

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**DULCIMARTA LEMOS LINO**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA GAÚCHOS: ESCUTA E CRIAÇÃO NA  
EXPERIÊNCIA DE BARULHAR**

**PORTO ALEGRE, 2020**

**DULCIMARTA LEMOS LINO**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA GAÚCHOS: ESCUTA E CRIAÇÃO NA  
EXPERIÊNCIA DE BARULHAR**

**Pesquisa da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul.**

**PORTO ALEGRE, 2020**

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

**L758e** Lino, Dulcimarta Lemos

Educação musical na formação de professores dos cursos de graduação em pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar / Dulcimarta Lemos Lino. - Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2020.

182 f. .

Relatório dissertativo de pesquisa do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área: Educação Infantil.

1. Educação musical 2. Relatório de pesquisa I. Lino, Dulcimarta Lemos II. Título.

**CDU: 78**



<https://www.youtube.com/watch?v=p8qU28H199I><sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Depoimento de Neco Machado (Rio Pardo-RS), diretor do musical *Tempo de Educação* (LINO, 2017d), espetáculo criado pelos acadêmicos de Pedagogia, durante o semestre letivo da disciplina Educação Musical na Universidade de Santa Cruz do Sul (60hs), que fez turnê por 4 territórios educativos gaúchos, sob coordenação de Dulcimarta Lemos Lino. Neco Machado também interpreta a música *Ciranda da vida*, sua composição entoada por todo o grupo de acadêmicos no encerramento do espetáculo.

## RESUMO

O pesquisa investiga a educação musical presente na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos, na especificidade da educação infantil. Dentro de uma abordagem qualitativa e quantitativa, parte da legislação relativa a essa formação (BRASIL, 2008; 2016a, 2016b) e da constituição do Grupo de Discussão Operativo (GATTI, 2010), nomeado *Ateliê Poético*, para colher os referentes da ação docente. O mapeamento quantitativo conclui que 13,8% das instituições de ensino superior gaúchas oferecem o ensino de música na formação de professores, enquanto para 51,3% dessas instituições a música aparece de forma polivalente: Artes-brincar. A escuta investigativa indica que temos diferentes realidades dentro de cada uma das instituições de ensino superior gaúchas que precisam ser compreendidas no contexto singular e global, deslocando a subalternidade hierárquica disciplinar do ensino de música ainda marcado por traços de colonialidade e trajetórias de epistemicídios musicais e exclusões (QUEIROZ, 2014). O fortalecimento do cenário educativo compreende que o processo de formação de professores não se limita apenas ao caráter mandatário de diretrizes curriculares, mas também exige o exercício contínuo de um coletivo de discussão que articule e aprofunde política e pedagogicamente o intenso movimento entre o que a realidade ensina na experiência com o mundo e o que se aprende na interação argumentativa. A resistência e o deslocamento dessas concepções exigem conceber que a música é para todos, potência ordinária da vida cotidiana oferecida e ampliada na *com-vivência da música em estado de encontro*. Ao viver os processos de escuta e de criação musical, desde a ludicidade, a experiência de barulhar habita a pedagogia como gesto poético de linguagem para sublinhar a composição da docência e da infância na experiência de estar à escuta como modo estésico de coexistir no mundo. O valor pedagógico da imaginação irrompe na formação de professores para dar-se a ver o lúdico, o sensível, o profundo e o singular intrínsecos na vida cotidiana escolar que oferecem às crianças e que têm o privilégio de vivenciar. Ressonâncias e reverberações do “som do sentido” narradas por três professoras da rede pública municipal de educação infantil como partição e partilha; gestos poéticos provocadores do movimento de saberes e fazeres da música na pedagogia.

**Palavras-Chave:** cursos de Graduação em Pedagogia e Educação Musical; formação de professores e o ensino de música; música na educação infantil; docência, infância e música na formação de professores.

## ABSTRACT

This project has as its objective to inquire the musical education during early childhood teachers' formation in pedagogy in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. Drawing from a qualitative and quantitative approach, the fieldwork addresses the legislation on childhood education (BRASIL, 2008; 2016a, 2016b) and the constitution of an Operative Discussion Group (GATTI, 2010) called *Ateliê Poético*. The quantitative mapping has concluded that 13,8% of Rio Grande do Sul's high education institutions offer musical education in their pedagogy courses, while 51,3% of these institutions consider music as a polyvalent formation called "arts-playing". The investigative listening has indicated that we have different realities inside these institutions that need to be understood in singular and global context, shifting the hierarchical disciplinary subalternity of music teaching marked by colonial traces and musical epistemicides and exclusions (QUEIROZ, 2014). The strength of the educational scenery is based on a teacher formation process that is not limited only to its mandatory curriculum guidelines. It also demands the continuum exercise of a collective discussion that articulates politically and pedagogically the intense movement between what reality teaches during the experience of the world and what is learnt during argumentative interaction. The shifting of these conceptions demands a conception that music is for all, an everyday life ordinary potency offered and amplified in the co-existence of music in a state of encounter. When we live the hearing and musical creation processes, from a ludic standpoint, the *barulhar* (noising) inhabits pedagogy as a language's poetic gesture to highlight teaching and childhood composition in the experience of *estar à escuta* (being on the listening/hearing) as a aesthetic mode to coexist in the world. The pedagogical value of imagining emerges in teacher formation process to shed light over the ludic, the sensible, the deep and the singular in school everyday life. Resonance and reverberations of the "*som sentido*" (sound felt) narrated by three municipal public early childhood teachers as *partição e partilha* (score and sharing), as poetic gestures that set in movement knowledges and practices of music in pedagogy.

**Keywords:** Undergraduate Courses in Pedagogy and Musical Education; education of teachers and the teaching of music; music in children's education; teaching; childhood and music in the education of teachers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Armandinho, de Alexandre Beck.....	31
<b>Figura 2</b> – Tacho, de Gilmar Luiz Tatsch. ....	32
<b>Figura 3</b> - Percentual da oferta de disciplinas de Música e/ou Artes-Brincar por Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (licenciatura-presenciais) na Coleta I (2017). ....	52
<b>Figura 4</b> - Percentual da oferta de disciplinas de Música e/ou Artes-Brincar por Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (licenciatura-presenciais) na Coleta II (2020). ....	53
<b>Figura 5</b> - Número total de créditos em disciplinas de Música e Artes-Brincar por curso na Coleta I (2017).....	54
<b>Figura 6</b> - Número total de créditos em disciplinas de Música e Artes-Brincar por curso na Coleta II (2020).....	55
<b>Figura 7</b> - Percentual da formação de professores ministrantes das disciplinas de Música na Coleta I (2017).....	57
<b>Figura 8</b> - Percentual da formação de professores ministrantes das disciplinas de Música na Coleta II (2020).....	58
<b>Figura 9</b> - Percentual da formação de professores ministrantes das disciplinas de Artes-Brincar na Coleta I (2017).....	62
<b>Figura 10</b> - Percentual da formação de professores ministrantes das disciplinas de Artes-Brincar na Coleta II (2020).....	63
<b>Quadro 1</b> - Quadro comparativo do número total de créditos oferecidos em disciplinas de Artes-Brincar e Música por cursos de graduação em Pedagogia gaúchos (licenciatura-presenciais) nas Coletas I (2017) e II (2020) .....	66
<b>Quadro 2</b> – Estatísticas gerais da Coleta de Dados: Instituições de Ensino Superior.. ....	71
<b>Quadro 3</b> – Estatísticas gerais da Coleta de Dados: Área de formação dos professores que ministram as disciplinas de Música .....	72
<b>Quadro 4</b> – Estatísticas gerais da Coleta de Dados: Área de formação dos professores que ministram as disciplinas de Artes-Brincar .....	73

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2. CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>14</b>
<b>3 ENSINO DE MÚSICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Ensino de Música no Brasil: uma realidade a ser compreendida</b>	<b>26</b>
<b>3.2 O Ensino de Música nos Cursos de Graduação em Pedagogia</b>	<b>33</b>
<b>4 NOTAS METODOLÓGICAS</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Instituições de ensino superior gaúchas: uma escuta</b>	<b>44</b>
<b>4.2 O mapeamento dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos</b>	<b>45</b>
<b>4.3 Ensino de Música nas instituições</b>	<b>51</b>
4.3.1 Ensino de Música	52
4.3.2 Artes-Brincar	61
4.3.3 Tecendo conclusões	74
<b>4.4 Ateliê Poético: a música em estado de encontro</b>	<b>81</b>
4.4.1 Ateliê: gesto poético de linguagem	85
4.4.2 Compondo encontros	88
4.4.3 Escuta Poética: nosso palco de ensaios	94
<b>5 TRÊS GURIAS EM CONVERSAÇÃO</b>	<b>105</b>
<b>5.1 ESCOLA A: <i>Pedagogia e Música: com-vivência e partilha</i></b>	<b>112</b>
<b>5.2 ESCOLA B: <i>Festas de brincar!</i></b>	<b>118</b>
<b>5.3 ESCOLA C: <i>Com Posição: a música na escola pública de educação infantil</i></b>	<b>125</b>
<b>5.4 <i>Com Posição: gesto poético da docência</i></b>	<b>127</b>
<b>5.5 Enlaçadas na Rede</b>	<b>133</b>
<b>6 COM POSIÇÃO</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE B – ATELIÊ POÉTICO - PROGRAMA DE EXTENSÃO: ESCUTA: EXPERIÊNCIAS POÉTICAS EM MOVIMENTO (2017-2018)</b>	<b>162</b>

<b>APÊNDICE C – BIBLIOGRAFIA DOS PLANOS DE ENSINO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA GAÚCHOS</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS DOCENTES</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO DO ATELIÊ POÉTICO</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO D – PARTITURA MUSICAL CRIADA PARA A TURMA DE ALUNOS POR PROFESSOR DE MÚSICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: BAIÃO 1</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO E – PARTITURA MUSICAL CRIADA PARA A TURMA DE ALUNOS POR PROFESSOR DE MÚSICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: MILONGA 1</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO F – PARTITURA MUSICAL CRIADA PARA A TURMA DE ALUNOS POR PROFESSOR DE MÚSICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: NA AVENIDA</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO G – PARTITURA MUSICAL CRIADA PARA A TURMA DE ALUNOS POR PROFESSOR DE MÚSICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: NA FAZENDA</b>	<b>181</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia tensiona o debate pedagógico em torno da formação inicial e continuada de professores nas instituições de ensino superior. Por implicar o encontro entre *música*, *educação* e *infância*, impõe à docência a tarefa educativa de reunir esforços para refletir e tomar decisões no que se refere a um tema historicamente vulnerável a conflitos e a contradições. Por um lado, temos a tendência escolar de compreender a *música* como uma subjetividade potencialmente individualizada e irreal da expressão sensível, inútil aos termos de competência e habilidade educativa pautada no domínio técnico instrumental ou disciplinar. Por outro, uma *educação* ditada pelos resultados mensuráveis de uma formação cada vez mais centrada no acúmulo de informações tem esquecido que desafiar o raciocínio (razão) não significa abandonar as provocações da imaginação e, acima de tudo, ainda encontramos uma idealização romântica da *infância* como o lugar da “criança-criadora”, espontaneamente artista integrada à natureza, que tem desconsiderado as intencionalidades da mediação docente e as intensas provocações de um corpo operante que, coletivamente, entra em linguagem para inaugurar sentidos em convivência (RICHTER; LINO, 2019).

Neste cenário, a Educação Musical brasileira conquista grande avanço ao implementar a obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2008), legitimar parecer das Diretrizes Nacionais Curriculares para a operacionalização desse ensino (BRASIL, 2013a) e homologar tardiamente sua resolução (BRASIL, 2016a). Simultaneamente, assiste-se à mudança na LDB (BRASIL, 1996) que define as linguagens artísticas – Música, Teatro, Artes Visuais e Dança – como componentes curriculares obrigatórios da Arte, na área das Linguagens (BRASIL, 2016b). Mesmo que diferentes espaços institucionalizados emergem como resistência criativa singular, o caráter mandatário da democratização para a Educação Musical ainda parece tardar na maioria das instituições, especialmente no campo específico de formação de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia.

Gatti (2010) nos alerta que, quando nosso foco de estudo é a formação de professores, estamos nos envolvendo diretamente na discussão sobre as instituições de ensino superior; nas

condições institucionais dos cursos de formação docente; e na legislação relativa a essa formação (GATTI, 2010). Ao entender que o magistério se constitui em um setor de grande importância para as transformações da sociedade contemporânea (TARDIF; LESSARD, 2005), compreendemos que investigar os Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos que atendem à formação inicial e continuada de professores na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental pode promover um debate coletivo e a consolidação da docência como a base de identidade do pedagogo (BRASIL, 2015).

Ao pesquisar o currículo dos Cursos de Graduação em Pedagogia – Licenciatura presenciais, Gatti e seu grupo de investigadores (2008, p.453) constatam a existência de um pequeno número de cursos que propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil, essa primeira etapa da educação básica. Suas pesquisas demonstram que os currículos desses cursos ainda se caracterizam pelo caráter fragmentário de suas emendas, dispondo as disciplinas de forma dispersa, o que gera um desequilíbrio na relação entre teoria e prática, além de reduzidas habilidades profissionais específicas para atuação nas escolas e nas salas de aula. O foco da maioria das emendas investigadas se debruça nas reflexões que envolvem as interrogações sobre por que ensinar e registram de forma muito insipiente momentos de aprofundamento das questões “do *que* e *como* ensinar” (GATTI, 2010, p.1371).<sup>2</sup>

Além disso, a provisão da educação básica no Brasil que foi historicamente feita por estados e municípios, mas quase sem diretrizes ou políticas nacionais que a orientassem, gerou enormes diferenças regionais no que se refere ao acesso e à qualidade educativa, bem como a duplicidade de redes de ensino, trazendo a possibilidade de estruturas educacionais de diferentes níveis de governo coexistirem em um mesmo espaço, sem integração entre si. No entanto, a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da atuação dos governos Cardoso, Lula e Rousseff, houve um fortalecimento na coordenação do governo federal quando se estabelecem alguns padrões básicos para reduzir as desigualdades de acesso e de qualidade entre as redes de ensino (ABRUCCIO; SEGGATTO, 2019).

Na especificidade da Educação Musical, a garantia do acesso e de qualidade ao Ensino de Música<sup>3</sup> irrompe nessa atmosfera, a partir da intensa e desgastante luta de resistência e da

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

<sup>3</sup> No presente trabalho escrevemos Ensino de Música com letra maiúscula para destacar as conquistas que legalmente foram homologadas sob essa terminologia (mesmo que ainda não possam ser contempladas na

promulgação de diretrizes nacionais para a educação básica. Desse modo, um dos maiores desafios do federalismo brasileiro é fazer com que o governo federal e os estados ajudem a criar capacidades estatais no plano municipal. Isso porque, ao transformar o município em ente federativo, fica definido que a implementação de políticas públicas deve ser preferencialmente municipal. Porém, o *impeachment* da presidente em 2016 rompe com toda a gestão cidadã e democrática que vinha sendo articulada no âmbito microrregional ao Ensino de Música. Isso ocorre porque dissolve diferentes espaços legitimados entre gestores educativos, músicos e sociedade, fragilizando ainda mais as pequenas conquistas instituídas na especificidade dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos.

Logo, em momento destacado no cenário das instituições de ensino superior brasileiras, quando são definidas discussões locais sobre a organização curricular, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2015), a presente investigação pretende ampliar a compreensão da complexidade da Pedagogia e dos desafios teóricos e práticos com que essas instituições se deparam para materializar deslocamentos disciplinares. Na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã e democrática também na Educação Musical, evocamos a democratização do acesso e a qualificação da música nas instituições de ensino superior, empreendendo esforços para ver operacionalizado na formação de professores desses cursos o Ensino de Música (BRASIL, 2016a).

A presente pesquisa emerge do interesse acadêmico em aproximar estudos na temática da formação de professores à Educação Musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia com o objetivo de ampliar e de fortalecer as redes envolvidas em “habilitar os docentes que atuam na educação infantil” (BRASIL, 2016a, p.3). Ademais, aprofunda estudos desenvolvidos na temática inaugurados em 2000, no Coletivo do Espaço de Criação Musical, e desenvolvidos a partir de 2004, no GEIN – Grupo de Estudo em Educação Infantil da FAGED/UFRGS<sup>4</sup> (LINO, 2008), com interlocução das pesquisas do Grupo de Estudos Poéticos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. A parceria investigativa estabelecida vem nos permitindo afirmar a relevância pedagógica do complexo processo de aprender o poder inventivo de habitar a linguagem. O ateliê da universidade tem se constituído no espaço-tempo investigativo de pensar a docência e as infâncias, visando desenvolver fundamentação

---

educação brasileira). Educação Musical também será escrito em maiúsculo para destacar a pluralidade e a diversidade dos processos educativos envolvidos na aprendizagem educativo-musical.

<sup>4</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

teórico-metodológica no que se refere à formação inicial<sup>5</sup> e continuada<sup>6</sup> de professores. A ideia sempre foi compartilhar gestos poéticos, provocadores do movimento de reconhecimento da música na formação inicial e continuada de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo investigar a Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (licenciatura-presenciais), na especificidade da Educação Infantil, e constituir o grupo investigativo Música e Infância na FAGED/UFRGS, grupo que amplie e fortaleça a integração entre ensino-pesquisa-extensão na Educação Musical das infâncias, enquanto processo formativo sistêmico, articulador contínuo de reflexão coletiva e debate qualificado de proposições à docência.

Para circunscrever o campo investigativo, inicialmente nos aproximamos da formação de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia, da inclusão do Ensino de Música ofertado e da escuta atenta das instituições de ensino superior gaúchas. Dentro de uma abordagem qualitativa e quantitativa, a pesquisa de campo parte da análise bibliográfica e/ou documental da legislação relativa à formação de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia e da formação do Grupo de Discussão Operativo (GATTI, 2010) – *Ateliê Poético* para colher os referentes da ação docente no que tange ao cumprimento de competências e estratégias definidas nas diretrizes nacionais para a operacionalização do Ensino de Música nessas instituições (BRASIL, 2016a). A partir daí, mapeamos os cursos que oferecem disciplinas para o Ensino de Música em seus currículos, apresentando-os em mostra comparativa mensurável para fins de análise.

A investigação busca imprimir de forma heterofônica uma escrita a várias vozes, porque conecta de forma indissociável os processos de escuta e de criação da ação docente experimentados no *Ateliê Poético* à análise documental e bibliográfica da legislação relativa à formação de professores nos cursos investigados. Ao enfatizar as relações inseparáveis e sem fronteiras entre *música, educação e infância*, nossa investigação tem como eixo fundador a *escuta* tanto das instituições de ensino superior como da Pedagogia como gesto poético de linguagem (RICHTER; BERLE, 2015). Para tanto, mapeia as instituições de ensino superior

---

<sup>5</sup> Nas disciplinas de Linguagem Musical na Educação, Linguagem Plástico-Visual na Educação e Literatura Infantil e Infanto-Juvenil no curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

<sup>6</sup> Nos cursos de extensão *A creche como contexto de vida coletiva* (UFRGS, 2011, UNISC, 2012 e 2013) e nos cursos de *Especialização em Docência na Educação Infantil* (UFRGS, 2014; 2015; 2018) e *Especialização em Educação Infantil* (UNISC, 2015).

gaúchas que incluem o Ensino de Música em seus currículos e apresenta as Com Posições (LINO; CARDOSO, 2020) narradas por três professoras da rede pública municipal de educação infantil. Conjunção urgente e necessária para afirmar a potência ordinária da Educação Musical na vida cotidiana escolar, fortalecida e ampliada no tempo-espaço autônomo de *com-vivência*, da *música em estado de encontro*, experimentada nos diversos e plurais territórios de formação inicial e continuada habitados, onde a experiência de barulhar ganhe ressonância.

Vale ainda destacar que os sinônimos *Ensino de Música*, *Música* e *Educação Musical* serão utilizados ao longo do trabalho para destacar campos distintos da área. Usamos *Ensino de Música* sempre que nos referirmos às leis estabelecidas e homologadas à música na educação. A terminologia *Música* refere-se à nomeação da disciplina curricular tomada nos documentos, ao passo que empregamos o termo *Educação Musical* para contemplar um contexto da atuação docente mais amplo, onde a educação e a música possam compor dimensões complexas e plurais, que inaugurem sentidos na escuta poética do mundo.

## **2. CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A história do Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil origina-se enredada na multiplicidade de referenciais históricos e teóricos expressos politicamente na formação de professores (BRASIL, 1996; BRASIL, 2005; BRASIL, 2006; BRASIL, 2016c). Institucionalizado em 1939, o curso nasce para qualificar a formação cidadã do povo brasileiro, responsável pela formação de profissionais da educação, sempre reafirmada prioritariamente nas políticas públicas indicadas na Constituição Federativa do Brasil e na Carta Magna da Educação Brasileira (BRASIL, 1988).

Apesar da crescente desvalorização e da falta de condições necessárias à qualidade na formação e no trabalho pelo poder público, as diferentes conquistas instauradas nos Cursos de Graduação em Pedagogia acumulam uma história de luta, reivindicação, conflito, dedicação e resistência dos professores, exarados nos pareceres, resoluções e emendas homologadas. Os inúmeros pontos de reflexão tomados ao longo da história da educação brasileira afirmam a docência como base obrigatória de formação e de identidade profissional do pedagogo. Em contraponto, a grande expansão desses cursos e a necessidade crescente de profissionais têm constituído um desafio às políticas públicas educacionais na instituição de práticas pedagógicas em toda a ampla extensão territorial de nosso país pelo destacado “bombeamento” das determinações internacionais (FERREIRA, 2006, p.1343) que insistem em reproduzir os padrões de competitividade, empreendedorismo e disciplinares curriculares, produzindo impasses, perspectivas e compromissos contraditórios no campo.

A forte tradição disciplinar institucionalizada na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia no Brasil têm contribuído para que entendamos a urgente necessidade de ampliar o pouco tempo curricular dedicado ao exercício do ofício docente. Isso porque,

a racionalização de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional docente implica um espaço autônomo crescente de construção de estratégias onde o profissional tenha condições de confrontar-se com problemas complexos e variados impostos e expostos na escola; mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI; NUNES, 2008, p 453).

Vale destacar que o registro curricular de um Curso de Graduação em Pedagogia emerge conectado a toda uma rede de documentos e propósitos político-pedagógicos estabelecidos e articulados dinamicamente por meio dos diferentes setores responsáveis pela educação brasileira em nível nacional, estadual e regional (Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Regionais, Municipais, Base Nacional Comum Curricular, Projetos Político-Pedagógicos e Institucionais, entre outros). Esses documentos inscrevem as palavras tatuadas na organização curricular estabelecida na formação de professores as quais, inúmeras vezes, se veem amortecidas no discurso silencioso (FUCKS, 1991) do cotidiano escolar.

Tais palavras têm nos ensinado a dizer, mas também a compreender as marcas e a nos compreendermos de um modo particular. Ou,

essas palavras, e o modo de relacioná-las que temos apreendido, ao mesmo tempo em que apresentam um mundo, marcam um limite. Aprendemos que cada coisa tem um nome, inclusive, nós mesmos. Aprendemos a nomear de um jeito determinado, aprendemos a dizer quem somos e como somos. Aprendemos a ver o mundo a partir do que esses nomes nos permitem distinguir e temos dificuldade para ver aquilo que as palavras do nosso dicionário não mencionam. (OLARIETA, 2013, p. 20).

O que as propostas político-pedagógicas dos Cursos de Graduação em Pedagogia afirmam nas palavras de seu dicionário? Segundo Castro (2007), o Curso de Graduação em Pedagogia (1939) se estrutura e se constitui de forma partida. De um lado, os bacharéis, de outro, os licenciados; de um lado, os conhecimentos teóricos, de outro, os práticos; de um lado, o conteúdo, de outro, o método. Além disso, o Curso de Graduação em Pedagogia ainda pôde ver sua titulação de licenciado alcançada no Curso Normal de nível médio (BRASIL, 1961).

Nos anos da ditadura militar, outorgou-se a reforma universitária (BRASIL, 1969) e, mais uma vez, o pedagogo se viu partido entre a identidade de especialista e de professor. Ao primeiro, caberiam as habilitações e especializações universitárias da administração, supervisão e inspeção escolar, com um plano de carreira mais elevado como profissional da educação. Ao segundo, as práticas docentes da sala de aula, sendo formados no Ensino Normal de 1º e 2º graus como professores (SILVA, 2003; BRZEZINSKI, 2007).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) irrompe trazendo uma nova identidade para o Curso de Graduação em Pedagogia e exigindo um novo perfil do pedagogo. Nela, estabelece-se a obrigatoriedade da formação de todos os professores em nível superior. Entre 1997 e 2006, elaboram-se as **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia** (BRASIL, 2006), definindo “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior no país” (BRASIL, 2006, p.3), nos termos explicitados em pareceres e resoluções. O documento também prescreve que, em todas as áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, apliquem-se essas diretrizes curriculares, o que confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não escolares.

Instituídas como orientações, recomendações ou instruções doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia estão subordinadas à política do órgão federativo. Ele traça e organiza os documentos orientadores específicos abrangendo todos os setores do governo que estão sob sua competência. Sem uma regra ou técnica específica de elaboração, as diretrizes estão ligadas ao que se encontra definido no ordenamento constitucional e legal do país, e aos valores e às crenças do partido político que estiver no governo (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Diferentes autores têm empreendido estudos para contextualizar historicamente e aproximar debates no que se refere à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais no Curso de Graduação em Pedagogia<sup>7</sup> (BRASIL, 2006; BRASIL, 2015). Ao analisar as DCNPs, Ferreira (2006) destaca que sua implementação emerge bastante comprometida aos princípios constitucionais, afirmando que se percebe, “de forma explícita, a ampla possibilidade de formação e atuação profissional da educação, assim como a necessidade de uma sólida formação em gestão da educação” (FERREIRA, 2006, p.1345).

Quando o Conselho Nacional de Educação constrói as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), salienta que esse documento é composto de uma rede planejada que normatiza e esclarece suas diferentes partes integradoras: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>7</sup> Utilizaremos a sigla DCNPs para nos referir às Diretrizes Curriculares Nacionais no Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Educação Nacional (BRASIL, 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) para o próximo decênio, legislação estadual e municipal, Planos Estadual e Municipal de Educação, entre tantos outros pareceres, resoluções e emendas homologadas. Sendo um documento referencial, define as orientações básicas que nortearão a construção dos diferentes projetos político-pedagógicos de cada instituição ao redor da federação. Com o objetivo de atender às demandas da comunidade, *são os profissionais da educação que, no seu exercício autônomo, definem as normas de organização da gestão democrática envolvida na escrita do projeto político-pedagógico de cada instituição de ensino superior*. Nesse caso, esses profissionais promovem estudos, debates e encontros para elaborar um documento que represente as reflexões ocorridas e os consensos firmados, explicitando claramente as definições tomadas.

Ao investigar a reformulação do Curso de Graduação em Pedagogia de uma universidade pública estadual, Oliveira e Abdian (2014, p. 542) constatam que o resultado desse processo apresenta um projeto político-pedagógico desarticulado das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). As autoras destacam que as marcas históricas das conquistas democráticas da gestão universitária acabam sendo negligenciadas na implementação das diretrizes naquele estabelecimento de ensino, mantendo intactas as estruturas disciplinares anteriormente concebidas, baseadas no individualismo e corporativismo.

Em contraponto às necessárias e urgentes oportunidades de diálogo e instauração de projetos coletivos obrigatórias à efetivação legal, Oliveira e Abdian (2014) entendem que as discussões deflagradas pela Comissão de Estruturação do Curso de Pedagogia (CECP) no contexto específico de sua universidade, centraram-se em ajustar o curso exclusivamente aos problemas de ordem técnica, tais como: carga horária dos professores, áreas de interesse e disponibilidade de atuação (OLIVEIRA; ABDIAN, 2014). Além disso, seus estudos confirmam o dito de Almeida e Lima (2012) e de Ribeiro e Miranda (2013), para quem a fragmentação das disciplinas na formação do pedagogo emerge como insuficiente para dar conta do exercício da docência exigido.

As DCNPs definem docência como:

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de

aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2005, p.6).

Nesse contexto, as aprofundadas investigações de Gatti (2017; 2010) ressaltam que, em sua essência, as DCNPs (BRASIL, 2006) foram claramente definidas e oferecem possibilidade de adaptações criativas e integradoras para os sistemas de ensino. Sem negar os inúmeros desafios ainda vigentes, ou seja,

as políticas educacionais postas em ação; o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacionais, regionais e locais; os hábitos estruturados e a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares; a gestão das escolas, a formação dos gestores; a formação continuada dos professores; os planos de carreira e salário docentes da educação básica; a bagagem cultural dos professores; as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p.1359)

a pesquisadora espera que as instituições tenham competência e vontade político-pedagógica para mudar a formação de professores. Para tanto, Gatti (2014) considera necessário ampliar e ressignificar o lugar das disciplinas relativas ao ofício docente que hoje representam apenas 0,6% desse conjunto. Isso porque se observou uma maior preocupação com a oferta de teorias políticas, sociológicas e psicológicas em detrimento de disciplinas práticas. Como afirma Gatti, “isso é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino”. (GATTI, 2010, p.1370).

Para mais, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada (BRASIL, 2015) assinala a transição para políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica. Sem inferir novidades para quem trabalha com a formação docente são implementadas para cumprir a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Honório et al. (2017) ressaltam que tal aprovação conduz à continuidade de desafios ainda não superados incitados pelas diretrizes anteriores, sugerindo que ainda temos que seguir no enfrentamento de diferentes estratégias, como: “articulação entre teoria e prática nas licenciaturas; interdisciplinaridade; a prática como componente curricular; e a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula” (HONÓRIO et al., 2017, p.1751). O acento na formação continuada para atender a complexidade dinâmica do processo de ensino-aprendizagem também é tônica reforçada no documento (BRASIL, 2015) com o objetivo de reflexão prática educacional e busca de aperfeiçoamento constante.

Com Gatti (2017) sublinhamos que os documentos exigem uma articulação urgente entre as instituições formadoras de ensino superior e as instituições escolares de educação básica. Porém, sabemos da dificuldade em operacionalizar essa parceria. Logo, a busca de alternativas para um diálogo profícuo entre instituições de ensino superior formadoras de professores e as instituições de educação pode ser articulada se compreendermos que a formação inicial docente pode oferecer

ao professor um cabedal de conhecimentos que lhe permita **ser criativo** – ou seja, construir a sua própria metodologia, lógica de método, fazer escolhas fundamentadas – no trabalho com seus alunos. Sem esses conhecimentos, ele não tem condição de desenvolver um trabalho com reflexão, de fato. E isso não acontece hoje na formação de professores em nenhuma circunstância: fornecer-lhe fundamentos e instrumentos para criar possibilidades de trabalho, de inovar. (GATTI, 2014, p.255).<sup>8</sup>

Vale ressaltar que todos os projetos narrativamente elaborados pelas instituições de ensino superior participantes dessa investigação explicitam de forma discursiva clara a presença deste ‘professor criativo’. Tal temática é recorrente na leitura de cada um dos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCP) investigados. Retiradas do texto das DCNPs (BRASIL, 2006), ou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada, diferentes expressões publicadas nesses documentos confirmavam esse propósito (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016c). Entre elas: o desenvolvimento da criatividade; a promoção de ações pedagógicas que possibilitem condições para o exercício da criatividade; a contemplação da diversidade social e cultural da sociedade; o acento em práticas educativas que incluam os processos de desenvolvimento nas dimensões estética, cultural, lúdica, artística; a apropriação de valores estéticos e culturais; a capacidade comunicativa; o processo emancipatório permanente; as ações pedagógicas possibilitando condições para o pensamento crítico e a criatividade; as “relações criativas entre natureza e cultura” (BRASIL, 2015, p.4); o processo emancipatório permanente; ações pedagógicas que possibilitem “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte” (BRASIL, 2015, p.1); entre outras. No entanto, quando estamos nos bancos universitários, junto aos acadêmicos, professores e coordenadores vamos paulatinamente compreendendo que ‘o cabedal de conhecimentos práticos do ofício desse professor criativo’ ainda tarda a ressoar nas salas de aulas das instituições de ensino superior investigadas.

---

<sup>8</sup> Grito nosso.

O discurso impresso nesses documentos ainda representa um desejo, uma trajetória em conversação, uma temática a ser oportunizada. Os documentos sistematicamente analisados na presente investigação destacam que pelo menos 45% das instituições de ensino superior já compreendem a necessidade efetiva desse percurso narrativo, ou seja, de fazer com que o professor criativo emergja nas práticas disciplinares oferecidas nas instituições com um teor de disciplinas práticas. Prova disso é o depoimento a seguir, relato que ocorreu ainda em 2007 em uma instituição onde vislumbramos que esse movimento já vem acontecendo há mais tempo:

nosso documento apresenta uma estrutura inicial de uma construção que teve sua articulação iniciada e encaminhada à comunidade acadêmica, para provocar uma discussão no sentido da melhoria da qualidade do fazer universitário, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o **fazer criativo** possa estar incluído nas práticas pedagógicas. A partir disso, foram proporcionados ciclos de palestras, vários seminários e reuniões, nas quais foram discutidos os conceitos propostos, foram sugeridas modificações nos documentos curriculares e aprovadas nos fóruns de discussão. Dessa maneira, o documento original da reformulação do Projeto Pedagógico está tentando se modificar e tomando forma. (LINO, 2020d, p.34).

Diferentes coordenadores entrevistados (LINO, 2017, p.44) destacam a relevante necessidade do fazer criativo docente que enreda e veicula modos de educar as crianças na contemporaneidade, possibilitando operacionalizar a ação político-pedagógica nas instituições a partir das “gramáticas de mundo” (MELICH, 2012) e dos territórios de práticas sociais e culturais (CABANELLAS; ESLAVA; POLONIO, 2007) envolvidas no exercício docente. Além disso, salientam estar de acordo com as Diretrizes Curriculares promulgadas para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), afirmando que estas já contemplam os campos de formação e de atuação do pedagogo e seu ofício docente criador. A intensa retomada desse ofício na última proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior (BRASIL, 2015) acabou por definir a docência como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico (..) que deve ser permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas (...) diversas linguagens, tecnologias e inovação” (BRASIL, 2015, p.3), reforçando o enunciado argumentativo.

O conjunto de documentos definidos à formação inicial e continuada de professores em sua longínqua extensão tem apostado no exercício autônomo da organização curricular, assegurando uma gestão democrática às proposições inauguradas nas instituições de ensino superior, onde os núcleos ou eixos definidos se articulam e se comunicam. Isso porque, a partir desses núcleos, podemos propor um currículo em que as linhas se misturam como teias

de possibilidades, de nós, de conexões, de interconexões. Aqui as disciplinas deixam de ser gavetas fragmentadas que não se comunicam (GALLO, 2011, p.74). Nesse caso, o currículo se constitui como uma organização plural na qual o pedagogo é o ator que pensa, age, cria, experimenta. Dessa forma, seu currículo de formação é compreendido como um conjunto de situações de aprendizagens, vivências, experiências e experimentações, além de reflexões e criações de novas possibilidades pedagógicas.

Figueiredo (2017c) produz um texto relevante para as questões investigadas no presente estudo. Ao analisar uma série de documentos específicos relacionados à formação de professores, nos informa, provoca e motiva a respeito do entendimento dos textos legais que tem afetado intensamente a atividade docente em nosso país. O pesquisador afirma que a compreensão desses textos “poderiam contribuir, de fato, para a melhoria da qualidade da educação brasileira, quer no âmbito da educação básica ou superior, na formação inicial e continuada de professores, na definição de orientações curriculares e outros temas que são pertinentes à educação” (FIGUEIREDO, 2017c, p.58). O pesquisador reforça que nosso grande desafio como educadores musicais ainda está em compreender adequadamente a legislação brasileira, porque esses documentos continuam sendo omissos em relação à definição específica da formação dos professores de música, o que tem permitido a manutenção de “acomodações curriculares” (SANTOS, 2005).

Portanto, as diretrizes para a formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia em seu discurso evocado no conjunto de documentos dispostos exigem que os gestores componham seu desenho curricular rompendo com a tradição de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática. Concebem o pedagogo como protagonista que experimenta seu pensamento, produz suas ações dentro de uma coletividade, questionando e tensionando certezas e fórmulas prontas, porque afirmam o logos pedagógico larrossiano

que funciona através do jogo aberto e excêntrico, nunca fechado e nunca centrado, de três elementos que constantemente interferem entre si. Em primeiro lugar, a vida concreta, espacial e temporalmente determinada, sempre plural e complexa, em que se desenvolvem os protagonistas. Em segundo lugar, um tecido dialógico híbrido, ou um jogo excêntrico entre discursos heterogêneos. Em terceiro lugar, um impulso na direção da verdade e da justiça ou uma suscetibilidade compartilhada pelo conhecimento e pela melhoria do humano. (LARROSSA, 1998, p.123).

Nesse contexto, a Educação Musical no currículo dos Cursos de Graduação em Pedagogia se impõe como grande articuladora do exercício continuado dos processos de escuta e de criação do saber docente. Exercício esse que experimenta o poder inventivo da música em sua potência transfigurada do humano, ensaiando múltiplas formas de improvisar,

de compor e de interpretar o mundo em tempos e espaços que habitam as narrativas do gesto poético. Tal feitura do corpo, em sua potência criadora, corrobora com o ofício de professor criativo pretendido na formação de professores.

A disciplina de Educação Musical pode propor práticas político-pedagógicas nos currículos dos Cursos de Graduação em Pedagogia porque problematiza a histórica polarização no pensamento ocidental entre razão e imaginação, entre teoria e prática, entre bacharel e licenciado, que tem instalado o esquecimento da ludicidade, a eliminação do prazer da atenção estética implicada em toda ação que promova a integração entre os saberes sensíveis e inteligíveis. O sensível no entendimento de Merleau-Ponty (1999) é quando afirmamos: eu sou o corpo!

Logo, a grande contribuição da Educação Musical à Pedagogia, definida como gesto poético de linguagem (RICHTER; BERLE, 2015), reside no intenso enfrentamento que a disciplina produz à tradição conceitual de conceber a linguagem como representação de mundo, dividida em áreas estanques de conhecimento ou em disciplinas fechadas em suas proposições. Como as diretrizes para a formação de professores dão liberdade às instituições de ensino superior para compor sua organização curricular, consideramos que incluir disciplinas específicas de Educação Musical nos currículos dos Cursos de Graduação em Pedagogia contribui para promover tempos e espaços de ensaiar e de compor modos de ser docente urgentes no Brasil contemporâneo (FABRIS; DAL'LIGNA; SILVA, 2018), como experiência temporal singular do corpo nos processos de aprender a potência poética da narratividade docente.

### 3 ENSINO DE MÚSICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

O processo de construção do campo “Ensino de Música” tem sido marcado pela elaboração de documentos e pela realização de ações resultantes da luta pela inserção da música nas escolas. Ao se constituir como um tema de embates e enfrentamentos, nos diferentes contextos da educação brasileira, o campo tem demandado intensa pesquisa, encontros e discussões junto aos distintos profissionais envolvidos nesse ofício. As discussões sobre o Ensino de Música na Educação Básica ganham destaque com a aprovação da Lei 11769/2008 (BRASIL, 2008) que trata da obrigatoriedade da música como componente curricular na educação básica, alterando a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), em que o ensino de arte insere obrigatoriamente o Ensino de Música. Tal normativa define a música como *“conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte”* (BRASIL, 2008). A partir dessa conquista, a área constituiu toda uma mobilização nacional, estadual e regional unindo esforços para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013a; BRASIL 2016a).

É importante destacar que, apesar da lei, algumas escolas brasileiras já incluíam a música em seus currículos com uma diversidade de abordagens metodológicas. Ao defender o Ensino de Música como parte do projeto educativo institucionalizado, o conjunto de documentos legais organizados (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013a; BRASIL, 2016a) buscou defender e fortalecer embates prioritários à prática do componente curricular instituído. A primeira grande questão diz respeito ao resgate obrigatório do Ensino de Música no processo formativo de professores, abandonando seu histórico papel secundário curricular como conteúdo interdisciplinar que se constitui em diálogo constante com outras áreas do conhecimento. A segunda questão que se impõe refere-se às mobilizações técnico-metodológicas que necessitam ser atualizadas no campo da Educação Musical e da Pedagogia para “promover a produção de saberes que concebam a música como instrumento pedagógico” (BRASIL, 2013a, p.5) direcionado à realidade das escolas brasileiras e às complexidades decorrentes de sua diversidade estrutural.

Naquele momento de construção, o campo do Ensino de Música consegue ainda pontuar relevantes temáticas envolvidas na Educação Musical: destacar que o acesso ao estudo formal da música é um direito humano; evidenciar que a música contribui para a interação social e para a formação da identidade cultural; reconhecer a autonomia pedagógica das escolas; incluir a presença de sábios e de mestres tradicionais, junto de pedagogos e licenciados em Música na prática docente. No entanto, consideramos que a grande fragilidade articulada nesse documento, o parecer que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013a), reside em conceber que “a presença da música no currículo escolar favorece o funcionamento das capacidades cognitivas” (BRASIL, 2013a) exclusivamente.

O grande desafio é supor que a cognição é superior à linguagem que a expressa. Compreendemos que desafiar o raciocínio não significa abandonar as provocações da imaginação de um corpo operante que, coletivamente, entra em linguagem (AGAMBEN, 2011) para habitar o mundo. Para além dos significados conceituais estabelecidos pela razão normativa, a incorporação da imprevisibilidade dos sentidos emerge e destaca o valor pedagógico da imaginação na educação. A tendência de priorizar o cognitivo em detrimento do poético vem negando a simultaneidade de dimensões complexas e plurais que coexistem no cotidiano aprendente escolar. Nesse sentido, afastar-se de polarizações binárias pode inaugurar narrativas que sublinhem a “imersão no mundo da matéria, a errância e assiduidade na habitação do território.” (SANTOS, 2018, p.3).

A investigação de Santos (2005) nos convida a pensar pedagogia e escola por um outro viés na formação de professores. Nesse sentido, sugere que possamos articular projetos de formação, que conectem a pedagogia com a educação básica, a partir de “composições” que abram fronteiras entre o acadêmico (escola formal-oficial) e outras instâncias e círculos de sociabilidade na formação permanente. A educadora musical nos interroga sobre as composições possíveis, ou melhor, “que possibilidade pedagógico-curricular não dada pelo definicional e proposicional pode responder mais de perto às necessidades da vida atual e à crise dos sujeitos no mundo contemporâneo?” (SANTOS, 2005, p.55). A partir de depoimentos de professores da rede municipal do município do Rio de Janeiro, a investigação de Santos (2005) nos apresenta as distâncias entre os projetos de formação nas instituições de ensino superior em música e as demandas do cotidiano escolar e da sociedade contemporânea. Mesmo que se exija “do profissional que seja criador e rompa com os modelos ultrapassados, invente a solução” (SANTOS, 2005, p.55), ainda precisamos “reconstruir a formação dos

formadores e fortalecer o profissional da escola” (SANTOS, 2005, p.55). A investigação de Figueiredo (2017b, p.55) também reafirma tal descompasso entre a formação musical recebida na universidade e o anseio dos administradores escolares com o Ensino de Música.

Para mais, a homologação da Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016b) que torna a Música um “subcomponente” curricular obrigatório nas linguagens artísticas Teatro, Artes Visuais e Dança (QUEIROZ, 2016, p.4), irrompe no cenário educativo musical como grande desafio porque confunde os sistemas de ensino na amplitude e na generalização dessas linguagens junto a educação básica. Ao retirar da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) a Música como conteúdo curricular obrigatório (BRASIL, 2008), reduzimos a força da área de Arte, outrora definida. A Música pertence agora à área de Linguagens, “agrupada em uma disciplina genericamente definida como Arte, ministrada por professor polivalente” (QUEIROZ, 2016, p.4). Assistimos, mais uma vez, ao enfraquecimento da Música como componente curricular específico, o qual necessita de professores com formação musical para atender as demandas educativas da escola básica. Além disso, observamos um silenciamento nas discussões e nas provocações que se referem à Educação Musical na especificidade da Educação Infantil a partir da homologação dessa lei nos diferentes espaços constituídos à discussão científica. Seguimos buscando incluir a música na formação de professores, tentando fortalecer as redes anônimas desde a academia, para a continuidade de estudos científicos aprofundados.

Neste contexto, a investigação referente à formação musical de professores generalistas (MANZKE; FIGUEIREDO, 2017, p.328) tem indicado que a produção acadêmica na temática das metodologias e conteúdos propostos para a Educação Musical pode ser ampliada para consolidar a experiência com música na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, fortalecer o profissional da escola é tarefa crucial nesse momento, porque os textos legais, quando incluem a música, continuam sem esclarecer como essa área deve ser incorporada ao currículo escolar, ficando essa definição para os diferentes sistemas educacionais, corroborando para a fragilidade do campo (PENNA, 2013; FIGUEIREDO, 2017b; 2017c). Portanto, compreender como o Ensino de Música aconteceu na educação brasileira pode nos dar pistas para entender a realidade da Educação Musical contemporânea e constituir fóruns de atuação e de reflexão investigativa sobre a formação inicial e continuada de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos.

### 3.1 Ensino de Música no Brasil: uma realidade a ser compreendida<sup>9</sup>

A história do Ensino de Música e sua institucionalização no ensino superior é marcada por traços de colonialidade com uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões (QUEIROZ, 2017). Inicialmente temos a imposição de um modelo de catequização organizado nas escolas mantidas pelos jesuítas no Brasil que, até o século XVII, ministravam aulas de música com finalidade religiosa. No século XIX (1854) se institui oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras e a aprendizagem do solfejo e do canto ganham legislação. Mais tarde, em 1889, pela primeira vez, se exige formação especializada do professor de música (FONTERRADA, 2004c, p.21). A primeira metade do século XX é marcada pela atuação de Villa Lobos que oficializa o canto orfeônico nas escolas, com o objetivo do civismo, da disciplina e da Educação Artística; preparando professores e materiais didáticos para sua expansão.

A Educação Musical é eliminada como disciplina do sistema educacional brasileiro com a promulgação da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) que legaliza a Educação Artística no currículo escolar, estabelecendo a prática da polivalência nas artes, isto é, um professor responsável por todas as áreas artísticas: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho Geométrico e Música. Em 1996, a LDB estabelece o Ensino de Arte como componente curricular obrigatório sem, no entanto, indicar as áreas que seriam incorporadas, nem o profissional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que são documentos não obrigatórios para as definições curriculares, apontam “metas de qualidade” para as áreas artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança (FIGUEIREDO, 2011; PENNA, 2013).

Sem Diretrizes Nacionais que contemplem a especificidade da formação superior na docência em música “é fundamental que se desconstrua a ideia de que arte é coletivo que deve ser ensinado por um único profissional, ainda que seja salutar as interfaces com outros campos do conhecimento” (FIGUEIREDO, 2010, p.3). Cabe entender que os documentos da legislação vigente (BRASIL 2016a; BRASIL, 2016b) não são claros e continuam sem

---

<sup>9</sup> O texto aqui apresentado faz parte do encarte digital *Pílulas Sonoras: um manifesto de resistência pela Educação Musical* (LINO, 2020c, p.8-9). A pedido dos gestores das instituições de ensino superior, transcrevemos este capítulo, visando alcançar os Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos e fortalecer o suporte argumentativo à inclusão do Ensino de Música em seus projetos institucionais. A ideia é compartilhar, de forma acessível, a produção científica da presente investigação, com o objetivo de contribuir para a operacionalização do ensino de música nas instituições de ensino superior gaúchas.

definição sobre a qualificação do professor de música na educação básica, permitindo a manutenção da polivalência (FIGUEIREDO, 2017a).

Neste contexto, podemos afirmar que a trajetória do ensino superior de música no Brasil até os anos 2000 é, quase que exclusivamente, determinada por perspectivas epistemológicas tecnicistas (formar o instrumentista) e/ou aprioristas (desenvolver o talento), com aplicação de uma diversidade de métodos importados que desconsideravam o universo cultural brasileiro, os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e a produção musical plural de nossas comunidades. Porém, o contraponto a esta forma de ensino, mesmo que pulverizado em diferentes territórios, tem acompanhado as narrativas da formação de professores. Especialmente no Rio Grande do Sul, as resistências e os deslocamentos nas concepções legitimadas da formação de professores em Educação Musical emergem em distintos tempos e espaços, impulsionados por pessoas comuns, em espaços anônimos que se atreveram a conjugar a música como substantivo plural.

Durante a década de 1980 e 1990, influenciados pela proximidade territorial com a Argentina, incorporamos reflexões decisivas para a composição de uma Educação Musical latino-americana liderados por Violeta de Gainza. Nesse instante, o projeto de interiorização da FUNARTE (Fundação Nacional de Artes) habitando o interior do Rio Grande do Sul, especialmente a cidade de Montenegro, teve na FUNDARTE (Fundação Municipal de Artes de Montenegro) um espaço privilegiado para a construção de outras narrativas relativas à docência, sedimentando argumentos, estudos, seminários de Arte-Educação e experiências artístico-musicais em favor dos saberes musicais silenciados, ao se aproximar de práticas criativas e repertórios decoloniais.

Além disso, de 1989 a 2005, a capital da província rio-grandense e alguns municípios sedimentam e institucionalizam na rede municipal de ensino mudanças importantes para a constituição da docência em música. A realização de concursos específicos para professor de música na rede, a coordenação de música nas escolas e o investimento na formação inicial e continuada de professores impulsionam a composição de uma escola cidadã e democrática. Oficinas com Paulo Freire, Murray Schafer, Koellreutter e Violeta de Gainza edificam a construção de projetos educativo-musicais. Nesse período, a criação de entidades científicas como a ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – 1988) e a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical – 1991), bem como a atuação do FLADEM (Fórum Latino Americano de Educação Musical – 1995) possibilitam ensaios

articulados para propor o projeto de nação democrática; concebendo a Educação Musical como importante aposta educativa.

No século XXI, coordenado pela ABEM, vivemos um intenso movimento em prol da campanha nacional pela Educação Musical na Escola. Realizamos simpósios, jornadas, reuniões, fóruns, seminários, concertos, audiências públicas, reuniões técnicas e criamos no Brasil o Grupo de Trabalho *Música na Escola*, propondo e participando de diferentes embates e enfrentamentos que resultam na aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Ao instituir a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, também nos deparamos com os entraves decorrentes de sua presença nas escolas e nas instituições superiores, porque não definimos a forma de aplicação, nem a qualificação do profissional. Assim, homologamos parecer e resolução que dispuseram competências e estratégias para a operacionalização do Ensino de Música no Brasil (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2016a) nos diferentes segmentos educacionais.

Naquele momento, o Ensino de Música virou palavra de ordem no cenário educativo brasileiro. Mais uma vez, diferentes debates e encontros ocorreram em diferentes contextos, impulsionando e fortalecendo a presença da música na escola. Ainda em 2016, a lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016b) modifica a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) quando dispõe sobre as linguagens artísticas Música, Teatro, Artes Visuais e Dança como componentes curriculares obrigatórios da Arte na Educação Básica, dentro da área de Linguagens, sem explicitar a profissionalização (especialista ou polivalente), nem a carga horária.

Imersos nas inúmeras formas de entendimento e de aplicação dos documentos legais, com orientações abertas e pouco claras sobre a música na escola, atualmente, continuamos enredados nas teias da política educacional promovidas pelo governo federal, que têm desarticulado sistematicamente movimentos de implementação do Ensino de Música na Educação Básica. Prova disso é a desvalorização da carreira do magistério e o desrespeito à lei recém citada (BRASIL, 2016b), que reforça a presença obrigatória da música na escola (COUTINHO; ALVES, 2020; SOUZA; SARTURI, 2020; JUNIOR; DIAS; VOOS, 2020). Sublinhamos também que nas escolas públicas municipais gaúchas ainda persiste a luta pela implementação da Educação Musical (WOLFENBÜTTEL, 2017).

Para facilitar nossa compreensão e o necessário enfrentamento no debate contemporâneo, a seguir destacamos as diferentes proposições impressas na legislação do

Ensino de Música e suas características principais. Sem pretender aprofundar cada um dos textos legais, apenas os apresentamos cronologicamente para aproximar narrativas que se relacionem à organização curricular dos Cursos de Graduação em Pedagogia. Este material, intitulado “Pílulas Sonoras” (LINO, 2020c) demarca os argumentos compartilhados junto às gestões, coordenações, professores e acadêmicos investigados, constituindo pauta de conversação para destacar as competências e as estratégias possíveis em cada uma das instituições de ensino superior gaúchas. Abaixo apresentamos essa arguição:

*Lei nº 11.769/2008* (BRASIL, 2008): torna obrigatório o conteúdo de música na Educação Básica. A conquista é “resultado de um processo permanente de luta histórica, socialmente construída por músicos e educadores na busca pelo reconhecimento da importância do componente curricular música para a formação integral dos estudantes” (BRASIL, 2013a, p.7). **Altera a Lei n. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.**

*Parecer CNE/CEB nº 12/2013* (BRASIL, 2013a): a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Uma tentativa de organizar as definições legais para o estabelecimento de caminhos mais precisos ao Ensino de Música em todas as escolas da Educação Básica.

*Resolução CNE/CEB nº 2/2016* (BRASIL, 2016a): homologa as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, determinando competências e estratégias para os diferentes segmentos educacionais: escolas, secretarias de educação, instituições formadoras de educação superior, ministério da educação e conselhos de educação. A seguir destacamos algumas responsabilidades diretamente relacionadas à Pedagogia:

Compete às Instituições Formadoras de Educação Superior e Educação Profissional:  
“III – Incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o Ensino de Música, visando atendimento aos estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. (...) V – ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Pedagogia e Música; VII – estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical” (BRASIL, 2016a, p.2). As instituições de ensino superior devem promover a formação de

docentes direcionada à realidade das escolas brasileiras, aberta à participação de mestres da cultura popular, de músicos e de outros profissionais relacionados à prática musical. Realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em música.

Compete às escolas: “I – incluir o Ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos. (...) III – realizar atividades musicais para todos os seus estudantes” (...) IV – organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino” (BRASIL, 2016a, p.1).

Compete às Secretarias de Educação: “VIII – cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música, inclusive condições acústicas, bem como do investimento necessário para a aquisição e para a manutenção de equipamentos e instrumentos musicais (BRASIL, 2016a, p.2).

*Lei 13.278/2016* (BRASIL, 2016b): altera a LDB 9.395/96 (BRASIL, 1996) para dispor sobre a obrigatoriedade das linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no componente curricular Arte em toda a Educação Básica. Aqui a Arte deixa de ser área, transformando-se em subgrupo dentro da área de Linguagens. Surge a FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil), que une diferentes grupos para lutar contra a subalternidade curricular das Artes nas políticas públicas: ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) ABRACE (Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas) e ANDA (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança). Continuamos ainda sem definição de qual é o profissional esperado para atuar no ensino das linguagens artísticas na escola, se especialista ou polivalente (FIGUEIREDO, 2017c).

*Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018): segundo Coutinho e Alves (2020, p.242), a base foi construída no alinhamento político-cultural de ideias neoliberais alicerçadas em diferentes formas de privatização dos serviços básicos da educação e da saúde para expansão mercadológica de grandes corporações privadas. Na educação infantil, a base se destaca pela coerência pedagógica, afirmando os princípios legitimados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Ao abandonar a herança biológica e a função psicológica da aprendizagem, propõe uma organização curricular

fundamentada nos Campos de Experiência: eixos não disciplinares que apostam na composição de narrativas docentes e de direitos de aprendizagem do mundo cotidiano. Aqui a música deixa de ser um tempo fragmentado da rotina escolar para promover conexões complexas e democráticas de potência e exposição (SOUZA; SARTURI, 2020). No entanto, o grande desafio é a formação de professores e a construção dos projetos político-pedagógicos (JUNIOR; DIAS, VOOS, 2020), porque na implementação da base, o contexto da escrita não se transfere para o contexto da prática cotidiana escolar (SOUZA; SARTURI, 2020). Para o ensino fundamental a base apresenta contradições paradoxais no Ensino de Música, relacionando a idade do estudante e o conhecimento a ser aprendido (ROMANELLI, 2016). Seu texto afirma a disciplinarização tecnicista centrada na aprendizagem mental e individualista, com presença episódica na grade curricular. Os conhecimentos musicais ora dão ênfase à livre expressão, desprezando a dimensão crítica e conceitual das linguagens artísticas, ora fixam didaticamente os conteúdos desconsiderando as singularidades epistêmicas no ensino de música (ROMANELLI, 2016, p.484). A base para o Ensino Médio inicialmente suprimiu a Música de sua organização curricular (BRASIL, 2016c) e foi alvo de argumentação e crítica social em diferentes suportes, tais como nas charges a seguir (Figuras 1 e 2):

**Figura 1** – Armandinho, de Alexandre Beck.



**Fonte:** BECK, Alexandre. Armandinho. Quadrinhos. Zero Hora, Porto Alegre, 29 de setembro de 2016. Caderno Cultura. p.6.

**Figura 2** – Tacho, de Gilmar Luiz Tatsch..



**Fonte:** TACHO. Gilmar Luiz Tatsch. Jornal Correio do Povo. Porto Alegre, 28 de setembro 2016.

Em meio a tensões e grande embates, denunciando tanto o carácter tecnicista quanto a visão demasiadamente estética e pouco artística do documento, a Arte (grafada no singular) finalmente é incluída na base reunindo Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como componentes curriculares alocados na área das Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte. Ao deixar de existir como área, a Arte firma a presença do professor polivalente e restringe a ludicidade quase que exclusivamente à criança pequena, mesmo que, segundo Romanelli (2016, p.486), a atividade brincante edifique os processos de aprendizagem musical em qualquer faixa etária. Além disso, os estudos de Romanelli (2016, p.483) identificam a falta de repertórios musicais da cultura jovem no Ensino Médio.

Do exposto, podemos concluir que as trajetórias do Ensino de Música no Brasil ainda tardam a garantir o acesso à música na educação básica. O relato histórico nos ajuda a visualizar os deslocamentos propostos e os movimentos conquistados até o presente momento, para que, assim, possamos alicerçar e organizar nossa ação, na tentativa de operacionalizar o Ensino de Música também nas instituições de ensino superior dos Cursos de Graduação em Pedagogia.

### 3.2 O Ensino de Música nos Cursos de Graduação em Pedagogia

O levantamento histórico do Ensino de Música ao longo da educação brasileira contribui para que possamos compreender a realidade educativa no contexto específico dos Cursos de Graduação em Pedagogia. Isso porque os diferentes movimentos inaugurados historicamente no Ensino de Música relacionam-se diretamente às práticas pedagógico-musicais complementares ou contraditórias que encontramos nas instituições de ensino superior (FIGUEIREDO, 2011). Nesse contexto, emerge como eixo estruturante da formação dos professores na Pedagogia uma orientação no Ensino de Música *de cunho utilitário e recreacionista, guiada para o convívio harmônico na sociedade* (LINO, 2020c; DALABRIDA, 2015) Tal proposta é sustentada pela falta de uma abordagem pedagógico-musical clara para orientar a formação inicial e continuada dos acadêmicos da Pedagogia que mesmo com avanços e recuos sistemáticos continuam (re) afirmando práticas outorgadas à formação de professoras da Escola Normal, onde o Ensino de Música era utilizado como *área profícua na promoção da convivência em grupo de cunho disciplinar e socializador*.

Por essa razão, uma grande parte da população brasileira tem passado pelos Cursos de Graduação em Pedagogia sem vivenciar o Ensino de Música, quer na especificidade da experiência musical propriamente dita, quer na preparação pedagógico-musical para a docência escolar (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2007a; OESTERREICH, 2010; LINO; RICHTER, 2017). No Brasil, alguns pesquisadores têm se dedicado à temática da música na especificidade da formação inicial e continuada de pedagogos como: Maffioletti (1998), Cuervo e Maffioletti (2018), Carvalho (2017), Claudia Bellochio (2000; 2017), Dallabrida (2015; 2019), Jusamara Souza (2014), Sérgio Figueiredo (2007a, 2007b, 2010, 2011, 2017a, 2017b, 2017c), Carlos Kater (2001; 2013) Marisa Fonterrada (2004b; 2015), Luís Ricardo S. Queiroz (2012), entre outros. Porém, todo esse empenho não parece suficiente para garantir que a formação de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia alcance uma educação democrática e sustentável.

A característica constante deste grupo de investigadores tem sido articular cientificamente a realidade do Ensino de Música no Brasil e seu percurso histórico, tematizando a formação de professores dentro dos Cursos de Graduação em Pedagogia, para tentar promover a compreensão da complexidade de aspectos a considerar no deslocamento

de uma Educação Musical pretendida como gestão democrática. Ao longo do presente estudo viemos observando a permanência de práticas musicais inauguradas ainda na formação de professores da Escola Normal que se perpetuam na contemporaneidade. Tal postura emerge como campo de reflexão e de tensionamento contínuo entre os pesquisadores. No entanto, a concentração na prática do canto como forma de integração e de comunicação na formação de professores continua presente em diferentes proposições investigadas, confirmando que a música ainda é muito empregada para cumprir os rituais das festividades escolares e de divertimento (JUNIOR, 2011; DALLABRIDA, 2015).

Como na Escola Normal, o docente responsável pela formação das professoras não era necessariamente um especialista em música. Inúmeras vezes esse professor procurava “simplificar” o discurso musical abandonando seus conceitos edificantes por desconhecer as reflexões teóricas do campo, negando sua vinculação intrínseca à prática. Consideramos que é nesta atmosfera que têm se edificado no senso comum saberes e fazeres para o Ensino de Música nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Prova disso é o uso desde a Escola Normal do diminutivo “musiquinha<sup>10</sup>” para se referir ao repertório prescritivo entoado nas rotinas ou apresentações às famílias no âmbito escolar. Ao apelidar todas as canções (música com letra) pelo diminutivo “musiquinha”, deixa-se de explicitar a diversidade e a complexidade de distintos gêneros da gramática musical, anulando os inventários composicionais de diferentes épocas e civilizações.

O projeto escolanovista também emerge de forma sucessiva ao longo de diferentes estudos empreendidos na escuta dos professores unidocentes ou generalistas nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Em seu discurso, o Ensino de Música aparece com a função de preparar os indivíduos para o convívio harmônico na sociedade, sublinhado na prática harmoniosa do canto coletivo. Marca implementada pelo canto orfeônico de Villa Lobos com o objetivo de *despertar a cidadania, propagar o civismo, a disciplina, o nacionalismo e a coletividade*.

Outra característica constante através do conjunto de investigações analisadas sobre a formação de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia converge para os ideais do pensador francês Chasteau ao entender que

a música eleva o espírito, estimula a sensibilidade sobre a qual se pode edificar todo o plano educativo (...) [a música] é poderosa couraça contra os perigos doutros

---

<sup>10</sup> Fucks (1991) já havia observado tal característica em sua investigação.

prazeres (...).[e] Finalmente, do ponto de vista disciplinar, o canto que acompanha as marchas, os exercícios, as saídas e as entradas dos alunos, impede a desordem e o tumulto, ao mesmo tempo que ministra um alimento salutar à desordem e o tumulto (...) (CHASTEAU, 1899 apud JUNIOR, 2011, p. 282).

A presença dos ideais descritos anteriormente ainda tem se manifestado inúmeras vezes por meio de diferentes estudos analisados sob o objeto da formação de professores em música. Assim, de forma alternada ou simultânea esta postura tem enfraquecido o Ensino de Música nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Ao desconsiderar a urgente e necessária formação dos acadêmicos em música, as instituições de ensino superior (salvo exceções) tem contribuído para sedimentar a relação social de dominação instituída desde nossa colonização.

Nesse contexto, Junior (2011) nos alerta que, em muitos casos, quando temos a possibilidade de oferecer o Ensino de Música ainda o fazemos como instrumento disciplinador e demarcador de poder. Tal visão cumpre a necessidade de destacar a imagem de uma nação unificada que trabalha cantando por condição de subalternidade do sujeito histórico e de sua necessária socialização no capitalismo (PARO, 2017). Balizados pela política de Vargas na década de 1930, os orfeões (grupos de canto) criados nas escolas executavam hinários e canções de raiz folclórica para incutir o sentimento cívico de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade, promover a confraternização entre os escolares e estimular o hábito do perfeito convívio coletivo (JUNIOR, 2011, p.291). É nesse momento que as “canções de comando” (FUCKS, 1991) e as paródias se instalam na formação de professores servindo como ferramenta à disciplina cotidiana.

Dallabrida (2015) afirma que os significados de música construídos pelas acadêmicas do Curso de Graduação em Pedagogia estão bastante atrelados às funções que a música tem exercido na sociedade. De caráter utilitário, o Ensino de Música, neste contexto, também vem estabelecendo sentidos relacionados a “formação para o mercado de trabalho; expressão de ideias sentimentos, pensamentos e emoções; identidades culturais; promoção de relações interpessoais; fuga da realidade; e diversão” (DALLABRIDA, 2015, p.133). Dallabrida (2019) ainda persegue as narrativas de formadores no Curso de Pedagogia nas disciplinas de música e arte concluindo que as racionalidades pedagógicas na música têm potencializado modos singulares e híbridos de ser na música. Tal postura movimentada a formação de professores, provando reflexões que corroboram e divergem sobre a música enquanto sons, linguagem, atividades escolares e expressão criadora (DALLABRIDA, 2019, p. 206).

As investigações de Ciszewski (2010; 2013) e Ciszewski e Travezim (2015, p.111) têm destacado que o espaço destinado à música na Pedagogia ainda é inexpressivo. Segundo os estudiosos, as disciplinas artísticas oferecidas na pedagogia têm foco nas artes visuais e tempo restrito à música. Nessa direção, Tortella e Forner (2018, p.1) concluem que ainda é muito pequeno o acesso de professores à formação musical nos cursos de pedagogia, mesmo diante da nova regulamentação referente à obrigatoriedade do Ensino de Música na política educacional brasileira (BRASIL, 2016a). Nessa direção, os estudos de Rolim (2010; 2017) nos advertem que executar corretamente as leis não basta. É necessário encontrar alternativas, em conjunto com as escolas, para a sobrevivência de políticas públicas em Educação Musical. A investigação de Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009, p.45) sublinha a importância da participação de professores generalistas e especialistas como parceiros na valorização e no desenvolvimento da área de Educação Musical, após a promulgação da Lei 11.789/2008 (BRASIL, 2008). Isso porque, ao fortalecer com música a formação de professores na pedagogia, podemos provocar o revigoramento da área.

Ao analisar as grades curriculares e ementas disciplinares para o Ensino de Música dos Cursos de Graduação em Pedagogia do estado do Rio de Janeiro, Carvalho (2017) conclui que a polivalência do ensino das artes (BRASIL, 1971) e o enfraquecimento da Escola Normal levaram as instituições de ensino superior ao “discurso silencioso” na formação dos pedagogos (FUCKS, 1991). A ausência da música nos diferentes Cursos de Graduação em Pedagogia brasileiros também foi evidenciada nas investigações de Figueiredo (2003), Furquim (2008), Aquino (2007) e Ciszewski (2010).

Carvalho (2017) considera que o ensino de artes de cunho polivalente obrigatório definido nas DCPNs (BRASIL, 2006) tem feito com que o Ensino de Música nos Cursos de Graduação em Pedagogia fique a critério exclusivo das instituições de ensino superior (CARVALHO, 2017, p.37). Nesse caso constata que, na maioria ampla das universidades investigadas, o Ensino de Música ocupa apenas uma disciplina de toda a organização curricular: arte de cunho polivalente. Carvalho ainda explicita que, algumas vezes, podem aparecer duas atividades artísticas como música e teatro. Outras vezes, o enfoque é apenas em uma linguagem, geralmente artes visuais (CARVALHO, 2017, p.65). Tal característica já havia sido encontrada nas investigações de Figueiredo (2007a, 2007b). Carvalho (2017) considera que o “o fato histórico motivador do curso de Pedagogia não dispor de disciplinas para o Ensino de Música se deve à vigência da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual legisla

que a arte é conteúdo polivalente na multiplicidade das áreas artísticas: Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas” (CARVALHO, 2017, p.76).

Ao defender a formação inicial e continuada dos pedagogos em música, Carvalho (2017, p.74) destaca que “o conhecimento de música não deve ser exclusivo do professor de música, mas também do professor generalista para que sua prática possua fins cada vez mais próximos de uma formação humana completa”. O pesquisador reforça que o Ensino de Música na escola está a cargo dos

profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música. Certamente, como prevê a lei, poderão ser abertas exceções para a educação infantil, o ensino fundamental I e a educação de jovens e adultos, modalidades da educação básica em que atua o professor generalista, profissional que pode ser formado em licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal (QUEIROZ, 2012, p. 34).

Consideramos que a grande contribuição da investigação de Carvalho (2017) reside no fato de apontar que as leis continuam sistematicamente recuando aos avanços relacionados ao Ensino de Música. Isso porque, em sua última proposição disposta na Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016b), o ensino de artes torna a conceber o professor polivalente, apagando a especificidade do Ensino de Música na matriz curricular e a complexidade envolvida em sua interdisciplinaridade. Então, Carvalho (2017) afirma que “fazer da educação música é ter-se enquanto humano. Para tanto, intentamos que sua presença nos cursos de pedagogia faz-se essencial: de essência. Não há desvinculação possível entre música e o homem, entre educadores e música. O educar sempre é música” (CARVALHO, 2017, p. 170).

Além disso, os estudos de Requião (2015, 2017, 2018) têm indicado que existe um grande desafio que gira em torno das fronteiras interdisciplinares oferecidas às disciplinas propostas no Curso de Graduação em Pedagogia investigados. A educadora afirma que “apesar de a interdisciplinaridade ser contemplada na legislação vigente” (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016c, BRASIL, 2018), a operacionalização do Ensino de Música (BRASIL, 2016a) depende de articulados e complexos “processos de formação universitária, o que inclui a revisão de modelos e também a formação do quadro docente para a atuação na perspectiva interdisciplinar” (REQUIÃO, 2018, p.54). Nesse sentido, a hegemonia dos modelos disciplinares presentes nas matrizes curriculares dos Cursos de Graduação em Pedagogia não parece compatível com as propostas interdisciplinares exigidas no exercício de formação inicial e continuada proposto, porque “há certa contradição entre a lei e a prática da lei. A ênfase na disciplinaridade vem historicamente ocupando um espaço predominante, o que

significa que a adoção da interdisciplinaridade depende de mudanças sistemáticas e profundas nos processos de formação universitária, o que inclui a revisão de modelos e também a formação do quadro docente para a atuação na perspectiva interdisciplinar (FIGUEIREDO, 2007b, p.95).

No cenário nacional, o Sul emerge com pesquisa bibliográfica representativa na área do Ensino de Música nos Cursos de Graduação em Pedagogia, sobretudo nas instituições UFSM e UDESC (CARVALHO, 2017; BELLOCHIO, 2017, p.187). Porém, os investigadores indicam que, mesmo que os diferentes espaços nas instituições de ensino superior emergem como resistência criativa, estabelecendo tempos e espaços de formação inicial e continuada dos professores, de efetiva produção científica e de encontros sistemáticos com a comunidade, as práticas e a formação do professor unidocente ou generalista e seu relevante papel no processo de inserção da música no contexto escolar seguem sendo um desafio para os Cursos de Graduação em Pedagogia (BELLOCHIO, 2017).

No Sul, a intensa e contínua pesquisa de Bellochio (2017) – da Graduação à Pós-Graduação – e de seu grupo investigativo vem demonstrando a presença ainda marginal da Educação Musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Os diferentes trabalhos desenvolvidos pelo FAPEM (Grupo de Estudos Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – UFSM) têm contribuído para ampliar as problematizações acerca da formação e das práticas do professor unidocente. O grupo define unidocência “como uma prática do professor de referência que desenvolve sua atividade profissional junto a crianças pequenas, potencializando com elas (...) as primeiras incursões sistematizadas de conceitos básicos dos componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (BELLOCHIO; DALLABRIDA; SPERB, 2017, p.171).

O conjunto de destacadas investigações desenvolvidas no NEPEM (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical – UFSM) constituídas sobre a temática de “Professores e Educação Musical na escola: modos de ser unidocente e pensar a música neste processo” marca o fortalecimento e o enfrentamento articulado a partir do Sul, contribuindo cientificamente para a constituição de outras narrativas e sentidos nos “modos de ser docente” (BELLOCHIO, 2017, p.31). Essas investigações têm apontado que, embora esses unidocentes compreendam a importância da música em seu contexto educativo, há limitações em sua atuação docente que se estendem da formação acadêmico-profissional (com poucas experiências musicais e pedagógico-musicais) até a constante imposição das exigências

formadoras da escola (atividades de ler, escrever e contar). As pesquisas ainda identificam que a música corrobora as funções sociais de entretenimento, socialização, fortalecimento de vínculos pessoais, afetividade e fuga da realidade (DALLABRIDA, 2015) inauguradas no Ensino de Música advindo da Escola Normal.

Bellochio (2017, p.186) alerta-nos que a ausência de compreensões epistemológicas que constituem a área de Música, dentro da subárea Arte, torna-se fundante para que o professor unidocente possa conduzir o percurso interdisciplinar de seus alunos. A fragilidade dos conhecimentos pedagógico-musicais e a aposta na formação docente é conclusão de sua investigação; também destacada nos trabalhos de Del Ben (2010), Figueiredo (2011), Souza (2007) e Arroyo (2005). Além disso, a investigação de Oesterreich (2010) ao descrever a formação musical de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia entende que ainda são poucas as instituições de ensino superior que incluem em sua organização curricular o Ensino de Música. Porém, a investigação de Spanavello (2005) acompanha a narrativa de uma instituição de ensino superior no Sul que tem espaço formalizado e contínuo no Ensino de Música no Curso de Graduação em Pedagogia, compartilhando sua trajetória efetiva e seus processos de construção educativa na escola.

Ao investigar as concepções de musicalidade entre professores em formação nos Cursos de Graduação em Pedagogia e Música, Cuervo e Maffioletti (2018) discutem a presença da diversidade cultural nos currículos propostos para o Ensino de Música. Ao compreender que um educador comprometido com a diversidade cultural precisa partir do resgate da musicalidade dos professores em formação, onde esses acadêmicos possam se sentir aptos e encorajados ao diálogo em um processo dinâmico e complexo que exige a postura dialógica de todos os sujeitos, as autoras ressaltam que a convivência propiciada pela prática musical coletiva pode fomentar e mediar o desenvolvimento de sua musicalidade na academia. Isso porque “é a partir da experiência de expressar, refletir dialogar e estudar” (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2018, p.98) que a diversidade cultural dos futuros docentes como dimensão humana pode promover a prática democrática e problematizar as desigualdades e exclusões musicais colonizadas (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2018, p.96).

Para mais, consideramos que as contribuições recém inauguradas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) corroboram para a urgente e necessária articulação do Ensino de Música nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Ao propor um currículo escolar embasado nos *direitos de aprendizagem e no desenvolvimento e nos campos de experiência*, o

documento prioriza a arte da narrativa da docência. Ao indicar a formação continuada de professores, o documento exige o “estabelecimento de diálogos que promovam abertura ao possível e ao necessário no currículo” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.197). Nesse sentido,

um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considere a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo. (BARBOSA, RICHTER, 2015, p.196)

Nessa direção, torna-se importante destacar que no Brasil a invenção do currículo da educação infantil disposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) demandou um intenso e extenso estudo científico, influenciado fortemente pelos grandes deslocamentos outorgados em escala internacional ao protagonismo das crianças e dos professores. No documento brasileiro definido observa-se a influência italiana marcada pelas *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância*, de 1991 (Cadernos CEDES, 1995). Se anteriormente a sustentação de nossos documentos estava embasada na Convenção dos Direitos da Criança (1989) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que concebia a criança como sujeito de direitos, centrando “ações e discussões em torno do estabelecimento da relação desta criança com a instituição escolar” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.186), os novos documentos concentram-se no maravilhamento da organização do sistema público italiano enraizado na cultura, na ciência e na arte; que investem na formação de professores e na composição do currículo escolar) (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.186).

Atualmente, nossa proposta de organização curricular para a educação infantil está embasada em aprendizagens que têm como eixo estruturante das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009) definidas por meio dos *cinco campos de experiência*: O eu, o outro e nós; Corpo, gesto, movimento; Traços, sons, cores, formas; Escuta, fala, pensamento, imaginação; Espaços, tempos, quantidades, transformações. Ao desvincular-se das áreas de conhecimento outrora instituídas como disciplinas, a organização curricular também assegura às crianças *seis direitos de aprendizagem*: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018, p.34) articulados intencionalmente pelos docentes no cotidiano escolar.

Uma análise aprofundada dessas proposições (LINO, 2017) constata a potência da música através dos diferentes eixos propostos onde os campos de experiência descritos e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sublinham orientações que tocam as práticas criativas empreendidas na educação musical e a narratividade docente. Isso porque a

concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2018, p.38).

Dessa forma, ao conceber a educação infantil dentro da educação básica o currículo “vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2018, p.36). Definido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico (...) (BRASIL, 2013b, p.86), o currículo é desenhado na especificidade do projeto político-pedagógico a ser definido por cada uma das instituições de ensino onde as crianças possam ampliar sua sensibilidade à música (BRASIL, 2013b, p.94). Compreendemos que aproximar os processos de escuta e de criação musical na experiência de barulhar pode aproximar conexões potentes com a pedagogia e a música na escola.

Portanto, as significativas conquistas legalmente homologadas ao Ensino de Música na organização curricular dos Cursos de Graduação em Pedagogia ainda tardam em assegurar a formação inicial e continuada dos professores nesses cursos e sua relação com as determinações oficiais. O impulso constituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), da obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2008), das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) ganha destaque porque tensiona a formação inicial e continuada dos pedagogos que deve ser assegurada, colaborando para sua participação na intencionalidade da mediação docente com música no cotidiano escolar de forma interdisciplinar, desafio complexo que exige escuta qualificada de todos os participantes desse território na tomada de decisões.

Atualmente coexistem diversas interpretações dos documentos legais em diferentes instituições de ensino superior. A música deve ser trabalhada dentro do componente curricular arte? Ser ministrada por um licenciado em música? Pelo pedagogo? O estudo de Del Ben (2012) indica que os licenciados em música ainda precisam de instrumentalização para lidar com as especificidades do trabalho na educação básica. Por essa razão, algumas vezes relutam em reconhecer a escola regular como espaço de trabalho (PENNA, 2002; DEL BEN, 2012). A destacada investigação sobre a formação do professor de música na educação básica no Brasil de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014, p.178) conclui que existe uma inquestionável necessidade de licenciados em música para atuar na educação básica. Esses pesquisadores afirmam que “a tradição do ensino de arte na escola, voltada para a prática polivalente em muitos contextos, representa um desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais para que a música possa ser incluída no currículo de maneira autônoma.” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 179). Isso ocorre porque os documentos continuam sendo omissos com relação à formação do professor de música. Os autores ainda ressaltam que aprofundar estudos através dos distintos elementos que compõem a formação do professor de música é tarefa complexa e deve ser empreendida paulatinamente, uma vez que a revisão dos projetos pedagógicos é caminho a ser construído e percorrido, para que se garanta a presença da música no currículo escolar, ministrada por licenciados em música, em nome da qualidade na Educação Musical (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 179)

Diferentes investigadores já estão compartilhando narrativas e promovendo reflexão continuada no sentido de assegurar o acesso e a garantia de qualidade do Ensino de Música na Pedagogia, reforçando diferentes parcerias no desenvolvimento de projetos educacionais (BELLOCHIO, 2017; FIGUEIREDO, 2017c; LINO, 2017) e movimentando a formação de licenciados em música. No entanto, ainda necessitamos ampliar o escopo investigativo e provocar o enfrentamento da organização de práticas político-pedagógicas que se afastem de uma orientação no Ensino de Música de cunho utilitário, recreacionista e disciplinar. Uma educação que marque presença na formação de professores e na vida das crianças.

#### **4 NOTAS METODOLÓGICAS**

Dentro dos contornos científicos da pesquisa de campo, “Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar” (LINO, 2017-2020) se estende de maio de 2017 até julho de 2020. Segundo Fonseca (2002, p.56), a pesquisa de campo se caracteriza pelos estudos em que, além da pesquisa bibliográfica e/ ou documental, realiza-se a coleta de dados junto a pessoas, como recurso de diferentes tipos de pesquisa previamente definidos para a efetivação dos resultados. Entende-se por pesquisa bibliográfica “o levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da Web” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.37). A pesquisa documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico” (FONSECA, 2002, p.32). Nesse caso utilizamos charges de jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, filmes, CDs, vídeos do Facebook e conversas de WhatsApp.

Há momentos de enfrentamento e de resistência em que necessitamos de grandezas numéricas quantificáveis para discutir a formação de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos. E, ao mesmo tempo, precisamos uma aproximação ao fenômeno educativo na perspectiva qualitativa, aproximando-nos de fatores de qualificação do trabalho docente no contexto da Educação Musical. Ao buscar superar a dicotomização irreconciliável entre abordagens quantitativas e qualitativas esta pesquisa de campo conjuga fontes variadas de informação sob uma determinada perspectiva epistêmica (GATTI; BARRETO, 2009).

Portanto, a pesquisa se propôs a investigar a formação de professores nas instituições de ensino superior gaúchas, na especificidade da educação infantil, catalogando os Cursos de Graduação em Pedagogia (licenciatura-presenciais) que oferecem em seus projetos político-pedagógicos a inclusão de disciplinas específicas ao Ensino de Música, descritas em sua matriz curricular. O estudo busca compreender o cumprimento de competências e de estratégias estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música nessas instituições (BRASIL, 2016a). Além disso cria, sustenta e acompanha a participação dos sujeitos no Grupo de Discussão Operativo (GATTI, 2010) e constituiu o

grupo de pesquisa **Escuta Poética** (FACED/UFRGS). O mapeamento é organizado em amostra comparativa mensurável. O Grupo de Discussão Operativo justifica-se pela necessidade de complementar os resultados quantitativos das categorias mensuráveis de análise e movimentar as conversações produzidas à Educação Musical desde a pedagogia.

#### **4.1 Instituições de ensino superior gaúchas: uma escuta**

Com o objetivo de nos aproximar da Educação Musical presente na formação de professores Dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (licenciatura-presenciais), iniciamos a presente investigação nos apropriando dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino superior investigadas. Antes, porém, nos apropriamos de investigações que já haviam realizado essa atividade para aperfeiçoar e refletir sobre suas formas de organização. O levantamento quantitativo na temática empreendida identifica o trabalho de Figueiredo (2003), que demonstra forte presença das artes visuais nas práticas docentes em Educação Musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Ciszewski e Traverzim (2015) afirmam o espaço inexpressivo da música na Pedagogia e Carvalho (2017) produz levantamento nas diversas matrizes curriculares de cursos presenciais de pedagogia em todo o Brasil, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, a partir de informações dispostas no site do MEC. O estudo de Carvalho (2017) conclui o feito de Figueiredo (2003), ou seja, a presença intensa das artes plásticas nas práticas musicais investigadas.

O mapeamento das instituições de ensino superior investigadas envolve três ações simultaneamente conectadas: a) a pesquisa no site do Ministério da Educação do Brasil para dispor a catalogação das instituições de ensino superior gaúchas; b) a pesquisa nos sites de cada uma das instituições de ensino superior gaúchas para analisar os documentos dispostos, organizando os quadros de investigação e o roteiro das entrevistas; e c) o encontro com os gestores, coordenadores, professores e/ou acadêmicos nas instituições. Sempre que possível, esta última ação, proposta como atividade presencial, oferece o compartilhamento nas instituições de ensino superior de performance musical ou de oficina de música.

## 4.2 O mapeamento dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos

O mapeamento foi realizado a partir da pesquisa no site do Ministério de Educação e MEC, onde está disponível a busca por região. A partir dessa pesquisa, catalogamos todas as instituições de ensino superior gaúchas com Cursos de Graduação em Pedagogia (licenciatura-presenciais) ativas no ano de 2017. Posteriormente, visitamos os sites das instituições catalogadas ali cadastradas, verificando a atualização de seus links, estudando as informações dispostas, arquivando os documentos disponibilizados e elaborando os quadros de investigação (Quadro I - 2017 Coleta I e Quadro II 2020 – Coleta II)<sup>11</sup>. De porte desses conhecimentos analisados, organizamos o roteiro da entrevista individual para cada instituição, aproximando interrogações para aperfeiçoar o entendimento dos dados dispostos aos propósitos de nossa investigação. Durante o período da pandemia do Covid-19 (primeiro semestre de 2020), tivemos que revisar alguns dados e retornamos a entrevista com alguns dos sujeitos investigados em plataforma digital, virtualmente.

As entrevistas têm como objetivo principal empreender uma descrição mais aproximada das propostas político-pedagógicas impressas na organização curricular vigente relativa à Educação Musical na especificidade de cada uma das instituições investigadas, buscando ampliar a análise realizada. Sob os tópicos destacados nos documentos estudados: Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCP), bem como em suas Matrizes Curriculares (quando disponibilizadas nos sites das instituições), traçamos o roteiro da entrevista com os coordenadores de cada uma das instituições. Em sua maioria, os sites dos cursos investigados não dispunham de Matriz Curricular na descrição da Coleta I (2017). Tal característica se modifica inversamente no momento da Coleta II (2020). Nas entrevistas, além do acesso à Matriz Curricular vigente, também buscamos conhecer como estavam sendo elaborados os currículos recém-exigidos (BRASIL, 2006; BRASIL, 2015). Consideramos que a hora era propícia e decisiva para a interrogação sobre a operacionalização do Ensino de Música na formação de professores dentro dessas instituições e que conversações técnicas e informativas podiam construir outras formas de organizar os supracitados currículos. Nossa intenção pretendeu aproveitar o momento real de discussão e de reorganização curricular para evocar a

---

<sup>11</sup> Os Quadros I e II não foram disponibilizados no texto porque os arquivos tem caráter de identidade de anonimato preservado e são apenas para uso interno equipe de pesquisadores.

inclusão do Ensino de Música no currículo, promovendo deslocamentos institucionalizados. Ao explicitar os documentos legais e suas características, destacamos o valor pedagógico da imaginação como gesto poético do pedagogo, alcançado nas vivências dos processos de escuta e de criação musical oportunizados nas disciplinas de Educação Musical: tarefa urgente e complexa que dependia de reinvenção disciplinar e transgressão institucional.

Nesse momento também oferecemos a possibilidade de colocar a música em estado de encontro nas instituições de ensino superior investigadas, realizando performance musical ou oficina de música; desde que, as instituições arcassem com os custos de transporte e suporte técnico dos espetáculos. A performance musical disponibilizou compartilhamento de experiências constituídas nos Cursos de Graduação em Pedagogia em que atuávamos, quer por meio do concerto do musical *Tempo de Educação* (LINO, 2017d), quer por meio do show do Piá: Núcleo Itinerante de MPB da FACED/UFRGS<sup>12</sup>.

O musical, protagonizado, elaborado e produzido pelos alunos do Curso de Pedagogia da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul), ganha turnê no ano de 2017 e acaba percorrendo quatro instituições de ensino superior gaúchas para compartilhar a música construída na sala de aula da universidade. O envolvimento do coletivo acadêmico tatuou o gesto poético da docência, movimentado e sustentado pela presença do compositor e acadêmico Neco Machado (Rio Pardo/RS) e da gestão daquele curso que reverberou nas universidades visitadas. Isso porque, de forma geral, fomos recebidos pelos acadêmicos que nos auxiliavam, nos ajudavam a compor o cenário, carregar os pertences, etc. Esse convívio ampliou as redes de proteção à Educação Musical na Pedagogia, porque nesses pequenos “potes” de vínculos compartilhados, endereços de Facebook, WhatsApp e sites trocados, uma cadeia entre os acadêmicos ampliava ressonâncias às práticas político-pedagógicas requeridas para a música.

As entrevistas que ocorreram nos anos de 2018 e 2019 também tiveram quatro participações performáticas, mas agora do PIÁ: Núcleo Itinerante de MPB da FACED/UFRGS, com o espetáculo *Colcha de Recados* (2018) e *Somos* (LINO, 2019).

---

<sup>12</sup> O *Piá* é o Núcleo Itinerante de MPB da Faculdade de Educação da UFRGS. Dirigido por Dulcimarta Lemos Lino é composto por alunos da pedagogia, músicos brincantes. Anualmente preparamos concertos para habitar as escolas públicas municipais de educação infantil e as instituições de ensino superior. Para verificar nossas atividades veja @escutapoetica. No Instagram disponibilizamos algumas das narrativas experimentadas pelo grupo formado por Matheus Camillio Viana (piano, vocais e violão), Gabriel Dornelles (percussão), Bianca Rodrigues (voz), Marco Aurelio Aurch (percussão), Madalena Raslan (vocais) e Barbara Ferreira (percussão e cena).

Formado por acadêmicos do Curso de Graduação em Pedagogia da UFRGS, o Piá faz parte do Programa de Extensão Universitária que habita mensalmente territórios educativos para ampliar o cardápio sonoro de crianças e adultos. Durante os shows do Piá, aproveitamos para convidar um músico ou grupo da instituição para tocar conosco. A participação especial amplia nosso repertório e conecta músicos locais às instituições de ensino superior habitadas. Dessa forma, a aproximação ao grupo de acadêmicos nos Cursos de Graduação em Pedagogia daquelas instituições foi facilmente estabelecida, porque o envolvimento na organização dos espetáculos incorporava a participação acadêmica. Em menor número, ocorreram também oficinas (duas) e palestras (duas) realizadas para os alunos dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos investigados.

Mapear os Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos que oferecem disciplinas específicas de Educação Musical em seus currículos institucionais e dispor os resultados em gráficos percentuais exigiu um convite oficial das instituições. O tempo dedicado ao exercício da Educação Musical na Pedagogia pela pesquisadora e os enlaces de performance musical oferecidos de modo interinstitucional contribuíram para facilitar o acesso àquelas instituições que já dispunham de professores de música. Para efetivar a participação dos sujeitos na investigação, enviamos anteriormente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) a ser preenchido individualmente por cada um dos entrevistados, apropriando-nos da Resolução 510/16 que, em seu artigo primeiro, “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução” (FACED, 2017, p.1). Assim, “enquanto a Plataforma Brasil aguarda pelas adequações necessárias para atender às especificidades das CHS, o convite segue na direção de os/as pesquisadores/as se apropriarem da Resolução 510/16 em seus projetos, conhecendo-a, contestando-a ou aproximando-a de uma articulação necessária com aquilo que há de particular em cada tipo de pesquisa nas CHS” (FACED, 2017, p.2). Importante ressaltar que as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, sem exposição dos entrevistados, nem das instituições de ensino superior investigadas. Ainda devemos destacar que os critérios para a seleção dos participantes das entrevistas sempre partiram dos coordenadores de curso que proveram os dados da pesquisa. Quando a universidade dispunha de professor de música era comum que o coordenador realizasse a

entrevista junto com esse professor ou nos encaminhasse seu contato individual para realizá-la.

Durante a investigação realizamos duas coletas de dados: Coleta I, ocorrida em 2017, antes da adequação às diretrizes curriculares (BRASIL, 2006; BRASIL, 2015) e Coleta II, feita em 2020, momento posterior à adequação referida. Nosso objetivo era constatar os deslocamentos produzidos nas organizações curriculares das instituições de ensino superior em tempos de mudança transversal obrigatória. Nesse aspecto, podemos dizer que a inclusão do Ensino de Música dentro dos Cursos de Graduação em Pedagogia não alcançou grande deslocamento no sentido da ampliação da oferta de disciplinas na Matriz Curricular. Também organizamos a coleta de dados em diferentes categorias, organizando-as em tabelas, quadros e gráficos para ordenar as informações e favorecer as análises estatísticas encontradas. Abaixo destacamos nossa forma de organização<sup>13</sup>:

- 1) Relação das Instituições de Ensino Superior Investigadas: lista nominal dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (licenciatura-presencial) 2017 e 2020 – Tabela I.
- 2) Relação de instituições de ensino superior com Curso de Graduação em Pedagogia e disciplinas de música 2017 e 2020 – Tabela II.
- 3) Relação de instituições de ensino superior com Curso de Graduação em Pedagogia e sem disciplinas de música 2017 e 2020 – Tabela III.
- 4) Tabela de referência com o número da instituição de ensino superior: Tabela IV
- 5) Quadro informativo descritivo de Música: nome da instituição de ensino superior, nome da disciplina (se obrigatória ou opcional), número de créditos, formação dos professores – Quadro I, 2017 e Quadro II, 2020.
- 6) Quadro informativo descritivo de Artes-Brincar: nome da instituição de ensino superior, nome da disciplina (se obrigatória ou opcional), número de créditos, formação dos professores – Quadro I, 2017 e Quadro II, 2020.
- 7) Gráfico percentual da oferta de disciplinas de Música e/ou Artes-Brincar por Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (licenciatura-presencial) na Coleta I (2017) e Coleta II (2020), Figura 3 e Figura 4.
- 8) Gráfico percentual da formação de professores ministrantes das disciplinas de música na Coleta I (2017) e Coleta II (2020), Figura 7 e Figura 8, respectivamente.

---

<sup>13</sup> As Tabelas de I a IV e os Quadros I e II não foram disponibilizados no texto porque os arquivos têm caráter de identidade de anonimato preservado e são apenas para uso interno equipe de pesquisadores.

- 9) Gráfico do número total de créditos em disciplinas de Música e Artes-Brincar por curso na coleta I (2017) e coleta II (2020), Figura 3 e Figura 4, respectivamente.
- 10) Quadro comparativo do número total de créditos oferecidos em Disciplinas de Artes-Brincar e Música por Cursos de Graduação em Pedagogia (licenciatura-presencial) na coleta I (2017) e coleta II (2020), Figura 5 e Figura 6, respectivamente.
- 11) Tabela: Estatísticas gerais da coleta de dados, Quadros 2, 3 e 4.
- 12) Bibliografia coletada por meio dos Planos de Ensino investigados, Apêndice C.

As instituições de ensino superior gaúchas nomeavam de forma diversa a especificidade da disposição das disciplinas oferecidas em seus Projetos Político-Pedagógicos. Assim, encontramos a indicação de Matriz Curricular, Componente Curricular, Quadro Curricular, Desenho Curricular e Grade Curricular. Sempre que nos referirmos a esta organização optamos por nomeá-la como Matriz Curricular, isso porque essa forma emergiu na maioria dos projetos analisados.

Nos Projetos Político-Pedagógicos de todos os cursos investigados aparece de forma explícita a vontade de “romper com a tradição de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática” (LINO, 2020d, p.21)<sup>14</sup>. Nesse sentido, pensam o pedagogo como aquele que “experimenta seu pensamento, produz suas ações criativas dentro de uma coletividade, questionando e desconfiando das certezas e das formas prontas” (LINO, 2020d, p.12). Buscam, então, uma proposta de currículo que “articule saberes socialmente acumulados pela humanidade com as múltiplas culturas interconectadas e os movimentos sociais, artísticos e estéticos presentes no mundo contemporâneo” (LINO, 2020d, p.23). Por essa razão afirmam “apostar na produção de saberes em rede, apostando nas multiplicidades e diferenças abertas aos percursos” (LINO, 2020d, p.16). No entanto, durante a organização da matriz curricular das instituições de ensino superior investigadas, ainda encontramos um número pequeno de experiências que pudessem embasar o exercício e o ensaio dessas ações criativas, que exigem a experiência da pedagogia como gesto poético de linguagem (RICHTER; BERLE, 2015). Habitar o poético, segundo Agamben (2006, p.122) não tem nada a ver com a expressão de uma vontade ilimitada. O poético é verbo, ação, acesso ao sentido que, ao contrário da produção, emerge como disposição a sustentar itinerários narrativos em linguagem. Como educadores musicais sabemos que os processos de escuta e de criação nutrem o gesto poético,

---

<sup>14</sup> As citações identificadas como (LINO, 2020d) fazem parte do diário de campo da presente investigação. Foram retiradas de forma literal dos Projetos Político-Pedagógicos analisados.

podendo ser fortalecidos, ampliados, ensinados, qualificados, complexificados. Queremos docentes criadores, mas ainda oferecemos pequenas possibilidades de ensaios de errância e de assiduidade ao longo da oferta curricular, onde os tempos e espaços contínuos de habitar esse território possam ser experimentados e, então, articulados como ações criativas.

De forma geral, as disciplinas dispostas através dos Projetos Político-Pedagógicos e das Matrizes Curriculares apresentadas nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos “reafirmam a docência, a pesquisa e a gestão”, sendo organizadas em núcleos que se dispõem, de forma geral, sobre as sugestões das diretrizes nacionais (BRASIL, 2015): I – Núcleo de estudos de formação geral; II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos de áreas da atuação profissional; e III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Consideramos que o Ensino de Música, com sua peculiar característica multidimensional e interdisciplinar, pode marcar presença ativa em qualquer um dos núcleos contemplados.

No entanto, quando adentramos as Matrizes Curriculares ou, os “bancos universitários” (GATTI, 2010) das instituições estudadas, concluímos que o discurso é coerente, mas o percurso ainda carece de qualquer disposição para as finalidades expressas nos Projetos Político-Pedagógicos ou Institucionais. Nossa análise identifica o desafio complexo que se impõe à música nesses projetos para ser organizada de forma curricular e o intenso desafio instituído pelas relações emergentes nas micro e macropolíticas educacionais (WOLFFENBÜTTEL, 2010). Nas conversações propostas ao longo do estudo, com a comunidade de coordenadores, professores e acadêmicos, a disponibilidade para as atividades artísticas e criativas inseridas nos documentos, bem como para a “construção de um repertório de informações e de habilidades compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos fundamentados nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (LINO, 2020d, p. 13) não parecem se dirigir às competências pedagógico-musicais correntes à formação do pedagogo na música. Os depoimentos da maioria das instituições investigadas ainda parecem alicerçados na concepção de música como adereço instrumental, socializador e utilitário do contexto escolar; sendo possível a uma parcela “talentosa” e “especial” da população.

Ao destacar que a “formação do pedagogo não pode ser organizada somente como a execução prescritiva de uma prática, mas enquanto ação dialógica de um sujeito que pensa,

age, cria, experimenta” (LINO, 2020d, p.15), um número expressivo de projetos tem indicado que “o currículo de formação é compreendido como um conjunto de situações de aprendizagens, vivências, experiências, problematizações e criações de novas possibilidades pedagógicas” (LINO, 2020d, p.15). Consideramos que essas novas possibilidades pedagógicas podem assegurar a inclusão da música como eixo central dessas propostas curriculares uma vez que o Ensino de Música pode contribuir na organização de relações, exigir conversações, tensionar e interrogar o cotidiano para convidar os acadêmicos a compor suas narrativas singulares e plurais. Compreendemos que as práticas criativas inauguradas na metade do século passado em Educação Musical podem aproximar movimentos potenciais para nos livrar dos sistemas de representação política e reivindicar nossos propósitos educativos na ação democrática.

Logo, a escuta das instituições de ensino superior investigadas e o mapeamento conectado simultaneamente entre as três ações desenvolvidas conclui que o Ensino de Música na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos ainda acontece em pequeno espaço institucional. Nesse sentido, ainda não compreendemos a integração da música na composição de uma docência criativa. O pequeno número de instituições de ensino superior que vêm ultrapassando essa integração, enfrenta o desafio de se manter atravessado pela multiplicidade musical inerente à própria constituição humana e à pluralidade didático-pedagógica do fazer musical (LINO, 2020d). Porém, a continuidade sistemática dos tempos e dos espaços de ensino-pesquisa-extensão articulados nesses centros de formação tem estabelecido trajetórias reflexivas na direção de uma escuta que não pretende ouvir a música que já conhece, mas perceber os silêncios que lhes (nos) impõem na caminhada. Das inúmeras categorias imersas nas instituições de ensino superior investigadas destacamos as mais recorrentes e a seguir explicitamos nosso estudo de forma detalhada.

### **4.3 Ensino de Música nas instituições**

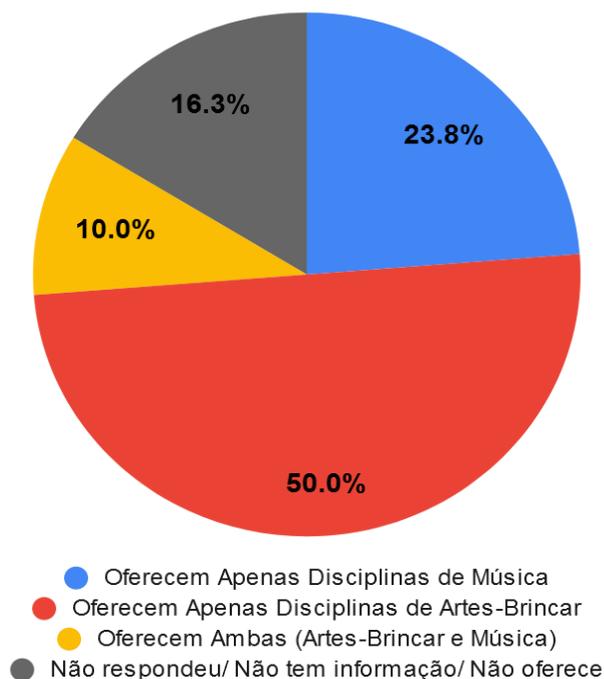
A escuta investigativa da Educação Musical na formação de professores das instituições de ensino superior gaúchas indica que temos diferentes realidades dentro de cada uma dessas instituições que precisam ser compreendidas no contexto singular e global, deslocando a subalternidade hierárquica disciplinar ainda marcada por traços de colonialidade e trajetórias de exclusão musicais. No entanto, o percentual da oferta de disciplinas que

contemplam a música na matriz curricular dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos envolve dois tipos de inclusão: a) disciplinas que tematizam a música exclusivamente: Ensino de Música; e b) disciplinas que tematizam a música de forma polivalente: Artes-Brincar.

#### 4.3.1 Ensino de Música

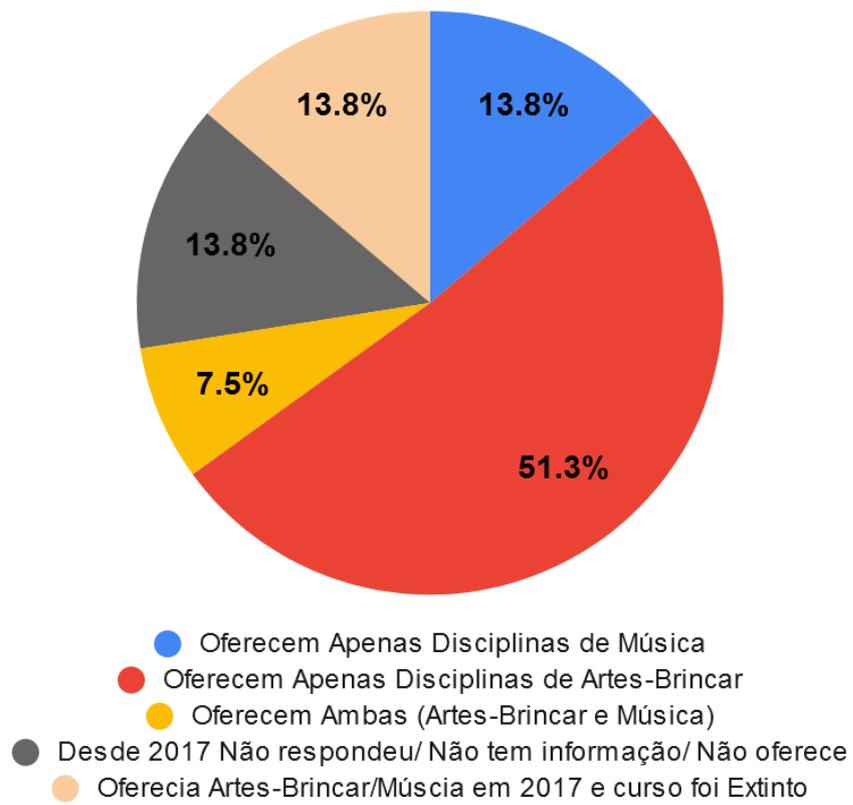
As disciplinas que tematizam a música exclusivamente ocorrem em uma média de quatro créditos oferecidos dentro da matriz curricular, sendo nomeadas através das seguintes tipologias: Educação Musical; Linguagem Musical na Educação; Educação Musical na Infância; Musicalização Infantil; Musicalização na Infância; Música na Educação Infantil; Expressão Sonora; Educação e Produção Cultural: Música, Música e Educação; Educação e Música; Arte e Educação I: Música; Metodologia do Ensino da Música; Fundamentos teóricos e metodológicos de Música na Educação; Práticas Musicais; Práticas Vocais para Educação Musical I. Uma análise da Coleta I-2017 (Figura 3) identifica que 23,8% das instituições de ensino superior incluem o Ensino de Música em suas matrizes curriculares, enquanto na Coleta II-2020 (Figura 4) esse número passa para 13,8%. Na maioria das vezes, a oferta é disponibilizada de forma obrigatória (Figura 5 e Figura 6).

**Figura 3** - Percentual da oferta de disciplinas de Música e/ou Artes-Brincar por Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (licenciatura-presenciais) na Coleta I (2017).



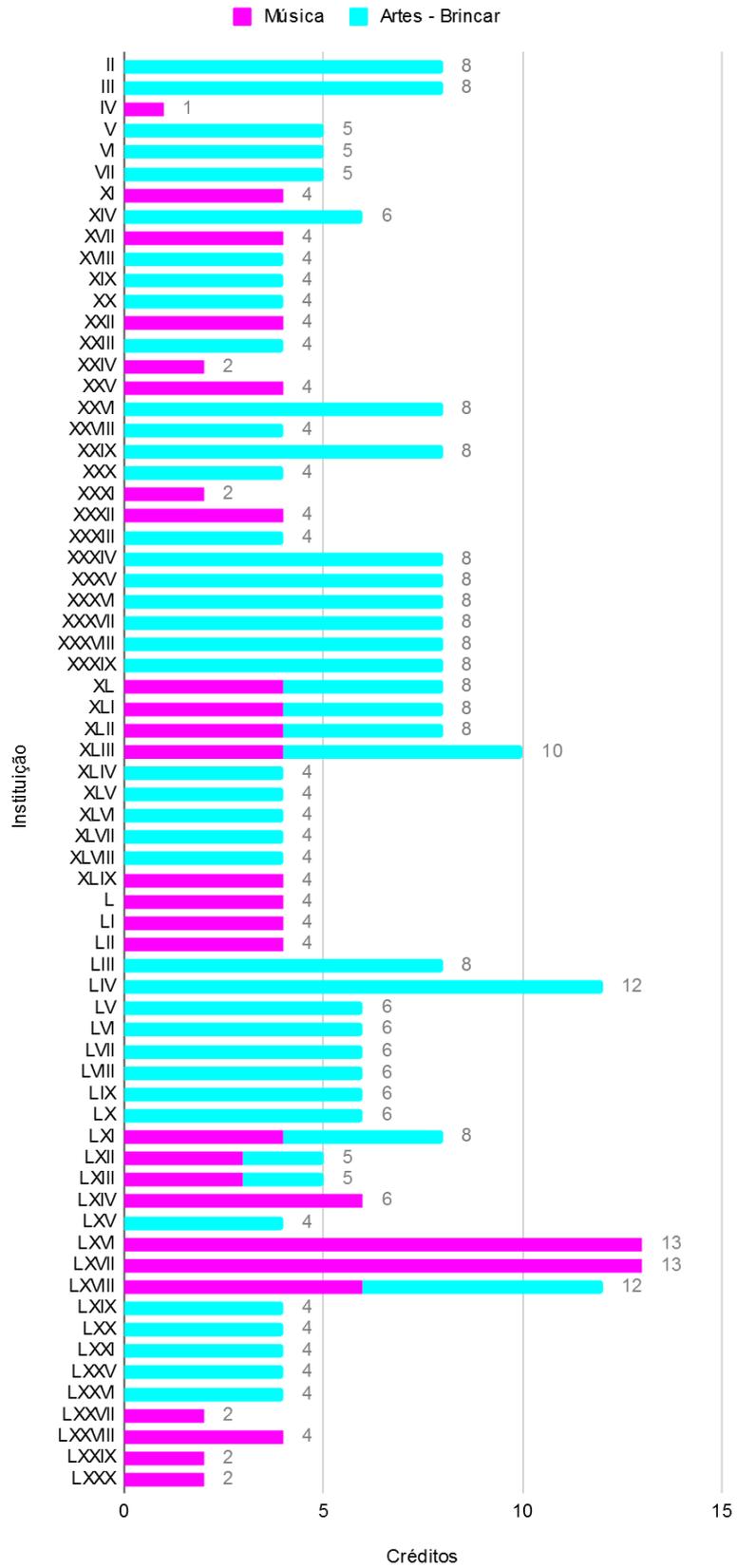
**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

**Figura 4** - Percentual da oferta de disciplinas de Música e/ou Artes-Brincar por Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (licenciatura-presenciais) na Coleta II (2020).



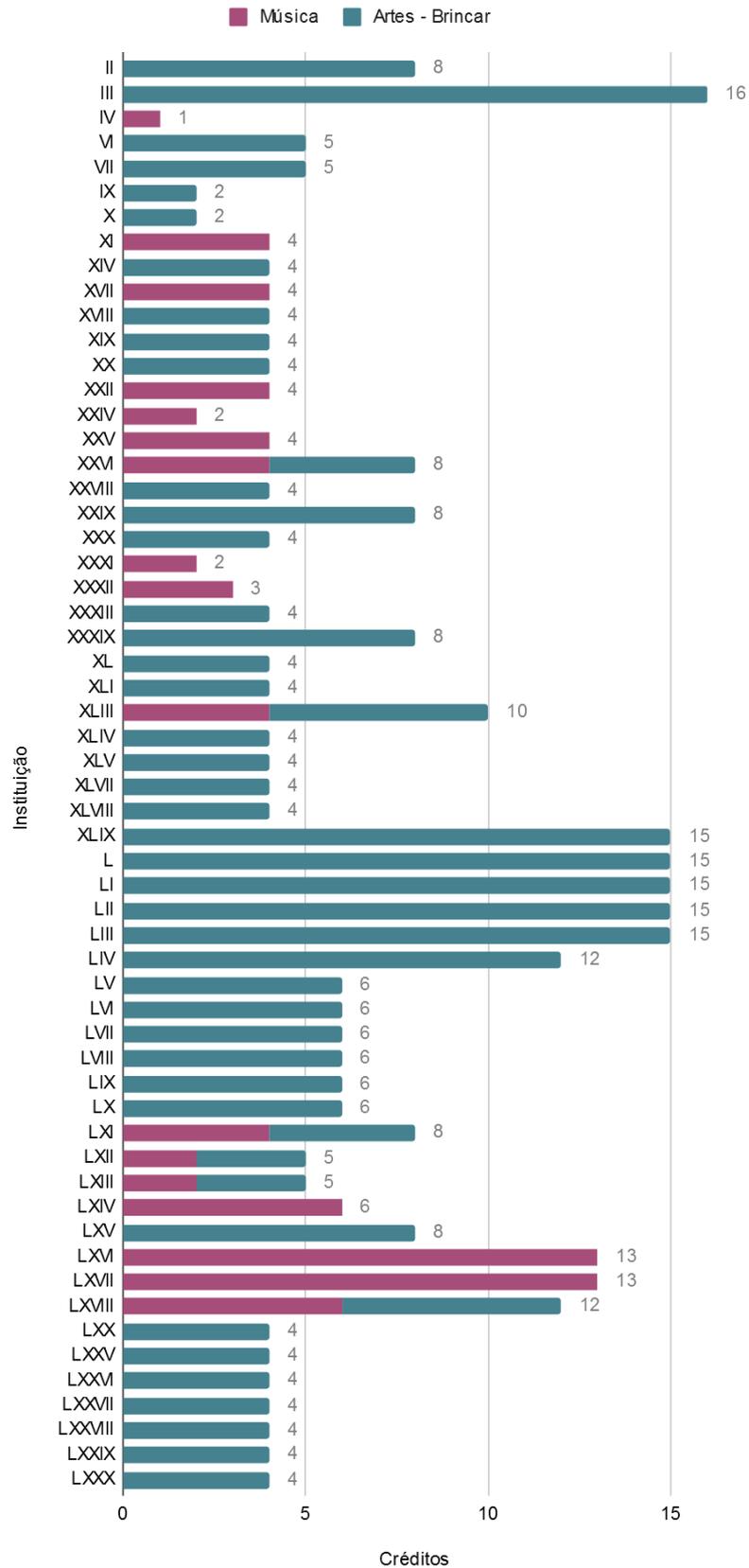
**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

**Figura 5** - Número total de créditos em disciplinas de Música e Artes-Brincar por curso na Coleta I (2017).



**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

**Figura 6 - Número total de créditos em disciplinas de Música e Artes-Brincar por curso na Coleta II (2020).**



**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa

Ao analisar os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Ensino das instituições de ensino superior gaúchas, identificamos a frequência reiterada de princípios *teóricos* orientadores dos currículos. Esses documentos ressaltam quase que univocamente o estudo da paisagem sonora para a edificação do ouvido pensante (SCHAFER, 1991), a música como um substantivo plural inserido no contexto social e cultural (WISNIK, 1989), o entendimento do contexto histórico do Ensino de Música no Brasil (FONTERRADA, 2005) e a música fazendo parte da formação integral da criança, na perspectiva de Brito (2003). No entanto, quando a análise recai sobre as formas do ofício docente, de “como fazer”, as contradições e os contrapontos emergem nas práticas pedagógico-musicais oferecidas aos acadêmicos. Nesse momento, há predomínio de leitura teórica sobre a paisagem sonora em detrimento de sua escuta no cotidiano acadêmico e de suas possibilidades de criação. As atividades práticas com música concentram-se na entoação de canções disciplinares e/ou didatizadas, sendo “mais adaptadas à escola” (LINO, 2017, p.13), com prescrição informativa do texto das canções ou confecção de “instrumentos musicais”. Um número pequeno de docentes entrevistados consegue compartilhar oralmente com a pesquisadora práticas criativas ou jogos musicais utilizados no contexto da sala de aula ou, mesmo, nomear bibliografia que possa fortalecer e ampliar este repertório, conectando teoria e prática (LINO, 2017, p.2). Para realizá-lo, necessitam recorrer às bibliografias dispostas digitalmente em seus planos de ensino e o fazem, quase que mecanicamente, sem intimidade teórica com o material sugerido. Vale destacar que muitos docentes citam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) como alicerce da prática docente, especialmente no apoio ofertado na parte das sugestões de obras musicais e discografias.

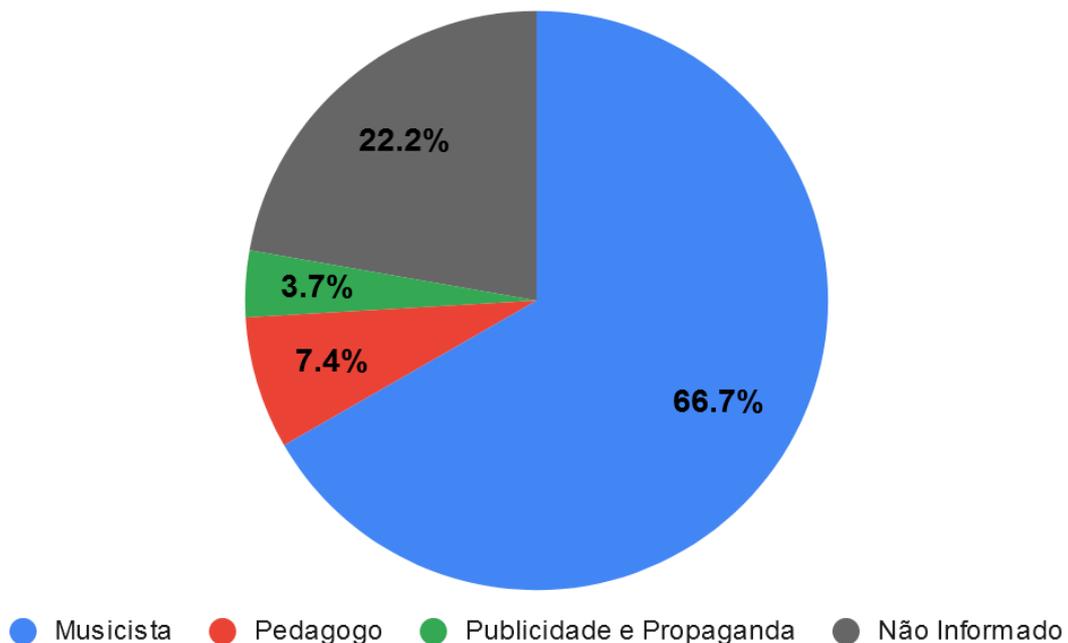
Quanto à formação de professores das instituições de ensino superior gaúchas que ministram disciplinas exclusivas de música, encontramos na Coleta I-2017 (Figura 7) 66,7%, e na Coleta II-2020 (Figura 8), 52,9% deles com formação musical específica. A diminuição constatada entre as duas coletas é proporcional à diminuição dos quadros de professores especializados em música imposta pela crise política e econômica que assola as instituições de ensino superior. Nas instituições públicas, constatamos o aumento das aposentadorias e/ ou o cancelamento de concursos impostos pelas políticas nacionais que têm requerido ajustes improvisados sem a presença do especialista em música.<sup>15</sup> Nas instituições de ensino superior particulares, a demissão desses profissionais se impõe pela crise econômica estabelecida.

---

<sup>15</sup> Uma vez que os concursos realizados exigem uma formação consistente nos saberes específicos da Pedagogia, ainda temos poucos músicos nas Faculdades de Educação. Isso porque nos concursos os professores de música devem mostrar proficiência também nas temáticas exclusivas da educação.

Nesse caso, o mais comum é promover a ampliação de créditos de professores de turno integral do quadro institucional ou a retirada da música como oferta na matriz curricular.

**Figura 7** - Percentual da formação de professores ministrantes das disciplinas de Música na Coleta I (2017).

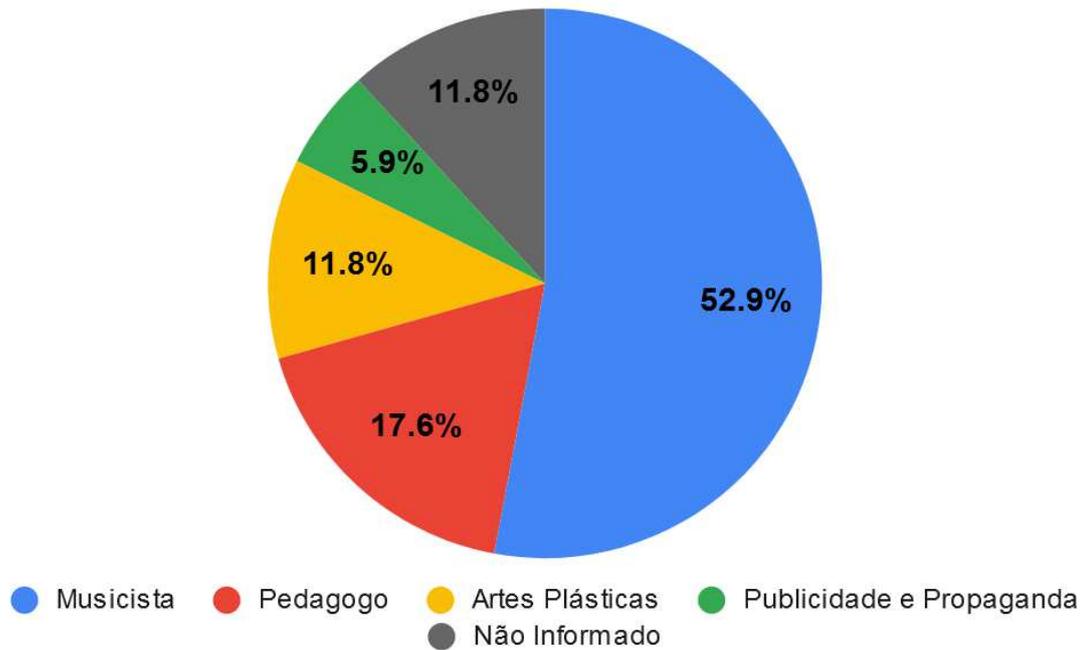


**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

Os professores de música responsáveis pelos pedagogos têm sua formação efetivada nos cursos de bacharelado (composição ou instrumento musical) ou licenciatura em música na graduação, dedicando-se à educação em seu espectro amplo de possibilidades investigativas nos estudos posteriores de especialização, mestrado ou doutorado. Os coordenadores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos nos alertam para a dificuldade de encontrar profissionais com formação musical na educação básica, especialmente no campo da educação infantil e das séries iniciais, palco da Pedagogia (LINO, 2017). O aprofundado estudo de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014, p.178) sobre a formação dos licenciados em música também destaca essa inquestionável necessidade de formação nos licenciados em música para atuar na educação básica, o que corrobora com a contratação de profissionais de outras áreas nas instituições de ensino superior gaúchas. A presença do pedagogo como professor responsável pela disciplina de música também aparece em 7,4% dos casos na Coleta I-2017 (Figura 7), aumentando consideravelmente na Coleta II-2020 (Figura 8) quando atinge

17,6%, o que ratifica a cedência desses créditos da disciplina de música aos pedagogos brincantes (com formação diletante em teatro e em contação de histórias) e aos especialistas polivalentes em artes plásticas (11,8%).

**Figura 8** - Percentual da formação de professores ministrantes das disciplinas de Música na Coleta II (2020).



**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

Aparecendo em proporção menor, 3,7% na Coleta I-2017 (Figura 7) e 5,9% na Coleta II-2020 (Figura 8), os formados em comunicação, na especificidade publicidade e propaganda, também fazem parte do grupo de professores que ministram disciplinas de música nas instituições de ensino superior gaúchas. Esses professores são oriundos de outros núcleos ou centros da instituição, explicitando a extensão de sua carga horária na pedagogia para dar conta de necessidades institucionais ou para ampliar seus honorários. A alta porcentagem não informada da formação de professores definida na Coleta I-2017 (Figura 7) em 22,2% diminui na Coleta II-2020 (Figura 8) para 11,8% pelas normativas interdisciplinares e multidimensionais inauguradas nas diretrizes curriculares propostas à pedagogia. Nesse caso, tivemos a incorporação de alguns especialistas em música com experiência na escola pública brasileira efetivamente contratados pelas instituições gaúchas para dar conta das novas proposições inauguradas nos Campos de Experiência propostos à

organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Ocorre também que, em muitos casos, as coordenações não podem informar sobre tal formação porque não dispõem em seu quadro fixo docente de um especialista em música. Assim, encontramos duas situações no presente estudo: a) instituições que contratam de forma autônoma profissionais especializados em música para ministrar a disciplina de música em determinado momento da matriz curricular; e b) instituições que mantêm na matriz curricular a disciplina de música de forma opcional, havendo um rodízio flexível no quadro de professores pedagogos do quadro, dependendo da carga horária assumida por eles em cada semestre. Na primeira situação, encontramos o caso dos professores horistas que são incorporados às instituições de ensino superior investigadas com carga horária pequena ou esporádica, demonstrando pouca conexão com os propósitos definidos nos Projetos Político-Pedagógicos instituídos, pois acabam tendo que buscar sua sobrevivência em outras formas de produção. Na segunda situação, a disciplina de música acaba sendo um desafio imposto aos colegiados e sua oferta pode ficar comprometida diante das emergências institucionais.

É importante destacar que todos os pedagogos que assumem as disciplinas de música no currículo das instituições de ensino superior entrevistados dominam o discurso musical em sua forma instrumental, ou seja, mesmo que tenham uma vivência diletante com música, demonstram apropriação da música enquanto forma de expressão social (tocam bem o instrumento musical, cantam bem). Porém, nem todos demonstram articulação teórico-metodológica relativa às práticas pedagógico-musicais que desenvolvem na academia (LINO, 2020d, p. 33), bem como às reflexões contemporâneas em Educação Musical. Esse corpo docente mostra-se bastante aberto às conversações provocadas nas entrevistas, ávidos por encontrar parcerias para compartilhar fazeres e saberes específicos do Ensino de Música na Pedagogia, e com grande disponibilidade de participar de redes de fortalecimento e de ampliação da ação docente. Prova disso é a presença marcante desses sujeitos nos eventos promovidos pela pesquisa na tentativa de constituir essa rede.

Outra questão a indicar é o conceito de docência e infância tomado nos planos de ensino e nas entrevistas. Longe da compreensão da docência e da infância impressa nos documentos institucionais, como o encontro compartilhado de sujeitos ativos e autônomos nos processos de aprendizagem que em convivência, no coletivo cotidiano da instituição, podem protagonizar narrativas singulares e plurais porque colocam o corpo no mundo (LINO, 2010;

2015), as propostas que sustentam o planejamento cotidiano docente parecem se amparar nas teorias do desenvolvimento cognitivo como alicerce de ação docente sobre a infância. Uma porcentagem de 80% dos planos de ensino das disciplinas de música estudados concebe que *a cognição é superior à linguagem*. Assim, uma mostra de “como fazer música aos acadêmicos” ainda se fixa em atividades organizadas em função de conteúdos previamente definidos, divididos através das faixas etárias, com preferência de repertórios musicais didatizados.<sup>16</sup> Observamos que os repertórios disponibilizados aos acadêmicos incluem de forma superficial o universo musical étnico-racial e as resistências culturais e sociais emergentes na realidade cotidiana: *funk, rap, hip hop, slam*, etc.

Além disso, também encontramos crenças que sustentam a ideia de que existe uma forma de expressão musical mais adaptada à música na Pedagogia, apagando as singulares múltiplas e plurais potências de um “corpo que se lança à sensibilidade de tocar, barulhando” (LINO, 2008, p.65). Nesse caso, alguns docentes entrevistados afirmam: “as pedagogas precisam aprender a cantar!” (LINO, 2020d, p.33). Os propósitos do canto orfeônico instalados desde a Escola Normal irrompem mais uma vez no cenário educativo (trazidos pelos especialistas em música!), impondo “um jeito mais adequado do fazer musical, afinal elas não sabem tocar nada!” (LINO, 2020d, p.33). A fragilidade com que esses discursos históricos ainda habitam a sala de aula das instituições de ensino superior gaúchas é surpreendente: “o que eu gostaria era poder ensinar um instrumento musical pra elas, né (...) elas não tem ideia do que é uma nota, um acorde, é fora do discurso, sabe? (...) nem uma flautinha dá, né?” (LINO, 2020d, p.31).

Ao negar o corpo como instrumento musical por excelência do fazer musical, fonte de presença, ressonância, potência e vínculo e as práticas criativas (FONTERRADA, 2015) como mediadoras do gesto poético de linguagem, também na pedagogia, esses professores (LINO, 2020d) ainda confirmam os padrões colonizadores com os quais foram “didaticamente alfabetizados”. Nesse sentido, a lista de conteúdos prescritos e o entendimento de que “saber música é tocar um instrumento musical” (LINO, 2020d, p. 33) mostra a forte presença da habilidade musical relacionada ao domínio técnico-instrumental e da psicologia do desenvolvimento cognitivo nas práticas propostas nas instituições de ensino superior gaúchas.

---

<sup>16</sup> Nomeamos repertório didatizado aquele grupo de canções que são compostas buscando ensinar ou memorizar um conteúdo musical específico, por exemplo “um som pode ser curto, um som pode ser longo como zumbido o mosquito tic (...) o som pode ser longo, o som pode ser longo como faz o Andreeeeeeeeeeeee (...)”(CD/Conversa de Bicho/ Kity Driemeyer).

Nosso compromisso social com uma educação democrática e sustentável, a partir da Educação Musical, exige um aperfeiçoamento pedagógico-musical que possa dar conta da realidade dos bancos universitários e da realidade contemporânea da educação básica. Nesse sentido, parece-nos um retrocesso conceber que as crianças e os professores “são um vir a ser previsível e a aprendizagem se dá em fases da conduta sonora (DELALANDE, 1995), ou nos modos evolutivos da espiral do desenvolvimento musical (SWANWICK; TILMANN, 1986, 1982), ou, ainda, nas cinco fases do desenvolvimento artístico e das competências musicais (HARGREAVES; GALTON, 1992)” (LINO, 2010, p. 81). Considerar professores e estudantes ativos no meio social e cultural implica o reconhecimento de suas capacidades simbólicas e da constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas dispostas em seus mundos musicais (CRUCES, 2001) onde o corpo e a paisagem sonora emergem como alicerces do fazer musical. Logo, “qualquer interpretação da docência e da infância necessita se sustentar na análise das condições sociais em que professores e estudantes vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.” (LINO, 2010, p. 82).

#### 4.3.2 Artes-Brincar

Definimos Artes-Brincar como o conjunto de disciplinas dispostas na diversidade de matrizes curriculares investigadas onde a música aparece na companhia de outras linguagens: Artes ou Brincar. Quando a companhia da música se define pela arte, o que ocorre na maioria dos casos, ela divide conteúdos, objetivos e aprendizagens com o Teatro e/ou a Dança e/ou as Artes Visuais, ou seja, temos um professor que deve ministrar um pouco de cada uma das áreas artísticas enumeradas na mesma disciplina. Na prática, “o que verdadeiramente acontece é que puxamos a brasa para o nosso próprio assado” (LINO, 2020d, p. 26). O depoimento é fato corriqueiro ao longo das entrevistas realizadas. “Como o tempo é realmente curto, também, acabo deixando pelo menos os alunos preparados em uma das áreas artísticas: a minha (...) ou melhor, lemos alguns textos, etc., mas experimentamos aquilo que posso fazer melhor” (LINO, 2017, p. 22). Os professores participantes da investigação afirmam espontaneamente que não dominam todas as áreas artísticas e tentam driblar as súmulas e os planos de ensino oferecendo conhecimentos teóricos nas temáticas com as quais possuem pouca familiaridade (LINO, 2020d, p. 15). Por outro lado, quando a companhia da música é o brincar, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas concentram-se na especificidade do ensino de rodas cantadas, declamação de parlendas, aprendizagem de

coreografias, danças gaúchas, confecção de instrumentos musicais e adereços artísticos, jogos de mãos, jogos de mesa, jogos de corda e brinquedos cantados com o objetivo de colocar o corpo brincante em ação, além de oferecer repertório e socialização musical aos pedagogos.

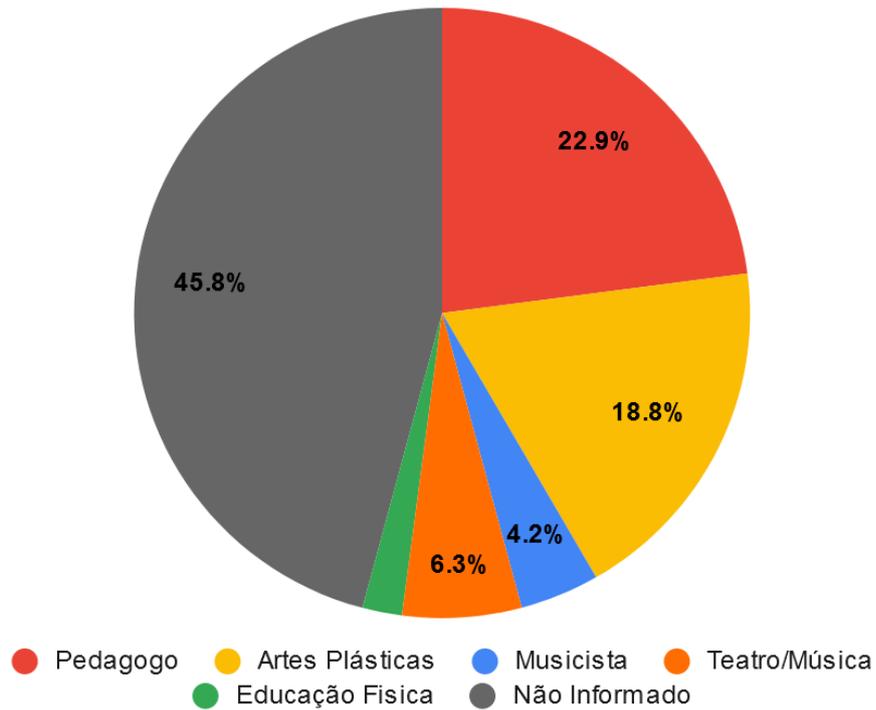
Importante ressaltar que os cursos que usam terminologias sinônimas das Artes, mas ministram exclusivamente Artes Visuais, não foram considerados nessa catalogação (Lista de Disciplinas de Artes Visuais nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos)<sup>17</sup>. As disciplinas de Artes-Brincar são nomeadas em uma miríade de tipologias, tais como: Linguagens Artístico-Culturais I e II; Teoria e Prática no Ensino de Arte I e II; Ateliê Brincante; Docência e Artes; Arte e Educação; Ensino de Arte; Culturas Brincantes; Dança e Brincadeiras na Escola; Abordagens Teórico-Metodológicas de Arte-Educação I e II; Fundamentos teóricos e metodológicos de Arte-Educação; Metodologia do Ensino das Artes; Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos do Ensino: Educação Musical e Artística; Corpo, Movimento e Arte; Experiência da Arte; Práticas Educativas IV (Música); Ensino de Artes I e II; Arte e Cultura; Representação do Mundo pelas Artes; Música e Teatro na Educação; Corpo, Expressão e Arte; Seminário de Vivências II: linguagens e ludicidade; Saberes e Práticas em Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais; Cultura brasileira e Arte, Múltiplas linguagens na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação, Cinema e Arte; Ambiência no Ensino de Arte.

Ao investigar o percentual da oferta de disciplinas de Artes-Brincar nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos concluímos que temos 50% dessas disciplinas na Coleta I-2017 (Figura 9) e 51,03% delas na Coleta II-2020 (Figura 10). O pequeno acréscimo entre as coletas I e II não impacta nossa arguição porque representa apenas uma acomodação em trânsito nas disciplinas investigadas. Na contramão do próprio percurso do campo que tem intensamente investido diferentes trajetórias para operacionalizar o Ensino de Música na formação inicial e continuada de pedagogos (BRASIL, 2008; BRASIL, 2016a), o professor polivalente em arte, constituído no sistema educacional brasileiro a partir da lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) continua presente nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos. Naquela época, o acesso à escola e a expansão da rede pública trouxe também o desafio e a exigência da polivalência em artes (FONTERRADA, 2005, p. 13; PENNA, 2013, p. 58).

**Figura 9** - Percentual da formação de professores ministrantes das disciplinas de Artes-Brincar na Coleta I (2017).

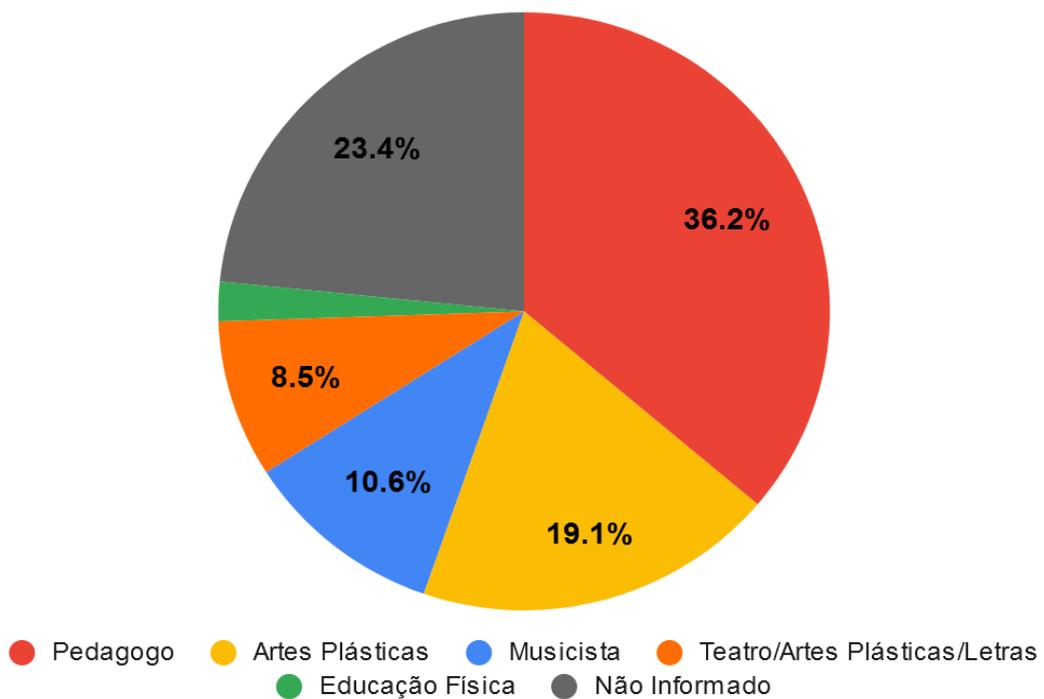
---

<sup>17</sup> Esta lista de disciplinas não foi disponibilizada no texto porque tem caráter de identidade de anonimato preservado e são apenas para uso interno equipe de pesquisadores.



**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

**Figura 10** - Percentual da formação de professores ministrantes das disciplinas de Artes-Brincar na Coleta II (2020).



**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

Tal tarefa parece menos frequente para o professor especializado em música, que têm sua formação básica na graduação construída, de forma geral, no ensino técnico-

profissionalizante, sem experiência na criatividade e na livre expressão, certamente um perfil menos adaptado à polivalência em artes. Desde 1970, com a implementação da Educação Artística (Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas), ou na década de 1990, com o Ensino de Arte (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança), seguimos com “a persistência da multiplicidade interna do campo artístico” (PENNA, 2013, p. 59), que segue lutando pelo resgate dos conteúdos próprios de cada uma das linguagens artísticas. Em 2016, com a alteração da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) a música, mais uma vez, fica enfraquecida no currículo escolar, porque, com promulgação da lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016b), as linguagens artísticas agora fazem parte da área de Linguagens, dentro do subgrupo Arte; escrito no singular e ministrado, geralmente, por um professor polivalente.

Além disso, o caráter polivalente das disciplinas Artes-Brincar efetiva a fragmentação do ensino de música nas instituições, que aparece “num pedacinho do semestre” (LINO, 2020d, 31). Ao investigar a formação do professor de música para a educação básica, o excelente estudo de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014, p. 178) conclui que “a tradição do ensino de arte na escola, voltada para a prática polivalente em muitos contextos, representa um desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais para que a música possa ser incluída no currículo de maneira autônoma, sendo ministrada por licenciados em música” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 179). No presente estudo, a polivalência se confirma na formação inicial e continuada de pedagogos nas instituições de ensino superior gaúchas. Como Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) consideramos que aprofundar estudos nos distintos elementos que compõem a formação do professor de música é tarefa complexa e deve ser empreendida paulatinamente, porque “a revisão dos projetos pedagógicos é um dos novos caminhos a ser construído e percorrido, para que se garanta a presença da música no currículo escolar (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 179).

Destacamos também que, os conteúdos propostos nas disciplinas polivalentes de Artes-Brincar têm se debruçado quase que exclusivamente nas reflexões que envolvem as interrogações teóricas sobre por que trabalhar música na escola. A pequena experimentação e aprofundamento nas práticas musicais brincantes e suas relações “do *que* e *como* ensinar”, já encontrados nas investigações de Gatti (2010, p. 1371) continuam pouco articuladas no Ensino de Música através das instituições de ensino superior gaúchas. Para mais, observamos que a parte prática da música na disciplina Artes-Brincar tem como bibliografia fundante o texto de Lino (1999) escrito há mais de 20 anos e comercializado em inúmeras edições no

Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), sem modificações que incorporem os avanços urgentes na Educação Musical.

Distribuídas na matriz curricular em uma média de quatro créditos totais, a oferta das disciplinas de Artes-Brincar nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos pode ver o espaço da música alargado dentro da matriz curricular à medida que a instituição de ensino superior também ofereça disciplina específica de música. Nesse caso, 10% das instituições gaúchas na Coleta I-2017 (Quadro 1) e 7,5% na Coleta II-2020 (Quadro 1) oferecem tanto música como Artes-Brincar na matriz curricular de suas instituições. A falta de informações/respostas à investigação ou a privação de oferta ainda é grande, atingindo 16,3% das instituições gaúchas na Coleta I-2017 (Quadro 1) e 13,8% na Coleta II-2020 (Quadro 1). Além disso, a Coleta II-2020 (Quadro 1) constatou que 13,8% das instituições gaúchas deixaram de oferecer as disciplinas de Artes-Brincar e Música ou foram extintas.

A categoria formação de professores ministrantes da disciplina Artes-Brincar não revelou grande novidade. Como afirmam os estudos de Figueiredo (2007a), Fonterrada (2005), Penna (2013) e Carvalho (2017), os músicos têm pouca atuação nessa prática polivalente. Na Coleta I-2017 (Figura 9), os músicos ministravam 4,2% dessas disciplinas, seguidos pelo Teatro (6,3%), as Artes Plásticas (18,8%), sendo uma grande inovação a participação dos pedagogos como ministrantes da disciplina Artes-Brincar (22,9%). Na Coleta II-2020 (Figura 10), o quadro se modifica no que diz respeito ao percentual da formação de professores ministrantes da disciplina Artes-Brincar: temos em último lugar, com 8,5%, os professores especializados em Teatro, Letras ou Educação Física; 10,6% de musicistas; 19,1% de artistas plásticos; 36,2% de pedagogos. Os participantes da investigação que não informaram sua formação cai de 45,8% na Coleta I-2017 (Figura 9) para 23,4% na Coleta II-2020 (Figura 10), o que, conforme os coordenadores, é consequência das conversações constituídas a partir da nova configuração curricular, quando os professores, ao elaborarem novo documento curricular, também já se mostram direcionados ao trabalho nas disciplinas que privilegiavam sua formação brincante de pedagogo “atelierista”<sup>18</sup> (GANDINI, 2012).

---

<sup>18</sup> A figura do professor atelierista parte das provocações instauradas no cenário internacional de inspiração italiana, na cidade de Reggio Emilia, quanto ao “papel do ateliê na educação infantil (GANDINI, 2012). Bastante influenciado pelas experiências artísticas, o conceito investe em tempos e espaços de viver “contaminações e conexões que determinam possibilidades de fruição” (GANDINI, 2012, p.115).

Os quadros a seguir destacados podem apresentar de forma mais explícita os resultados concebidos ao longo das diferentes categorias emergentes nas instituições de ensino superior gaúchas.

**Quadro 1** - Quadro comparativo do número total de créditos oferecidos em disciplinas de Artes-Brincar e Música por Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (licenciatura-presenciais) nas Coletas I (2017) e II (2020).

Instituição	Nº de Créditos			
	Música 2017	Artes-Brincar 2017	Música 2020	Artes-Brincar 2020
I	não informado	não informado	não informado	não informado
II	0	8	0	8
III	0	8	0	16
IV	1	0	1	0
V	0	5	Extinção	Extinção
VI	0	5	0	5
VII	0	5	0	5
VIII	não informado	não informado	não informado	não informado
IX	não informado	não informado	0	2
X	não informado	não informado	0	2
XI	4	0	4	0
XII	não informado	não informado	não informado	não informado
XIII	não	não	não	não

	<b>informado</b>	<b>informado</b>	<b>informado</b>	<b>informado</b>
<b>XIV</b>	0	6	0	4
<b>XV</b>	<b>não informado</b>	<b>não informado</b>	<b>não informado</b>	<b>não informado</b>
<b>XVI</b>	<b>não informado</b>	<b>não informado</b>	<b>não informado</b>	<b>não informado</b>
<b>XVII</b>	4	0	4	0
<b>XVIII</b>	0	4	0	4
<b>XIX</b>	0	4	0	4
<b>XX</b>	0	4	0	4
<b>XXI</b>	<b>não informado</b>	<b>não informado</b>	<b>não informado</b>	<b>não informado</b>
<b>XXII</b>	4	0	4	0
<b>XXIII</b>	0	4	Extinção	Extinção
<b>XXIV</b>	2	0	2	0
<b>XXV</b>	4	0	4	0
<b>XXVI</b>	0	8	4	4
<b>XXVII</b>	<b>não informado</b>	<b>não informado</b>	Extinção	Extinção
<b>XXVII I</b>	0	4	0	4
<b>XXIX</b>	0	8	0	8
<b>XXX</b>	0	4	0	4
<b>XXXI</b>	2	0	2	0
<b>XXXII</b>	4	0	3	0
<b>XXXII I</b>	0	4	0	4

<b>XXXI V</b>	0	8	Extinção	Extinção
<b>XXXV</b>	0	8	Extinção	Extinção
<b>XXXV I</b>	0	8	Extinção	Extinção
<b>XXXV II</b>	0	8	Extinção	Extinção
<b>XXXV III</b>	0	8	Extinção	Extinção
<b>XXXI X</b>	0	8	0	8
<b>XL</b>	4	4	0	4
<b>XLI</b>	4	4	0	4
<b>XLII</b>	4	4	Extinção	Extinção
<b>XLIII</b>	4	6	4	6
<b>XLIV</b>	0	4	0	4
<b>XLV</b>	0	4	0	4
<b>XLVI</b>	0	4	Extinção	Extinção
<b>XLVII</b>	0	4	0	4
<b>XLVII I</b>	0	4	0	4
<b>XLIX</b>	4	0	0	15
<b>L</b>	4	0	0	15
<b>LI</b>	4	0	0	15
<b>LII</b>	4	0	0	15
<b>LIII</b>	0	8	0	15
<b>LIV</b>	0	12	0	12

<b>LV</b>	0	6	0	6
<b>LVI</b>	0	6	0	6
<b>LVII</b>	0	6	0	6
<b>LVIII</b>	0	6	0	6
<b>LIX</b>	0	6	0	6
<b>LX</b>	0	6	0	6
<b>LXI</b>	4	4	4	4
<b>LXII</b>	3	2	2	3
<b>LXIII</b>	3	2	2	3
<b>LXIV</b>	6	0	6	0
<b>LXV</b>	0	4	0	8
<b>LXVI</b>	13	0	13	0
<b>LXVII</b>	13	0	13	0
<b>LXVII I</b>	6	6	6	6
<b>LXIX</b>	0	4	Extinção	Extinção
<b>LXX</b>	0	4	0	4
<b>LXXI</b>	0	4	Extinção	Extinção
<b>LXXII</b>	0	0	Extinção	Extinção
<b>LXXII I</b>	0	0	Extinção	Extinção
<b>LXXI V</b>	0	0	Extinção	Extinção
<b>LXXV</b>	0	4	0	4
<b>LXXV I</b>	0	4	0	4

<b>LXXV II</b>	2	0	0	4
<b>LXXV III</b>	4	0	0	4
<b>LXXI X</b>	2	0	0	4
<b>LXXX</b>	2	0	0	4
<b>Legenda</b>				
<b>Curso Extinto</b>				
<b>Curso não forneceu informações</b>				
<b>Créditos em Disciplinas de Música</b>				
<b>Créditos em Disciplinas de Artes-Brincar</b>				

**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

**Quadro 2** – Estatísticas Gerais da Coleta de Dados: Instituições de Ensino Superior.

	Coleta I (2017)	Coleta II (2020)
<b>Total de instituições na coleta</b>	<b>80</b>	<b>80</b>
<b>Instituições que oferecem somente disciplinas com Artes-Brincar</b>	<b>40</b>	<b>41</b>
<b>Instituições que oferecem somente disciplinas de Música</b>	<b>19</b>	<b>11</b>
<b>Instituições que oferecem ambas: disciplinas com Artes-Brincar e disciplinas de Música</b>	<b>8</b>	<b>6</b>
<b>Instituições sem informação ou que <u>não</u> oferecem disciplinas de Artes-Brincar ou Música</b>	<b>13</b>	<b>11</b>
<b>Instituições que ofereciam Disciplinas de Artes-Brincar ou Música em 2017 e cujo Curso de Graduação está extinto em 2020</b>	<b>Não se aplica</b>	<b>11</b>
<b>Análise Secundária dos Dados</b>	Coleta I (2017)	Coleta II (2020)
<b>Quantidade total de Instituições com Artes-Brincar e Música na coleta (Soma das linhas 2, 3 e 4 para cada coluna)</b>	<b>67</b>	<b>58</b>

**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

**Quadro 3** – Estatísticas Gerais da Coleta de Dados: Área de formação dos professores que ministram as disciplinas de Música.

	<b>Coleta I (2017)</b>	<b>Coleta II (2020)</b>
<b>Pedagogo</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Musicista</b>	<b>18</b>	<b>9</b>
<b>Artes Plásticas</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>Publicidade e Propaganda</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Não Informado</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>17</b>
<b>Estatísticas das disciplinas de Música</b>		
	<b>Coleta I (2017)</b>	<b>Coleta II (2020)</b>
<b>Média de créditos totais oferecidos em disciplinas de Música por curso de graduação</b>	<b>4,26</b>	<b>4,59</b>
<b>Média de créditos totais oferecidos em disciplinas de Música por curso de graduação (Valor que mais ocorre)</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

O Quadro comparativo do número total de créditos oferecidos por disciplinas de Artes-Brincar e Música nos Cursos de Graduação em Pedagogia (licenciatura-presencial) na Coleta I-2017 e Coleta II-2020 (Quadro 1) junto da Tabela das Estatísticas Gerais da coleta de dados (Quadros 2, 3 e 4) resumem e validam os dados quantitativos da pesquisa. O mapeamento e a catalogação da inclusão de disciplinas específicas ao Ensino de Música tomado em duas coletas ao longo dessa investigação mostram-se necessários para a compreensão de que a formação inicial e continuada em música ainda tarda a se concretizar nas instituições de ensino superior gaúchas. Isto ocorre porque, na maioria dessas instituições,

as propostas direcionadas à música são oferecidas de forma polivalente, dentro de disciplinas nomeadas no presente estudo como Artes-Brincar. Adicionalmente, as instituições que oferecem somente disciplina de música têm seu campo de atuação diminuído ao longo da Coleta II e ainda temos grande percentual de instituições que não oferecem disciplinas de Música ou Artes-Brincar e outra parte que sequer informa sobre a inclusão da Música na grade curricular (Quadros 2, 3 e 4).

**Quadro 4** – Estatísticas Gerais da Coleta de Dados: Área de formação dos professores que ministram as disciplinas de Artes-Brincar.

<b>Área de formação dos professores que ministram as disciplinas de Artes-Brincar</b>			
	<b>Coleta (2017)</b>	<b>I</b>	<b>Coleta (2020) II</b>
<b>Pedagogo</b>	<b>11</b>		<b>17</b>
<b>Artes Plásticas</b>	<b>9</b>		<b>9</b>
<b>Teatro/Música</b>	<b>3</b>		<b>0</b>
<b>Teatro/Artes Plásticas/Letras</b>	<b>0</b>		<b>4</b>
<b>Musicista</b>	<b>2</b>		<b>5</b>
<b>Educação Física</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
<b>Não Informado</b>	<b>22</b>		<b>11</b>
<b>Total</b>	<b>48</b>		<b>47</b>
<b>Estatísticas das disciplinas de Artes-Brincar</b>			
	<b>Coleta (2017)</b>	<b>I</b>	<b>Coleta (2020) II</b>
<b>Média de créditos totais oferecidos em disciplinas de artes-brincar por curso de graduação</b>	<b>5.44</b>		<b>6.17</b>
<b>Média dos créditos totais oferecidos em disciplinas de Artes-Brincar por curso de graduação (Valor que mais ocorre)</b>	<b>4</b>		<b>4</b>

**Fonte:** Elaborado por Felipe da Silva Silveira, Gabriel Dornelles e pela autora para esta pesquisa.

Cabe ainda destacar que, diferentes instituições de ensino superior gaúchas que não informam ou confirmam os dados recolhidos em suas redes digitais mantêm uma forma de organização educativa empresarial, com gestores administrativos, e parecem pouco receptivos ou sensíveis à inclusão do Ensino de Música em seus Cursos de Graduação em Pedagogia quando tentamos contato inicial. Deixam bem claro que se nosso interesse é fortalecer conversações, não têm qualquer disponibilidade e relatam: “precisamos de alunos pagantes!” (LINO, 2017, p. 11). Nessas instituições de ensino superior, que crescem em número na Coleta II-2020, parece prevalecer o dito “quem paga a banda escolhe a música?” (HOROCHOVSKI; JUNCKES; SILVA; CAMARGO, 2017), porque a lógica da sociedade capitalista emerge nos dados analisados e a dificuldade de entrevistar coordenações, gestores e professores se mostra evidente durante todas as tentativas frustradas de desenvolvimento do estudo.

Logo, mesmo diante do momento propício à renovação curricular que as diretrizes nacionais produzem nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos, envolvendo a identificação de um conjunto de práticas político-pedagógicas na afirmação de equidades aos pedagogos, a reorganização do espaço institucional gaúcho ainda tem como desafio incluir o Ensino de Música na formação inicial e continuada docente. Além disso, a interdisciplinaridade emerge como tema de pesquisa e reflexão importante para dar conta das inovações pedagógicas articuladas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que tem levado também os pedagogos a ocuparem a formação musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos.

#### 4.3.3 Tecendo conclusões

As “leis existem, mas não bastam” (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 79), os desafios que se colocam diante da formação inicial e continuada do Ensino de Música aos pedagogos (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2016b) não se traduzem apenas na execução das leis. Necessitam transpor a complexidade de um contexto singular, do acompanhamento, observação e avaliação continuada porque abarcam micro e macropolíticas que não se reduzem à exclusividade da dimensão pedagógico-musical pretendida, mas se alastram pela dimensão administrativa, financeira, legal, artística (WOLFFENBÜTTEL, 2010; 2017).

A mostra comparativa mensurável disposta na presente investigação contribui para que os enunciados técnicos da operacionalização do Ensino de Música nas instituições de ensino superior gaúchas possam ser vislumbrados. As Estatísticas da Coleta de Dados (Quadros 2, 3 e 4) mostram que das 80 universidades investigadas, somente 11 incluem o Ensino de Música em suas matrizes curriculares. Além disso, 41 dessas universidades oferecem exclusivamente a disciplina de Artes-Brincar fazendo com que a música integre o cardápio musical da formação desses pedagogos de forma fragmentada sendo ministrada por um professor polivalente da área de “Arte” ou brincante.

Outrossim, destacamos que apenas seis instituições de ensino superior gaúchas oferecem tanto disciplinas específicas de Música como de Artes-Brincar, demonstrando uma conexão sólida e interdisciplinar da música e da educação, como parceiras protagonistas na formação inicial e continuada de professores. No entanto, esses gestores, professores e acadêmicos entrevistados relatam que o enfrentamento é uma constante dentro da instituição: quer pela luta da permanência de espaços curriculares ao Ensino de Música já conquistados; quer pela disposição de instalações arquitetônicas adequadas à disciplina; quer pela manutenção e compra de instrumentos musicais para o apoio ao exercício docente; quer pelo financiamento de eventos e de formação continuada. Na atualidade, quando grande parte da formação de pedagogos tem sido obtida, preferencialmente, nos cursos EAD, os desafios invadem as gestões das instituições de ensino superior investigadas, resistindo à concorrência e aos índices de competência e estratégia de qualificação exigidos numa lógica formativa conteudista e normativa (LINO, 2020d, p. 31).

Ainda destacamos que quando a música aparece de forma polivalente na formação inicial dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos, Artes-Brincar, são os pedagogos, seguidos pelos artistas plásticos os principais responsáveis por essas disciplinas. Sem a efetiva participação dos músicos nessa formação, encontramos nas instituições investigadas uma fixação no caráter teórico da música, um esvaziamento dos conteúdos musicais apreendidos pelo corpo no movimento de sentidos e a insistência em prescrever concepções pedagógico-musicais de *cunho utilitário e recreacionista, guiadas para a socialização fixada no canto coletivo e no preenchimento do calendário festivo escolar ditado pela mídia.*

Consideramos que o estudo dos diferentes Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Desenvolvimento Institucionais estudados na investigação nos fornecem subsídios para indicar que a formação inicial e continuada de professores na música não é presença explícita

defendida pelos documentos analisados. De modo geral, o Ensino de Música emerge em suas entrelinhas sempre que pretendemos alcançar uma educação cidadã e democrática, sendo apresentado colado a uma lista de campos de conhecimento em que a arte, a estética, a socialização, a criatividade, a diversidade e a pluralidade são contempladas. Não existe menção exclusiva à palavra música nesses documentos, mas interdisciplinaridade e multidimensionalidade. Talvez tenhamos que ressignificar essas palavras *Música/Educação Musical/Ensino de Música* dentro da própria área e traçar as redes de conexão com a pedagogia. As importantes conversações (CAGE, 2015) e escuta dos sujeitos tomados na presente investigação, aproximam desafios emergentes no cotidiano das instituições de ensino superior gaúchas.

Desse modo, a laboriosa descrição característica das disciplinas de música executadas no presente estudo, destacando tipologias regulares na organização dos Planos de Ensino, das ementas, dos objetivos, dos conteúdos, dos planejamentos, da avaliação, do ano de ingresso da disciplina na grade curricular, de seu carácter opcional ou obrigatório e das bibliografias escolhidas parece irrelevante diante da realidade palpável e factual singular interrogada pela maioria docente das instituições de ensino superior gaúchas. Podemos dizer que esses professores ocupam o espaço que dispõem e têm resistido conosco, fornecendo contrapontos e proposições genuínas para interrogar a formação de pedagogos no âmbito da música, constituindo, com muita coragem, interrogações à sua própria formação.

Se a bibliografia básica disponível à formação de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos têm incansavelmente repetido *O som e o sentido: uma outra história das músicas* (WISNIK, 1989); afirmado propostas para a formação integral da criança com Brito (2003); se enredado *De tramas e fios* (FONTERRADA, 2005) a compreender a história da Educação Musical ou, em menor número, se entregado às narrativas dos modos de ser do professor de referência na *Educação Musical e Pedagogia* (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014; 2017), buscando conhecer as *Pedagogias brasileiras em Educação Musical* (MATEIRO; ILARI, 2016) é porque já temos ocupado um lugar de interlocução na formação de professores desses cursos. É claro que ele deve ser ampliado (e muito!), fortalecido e (re)inventado. Porque ainda precisamos saber mais de educação e de música: de música na educação, de educação na música. Precisamos constituir argumentos potentes para a necessária argumentação: para que música na pedagogia?

No entanto, quando seguimos as inferências tomadas na inspirada investigação de Gatti (2010), que nos alertou sobre a necessidade de estar junto com os sujeitos, dentro das instituições de ensino superior gaúchas, fomos capturando e conhecendo a potência de um coletivo e conjugando “exercícios mínimos”<sup>19</sup> que sublinham proximidade, presença, cumplicidade, *com-junto*. Buscamos estar de corpo presente. Escutando suas paisagens sonoras, conhecendo suas salas de aula, suas bibliotecas, quem sabe tocando com eles, mas sobretudo nos vinculando ao espaço de escuta que a investigação exigia. Inicialmente criamos pontes, mais tarde estabelecemos uma rede de proteção à Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos, escutando e favorecendo o compartilhamento de narrativas recém-elaboradas por cada uma das instituições de ensino superior investigadas.

A destacada disponibilidade compartilhada em cada entrevista, o meticuloso preparo do material solicitado para catalogação, o envio e o esclarecimento sobre aqueles documentos pouco familiares à nossa escuta, as informações compartilhadas; o vínculo que se estendeu e se aprofundou entre aqueles docentes em música quando se tornam protagonistas de nossas jornadas, seminários, *lives*, composições, concertos, interrogações, aproximam a pedagogia e a música; aquele *e-mail* recebido, depois de um mês da entrevista, disponibilizando uma composição que haviam inventado para seu grupo de pedagogos<sup>20</sup>; um texto que haviam escrito; uma inspiração que provocava seu estudo foi edificando a presença estendida de um grupo de docentes que atuam na pedagogia com música e seu encantamento por esse lugar, espaço, habitat.

Os docentes que trabalham com música nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos são especiais, dominam o discurso musical, estão abertos às provocações imersas na educação e na música, produzem muitos “modos de ser docentes” (BELLOCHIO, 2017) que impactam positivamente as realidades da formação inicial e continuada dos pedagogos na extensão-pesquisa-ensino. Sabem que tem muito a aprender sobre a docência e a infância, não escondem a ignorância por diferentes modos de fazer as práticas criativas longe das teorias do desenvolvimento cognitivo, nem mesmo como constituir a emergente interdisciplinaridade e

<sup>19</sup> Nomeamos *Exercícios Mínimos* os cursos de formação de professores que temos organizado – UFRGS e PPGEU-UNISC para estudar. A palavra *exercício* é inspirada em Larossa (2018), esse jeito antigo que sublinha a necessidade de fazer mais uma vez, de prestar a atenção, de se entregar à resistência do pensamento que leva tempo e espaço compartilhado para ser. E *mínimo* porque compreendemos que os grupos tem que ser pequenos, temos que poder provocar percursos e ter tempo para escutar.

<sup>20</sup> Disponibilizamos em anexo algumas composições criadas por um dos professores investigados e compartilhada por e-mail com o grupo de pesquisadores (Anexos D a G). (O nome do compositor não é divulgado pela já mencionada preservação do caráter de identidade de anonimato.)

multidimensionalidade, e estão no movimento de escuta dos mundos sonoros impostos ou expostos coletivamente na sociedade.

Na caminhada, perdemos alguns parceiros, que foram destituídos de suas disciplinas em prol do mercado e do consumo ou da instabilidade legal, consequência do constante sucateamento do Ensino da Música na Educação Básica. Enlaçamos novos cúmplices pedagogos, preocupados com a composição e o protagonismo da docência e da infância nas instituições de ensino superior gaúchas. Promovemos reflexões para compartilhar nossos “não saberes” e resgatar a potência criadora de nossa voz na formação de pedagogos: singularidade que mora em cada um de nós e ressoa nossas “reservas de entusiasmo” (BACHELARD, 1988, p. 119).

Esta pesquisa, mais que investigar a formação de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos, nos brindou com a potência de reunir uma rede de proteção à música na pedagogia e tem-nos obrigado a entender que a docência se faz na convivência. Esses obstinados professores se reinventam a cada semestre, articulam sem financiamento nem poder institucional diferentes formas da experiência musical para continuar presentes no cotidiano acadêmico. Considero que eles nos provocam a compreender que a música na formação dos professores da pedagogia se encontra *entre* o Ensino de Música e a Educação Musical. Isso porque suas trajetórias de vida favorecem a tomada de consciência de que os binarismos impostos tanto à pedagogia quanto à música importam muito pouco. Eles podem e devem existir a nível científico enquanto argumentações teórico-metodológicas que deem sustento a práticas cada vez mais endereçadas à educação básica. No entanto, pouco ou nada interferem na formação docente.

Percebemos que o *Ensino de Música* pode nos ensinar a buscar o rigor que perdemos com a inserção da polivalência da Educação Artística (BRASIL, 1971) na escola. Consideramos que, de forma atravessada, a Educação Artística, e mais tarde o Ensino de Arte (BRASIL, 1996), acabou por estabelecer preconceitos e confusões pedagógico-musicais porque não conseguiu dar conta dos complexos e plurais desencadeamentos das práticas da criatividade e da livre expressão no discurso musical. Quem sabe a nomeação “Ensino de Música” possa nos ensinar a compor um glossário onde a palavra disciplina adquira o valor de repetição na convivência, de trocas entre gerações, de aprendizagens do corpo que levam tempo e tem uma duração específica para acontecer no devir de cada um de nós; mas que exigem “errância e assiduidade” (SANTOS, 2019, p. 3) nas trajetórias singulares que são.

O valor pedagógico da imaginação postulado pela *Educação Musical* que propomos não é contra perseguir a insistência de uma materialidade, nem o rigor disciplinar que ensina o corpo a ensaiar, a errar, a explorar, a experimentar, a escutar; que ensina ao corpo o valor do gesto poético, da convivência no mundo, da mediação, a necessidade do ouvido pensante (SCHAFER, 1991), da docência como espaço narrativo de “aprender a apreender dos alunos o que ensinar (BRITO, 2001). A Educação Musical na formação de professores precisa urgentemente assegurar aos acadêmicos o tempo livre nas instituições de ensino para experimentar a inutilidade lúdica e lúcida (BÁRCENA, 2004) envolvida na ação de barulhar (LINO, 2008). Compreendemos que a experiência brincante de viver as inutilidades imprevisíveis de brincar com sons pode movimentar a música em estado de encontro na pedagogia. Isso porque essa atividade não está conectada apenas às representações cognitivas e estruturais da gramática musical, mas une fronteiras ao iniciar o gesto poético de produzir sentidos.

Encontramos professores de música nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos que entendem as sutilezas das portarias, a não clareza das leis, a quase invisibilidade da música na impressão dos documentos que dão suporte à docência na infância. Eles são professores que sabem driblar as ausências e os silêncios encrustados nas políticas nacionais para o Ensino de Música, as quais insistem em não indicar qual o profissional e qual a área artística é contemplada no componente curricular Arte (BRASIL 2016b). Eles sabem música e se comprometem a ensinar música. Esses professores foram nos mostrando como resistem à simplificação e ao fatiamento de projetos que têm a música como ornamento ou função utilitária e explicitam suas experiências. Estão cientes que os traços de colonialidade e as trajetórias de epistemicídios musicais e exclusões é marca do ensino superior de música (QUEIROZ, 2014) e começam a buscar formação para resistir. Compreendem os padrões de competitividade, empreendedorismo e disciplinaridade curricular institucionalizados, bem como as leis de mercado e consumo, que mantém legitimadas fórmulas homogêneas de colonialismo musical, expandindo o capitalismo e o patriarcado vigentes ou naturalizando epistemologias tecnicistas e aprioristas. Mas ainda estão tentando construir modos pedagógico-musicais de combate. Esses professores compartilham suas bordas, seus esquecimentos, suas arguições, suas memórias, suas “professoralidades” (PEREIRA, 2013).

Eles respondem com música nossas provocações, devolvendo à música o que a pedagogia ainda deve habitar como formação. A música é uma experiência de linguagem, depende de um corpo que no gesto poético de fazer-se, na convivência mundana, se

disponibilize a colocar o corpo no som, o corpo no mundo. Tal ação é expressa em linguagem no singular e não em linguagens musicais, sonoras, plásticas, dramáticas, literárias, etc. A experiência de pôr-se em linguagem é híbrida em si porque habita o corpo, essa potência de todos os saberes e fazeres (AGAMBEN, 2011), morada da pedagogia e de todos os começos languageiros (BACHELARD, 1994) inaugurados pela infância.

A música é uma experiência de linguagem porque une contrários, dissonâncias e aproxima antagonismos. O modo cuidadoso com que cada um dos professores de música entrevistados organiza suas falas, coloca ordem nas palavras que circunscreve um jeito de fazer a docência, explica mais uma vez seu ponto de vista ou expõe todo o encantamento que o acordo poético lhe produz ressoa a diversidade de “modos de ser docente” (BELLOCHIO, 2017). Nesse momento, esses professores entrevistados também promovem sua autoescuta e podem desencadear a autoavaliação de sua prática docente. Um acordo que dura no corpo e ressoa alegria e diversão, porque une sensível e inteligível, razão e imaginação, teoria e prática para reivindicar nossas interrogações: qual o compromisso que temos com as reservas de entusiasmo daqueles que chegam à música pela primeira vez? Que mundo musical estamos mediando? Podemos favorecer e impulsionar situações de experiência em que as práticas criativas sejam oferecidas na formação inicial e continuada dos pedagogos, favorecendo sua operação no mundo a partir do corpo?

A grande questão que se impõe reside na interrogação: por que estamos na pedagogia? Certamente porque tivemos um professor que nos encantou! Existem muitos modos de abordar a música como gesto poético de linguagem. Como a pedagogia aborda a Música, o Ensino de Música ou a Educação Musical? Pela filosofia, pela psicologia, pela antropologia, pela tecnologia, pela matemática? Nossa proposição não quer procurar respostas e polarizar o discurso. Não queremos responder, mas aproximar interrogações, sem prescrever receitas colonizadas. Há um corpo, eu sou meu corpo no mundo, eu posso narrar. Para ouvir, nós precisamos do corpo inteiro no mundo, nós precisamos do(s) outro(s), nós precisamos do mundo: porque SOMOS “uns-com-outros”, ser singular plural (NANCY, 2006, p. 50). A música não é um saber, ela se faz para saber! Aqui emerge o propósito fundante da formação dos pedagogos: o professor é aquele que ajuda o outro a ser quem é. Isso é paradoxal porque mora na imprevisibilidade ou no território que sublinha o coletivo e compartilha os processos de escuta e de criação envolvidos na experiência de barulhar, esse outro saber em intenso movimento.

#### 4.4 Ateliê Poético: a música em estado de encontro<sup>21</sup>

Nomeamos *Ateliê Poético* o Grupo de Discussão Operativo instituído na Faculdade de Educação da UFRGS como componente da pesquisa de campo. O *Ateliê Poético* teve como objetivo discutir as práticas que informam sobre o trabalho da disciplina de Educação Musical na universidade e operar experimentando práticas criativas para vivenciar os processos de escuta e de criação musical compartilhados na experiência de barulhar. Assim, recorreremos à metodologia de grupos de discussão de um lado e, de outro, à metodologia dos grupos operativos. Partimos

de um grupo previamente selecionado, segundo critérios que atendessem aos objetivos da pesquisa, que se propunham a discussão de um tema específico, deixando os participantes livres para seguirem seu curso de ideias e trocas. O processo de discussão em si é o importante, pois visa colher elementos, opiniões, ideias diversificadas que emergem quanto ao tratamento do tema, sem que se pretenda consenso ou finalização com alguma proposta ou qualquer outra ação. (...) O facilitador deve ter pouca interferência, não manifestar opinião, apenas manter certa organização do trabalho (GATTI; SILVA; ALMEIDA, 2016, p. 306).

A escolha pelo Grupo de Discussão Operativo configura-se como estratégia metodológica pertinente para circunscrever a complexidade polissêmica do processo educativo envolvido. Agrega-se a isso, a especificidade da música na educação e seus limites e possibilidades interdisciplinares. O Grupo de Discussão Operativo, nomeado *Ateliê Poético*, aproxima os “referentes da ação docente tomados no efetivo cotidiano dos bancos universitários” (GATTI; SILVA; ALMEIDA, 2016, p. 288). A opção pelos referentes de ação docente idealizados por Gatti (2012) pretende constituir um modo de sistematizar o estudo que pudesse destacar os elementos conceituais que emergem no tempo e no espaço do “saber da experiência” (LAROSSA, 2002). Ou melhor, o *Ateliê Poético* pretende reunir a exposição dos “diferentes tipos de atividades que compõem e informam o trabalho docente e acadêmico dos sujeitos investigados, e não apenas os instrumentos por meio dos quais determinar as formas como as atividades docentes devem ser executadas e fundamentadas” (GATTI; SILVA; ALMEIDA,

---

<sup>21</sup> O texto aqui apresentado possui recortes dos textos: “Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (LINO; COMPAGNON, FRANCO, 2017), apresentado no X Seminário Internacional de Educação Superior: Conhecimento e Contextos emergentes no centenário da Reforma de Córdoba; “Música em estado de encontro: a improvisação sonora na docência com crianças” (LINO, 2018), apresentado na ANPED; e do artigo “Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na educação musical” (LINO; DORNELLES, 2019), publicado na Revista da ABEM.

2016, p. 288). Os dados coletados seguem os propósitos do Grupo de Discussão e Operação que mantém “uma estreita associação com ação ou resolução de um problema no qual o pesquisador e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 40).

“O *Ateliê Poético* não é espaço para ensinar música, mas lugar temporalizado da música em estado de encontro, modo de interlocução prática em torno da experiência de habitar a linguagem brincando com sons, isto é, barulhando” (LINO; DORNELLES, 2019a, p. 171). O importante é convidar os sujeitos da investigação a colocar seus corpos no som e, assim, quem sabe possamos colher relatos de sua experiência com educação musical na universidade. Para tanto, os participantes do *Ateliê Poético* são convidados a improvisar, conviver, compor, escutar, ensaiar, explorar, expressar, isto é, transformar sentidos em narrativas singulares na convivência ordinária. Os encontros no *Ateliê Poético* fundamentam-se nas práticas criativas experimentadas e sugeridas nos trabalhos de Alonso (2008; 2014); Fonterrada (2004a; 2004b); Brito (2011; 2015); Kater (2001a; 2011) e Schafer (1991, 2011). Incluem também propostas de improvisação criadas por Lino (2005; 2008). No *Ateliê Poético*, a ação de barulhar envolve a experiência educativa de viver os processos de escuta e de criação que *tocam* o brincar, o jogo. Aqui, o barulhar não está relacionado a uma atividade ou brincadeira “como estratégia pedagógica utilizada para ensinar conceitos diversos, inclusive de outras áreas do conhecimento, para desenvolver competências ou, ainda, para preparar os alunos e alunas par um fazer musical futuro. O jogo a que me refiro é o já citado jogo ideal proposto por Deleuze, o qual se atualiza pela escuta e pela produção de formas sonoras, em improvisações, em repetições (diferentes), em invenções, em processos criativos, em suas muitas instâncias e possibilidades” (BRITO, 2019, p. 42).

Para mobilizar os estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia a participar do *Ateliê Poético* propusemos a Oficina *Improvisação Sonora* em espaço de interesse exploratório dos estudantes: o cofre da universidade. A atividade mobiliza também educadores musicais, instrumentistas e professores de educação infantil. A seleção dos participantes deu prioridade aos estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia e aos professores de educação infantil formados em Pedagogia em nossa universidade. O grupo investigado é formado por 15 sujeitos que participam quinzenalmente das atividades propostas (maio a dezembro de 2017), com carga horária de 3 horas por encontro. Temos no grupo: três músicos formados em Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Música, professores de música no

Coletivo do Espaço de Criação Musical (Porto Alegre); cinco pedagogas, professoras das escolas municipais de educação infantil de Porto Alegre, São Leopoldo e Novo Hamburgo; seis acadêmicos do Curso de Pedagogia: três desses acadêmicos são músicos diletantes, um tem experiência com teatro profissional, um da Graduação em Artes Plásticas e um da Pedagogia. A participação dos sujeitos no estudo esteve condicionada à frequência mínima de 75% nos encontros, à concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e com a Autorização de uso de imagens e dados digitais (LINO; DORNELLES, 2019, p. 171).

Todos os 14 encontros foram documentados em vídeo e áudio pela bolsista do projeto e posteriormente organizados em forma de diário de campo. Os materiais coletados envolvem registros sonoros, musicais e discursivos da experiência vivida no *Ateliê Poético*, incluindo depoimentos gravados, performances e documentos impressos pelos sujeitos (cartas, postagens no Facebook, WhatsApp, bilhetes).

A composição dos encontros no *Ateliê Poético* é intencionalmente preparada com o objetivo de colocar os participantes na experiência de improvisar, tendo o corpo como instrumento musical por excelência. Dessa forma, dividimos a experiência de improvisar em dois tipos de propostas: a) musicais: propostas com materiais e estruturas sonoras ou musicais e b) extramusicais: propostas desencadeadas a partir de uma situação corporal, afetiva, social, cotidiana compartilhada em nosso cotidiano. Quanto à dinâmica de trabalho, a improvisação é realizada tanto de forma individual quanto grupal. Convidamos os participantes a iniciar uma conversa com sons e, à medida que o grupo firma vínculo afetivo com os colegas, a improvisação em pequenos grupos aparece. Então as parcerias, os pequenos *ostinattos* e as justaposições contrapontísticas eclodem com maior frequência o espaço do *Ateliê*. Da mesma forma, buscamos oferecer a exploração de quatro diferentes materialidades expressivas no ato de improvisar: a percussão corporal; a exploração da paisagem sonora; a exploração de materialidades cotidianas; e a exploração de espaços arquitetônicos distintos nas proximidades do campus central universitário. Sendo assim, habitamos distintos territórios circunscritos ao redor de nossa casa a Faculdade de Educação da UFRGS. Além disso, contamos com a parceria do Curso de Graduação em Pedagogia do Campo que, gentilmente, nos cedeu a Sala de Atividades Múltiplas para alocar diferentes objetos sonoros construídos ou manipulados; também utilizamos os instrumentos musicais disponíveis naquele espaço, especialmente o Sopapo (único tambor genuinamente gaúcho) nas atividades musicais.

Os sujeitos do *Ateliê Poético* participam de dois concertos-oficinas e uma performance *Húmus/La piel no calla* conduzida pela artista plástica argentina Teresa Pereda, na Bienal SUR.<sup>22</sup> A escolha dos concertos-oficinas busca valorizar os trabalhos autorais desenvolvidos em nossa cidade, nos quais a improvisação faz parte da performance artística. Sendo assim, improvisamos junto do *Grupo Upa*: grupo vocal em formato circular que, por meio de uma regência alternativa, convida o público a compor uma peça durante o concerto. O repertório apresentado pelo Grupo Upa mistura a diversidade sonora multicultural, conduzindo o público a ambientes da música afro-latino-americana, brasileira, indígena, popular e autoral. Do mesmo modo, a Oficina de Sopapo: *Mais Tambor – Menos Motor*, ministrada pelo músico Richard Serraria, convida o público a conhecer o único tambor tipicamente gaúcho da universidade, reconhecendo sua história, batuques e ressonâncias e participando da improvisação no final da performance. A oficina de improvisação organizada no *Ateliê Poético* fez parte do Programa de Extensão Escuta Sonoridades Poéticas em Movimento de 2017-2018 (Apêndice B) que no final de 2017 culmina com a composição da instalação sonora “Caixa de Som” (LINO, 2017b), elaborada artesanalmente pelos componentes do *Ateliê Poético*. Além disso, criamos diferentes trilhas sonoras para compor a instalação sonora, tendo sua exposição realizada em diferentes territórios educativos (escolas públicas, centros culturais e universidades) durante os anos de 2017 e 2018. A experiência conquistada pelo grupo é registrada em audiovisual para reflexão e compartilhamento das narrativas experimentadas. Está disponível em um dos volumes da Coleção Pedagogia e Música (LINO, 2017-2020), intitulado *Cartografias Sonoras* (LINO, 2020b), em que apresentamos as trilhas utilizadas na exposição da instalação. Cabe ainda destacar que compartilhamos com os acadêmicos da disciplina Seminário de 0 a 3 anos, do curso de Pedagogia UFRGS o exercício de construção de instalações sonoras na mostra pedagógica da UFRGS, experiência *Territórios Brincantes* (LINO, 2020f), quando montamos com eles a instalação ‘Jardim sonoro’. O trabalho explicita o conceito de Arte Sonora, ou seja, “uma produção artística que ocorre em conexão com a construção de seu próprio espaço de existência. Surgida em contraponto à paisagem paralisada no quadro do museu, a Arte Sonora explora novos suportes

---

<sup>22</sup> A artista visual argentina Teresa Pereda propõe questões acerca de territorialidade e pertencimento em suas obras. Em *Humus/La piel no calla*, somos convidados a refletir sobre a relação entre a vida urbana e a pulsação da natureza. Na instalação de Pereda, somos colocados sob o mapa da América do Sul, projetado sobre o piso do Salão de Festas da Reitoria da UFRGS e, então, convidados a pensar sobre quem somos e onde queremos estar. A interação com a projeção, que envolve e imanta o espectador, também problematiza o território e o conceito de mapa.

artísticos buscando envolver o espectador, no sentido de torná-lo ativo” (LINO; DORNELLES, 2019, p. 173). O registro sonoro sobre nossos momentos de reflexão teórica, inaugurado na conversação acerca da docência e da infância são organizados no *AbCdário* (LINO, 2017c).

Portanto, o *Ateliê Poético* empreendeu esforços para garantir o tempo e o espaço de viver a música em estado de encontro na universidade (LINO; SILVEIRA; COMPAGNON, 2019). Espaço de ensaiar errâncias, enfrentamentos, colocar os corpos com assiduidade no som, jogar, brincar, mas especialmente ensinar o corpo a fazer, a lançar-se à sensibilidade de soar, na ação de barulhar (LINO, 2008). Nesse espaço a escuta é presença obrigatória porque disponibilidade ao “som do sentido” (NANCY, 2007), afirmando territórios de ressonância intensos, experimentados nas práticas criativas que podem edificar narrativas singulares e plurais porque gestos poéticos de linguagem.

#### 4.4.1 Ateliê: gesto poético de linguagem

A compreensão da pedagogia como gesto poético de linguagem é proposta no trabalho de Richter e Berle (2015). Ao tensionar as descontinuidades temporais que tecem a alteridade linguageira dos encontros entre adultos e crianças, as autoras sublinham que no gesto poético o que emerge não é a liberdade enraizada individualmente, mas a experiência do viver juntos. As autoras destacam que o que nos instala no mundo comum é “a experiência linguageira e sua potência de plasmar sentidos singulares no coletivo mundano” (RICHTER; BERLE, 2015, p. 1029). Para tanto, a partir das ideias de Agamben, Merleau-Ponty e Bachelard, afirmam que a investida lúdica do gesto poético “promove a integração entre sensível e inteligível, entre imaginação e razão, potência que pode produzir e refazer o mundo no ato de interpretar e transfigurá-lo em sentidos experimentados no coletivo. Nesse momento, a concepção de experiência remete aos modos como estabelecemos relações com os outros, com o mundo e conosco mesmos, os quais não separam fazer e pensar, antes inauguram sentidos que os tornam inteligíveis na convivência” (LINO; RICHTER, 2020, p. 17).

Agamben (1999; 2018) considera o gesto poético como modo de estar em linguagem e a inoperatividade como potência constitutiva da humanidade. Tal operação inativa contempla e acolhe o nosso poder ou aquilo que podemos ou não podemos fazer. Para o autor, no gesto poético de linguagem, potência e impotência coexistem. Para explicitar sua concepção de

“operação inoperativa”, a qual permite apontar que o significado político da arte está em ser uma operação “que torna inoperativo e que contempla os sentidos e os gestos habituais dos homens e que, dessa forma, os abre a um novo possível uso” (AGAMBEN, 2007, p. 49), o filósofo exemplifica com a interrogação pelo sentido da poesia.

O que é, aliás, um poema, senão aquela operação linguística que consiste em tornar a língua inoperativa, em desativar as suas funções comunicativas e informativas, para a abrir a um novo possível uso? Ou seja, a poesia é, nos termos de Espinosa, uma contemplação da língua que a traz de volta para o seu poder de dizer. Assim, a poesia de Mandelstam é uma contemplação da língua russa, os Cantos de Leopardi são uma contemplação da língua italiana, as Iluminações de Rimbaud uma contemplação da língua francesa, os hinos de Hölderlin e os poemas de Ingeborg Bachmann uma contemplação da língua alemã, etc. Mas, em todo o caso, trata-se de uma operação que ocorre na língua, que atua sobre o poder de dizer. E o sujeito poético é não o indivíduo que escreveu os poemas, mas o sujeito que se produz na altura em que a língua foi tornada inoperativa, e passou a ser, nele e para ele, puramente dizível (AGAMBEN, 2007, p. 48).

Tal afirmação aponta o gesto como ato de assumir e posicionar uma ação, abertura própria aos comportamentos, hábitos ou crenças (*ethos*) que simultaneamente – e por excelência – especificam e distinguem movimentos corporais nas interações humanas. Uma ação que suporta o instante vivido e movimenta o cotidiano – e não o extraordinário – como matéria-prima constituinte da experiência que cada geração transmite à geração seguinte (AGAMBEN, 2011, p. 9). Assim, é “próprio da ação poética tornar algo visível, mostrar, produzir presença ao refazer o mundo, rearranjando-o, recontando-o, ficcionalizando” (RICHTER, BERLE, 2015, p. 1033).

Nesse sentido, como o humano é histórico, a carência de linguagem é condição do percurso de sua aprendizagem que se torna presença no gesto poético, afirmando que o humano tem a potência de entrar em linguagem (AGAMBEN, 2011). Então, com Bachelard (1988), Richter e Berle (2015, p. 1033) sublinham que a imaginação poética “instaura o devaneio ao mobilizar o corpo operante sobre a materialidade do mundo para narrá-lo em linguagem”. Assim, chegamos ao mundo sem linguagem, mas é porque as crianças e os adultos têm que aprender a imaginar, isto é, têm que aprender a operar e transfigurar o mundo através da linguagem que seu corpo languageiro produz gestos poéticos. Merleau-Ponty (1991, p. 94) define languageiro como o corpo operante, “que realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que as palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o pensamento”.

Ao se constituir como resistência a toda restrição ligada a qualquer forma de dominação, o gesto, para Nancy (2014), mostra sem designar, oferece sem destinar, propõe

sem impor, expõe sem depor. O gesto pode instaurar o reino dos sentidos e sustenta o desejo de encontrar-se no eco de *fazer-se-com*. Sendo da ordem da sensibilidade e do movimento, o gesto vibra ressonâncias e tem na escuta “o som do sentido” (NANCY, 2007). Assim, o gesto comove e inquieta porque materializa a estreita dependência dos dispositivos materiais, simbólicos e afetivos particulares de cada cultura (NANCY, 2014) e de suas partilhas (NANCY, 2016).

Na tentativa brincante de conjugar o verbo partir, Nancy (2016) nos lembra do sentido de partitura como

o caderno sobre o qual se imprime música. Se chama partitura porque a música se escreve no pentagrama, onde anotamos os momentos da melodia, porém, também, as partes das diferentes vozes quando temos que interpretar uma composição ou as partes de diferentes instrumentos em uma orquestra. As palavras dessa família vêm do latim “*pars*” (a parte) e “*partire*” que significam dividir, separar (...) repartir” (NANCY, 2016, p. 16).

A palavra partitura contém em si a ideia de dividir, separar, de partir e, simultaneamente, a ideia de compartilhar. O papel divide e formata uma composição, mas a música apenas existe quando entra em ressonância e, pela escuta indizível, é partilhada acusticamente. Logo, são dois em um, sem separações nem oposições. A partitura imprime o gesto de um tempo e um espaço da repetição, do exercício, de escolhas. Implica sempre dividir-se, compartilhar, separar-se de si mesmo. Deixar o gesto sonoro espontâneo que desenha o som para experimentar a necessidade de criar intencionalmente formas convencionadas de fazer música. Partes que definem estilos, instauram memória, ressoam pontos de escuta (NANCY, 2016). Nesse contexto, tocar e/ou escutar a música feita na partitura não significa decodificar a representatividade sintática da notação musical, mas incorporar *feitur*as dessa ação de partilha, sempre pública e coletiva.

Sendo parte daqueles que partiram, nos tornamos humanos porque estamos sempre a ponto de partir, certos de que nenhuma chegada é definitiva (NANCY, 2016, p. 31). Assumir o risco brincante na aposta da partida é deixarmos o familiar (que por definição já ignoramos no início) para experimentar o novo (às vezes inquietante, provocador), certos de que na separação, somos os dois. Ao fazer-se música, a partitura vive o indizível, deixa o papel para existir na experiência de sentidos. Sempre singular e compartilhada porque ressonância em *com-junto*. O grifo vem de Nancy (2015, p. 173) para significar que esse viver junto incorpora tanto o puro *comtato* (tocar à pele) quanto tocar o ser-com-os-outros.

Para Nancy (2013), tocar é entrar diretamente em contato com as coisas do mundo. Tal ação estremece e faz-se mover, porque ex-posição aos sentidos, uma constituição do mundo

que se dá “numa exploração de presença como multiplicidade original de sua participação” (NANCY, 2006, p. 19). Assim, tocamos para acolher a fruição de um corpo que no gesto poético pode desenhar o som ou apenas deixá-lo partir. Tocar é simultaneamente estar tocante e sentir-se tocado, pois “tocar começa quando os corpos se distanciam e se distinguem um do outro” (NANCY, 2013, p. 12). Portanto, a composição de encontros no *Ateliê Poético* pretende tocar a pedagogia como gesto poético de linguagem, porque partilha dos processos de escuta e de criação experimentados na convivência brincante de tocar o mundo, barulhando.

#### 4.4.2 Compondo encontros

A análise dos dados coletados no *Ateliê Poético* demonstra que a experiência da improvisação sonora e das demais práticas criativas imersas na composição intencional de nossos encontros mobiliza intensamente os participantes da pesquisa a narrar suas trajetórias com música na formação acadêmica. “Todos os sujeitos afirmam participar pela primeira vez da ação de improvisar e sublinham a potência ímpar e especial dessa prática criativa” (LINO; DORNELLES, 2019, p. 174). Além disso, ao propiciar “a tomada de decisões no ato de fazer-se” (ALONSO, 2014, p. 19) e assegurar a capacidade de mover-se, a improvisação sonora intensifica a compreensão dos processos de escuta e criação fundantes do saber da experiência, fazendo com que todo o grupo se entregue à ação de barulhar (LINO, 2010). A partir daí, diferentes práticas criativas emergem no *Ateliê Poético*, onde a escuta transforma-se em gesto imprescindível da ação compartilhada. Aqui o “aprender de ouvido” (LINO, 2017, p. 56) é potência de tocar o mundo sonoro.

Ao compor intencionalmente encontros para experimentar práticas criativas, propomos intencionalmente aos sujeitos do *Ateliê Poético* a experiência de participar de interações e brincadeiras que tocassem *o sonoro e o musical*, sem hierarquias. Compreendemos que o sonoro inclui a potência de movimentar sons, ruídos e silêncios, aquilo que ainda não foi organizado como música; enquanto o musical se dirige às composições construídas por diferentes civilizações e culturas. Nesse tempo de encontros, de escuta e de experiência, resgatamos a dimensão lúdica da música implicada no ato simultaneamente solidário e solitário do corpo ter que aprender com outros a engendrar ações no mundo e compartilhar sentidos, através dos diferentes modos de agir e estar em linguagem.

Dessa forma, a experimentação de diferentes práticas criativas movimenta a reflexão intensa e transformadora da docência. Ao destacar a precisa e necessária formação docente em Educação Musical, as práticas criativas ensinam o corpo a escutar o ruído, a paisagem sonora, o silêncio, as músicas. O corpo está disposto a acolher as experiências efetivas da vida cotidiana e seus saberes languageiros para não esquecer que a emergência da vitalidade do que somos está no que fazemos. Essa experiência de nós

passa por um determinado encontro com e no mundo. Um encontro que busca na presença do presente, aqui e agora, uma densidade existencial capaz de deslocar as prévias determinações para os acasos indeterminados pelos interstícios dos instantes da ação pedagógica. Que seja uma experiência possível, ao mesmo tempo, de produzir uma presença não reduzida à simplificação de significados pela instrumentalidade de uma precoce escolarização. Que seja uma experiência de linguagem como gesto que reconhece a potência em que se apoia a linguagem, um retorno às *infâncias do pensamento*, no qual a linguagem recupera seu caráter gestual de *meio puro*, isto é, desvinculado de qualquer finalidade (ou de sua instrumentalidade) (RICHTER; BERLE, 2015, p. 1039).

Os primeiros e mais frequentes depoimentos destacam a coexistência das categorias tempo, movimento e disponibilidade no *Ateliê Poético*. “*Tem que tê tempo! (...) me lembro que lá no Salão de Festas, meu Deus... com a Teresa! Eu parecia muito pequena, porque o tempo – o silêncio – eram enormes!*” (LINO, 2017, p. 66). Sim, “*não adianta querer acabar! Tudo anda juntinho (...) O início é de qualquer jeito, (e o fim também, risos), mas.... tem que esperar, estar no com-junto*” (LINO, 2017, p. 11).

O tempo do metrônomo serve para marcar o início e o final de nossos encontros no *Ateliê Poético*. Mas esse tempo, não conduz nossa experiência aqui, porque “*temos que sentir o tempo nas mãos*” (LINO, 2017, p. 56). Os sujeitos manifestam que o ato de improvisar exige inicialmente, encontrar o tempo do movimento, de estar disposto à escuta. Tocar o silêncio como possibilidade de escuta e acesso. Escutar a ressonância do espaço e colocar-se em simpatia. Por isso, a espera, o tempo livre e aberto aos relacionamentos que exigem seleção e partida, enquanto compartilhamento de ideias. Ao buscar definir improvisação sonora, os sujeitos decidem indicar o que ela não é. Assim, afirmam que improvisar:

*(...) Não tem receita. Não tem pensamento, nem obrigação. Não pode parar, tem que pegar o trem e seguir. Não tem corrida, não tem pressa, não tem ficar parado. É um tempo de muito cansaço, não tem mensagem. Não tem ficar de fora! Não pode desconfiar! Não tem combinação anterior, é todo mundo junto! (...)* (LINO, 2017, p. 64).

Ao optarem por relatar o revés da improvisação, a memória afetiva de algumas narrativas experimentadas nas aulas de Teatro e de Ciências Biológicas na universidade, juntam-se às estratégias técnicas de performance dos sujeitos.

*Eu não sei o que fazer, mas lembro que na aula de teatro conversávamos em silêncio (...) Então parei, ouvi o teu som e quis repetir (...) mas não consegui! (risos) Saiu o tic-tic-tic que todos gostaram. Lembrei dos Saltimbancos que fiz na aula de Ciências Biológicas, começava bem assim (...) O negócio é entrar na brincadeira” (LINO, 2017, p. 32).*

Além das improvisações, as diferentes práticas criativas experimentadas revelam as materialidades sonoras com as quais os sujeitos têm familiaridade, “aprendimentos” de um corpo sensível, constituídos temporalmente com os outros no mundo. Por essa razão, os participantes resgatam memórias de atividades realizadas no pátio de suas casas, na escola que frequentaram na infância, ou nas atividades sociais da vida em família. Nesse momento, fomos compreendendo que “aprender supõe coisas a fazer e não a descobrir: somos inseparáveis do mundo do qual fazemos parte e o qual podemos transformar” (LINO; DORNELLES, 2019, p. 177).

Trata-se de compreender com Bachelard (1994) que “o inabordável da experiência de encantamento reservado à infância dura no corpo”. Nesse sentido, ao interagir com as sonoridades da paisagem sonora (gravadas no celular), os sujeitos investigados recordam o tempo indeterminado de perseguir formigas na casa da família. Ou as folhas colhidas no pátio de casa no outono, no porão das tias, nos brinquedos de rua (LINO, 2017, p. 34). Esse repertório é revivescido no *Ateliê Poético*, escapa a acuidade experimentada, sendo incorporado na narrativa daqueles sujeitos e compartilhada no grupo.

Aqui a necessidade de conjugar parceria emerge no ato de compor, ou criar itinerários sonoros. Isso exige escuta, movimento e a adesão ao fluxo coletivo. Os sujeitos estão dispostos a entrar na brincadeira. Confiam na experiência que o gesto poético do corpo no mundo produz. Verbalizam a dependência da escuta como presença do corpo em movimento e suas aprendizagens “*de ouvido*”: “ali eu sei que soa forte!” (LINO, 2017, p. 33). Têm intimidade com as materialidades sonoras de seu entorno. Reforçam essa ação como expressão participativa no mundo e seu poder de manifestar a potência lúdica e brincante de tocar: as músicas, o mundo, a docência.

Portanto, os sujeitos investigados afirmam que, ao se disponibilizar a inaugurar gestos poéticos de linguagem, ao participar das práticas criativas experimentadas no *Ateliê Poético*, entendem que o ruído se impõe como grande aliado do discurso sonoro. Como território que escapa ao controle, o ruído se apresenta como elemento de disposição à ação. Ao tomar o corpo como instrumento musical por excelência do fazer musical e materialidade fundante da experiência compartilhada, os participantes entendem que é o apelo à ordem que faz da música esta organização concebida intencionalmente pelo humano de sons e silêncios; o que insistentemente afirmam desconhecer (LINO; DORNELLES, 2019, p. 177).

Logo, o conceito de som, ruído e silêncio se estende significativamente na experiência do *Ateliê Poético*. Para os sujeitos o corpo torna-se dispositivo de escuta e de narratividade. Além disso, consideram que a improvisação contribui para decolonização do repertório sacralizado à Educação Musical na infância fixada, na maioria das vezes, nas canções disciplinares (PIRES, 2006), desconsiderando a poética do barulhar, ou melhor, a sensibilidade de soar, o apetite que adultos e crianças têm ao ruído e seu intenso desejo de escutar o mundo, especialmente seus silêncios. Afinal, qualquer som é resultado de um gesto ou movimento (DELALANDE, 1995).

Outro destaque evidenciado no presente estudo, revela-se na convicção da potência musical dos sujeitos. A afirmação, “*eu também sou musical*” (LINO, 2017, p. 3) se constitui como expressão muito frequente no discurso dos participantes. Sentem-se aptos a tocar o sonoro, porque impreciso e aderente àquilo que o corpo sabe, antes de dar sentido. Sim, “*todos somos musicais*” (LINO, 2017, 21), nascemos com a potência de entrar em linguagem (AGAMBEN, 2011, p. 71) e compor gestos poéticos. O depoimento, reiterado inúmeras vezes pelos sujeitos investigados, sublinha uma experiência de primeira vez: “*nunca tinha experimentado a improvisação na universidade*” (LINO, 2017, p. 19). Ao sair do lugar habitual de acadêmicos do Curso de Graduação em Pedagogia, ou de professores da escola pública municipal, ou de músicos e educadores musicais se dispõem a acessar e a ser contagiados e seduzidos pelo corpo dos outros, pelas sonoridades escutadas em presença, pela ressonância dos espaços e lugares habitados. Aqui a repetição emerge com força potente e esculpe um jeito de fazer que se relaciona diretamente às vivências anteriores de cada participante. Isso porque, como afirma Gainza (1983, p. 15), a improvisação é o lugar de exposição ou possibilidade de externalizar os materiais auditivos internalizados pelos sujeitos, exercitando-se tecnicamente.

Todos os sujeitos insistem em destacar que os bancos universitários lhes têm ensinado a interrogar o lugar da música na educação, propondo diferentes discursos reflexivos para ampliar e fortalecer sua importância na docência escolar. Além disso, também experimentam o cancionário brasileiro, memorizando e imitando o repertório canônico à infância. Porém, ainda afirmam viver de forma menos sistemática os espaços da improvisação e da composição com a paisagem sonora ou com o seu corpo sonoro e/ou materialidades cotidianas. Afirmam que ao participar do *Ateliê Poético* compreendem que os processos de escuta e de criação experimentados no ato de barulhar não tem um roteiro a seguir. Por isso, podem resgatar como tônica da prática pedagógica formas que não se podem discutir, mas experimentar: as sonoridades – possibilidade de encontro e do exercício de colocar atenção no mundo<sup>23</sup> (LAROSSA, 2018) e exercício potente de preparação às narrativas plurais e complexas que podem habitar seus corpos e emergir na convivência cotidiana.

Como afirma Deleuze,<sup>24</sup> “um preparar-se para estar preparado. Preparar-se para habitar o presente no presente”. O filósofo insiste que preparar não é planejar,

o que faz do professor um professor, não é o jeito de dar aula. Há várias formas de fazê-lo, mas a forma de preparar-se para estar na sala de aula. (...) Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados (...) é preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto (...) é preciso encontrar (...) (DELEUZE, 1994, p. 60).

Consideramos que, quando se experimentam práticas criativas, “*se produz coletivo, convivência, uns-com-outras, na emoção!*” (LINO, 2017, p. 22). Emoção que carrega a docência para os trânsitos complexos e plurais de encontrar caminhos e materialidades que se desejam sensivelmente modificar. Como prática criativa brincante, lúdica e afetiva, o barulhar é a marca de todo gesto humano que toca para narrar parcerias com o mundo, ressoar memórias, compartilhar criações, sublinhar começos linguageiros e, especialmente, ressoar

<sup>23</sup> Atualmente Larossa (2018) prefere destacar a ideia de exercício à experiência. Isso porque o filósofo destaca que a ideia de experiência reside na transformação, enquanto ideia de exercício (que ele considera mais urgente na contemporaneidade) está na atenção ao mundo. Os exercícios são feitos para fazer que as pessoas sejam mais atentas.

<sup>24</sup> O *Abecedário*, de Gilles Deleuze, é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações].

construções da gramática musical. Ao experimentar a música em estado de encontro, os sujeitos do *Ateliê Poético* têm que entrar em linguagem, sem traduções. Preparação e ensaios que contribuem para ensinar à docência com crianças a disponibilidade ao tempo e ao espaço coexistente de acesso às dissonâncias e aleatoriedades do coletivo, do cotidiano e do mundo comum (ARENDDT, 2004).

Se nosso objetivo com o *Ateliê Poético* é aproximar os referentes da ação docente instalados no Ensino de Música do Curso de Graduação em Pedagogia, logo compreendemos que os acadêmicos, os pedagogos e os músicos profissionais investigados, ainda têm habitado de forma pouco frequente as práticas criativas, especialmente a improvisação como território de renovação de saberes e fazeres educativos. Mesmo que, desde o início do século XX, diferentes movimentos pedagógicos tenham destacado a criação musical nos processos de renovação do ensino e da aprendizagem musical, os estudos de Moreira (2019, p. 231) contribuem para afirmar que esse ponto de coerência ainda apresenta dificuldade em estabelecer ligações efetivas com a escola de educação básica. No caso do presente estudo, verifica-se que a pedagogia, a formação continuada de professores e dos músicos participantes do *Ateliê Poético* ainda têm experimentado em seu cotidiano acadêmico curricular disciplinas de Educação Musical alicerçadas na apropriação de atividades musicais da tradição oral e na aquisição de habilidades, conteúdos e repertórios preparatórios a outras linguagens, “*música pra decorar a tabuada, aprender as boas maneiras, acalmar, relaxar, deixar a emoção sair. Não sabia que podíamos inventar música, organizar sons! Tri!*” (LINO, 2017, p. 22).

Logo, embora as práticas criativas tenham reconhecimento bem estabelecido nos discursos sobre Educação Musical nas últimas décadas (MOREIRA, 2019, p. 228), apenas o acadêmico de Artes Plásticas e a acadêmica da dança manifestam intimidade com aquela experiência, sendo mais autônomos e singulares no grupo. Suas presenças foram essenciais ao contágio dos sujeitos investigados, favorecendo parcerias e trocas singulares no contexto institucional. Ademais, esses dois alunos estão bem acostumados a habitar diferentes territórios de ampliação e de fortalecimento da Educação Musical promovidos pela universidade e se mostram peça fundamental para que o grupo do *Ateliê Poético* amplie sua participação no *Unimúsica, Unicena, Unifilme, Uniafro, Sonora Brasil, Bienal do Mercosul e Bienal do Jogo*.

Enfatizamos também que o encontro com a formação musical na universidade não acontece pela primeira vez para os sujeitos do *Ateliê Poético*. Os participantes têm um

encanto por experiências musicais e o hábito de procurar espaços de formação docente gratuitos na instituição de ensino superior. No entanto, nem todos estão acostumados a participar de concertos, oficinas ou assistir filmes. Envolvem-se quase exclusivamente em palestras e “*cursos que passavam musiquinhas pra sala*” (LINO, 2017, 21). A participação no *Ateliê Poético* amplifica a compreensão de que a música pode ensinar à docência o “exercício de atenção” larossiano (2018), ou seja, a importância dos ensaios, da repetição, da memória, das conversações (CAGE, 2015). Aqui, a confiança e o desejo de compartilhar narrativas é potente aproximação aos complexos e plurais processos de escuta e de criação envolvidos na atividade na pedagogia como gesto poético.

Em vista disto, a participação no *Ateliê Poético* ensina, treina, escuta e exercita o movimento do pensamento enquanto criação, na partilha de alternativas para sublinhar a música em estado de encontro como relação fundante da Pedagogia. Brincando, os participantes vivenciam os processos de escuta e de criação experimentados na ação de barulhar e concebem o valor pedagógico que a imaginação tem na educação. Nesse instante, atrevem-se à “*Com Posição*” (LINO; OLIVEIRA, 2020), inaugurando gestos poéticos com seus alunos, colegas, professores, gestores, músicos, interrogações que aproximam trajetórias para compor a sua docência. Longe do Ensino de Música concebido como memorização e interpretação de um repertório canônico, midiático ou utilitário à educação patriarcal, colonizadora, cívica ou disciplinadora, os participantes do *Ateliê Poético* começam a constituir uma rede de proteção à narratividade de suas docências.

#### 4.4.3 Escuta Poética: nosso palco de ensaios

Em dezembro de 2017, quando o trabalho investigativo do presente estudo no *Ateliê Poético* termina, aceitamos o desafio de dar continuidade à rede de proteção às narratividades da docência movimentadas. A proposta parte dos participantes do *Ateliê Poético* que, em março de 2018, manifestam desejo de prosseguir se encontrando. Assim, criamos o Grupo de Pesquisa **Escuta Poética**. Lotado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação (FACED), no Departamento de Estudos Especializados (DEE), o **Escuta Poética** é coordenado pela professora Dulcimarta Lemos Lino. O Grupo de Pesquisa constitui eixo articulador da pesquisa *Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar*

(LINO, 2017-2020), aproximando a universidade e a escola pública gaúcha de educação infantil. Tem como núcleo central organizador e reflexivo três pedagogas, especialistas em educação infantil e professoras da rede pública municipal. As Secretarias Municipais de Educação<sup>25</sup>, onde essas professoras estão lotadas, firmaram protocolo investigativo com a universidade, autorizando nossa atuação dentro das escolas junto aos bolsistas e vêm construindo e expandindo a ação investigativa do grupo. Além das professoras, o projeto conta com dois bolsistas de iniciação científica (um mestre em educação infantil e um graduando em pedagogia) e três bolsistas voluntários (um bacharel em biologia e um graduando em pedagogia), além de acadêmicos e pesquisadores parceiros interessados.

Enfatizamos que as pedagogas-pesquisadoras (3) são formadas no Curso de Graduação em Pedagogia, especialistas em Educação Infantil e têm experiência investigativa com Educação Musical na educação infantil. Sendo assim, dominam o conceito de “barulhar” (LINO, 2008) e têm experiência com os processos de escuta e de criação brincantes. Os outros participantes do grupo foram introduzidos na experiência de barulhar durante o projeto, tendo formação diletante em música adquirida nos contextos de vida coletiva que participam ou se encontram em formação inicial na pedagogia. Os acadêmicos e pesquisadores parceiros têm experiência investigativa como ex-bolsistas de iniciação científica ou na formação continuada como mestres ou doutorandos.

Desde a Educação Musical, o **Escuta Poética** articula discussão científica aprofundada que sublinha a autoria da Pedagogia como gesto poético de linguagem (RICHTER; BERLE, 2015). Aposta na experiência teórico-metodológica de práticas criativas musicais que possam subsidiar a narratividade e a composição de modos de ser ou fazer à docência na infância (FABRIS; DAL’LIGNA; SILVA, 2018). Por compreender que a parceria e a convivência se articulam nos encontros e no tempo que dispomos para a formação continuada, o grupo encontra-se semanalmente para estudar e pensar ações que corroborem com a operacionalização do Ensino de Música na escola de educação infantil; especialmente nos contextos educativos habitados pelas pedagogas-pesquisadoras nas Secretarias de Educação de São Leopoldo e de Porto Alegre. O **Escuta Poética** também estuda a legislação referente ao Ensino de Música na Educação Básica, tomando conhecimento dos textos legais que regem o Ensino de Música na especificidade da educação infantil e promovendo ações para efetivar

---

<sup>25</sup> Secretaria Municipal de São Leopoldo, na Portaria n. 104.612/2018, e Secretaria Municipal de Porto Alegre, na Portaria 448 de 30.07.2018.

o cumprimento da operacionalização de suas Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 2016a) nos projetos político-pedagógicos das instituições dos participantes.

O **Escuta Poética** tem como objetivo aperfeiçoar e ampliar as experiências que já vinham sendo constituídas com música nas escolas públicas de educação infantil onde as pedagogas-pesquisadoras trabalham. Para tanto, iniciamos a viver os processos de escuta e criação da docência a partir do estudo teórico-prático da Educação Musical na infância ao definir a “Pedagogia como gesto poético de linguagem” (RICHTER; BERLE, 2015). Nesse sentido, compreendemos que é interagindo poeticamente com o mundo, “desencadeando tempos de presença e assumindo tentativas de plasmar sentidos singulares no coletivo, e não dele distanciando-se analiticamente, que podemos perseguir a linguagem como gesto desvinculado de qualquer instrumentalidade” (RICHTER; BERLE, 2015).

Desde o início da pesquisa travamos uma parceria interinstitucional com o Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos, do PPG-EDU Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), coordenado pela professora Sandra Richter. A pesquisadora cunhou o conceito “Pedagogia como gesto poético de linguagem” e tem desenvolvido trabalho investigativo no sentido de movimentar as rodas poéticas em educação com pedagogos. Nossa parceria envolveu encontros de estudo mensais e a realização em parceria de seminários, jornadas, concertos e encontros de pesquisa.

A parceria dos acadêmicos, professores, músicos e escolas participantes dos Programas de Extensão criados pela coordenadora do projeto emerge como eixo articulador do alcance dos objetivos propostos na investigação. Destaca-se também a participação ativa do grupo de pesquisa dentro da Faculdade de Educação da UFRGS, especialmente nos projetos dedicados à luta pelos direitos à educação infantil, Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN-FACED-UFRGS); à formação de professores “cantantes e brincantes”, Coletivo de Cantantes e Brincantes É do Campo (Pedagogia do Campo-FACED-UFRGS); e ao Núcleo de Apoio a Eventos e Comunicação (NAEC-FACED-UFRGS). Ainda criamos, coordenamos, acompanhamos e avaliamos a parceria investigativa com as Secretarias Municipais de Educação na cidade de Porto Alegre e São Leopoldo, através de suas governanças e professoras de educação infantil. Vale destacar que o consentimento à parceria investigativa foi cruzado institucionalmente entre a UFRGS e as Secretarias Municipais de Educação das professoras-pesquisadoras, estabelecendo espaço e tempo curricular para seu estudo sistemático. As diferentes reflexões propostas, experimentadas e encaminhadas no **Escuta**

**Poética** inventariam, dinamizam e provocam a experiência com música dos pedagogos, dentro da escola pública de educação infantil conectados à universidade.

Portanto, o presente estudo empreende esforços para o conagraçamento e para a parceria intrainstitucional e interinstitucional, apostando na música em estado de encontro, marca do trabalho coletivo de convivência construída ao longo da investigação entre as instituições de ensino superior gaúchas e os territórios educativos que habitamos. Dentro da UFRGS criamos o Programa de Extensão Escuta: sonoridade poéticas em movimento (2017-2018); o Programa de Extensão Piá: concertos e oficinas musicais (2019-2020), um grupo de músicos e pedagogos que realiza oficinas e concertos musicais em territórios educativos. Pela primeira vez na história da FACED-UFRGS temos um grupo musical em atividade. As parcerias colaborativas constituídas e firmadas com o Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI-FACED-UFRGS) e com o Programa Educação Infantil na Roda (PEIR-FACED-UFRGS) fortalecem as redes políticas e pedagógicas de garantia do direito ao Ensino de Música na educação infantil, focado em seus ciclos de formação a defesa obrigatória dessa dimensão linguageira. O Núcleo de Apoio a Eventos e Comunicação (NAEC-UFRGS) está sempre presente em nossa investigação, criando o logo do Grupo de Pesquisa, divulgando nossos eventos e, além de tudo, compondo música com nossos acadêmicos.<sup>26</sup> A coparticipação na pesquisa de Valéria Labrea (EDUCAMPO-FACED/UFRGS) experimentando e coletando a cartografia sonora do território quilombola junto ao grupo ‘Cantantes e Brincantes É do Campo’ e as parcerias efetivadas com o Quilombo Morada da Paz (Triunfo/RS) em suas celebrações do “*Okan Ylu*”, festa dos tambores, através de diferentes concertos e jornadas para ressaltar a cultura afrobrasileira no território acadêmico, efetiva a rede integrada entre os acadêmicos e o grupo de pesquisa, ampliando nossa formação e conagraçando esforços comuns à FACED/ UFRGS, tanto na especificidade do Curso de Graduação em Pedagogia quanto no Curso de Graduação em Pedagogia do Campo.

Vale destacar que fazer música exige um espaço arquitetônico característico (BRASIL, 2016a) e determinadas materialidades sônicas. Tivemos, na Sala de Multiatividades do Curso de Pedagogia do Campo, um espaço gentilmente disponibilizado para a ocupação e o

---

<sup>26</sup> Dudu Sperb, cantor consagrado no cenário gaúcho, trabalha no NAEC. Como já tínhamos um vínculo como músicos atuantes em Porto Alegre, nosso envolvimento com o setor foi facilitado pela empatia presente. Além de contribuir para a identidade visual do grupo de pesquisa **Escuta Poética**, criando nosso logo, prontamente nos indicou os melhores espaços para exploração da paisagem sonora na universidade. Também gravou com o Piá uma composição sua que consta no *Pó di Questim!* e, sempre que pôde, encaixou nossa participação musical nos eventos realizados dentro da FACED/UFRGS.

desenvolvimento de diferentes atividades do **Escuta Poética**; bem como ao manuseio do único sopapo<sup>27</sup> da UFRGS. No entanto, ainda precisamos obter, dentro da FACED e junto ao setor de Difusão Cultural da UFRGS, um espaço privilegiado para os ensaios e exercícios semanais que afirmem a relevância dos processos de escuta e criação musical, os quais temos promovido para a experimentação do barulhar e para a consequente realização de performances musicais. Enquanto isso não acontece, firmamos parceria com o Coletivo do Espaço de Criação Musical (escola independente de música) e conseguimos espaço fixo para exploração, expressão, ensaios e construção sonoro-musicais. Nessa instituição parceira, utilizamos sua sala de ensaios para fazer música e deixar projetos de instrumentos musicais ou objetos sonoros construídos por nosso *luthier*. No entanto, a continuidade e a motivação de nosso trabalho ficaram bastante prejudicadas pela necessidade de montar e de desmontar todo o cenário musical a cada encontro.

Outrossim, a parceria com o Coletivo do Espaço de Criação Musical (CECM) também contribuiu para que os participantes do **Escuta Poética** circulassem no meio de professores-músicos familiarizados com a experiência de barulhar, recorrendo a seus saberes e fazeres durante o processo de escuta e criação compartilhada. O CECM ainda participou de diferentes ações com o grupo de pesquisa, especialmente criando o design da Coleção Pedagogia e Música e tocando conosco a música negra gaúcha (maçambique), pois o grupo de acadêmicos ainda tinha preconceito com aquele repertório. Essas ações reforçam que o processo de formação inicial e continuada de professores em qualquer instância exige o exercício contínuo de um coletivo de discussão que sublinhe a reflexão entre o que a realidade ensina na experiência com o mundo e o que se aprende na interação argumentativa; tal contato foi vital para o endereçamento de tempos e espaços mais complexos e plurais de aprendizagem no grupo.

A exploração dos diferentes espaços culturais da universidade como espaços brincantes da escuta da paisagem sonora e a entrega à experiência de barulhar sublinham a necessidade vincular e integradora da Educação Musical na Pedagogia. A Oficina de Improvisação promovida no *Ateliê Poético*, no início da presente investigação, movimentou o acesso poético à materialidade arquitetônica potente dos arredores de nossa casa: a Faculdade de Educação (FACED/UFRGS). Dessa forma exploramos as emocionantes Caixas de Silêncio dispostas na

---

<sup>27</sup> Único tambor genuinamente gaúcho, que mora na sala de Multiatividades e é manipulado por todos os integrantes do **Escuta Poética** (FACED/UFRGS).

FACED, no Museu da UFRGS, na Sala Fahrion, no Salão de Festas da Reitoria, nos Auditórios da Escola de Engenharia, no Laboratório de Música Eletroacústica, entre outros. Reforçamos também a participação do **Escuta Poética** nos excelentes e desafiadores projetos culturais instituídos na universidade que movimentam a contemporaneidade da música e da educação, habitados por toda a comunidade gaúcha. Os maravilhosos projetos *Unimúsica* (UFRGS) e *Fronteiras do Pensamento* (UFRGS) contribuem efetivamente para deslocar conceitos e preconceitos teóricos no grupo. Consideramos importante destacar que assistir concertos juntos, participar de oficinas musicais com os artistas convidados e debater com grandes pensadores do século XXI temas urgentes à educação contemporânea aproximaram e criaram familiaridade com as narrativas musicais e teóricas empreendidas em toda a ação docente. Sublinhamos ainda que as barreiras entre teoria-prática, artista-pedagogo, músico-professor demarcam paulatina fluidez e comprometimento entre os participantes do grupo.

Empreendemos parceria investigativa com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEDU-UNISC), participando de pesquisa no CNPQ<sup>28</sup> com seu Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos e com o Coletivo do Espaço de Criação Musical, que já desenvolvem projetos investigativos a partir da experiência poética e das práticas de escuta e criação que tomam a Pedagogia como gesto poético de linguagem (RICHTER; BERLE, 2015). Realizamos em parceria diferentes seminários, grupos de estudos, palestras, ensaios, publicações, concertos e oficinas, conforme relatório apresentado. Em abril de 2020, criamos o “Estudos Mínimos”, uma série de cursos de formação para pesquisadores iniciantes ou consolidados, que estão sendo realizados durante a pandemia. Coordenados pelos investigadores do Grupo Estudos Poéticos (PPGEDU-UNISC) em parceria com o grupo de pesquisa **Escuta Poética** (FACED/UFRGS) expõe a autoria e a narrativa dos participantes, exercitando o pensamento na complexidade exigida pela pedagogia em pequenos grupos com o objetivo de ampliar e complexificar estudos.

A pesquisa ainda amplia e fomenta discussões reflexivas do **Escuta Poética** com as instituições de classe: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); FLADEM<sup>29</sup> (Fórum Latino-Americano de Educação Musical); e ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). O **Escuta Poética** tem demarcado nesses espaços a urgência, importância e potência da atuação do pedagogo na Educação Musical

---

<sup>28</sup> Disponível em: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/13883>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

<sup>29</sup> A coordenadora do Projeto atua como representante da Região Sul do Fladem-Brasil. Para conhecer nossas ações, *lives*, cursos, boletins e revistas, por favor, acessar <https://fladembrasil.com.br>

como pressuposto anticolonialista, especialmente no âmbito do diálogo entre diferentes culturas musicais ainda pouco visíveis ao promover a educação para cidadania e o resgate dos saberes indígena e negro. A participação em jornadas, *workshops*, oficinas, concertos, palestras e seminários locais, regionais, nacionais e internacionais, *lives*, bem como as produções sonoras realizadas contribuem para divulgar a pesquisa desenvolvida e fomentar trocas investigativas, fazendo com que o preconceito com os pedagogos que ainda não sabem “tocar” um instrumento possa ir diminuindo nessas instituições. Para tanto, elaborar e submeter artigos decorrentes da pesquisa em revistas e periódicos relevantes do cenário educativo contemporâneo alicerça possibilidades de enfrentamento elaboradas, aperfeiçoando o espaço da Educação Musical dentro nos Cursos de Graduação em Pedagogia, especialmente na área específica da educação infantil. Nesse contexto, ampliamos a compreensão da complexidade da pedagogia e dos desafios teóricos e práticos com que as instituições de ensino superior se deparam para materializar a reforma curricular em seus cursos.

Portanto, para refletir sobre as narrativas constituídas dentro do **Escuta Poética** fomos organizando, de forma artesanal, diferentes registros em áudio, vídeo, caderno de notas, Word, etc. para compartilhar junto ao pequeno grupo envolvido as ações que fomos compondo no cotidiano da universidade e das escolas de educação infantil, enquanto movimentos de nossa escuta. Alguns desses materiais edificam nossas interrogações e guiam o estudo teórico empreendido no projeto. Tendo como objetivo (re)pensar a prática docente, esses registros vão sendo organizados cronologicamente em distintos DVDs pelos bolsistas do projeto e/ou pelas professoras-pesquisadoras com o único intuito de escutar mais uma vez algumas de nossas ações e refletir sobre essa prática. Assim, não contamos com qualquer auxílio técnico ou profissional da universidade, mas fomos aprendendo a documentar e a registrar: compondo nossas reflexões.

A ideia de marcar nossa caminhada com registros compartilhados partiu das pedagogas-pesquisadoras. Aceitamos o desafio porque entendemos que o **Escuta Poética** é justamente esse palco de ensaios de preparação à docência. Então, organizamos a Coleção Pedagogia e Música (LINO, 2017-2020) que, através de seus diferentes volumes, compartilha narrativas lúdicas inauguradas na formação inicial e continuada de professores, nos diferentes tempos e espaços habitados pelo grupo de pesquisa ao colocar a música em estado de encontro. A documentação não se apresenta como material didático. Apenas marca nossa experiência reflexiva em ação para alcançar a experiência poética de barulhar. Também disponível *online*

em nosso canal do YouTube (Escuta poética) e no Instagram (@escutapoetica). A seguir a lista nominal dos volumes de nossa coleção com sinopse:

**ABCdário**: Notas de escuta construídas pelo grupo de pesquisa **Escuta Poética** e pelos estudantes da disciplina “Seminário de 0 a 3 anos”, tendo como eixo provocador o alfabeto. Registros sonoros inspirados nos ABCdários compostos por Lya Luft, Walter Kohan e Deleuze. Edição: acadêmica Evelyn Dias Romero e Dulcimarta Lemos Lino. Participação: Escuta Poética e acadêmicos da Pedagogia. FACED/UFRGS, 2017 (LINO, 2017c).

**Barulhar**: brincar com sons. Narrativas capturadas pelo **Escuta Poética** no ateliê do Coletivo do Espaço de Criação Musical (Porto Alegre/RS). Marcas da convivência musical dos processos de escuta e criação musical experimentados no cotidiano escolar. Gravação e edição: Catarse Produtora. FACED/UFRGS, 2017. (LINO, 2017e).

**Caixa de Som**: Instalação sonora criada no **Escuta Poética** pelos acadêmicos Filipe da Silva Silveira e Luís Fernando Teixeira, em 2017. Registros das visitas da Caixa de Som através dos diferentes territórios educativos habitados. Participação dos acadêmicos e professores de educação infantil: Ariane Carolina Bittencourt, Augusto Vargas, Gabriel Dornelles, Filipe da Silva Silveira, Márcia Lague de Oliveira, Milene Compagnon, Nicolas Lobato. FACED/UFRGS, 2017. (LINO, 2017b).

**Cartografias Sonoras**: exercícios de composição criados ou recolhidos da paisagem sonora cotidiana a partir do desejo de provocar o ouvido pensante à escuta de espaços geográficos determinados. Este trabalho reúne cartografias criadas para eventos na UFRGS para a instalação sonora Caixa de Som, recolhidos nas escolas de educação infantil alcançadas pelo **Escuta Poética**, bem como dos territórios educativos habitados e dos bancos escolares da universidade. Realização: Filipe da Silva Silveira, Filipe Narcizo, Fabiano Selback. FACED/UFRGS, 2020. (LINO, 2020b).

**II Jornada Fladem-Brasil 2019**: vídeo que apresenta o concerto de abertura da II Jornada Fladem-Brasil, com participação da rede de coletivos da FACED/UFRGS: comunidade quilombola Morada da Paz, Cantantes e Brincantes É do Campo e Programa de Extensão Piá: núcleo itinerante de MPB. Gravação e Edição: SEAD/UFRGS, FACED/UFRGS, 2020. (LINO, 2020e).

**Flashmob**: registro do flashmob produzido pelo **Escuta Poética** no encerramento da II Jornada Fladem-Brasil 2019. Participação especial: acadêmicos Cristoph Sandi, Victoria Vargas Santos, Marco Aurélio Aurich, Gabriel Dornelles, Filipe da Silva Silveira, Augusto Vargas e Lenara Valente; 120 alunos e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Wurth (Canoas/RS); Gisele Milliorini; 40 alunos do Coletivo do Espaço de Criação Musical (Porto Alegre/RS); Piá: núcleo itinerante de MPB; NAEC/UFRGS, TV UFRGS, Rádio UFRGS. Música: *Você Chegou* (Fernando Barba) Edição: Gabriel Dornelles. FACED/UFRGS, 2020. (LINO, 2020g)

**Idiofones**: documentário produzido na Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Salomoni (SMED/Porto Alegre), tendo como protagonista o professor de música Misael Jacobus, idealizador e responsável pela confecção artesanal dos Idiofones e do Pannel Sonoro. No vídeo, o professor nos ensina a confeccionar idiofones. Filmagem: acadêmicos Augusto Vargas e Filipe da Silva Silveira. Edição: Sofia Schmidt e Nicolas Lobato. Roteiro: Misael Jacobus e Dulcimarta Lino. Arte da capa: Lázaro Fanfa. Fotos: Augusto Vargas. Pesquisadora: professora Márcia Lague de Oliveira. Realização: **Escuta Poética** e Programa de Extensão ESCUTA. FACED/UFRGS, 2017. (LINO, 2017g).

**Libretos de Criação I**: livro digital produzido no **Escuta Poética** pelo acadêmico-luthier Augusto Vargas. Apresenta objetos sonoros e instrumentos musicais confeccionados a partir de materialidades cotidianas. FACED/UFRGS, 2017. (LINO, 2017a).

**Libretos de Criação II**: livro digital produzido no **Escuta Poética** pelo acadêmico-luthier Augusto Vargas. Apresenta objetos sonoros e instrumentos musicais confeccionados a partir de materialidades cotidianas. Produção: acadêmicos Gabriel Dornelles e Filipe da Silva Silveira. FACED/UFRGS, 2020. (LINO, 2020a).

**Movimentos do Ser Poético**: site elaborado e produzido pela coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Vila Nova São Carlos (SMED/Porto Alegre), Milene Compagnon, em parceria com o **Escuta Poética**. Reflexão teórico-prática da docência poética. FACED/UFRGS, 2017. (LINO, 2017f).

**Narrativas em rede**: instalação construída por Milene Compagnon e equipe de professores da Escola Municipal de Educação Infantil Vila Nova São Carlos (SMED/Porto Alegre) como exercício de escuta às crianças da comunidade escolar, para provocar reflexões

sobre os registros do **Escuta Poética**. Elaboração e Produção: Milene Compagnon e Dulcimarta Lemos Lino. FACED/UFRGS, 2017. (LINO, 2017h)

**Territórios Brincantes:** materialidades em movimento no cotidiano escolar. Registro das proposições brincantes criadas pelos alunos da disciplina “Seminário de 0 a 3 anos” que ocuparam o pátio da FACED/UFRGS. Elaboração e Produção: acadêmica Evelyn Rias Romero e Dulcimarta Lemos Lino. Edição: Augusto Vargas. FACED/UFRGS, 2020. (LINO, 2020f).

O grupo de pesquisa **Escuta Poética**, durante a pandemia, intensificou o espaço de estudos teóricos e a escuta coletiva nas escolas da rede pública municipal de educação infantil alcançadas pelo projeto. Tem presença marcante junto à formação inicial e continuada dos pedagogos-pesquisadores nos seus núcleos de atuação e aproveita a maior disponibilidade dos professores da rede para intensificar os estudos sobre a pedagogia como gesto poético de linguagem. Assim, realiza em parceria com a Secretaria Municipal de São Leopoldo, de abril a dezembro de 2020, duas formações em música para pedagogos no formato EAD alcançando toda a rede de professores municipais: 1) Formação R2: Programa de Educação para Sustentabilidade na Cidade (PESC Moodle, 10hs); 2) Formação Barulhar: música da infância (Moodle, 40hs, 2020).

Para mais, cria e produz os *Enlaces Virtuais*, série de *lives* coordenadas pela EMEI Vila Nova São Carlos e pela EMEI do Bairro Cavallhada (SMED/Porto Alegre) em parceria com o **Escuta Poética** e com o Projeto de Extensão Piá: formação de professores II. O projeto Enlaces Virtuais (Escuta Poética 2020) acontece no canal do **Escuta Poética**, que criamos em julho de 2020. As temáticas empreendidas na organização do evento foram demandas constituídas pelo grupo de professores de cada escola, fortalecendo sua formação nos temas que solicitaram aperfeiçoamento, no final de 2019. Também criamos e damos sustento ao Instagram @escutapoetica, onde duas vezes por semana postamos sugestões para ampliar o cardápio sonoro escolar docente com repertório musical baseado no cancionário brasileiro, nas composições inventadas pelas crianças, nas composições dos acadêmicos do grupo e no compartilhamento de eventos que participamos. Também disponibilizamos nessa plataforma nossa Coleção Pedagogia e Música (LINO, 2017-2020). Estamos ainda produzindo uma série de *podcasts* para o registro teórico-prático-musical das crianças e dos professores nomeado

*Pó di Questim!*, onde as pesquisadoras-professoras do **Escuta Poética** postam os barulhães com as crianças que convivem na pandemia e os acadêmicos do Piá gravam, interpretam e compartilham as produções musicais do cancionero brasileiro.

## 5 TRÊS GuRIaS EM CONVERSAÇÃO

Três encontros, ou (re)encontros. Três caminhos. Três modos de ser. Três canções. Três professoras da rede pública municipal de educação infantil que promovem convivência. Três gurias que fazem música e teorizam sobre música para conjugar a experiência de “estar à escuta como modo estésico de estar no mundo” (RICHTER; LINO, 2019). Ressonâncias e reverberações do som do sentido narrada pelo corpo potente dessas pedagogas-pesquisadoras que **tocam** a pedagogia e a música como partição e partilha. Gestos mínimos de saberes e fazeres que não separam fronteiras disciplinares, mas articulam a linguagem como gesto poético (AGAMBEN, 2011).

Três gurias em conversação, que nas palavras do compositor indicam uma ação de

estar com (con), virar-se (versar) para – ou seja para fora do eu apenas. O verso da poesia e o verso da conversação estão relacionados apenas dessa forma, como um literal virar-se – na melhor das hipóteses, inesperadamente, em direção aos nossos muitos passados, presente, futuros, isto é, em direção a possibilidades, contingências, reconhecimentos, ininteligibilidades. (CAGE, 2015, p. 17).

Amigas e mulheres comuns, que acordam cedo, trabalham, vivem as demandas domésticas do lar, da família, do namorado, da crise econômica, do descaso das instituições, das destrutivas políticas de governança nacionais-estaduais-municipais. Três gurias cheias de gesto que desenham som. Olhos e ouvidos que se demoram um pouco mais para varrer o pátio no outono porque escutam as folhas secas do jardim. Três professoras que afirmam a docência como a infância bachelardiana (1999), aquela que dura no corpo a vida toda e entendem que

a infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreender, para nos deixar encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo (COUTO, 2011, p. 43).

Como infantes, essas pedagogas-pesquisadoras não musicistas, não habitantes ‘formais’ do discurso musical, nos indicam o saber da ignorância e a potência de expressar e acolher o indeterminado, o indivisível, o indispensável do cotidiano escolar. Uma experiência

possível à docência universitária da pesquisadora musicista, porque sentido de nossa escritura partilhada. Assim, digamos com Foucault que “escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 5). Como se permitem o prazer da atividade intelectual, essas três gurias deixam de opor teoria e prática (CHARLOT, 1996).

É importante considerar aqui que todas as pedagogas-pesquisadoras dominam os constructos teórico-práticos da experiência de barulhar adquiridos na realização de trabalhos de conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia (OLIVEIRA, 2004; CARDOSO, 2007; COMPAGNON, 2009), na especialização em educação infantil (OLIVEIRA, 2014; COMPAGNON, 2014) ou em cursos de formação continuada (OLIVEIRA, 2016; COMPAGNON; MARCELLO, 2016). Essas professoras estão lotadas nas Secretarias Municipais de Educação de Porto Alegre (RS) ou São Leopoldo (RS) atuando como coordenadoras pedagógicas (duas) e professora de música da escola<sup>30</sup> (uma). As Secretarias Municipais de Educação aprovaram e conhecem a pesquisa, tendo se comprometido, inclusive, com a liberação de carga horária das pedagogas-pesquisadoras para participação em eventos, jornadas, seminários, etc.<sup>31</sup> Os demais participantes da comunidade escolar foram informados da pesquisa pelos pesquisadores, quando da observação e acompanhamento da rotina escolar, nos cursos de formação realizados ou na preparação de concertos realizados naquele território. Além disso, de forma autônoma, durante a investigação as pedagogas-pesquisadoras iniciaram ou retomaram a convivência semanal com a música como performance, quer como cantoras de coro adulto (duas), quer como alunas de instrumento musical (duas).

O encantamento pela música na infância sempre esteve presente em nossa parceria como público ou na vida de professoras, sendo comum a circulação de informações e

---

<sup>30</sup> Uma das pedagogas-pesquisadoras e professora de música da Sala Múltipla. Na sua escola, o projeto pedagógico inclui no currículo escolar a música, sendo desenvolvida na referida Sala Múltipla por um pedagogo do corpo docente, intitulado R2. A Sala Múltipla alcança todas as crianças da escola.

<sup>31</sup> Cabe salientar que no início da investigação, entre 2017 e 2018, as professoras da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre conseguiam participar de algumas atividades da pesquisa. Porém, a partir de outubro de 2018 até 2020, as pedagogas-pesquisadoras foram destituídas de sua função original – coordenadoras pedagógicas – e tiveram que dividir a carga horária da coordenação pedagógica outrora assumida, com as funções de vice-direção e de regente de turma. Por essa razão, nossos encontros de estudo passaram a acontecer nos sábados pela manhã, momento em que as demandas escolares não interferiam em nosso calendário. Observamos uma destruição sistemática dos diferentes espaços recém-inaugurados de formação e movimento reflexivo nas escolas municipais de Porto Alegre e a insistente provocação de contratação externa e imposição de fórmulas e apostilamentos receituários nesse aspecto. Destacamos que alguns professores e escolas “escolhidos” (quatro escolas) da SMED Porto Alegre estão sendo alcançados pela proposta Lumiar (12/2020), que inicia suas atividades de formação coletiva docente durante a pandemia (05/2020).

participação coletiva em eventos promovidos na cidade. Nos (re)aproximamos pelos afetos constituídos no *Ateliê Poético* (LINO, 2020d) e pela resiliência ao estudo (sistemático) em grupo, costurando inspirações e compondo estratégias intencionais para a música na docência. Essas três pedagogas-pesquisadoras confirmam o dito de Nicolini (2003, p. 54) que pressupõe que o acadêmico é sujeito de seu processo de formação, contribuindo para o enriquecimento dos temas e abordagens desenvolvidas durante a sua formação e ao longo da carreira profissional. Nosso encontro aconteceu justamente durante a formação inicial e continuada que essas professoras da escola pública de educação infantil participam em sua trajetória docente.

Logo, compreendemos com Santos (2019, p. 1) que, “ser afetado é condição para o exercício do pensamento, numa experiência de problematização” da música em estado de encontro. Isso porque

somos parte de um coletivo, que pensa a aprendizagem como acontecimento (événement) e, portanto, como algo inerente a sujeitos cartógrafos, afetados por algo que os desafia e força (constrange) a pensar, por causa de seus encantos, de alguma qualidade “perturbadora”, de algo “interessante, importante, notável. (SANTOS, 2019, p. 1).

O afeto pela música nos conecta e movimenta ações empreendidas na partilha coletiva. A fala de abertura da formação organizada na rede<sup>32</sup> por uma das pedagogas-pesquisadoras “só se ouve bem com o coração!” (CARDOSO, 2020) marca o vínculo na aposta da docência e da infância na escola pública que agrega o grupo. Unimo-nos porque juntas enfrentamos em nossas instituições públicas (escolas ou universidade) a equivocada compreensão da música como subjetividade potencialmente individualizada e irreal, expressão extraordinária do sensível, possível aos “talentosos” e inútil aos termos de competência e habilidade educativa pautada no domínio técnico instrumental ou disciplinar. Nesses espaços de atuação, tensionamos a educação ditada pelos resultados mensuráveis de uma formação inicial e continuada de professores cada vez mais centrada no acúmulo de receitas e atividades prescritivas, ou testes de avaliação de desempenho, que tem esquecido que desafiar o raciocínio não significa abandonar as provocações da imaginação, do lúdico e do poético.

Para investigar a formação de professores em música, em nossos contextos de atuação, tivemos que erguer argumentos sólidos para contrapor a idealização romântica da infância e

---

<sup>32</sup> Formação realizada em maio de 2020 na Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, Projeto Educação para Sustentabilidade na Cidade.

da música vigente. De forma geral, aqueles professores consideravam que a sensibilidade criadora e musical emerge espontaneamente nas crianças. Fomos entendendo que a ideia de *crianças-artistas*, comumente presente nas redes escolares, vinha subjugando as intencionalidades da mediação docente e as intensas provocações do corpo operante de adultos e crianças em convivência, que fazem música para escutar e ser provocados pela gramática do mundo em seu contexto social e cultural.

Nossos encontros de formação acontecem na universidade, mobilizando o depoimento das pedagogas-pesquisadoras e construindo de forma colaborativa narrativas de intervenção para fortalecer a Educação Musical em seus territórios de atuação. No primeiro momento, aproximamos teoricamente pontos de escuta com o conceito de Educação Musical na infância, a partir dos processos de escuta e criação musical vivenciados na experiência de barulhar (LINO, 2008; LINO, 2015; LINO; DORNELLES, 2019). Nossa reflexão pretendia sublinhar na formação de professores a disponibilidade e a simpatia ao fazer coletivo das crianças e seu apetite por ruídos e silêncios, circunscritos na paisagem sonora que lhes envolvem. “Sendo um verbo inexistente no português, o barulhar consiste na ação de brincar com sons, potência de narrar o mundo sonoro na intensidade da escuta, sempre integrada à estrutura heterofônica da vida cotidiana na coletividade (LINO, 2015, p. 128).

Logo, educar musicalmente requer viver o dito de Koellreutter no exercício da docência: “aprender a apreender do aluno o que ensinar” (BRITO, 2001, p. 22), onde “a realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo de buscá-la. Mas é do buscar e não achar que nasce o que não conhecia e o que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano” (LISPECTOR, 1964, p. 210). Nesse instante, o barulhar é desencadeado pela especificidade da materialidade oferecida, pelo “como” fazer e não pelo “o que” fazer, ou seja, a ação de brincar com sons vai surgir desencadeada pelo desafio imposto na resistência da materialidade em jogo, do que há para nela explorar e insistir. Então, não vamos prescrever conceitos, nem conteúdos, mas viver processos de escuta e de criação musical em que adultos e crianças possam fazer interrogações ao lançar seus corpos à sensibilidade de soar, sempre conectadas às suas exposições, excursões e práticas sociais e culturais compartilhadas. Para isso, experimentamos no Coletivo do Espaço de Criação Musical diferentes tempos de viver o barulhar entre adultos e crianças e documentamos essa ação no volume *Barulhar* (LINO, 2017e) da “Coleção Pedagogia e Música” (LINO, 2017-2020).

Em um segundo momento, estabelecemos ações conjuntas para escuta do grupo de professores, acolhimento de suas narrativas e contato direto com as crianças, o que foi agilmente propiciado pela intimidade e confiança que as coordenadoras pedagógicas<sup>33</sup> já tinham constituído em seu grupo de trabalho. Assim, habitamos a escola de educação infantil com grande facilidade, sendo recebidos de forma cordial e receptiva. Logo, fomos nos inserindo e participando da rotina instituída, no sentido de observar aulas, acompanhar as crianças, conhecer sua paisagem sonora, identificar o cancionário presente na ação pedagógica, ministrar cursos de formação continuada, participar como ouvintes ou performancers de festas e eventos e ir compondo registros da música em estado de encontro naquele território.

Dedicamos um tempo especial e prolongado à escuta de cada uma das comunidades escolares, aprendendo distintos modos de ser e fazer música alicerçados na instituição e promovendo conversações para valorizar, fortalecer e ampliar diferentes iniciativas articuladas ou recém incorporadas. Nesse espaço fomos documentando em áudio, vídeo e bloco de notas as diferentes composições narrativas cooperativamente estabelecidas. Nosso objetivo não era construir material didático de formação de professores, apenas escutar mais uma vez nossa atuação e conduzir reflexão aprofundada sobre nossa docência. No entanto, os pedagogos-pesquisadores e professores das instituições se envolveram muito nessas atividades e, mais tarde, decidimos organizar esses registros em diferentes volumes da “Coleção Pedagogia e Música” (LINO, 2017-2020).

Cabe destacar que, em uma das escolas participantes da investigação, o acompanhamento das atividades com música foi documentado pela própria pedagoga-pesquisadora por meio de câmera disposta na sala de aula. Isso aconteceu porque não encontramos ambiente favorável às conversações com o grupo diretivo, nem com o coletivo de professores. Com uma orientação pedagógica centrada em cumprir o calendário burocrático e responder às demandas econômicas da instituição, ou apenas preencher o cronograma de participação das crianças em concertos musicais disponibilizados, tivemos grande dificuldade em compor pontos de escuta intencionais no trabalho pedagógico que integrasse estudo e formação continuada dos professores. Sendo assim, preferimos investir nas relações democráticas estabelecidas diretamente com a equipe de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação que sempre se apresentou muito receptiva a compor

---

<sup>33</sup> A escola da professora de música da Sala Múltipla, uma das três pedagogas-pesquisadoras, não foi habitada pelo presente estudo.

ações, destacando as narratividades do território e os aportes científicos da investigação. Consideramos que a atitude alcançou êxito estendido porque, a partir da escuta atenta de nossas dificuldades naquela instituição escolar, a própria prefeitura organiza parceria investigativa com o grupo, promovendo conosco um conjunto de formações continuadas para reunir e destacar a narratividade da música no projeto educativo escolar da cidade.

Para articular e planejar processos colaborativos da música em estado de encontro em uma intensidade de trajetos no contexto escolar, tivemos que pensar a pedagogia como jogo, uma arte cartográfica que opta por provocar gestos afirmativos no território escolar para ressignificar presença na convivência (SANTOS, 2019, p. 2-3). Aqui, para habitar as escolas de educação infantil experimentamos a “travessia e perigo, passagem, de exterior (estrangeiro) e existência (uma forma singular), de receptividade e passividade feita de paixão, padecimento, paciência, atenção” (SANTOS, 2019, p. 2).

Por conseguinte, as três gurias colocaram a música em estado de encontro para produzir narrativamente naquele território distinto,

uma aprendizagem baseada no saber de afeto que implica em rastreio, toque por algo que força a pensar, pouso **para ver o que está acontecendo** e reconhecimento atento (ao invés de reconhecimento automático de um saber já dado, pronto para a reconhecimento). Tal aprendizagem é exigente de representações que se seguirão, produzindo a corporificação do conhecimento e o desenvolvimento de um plano técnico de habilidades e competências (como a intimidade da cozinheira com os cheiros e sabores, ou do marceneiro no trato com a madeira, ou do músico com sonoridades) (SANTOS, 2019, p. 3).<sup>34</sup>

Durante este percurso, a necessidade de argumentação teórica emergiu através dos diferentes territórios escolares habitados, promovendo aprofundamento científico das pedagogas-pesquisadoras e inventando modalidades de conexão dessas reflexões às trocas cotidianas na escola. Inspiradas nas reflexões produzidas pelos Abecedários de Deleuze (1995), Kohan (2018) e no “dicionário para crianças” de Lya Luft<sup>35</sup> (2018) fomos nos nutrindo teoricamente e organizando os conceitos estudados em um alfabeto: nosso AbCdário (LINO, 2017c). Aqui as palavras funcionam como brinquedos, sempre em movimento, podendo ser compartilhadas por todo o grupo de pesquisa, ficar ali silenciadas por algum tempo ou, até, desaparecer, mudar de tonalidade, mas sempre como marca artesanal de nossas emergências, surgidas no espaço de formação e advindas da prática docente no contexto escolar. A seguir apresentamos

---

<sup>34</sup> Grifos da autora.

<sup>35</sup> Escritora gaúcha.

algumas dessas palavras brinquedos, que acabaram por embasar nossas práticas na escola, produto das trajetórias que conseguimos escutar:

**escola:** espaço-casa cheio de língua e linguagem que surge para viver a experiência do ‘tempo’. Ao defender a escola pública, Masschelein e Simons (2013, p. 9) nos convidam a retomar a “etimologia da palavra grega “skhóle” que significa o tempo livre para o estudo e a prática oferecido às pessoas que não tinham nenhum direito a ele (...), uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como bem comum”. A escola como o tempo para o exercício de mundo. O lugar que sustenta o tempo, as ex-posições, as ex-cursões, os exercícios.

**infâncias:** lugar dos começos languageiros, de multiplicar coisários (BACHELARD, 1999). *Com-vivências* entre crianças e adultos (BARBOSA; RICHTER, 2015).

**Com Posição:** gesto poético de linguagem (RICHTER; BERLE, 2015) da docência, lugar de produzir pensamento com alteridade. Na intencionalidade de fazer encontrar a “nossa língua”, somos únicos e irrepetíveis.

Logo, na experiência de barulhar, a dimensão musical acabou por emergir como experiência de linguagem. Encarnada no corpo que experimenta o mundo, *sonoro e musical*, as potências das pedagogas-pesquisadoras se invadem reciprocamente, porque sensíveis ao pensamento que “numa reflexão duplica, separa, divide, possui e perde, concorda sem confundir, numa identidade sem superposição, numa diferença sem contradição” (CHAUI, 2002, p. 127). Gesto poético que pelo poder encantatório do som movimenta sentidos na pedagogia.

Este gesto poético marca a educação, a infância e a música, porque emerge como dimensão languageira que ruma para o inacabado, para a abertura, para a indeterminação, permitindo “acompanhar a lenta elaboração da noção de mundo como totalidade de horizontes em sínteses” (CHAUI, 2002, p. 121). Ao compreender a Pedagogia como gesto poético de linguagem Richter e Berle (2015) afirmam com Merleau-Ponty (1991) que há uma significação “languageira” da linguagem que não se prende ao penso cartesiano, mas ao posso

do corpo operante que diz respeito a ser próprio do gesto humano: inaugurar sentidos, realizando uma experiência e sendo essa própria experiência. Essa ação exige tempo e espaço de *Com Posição* que aproxima e tensiona adultos e crianças na vida coletiva cotidiana para conjugar a música em estado de encontro. Gesto potente de criação urgente e necessário à Pedagogia, porque disponibilidade à escuta (NANCY, 2007) como movimento ressonante de sentidos que acolhe e está disponível a relacionar-se consigo, com outrem, com o mundo social e cultural (LINO; CARDOSO, 2020).

Urge o resgate da nossa *Com Posição* como gesto poético da docência. Gesto enquanto posição de autoria, vigor da ação que sendo singular e plural acolhe os inventários como atuação. Conforme Agamben (2008, p. 12) “o que caracteriza o gesto é que, nele, não se produz, nem se age, mas se assume e suporta”. Entendido dessa forma, o gesto se dá nas minúcias, no intervalo de tocar e escutar o mundo, porque o gesto cultiva a escuta que nos permita tomar consciência da dimensão poética da experiência” (OLARIETA, 2014, p. 143). Assim, diante dessas afirmações, nos interrogamos: o que sustentamos em nossas *Com Posições* docentes? Que aproximações podemos circunscrever à Educação Musical na formação inicial e continuada dos pedagogos?

Sem pretender nomear uma situação que seja mais significativa na ação das pedagogas-pesquisadoras durante a investigação, mas apenas oferecer o compartilhamento de nossas provocações, decidimos apresentar em forma de miniatura (BACHELARD, 1999) uma das categorias discutidas no grupo de pesquisa a partir das escolas. Não desejamos destacar uma ação em detrimento de outra, porque sabemos que todas estão enredadas na cooperação cotidiana, mas tentamos compor uma forma de narrá-las que mobiliza nossa escuta e pensamento no grupo de pesquisa.

Apresentamos a seguir, algumas de nossas *Com Posições* articuladas no território escolar habitado por cada uma das pedagogas-pesquisadoras:

### **5.1 ESCOLA A: *Pedagogia e Música: com-vivência e partilha***

Pensar a pedagogia e a música como gesto poético e político é a grande característica desta pedagoga-pesquisadora. Inicialmente atua como coordenadora pedagógica e, mais tarde, é obrigada a assumir também as funções de vice-diretora, tendo que diminuir o tempo

investido na formação continuada do grupo de professores que coordena, pelas demandas administrativas impostas ao cargo conferido pela ordem municipal. Destacamos sua ação poética e política integrada porque, como coordenadora pedagógica, consegue resistir, isolando-se do contexto educativo neoliberal proposto pelas orientações da Secretaria Municipal de Educação. Com experiência de mais de 10 anos dedicados à docência municipal na educação infantil, a pedagoga-pesquisadora tem uma clara posição político-pedagógica dos desafios contemporâneos que enfrenta cotidianamente.

Nesse contexto, a predominância do estilo empresarial de gerenciamento, hierarquia interna e sistemas de remuneração afetiva,<sup>36</sup> mas também e especialmente a incorporação de corporações que financiam a formação e a pesquisa dentro da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, escolhendo algumas poucas escolas “padrão de qualidade” e ofertando formação continuada exclusiva para esta comunidade, é ação pedagógica a dar-se resistência. Além disso, a contratação do estrangeiro para a formação do grupo de professores, infelizmente, é realidade presente da qual a pedagoga-pesquisadora consegue se afastar porque compreende que pautar a formação de seus professores na administração e planejamento definidos por padrões de qualidade e competência empresariais conteudistas marca retrocesso na formação continuada que seu coletivo tem empreendido cotidianamente.

Como professora engajada politicamente na profissão docente investe autonomamente em sua formação continuada, porque compreende que assim tem chance de desenvolver um posicionamento crítico acerca da realidade, apreender novos valores e exigências pedagógicas expostas institucionalmente e quem sabe, alargar a compreensão das fragilidades e enfrentamentos urgentes na formação continuada de professores que articula no cotidiano escolar. Ao sustentar as idiossincrasias da realidade da escola pública gaúcha, que deixa a formação continuada pedagógica entregue às contratações externas, essa professora torna-se parceria da universidade porque vê nas atividades de extensão oferecidas gratuitamente “escuta compartilhada” (LINO, 2020d, p. 12) em seus múltiplos espaços de atuação (cursos, concertos, oficinas), invisibilidades que agem no sentido de abrir outras potências educativas, possibilidade de resistência e sobrevivência na instituição.

---

<sup>36</sup> Nomeamos “remuneração afetiva” ao discurso da Secretaria Municipal de Educação em relação às “escolas escolhidas” para formação continuada na rede. Essas escolas são indicadas como “merecedoras do prêmio” de formação porque sozinhas produzem um trabalho docente de destaque. A rede municipal tem como estratégia pedagógica o artifice comum ao sistema capitalista, que acaba por esconder os verdadeiros propósitos de uma imposição metodológica sem participação docente; porque forma apenas um grupo de professoras, as premiadas e privilegiadas, em detrimento de toda uma rede municipal.

A pedagoga-pesquisadora fixa-se na paixão que desfruta singularmente pela música e está envolvida na potência dessa atividade dentro da escola. Por isso, define, escolhe, dá suporte e costura diferentes ações comprometidas com a Educação Musical de todos os alunos e professores da escola. Para tanto, conta com a cumplicidade e parceria do professor de música, lotado em sua escola e com o qualificado espaço físico arquitetônico que dispõe; além do conhecimento aprofundado e influenciador da comunidade escolar. Podemos afirmar que ela coloca toda a escola no ritmo da diversão e da alegria contagiante da música, nos diferentes encontros que promove para compartilhar a expressão de liberdade e democracia subjacentes ao discurso musical.

Dentro da escola de educação infantil temos um espaço limpo, amplo e previamente organizado onde a música é presença curricular semanal para todas as crianças, sendo ministrada por professor licenciado em música. Com esse professor, a pedagoga-pesquisadora dinamiza todas as ações pedagógicas incorporadas no currículo escolar, tentando movimentar as rígidas estruturas instituídas. Inclusive, mantém aberto canais de comunicação frequentes com os acadêmicos que recém iniciam sua formação em pedagogia, facilitando sua presença dentro da escola e a promoção de atividades de integração com o exercício do ofício docente. Nesse momento, sublinha destacadamente aos acadêmicos que a música é potência de ação à docência porque “prepara o imprevisto, ensina a escuta e se entrega à criação” (LINO, 2020d, p. 12).

Com o coletivo do grupo de pesquisa **Escuta Poética** pudemos concretizar a força integrada da pedagogia na música nessa escola. Isso porque a pedagoga-pesquisadora corporifica gestos afirmativos acolhedores do reconhecimento e da potência das sugestões trazidas pelo professor de música e, juntos, se propõem a construir ações pedagógicas para as crianças e professores na escola. Ao atender sua sugestão e auxiliá-lo na confecção de idiofones, os dois professores sustentam cooperação articulada em suas ações, utilizando os espaços dispostos no cotidiano para cooperativamente costurar os saberes caros à pedagogia e à música. O resultado edifica a *Com Posição* da docência na escola e, a cada semana que habitamos aquele espaço, nos deparamos com suas narrativas que apoiam e edificam sua formação reciprocamente.

As investigações de Del-Ben (2012), Santos (2012), Figueiredo (2017c), Queiróz (2014) sobre os licenciados em música têm indicado que este professor ainda necessita estar instrumentalizado para a atuação educativa na educação básica, especialmente na temática

pedagógico-musical empreendida. Compreendemos que o mesmo acontece nessa escola porque as atividades desenvolvidas na aula de música ainda priorizam a transmissão de conteúdos centrados na aprendizagem gramatical do discurso musical. Porém, as inúmeras atividades brincantes desenvolvidas, a destacada fluência instrumental e a recorrente utilização de recursos digitais envolvem os alunos e lhes tornam disponíveis para a escuta e a realização do fazer musical em pequenos e grandes grupos. As práticas criativas ainda são quase ausentes na aula de música e os espaços de compartilhamento de narrativas sonoras precisam ser intensamente ampliados naquele contexto.

Nesse momento, as revolucionárias e contemporâneas proposições da pedagogia à educação infantil tomam corpo e podem contribuir para deslocar fundamentos alicerçados na música de forma fluída, colaborativa e lúdica, porque alicerçadas no afeto e no respeito mútuo. Se pretendemos romper com o modelo de educação escolarizada que assegure o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como ampliar essa ação na aula de música? É justamente a pedagogia que pode interpelar este questionamento e auxiliar a Educação Musical a ultrapassar suas fronteiras ‘escolarizadas’ e ensaiar modos mais narrativos do fazer docente.

No contexto específico da escola investigada, conseguimos observar o quanto o conceito de música, como substantivo plural, consegue ser ampliado na formação continuada daquele professor de música quando a pedagoga-pesquisadora se coloca junto dele, aprendendo as formas de lutheria específicas e detalhadas da construção dos idiofones que autônoma e minuciosamente produz com grande qualidade. Ao entender que os idiofones fazem parte do patrimônio cultural mundial, sendo construídos por diferentes povos ao redor do mundo, aproximamos conversações para provocar o uso exclusivo da escala diatônica maior em sua confecção.

Se os idiofones são instrumentos onde o material soa por si mesmo, os sinos, os chocalhos, os gongos, os paus-de-chuva, as marimbas e todos os tipos de canos disponíveis em nossa escola também podem ser incluídos nessa categorização. Então, a imposição de uma forma de apresentá-lo pode ser expandida. A partir daí incorporamos a experiência com a Arte Sonora<sup>37</sup> (LINO; OLIVEIRA, 2020) no grupo de pesquisa para ampliar o conceito de música desvinculada da domesticação colonial imposta pela escala diatônica maior,

---

<sup>37</sup> O trabalho foi organizado em forma do livro *Arte Sonora* (LINO; OLIVEIRA, 2020e) pela pedagoga-pesquisadora e apresentado ao grupo de pesquisa. Destaque para o conceito de sonoro e musical experimentado heterofonicamente na experiência de barulhar.

desterritorializando condicionamentos sociais (GAMES, 2012, p. 45). Nossa grande inspiração concentrou-se nos pressupostos inaugurados em 2013 com o “Manifesto futurista pela Arte do Ruído” (RUSSOLO, 2009, p. 23) que coloca em pé de igualdade o ruído com o resto das sonoridades tradicionalmente identificadas como musicais, bem como, as provocações de Delalande (1995) quando afirma que as crianças tem todo um apetite ao ruído.

Ao compreender com Russolo (1996, p. 54) que “ruídos organizados” são musicais fomos testando materialidades e aguçando nosso “ouvido pensante” (SCHAFER, 1991). Entendemos assim, que “com o ruído nasce a desordem e seu oposto: o mundo” (GAMES, 2012, p. 11) e então criamos a instalação sonora “Caixa de Som” (LINO, 2017b) para escutar a paisagem sonora de nosso entorno e conhecer os ruídos, os sons e os silêncios ali emergentes. O destacado som de diferentes passarinhos logo chamou nossa atenção naquele espaço sônico. Além disso, nos surpreendemos pelo reconhecimento instantâneo de cada um dos diferentes cantos daqueles pássaros, em determinada época do ano pela cozinheira da escola: uma apaixonada por seus cantos, que não tardou em nos ensinar a reproduzi-los com destreza vocal.

Naquela ocasião, o vínculo firmado durante a gravação do documentário “Idiofones” (LINO, 2017g) entre o *luthier* de nosso grupo de pesquisa<sup>38</sup> e o professor de música irrompe no cotidiano escolar, articulando trocas específicas na confecção de novos objetos sonoros e instrumentos musicais. Dessa maneira, idealizar, elaborar e produzir distintas ocarinas passarinho de cerâmica, esse instrumento tradicional da América do Sul inventado há mais de 12 mil anos, torna-se temática de intenso estudo e contraponto à domesticação de sonoridades cotidianas “decorativas” (GAMES, 2012). Para mais, o intercâmbio firmado com a *Orquestra de Instrumentos Autóctones e Novas Tecnologias* da Argentina, que esteve participando do Projeto de Extensão Unimúsica (UFRGS, 2019), amplifica nossa pesquisa sonora, pois resgata a releitura do passado musical das Américas em integração constante com a contemporaneidade, nos ensinando as marcas sonoras instituídas e ainda silenciadas na contemporaneidade. Também nos proporciona a compreensão de que esses instrumentos guardavam o poder da *conjunção* de elementos: a terra, a água, o ar e o fogo.

Nos fluxos e contrafluxos desse movimento, fomos entendendo com Cage (1976) que o silêncio na realidade não existe, é uma questão mental. Assim, “pensamos o silêncio como

---

<sup>38</sup> Grupo de Pesquisa **Escuta Poética**, *luthier* Augusto Alves Vargas, bolsista de extensão FAGED/UFRGS, 2017-2020.

meio para tentar começar a escutar (...) um silêncio acústico que depende de quem ouve e escuta” (GAMES, 2012, p. 15), ou melhor, de nossa disponibilidade ao som do sentido. Silêncio como composição ou como indeterminação, provocador dos limites da música tradicional inaugurados por Cage (1976). Então, o conceito de música pôde ser expandido, abrindo um universo de outras aprendizagens porque, paulatinamente, fomos entendendo que fazer música envolve organizar sonoridades (aí incluídos todos os sons ao nosso redor, inclusive ruídos e silêncios). Isso porque, “em qualquer lugar que estejamos, o que ouvimos é em sua maior parte ruído. Quando lhe ignoramos, nos molestamos. Quando lhe escutamos, lhe encontramos fascinantes” (GAMES, 2012, p. 34).

Por conseguinte, o painel sonoro e os idiofones confeccionados pelo professor de música se constituíram em potência para pensar os desafios e os limites da convenção musical no grupo de pesquisa como um todo. Sua produção tornou-se essencial para que entendêssemos que sempre partimos da realidade, da prática, do gesto poético. Ação que não existe separada de uma teoria que a sustenta e com assiduidade pode inaugurar outros modos de ser no mundo. Compartilhar a convivência cotidiana inaugurada dentro da escola, afirma troca de informações técnicas sobre a elaboração precisa de cada materialidade produzida. O resultado dessas provocações pode ser conferido nos volumes “Libretos de Criação I” (LINO, 2017a) e “Libretos de Criação II” (LINO, 2020a) da “Coleção Pedagogia e Música” (LINO 2017-2020) onde nosso *luthier* registra sua artesanaria. Para mais, o elevado interesse dos professores nas oficinas musicais<sup>39</sup> que o *luthier* ministra para ensinar a confeccionar instrumentos musicais e objetos sonoros com materialidades cotidianas expressam a ampliação de modos do fazer musical na escola.

Portanto, ao tocar com os “Idiofones” (LINO, 2017g) em uma escala convencional e viver tanto a instalação sonora “Caixa de Som” (LINO, 2017b) quanto os “Libretos de Criação I” (LINO, 2017a)/“Libretos de Criação II” (LINO, 2020a) na experiência da escuta de ruídos e silêncios, a pedagogia e a música sublinham partilha. As distinções entre o sonoro e o musical se impõem na escuta entre adultos e crianças e afirmam disposição às ressonâncias. Para Nancy (2007), a ressonância é o “som do sentido”, possível àqueles que se lançam à sensibilidade lúdica de soar porque desejam escutar o mundo. Adoramos ter o privilégio de participar com a pedagoga-pesquisadora da escuta desses soares, compartilhando inúmeros

---

<sup>39</sup> Gambiarra Sonora: oficinas musicais oferecidas dentro do Projeto de Extensão Escuta: sonoridades poéticas em movimento (2017-2018) e Piá: concertos e oficinas musicais (2019-2020), na FACED/UFRGS, coordenados pela professora Dulcimarta Lemos Lino.

relatos, festas escolares, formação continuada e, principalmente, trocando “whats” no meio da manhã: “Bom dia! Acabei de capturar essa cena (...!)” (LINO, 2017). Soares que afirmam que a ressonância transborda e articula teoria-prática. Sendo a escuta uma composição em movimento ela parte do real, transita no cotidiano e habita regras e normas construídas social e culturalmente. Perseguir os processos de escuta e criação musical na escola requer abrir os ouvidos aos sons do mundo, as impressões e expressões aurais conectadas às memórias do fluir cartográfico e às práticas criativas como possibilidade de colocar a música em estado de encontro. O que a pedagoga-pesquisadora, uma brincante musical grandiosa, articula com maestria indiscutível no cenário escolar é o *gesto poético e político entre pedagogia e música* possível àqueles que em *com-vivência* partilham a alegria de compor ações de um devir narrativo.

## **5.2 ESCOLA B: Festas de brincar!**

A pedagoga-pesquisadora investigada, inicialmente na função de coordenadora pedagógica, buscou construir no coletivo da escola de educação infantil, uma educação de qualidade para as infâncias. Alimentada por referenciais teóricos e afetada pela inclusão de diferentes linguagens artísticas na sua vida, considerou importante compartilhar essas ideias para movimentar a intencionalidade docente. O grupo não estava acostumado a gestos de acolhida, nem os expressava às crianças, aos pais, à coordenação, à direção. A marca da maioria do grupo de docentes naquele espaço instituído concentrava-se em cumprir o calendário burocrático definido pela Secretaria Municipal de Educação e prescrever datas festivas que confirmassem o mercado de consumo capitalista, envolvendo-se com muita energia na coleta e distribuição de prêmios, venda de rifas e distribuição de “presentes natalinos”. Para tanto, a pedagoga-pesquisadora engendra uma rede de narrativas significativas para provocar todo o grupo escolar (cozinha, limpeza, administração, professores), conquistando paulatinamente aderência aos distintos projetos articulados que tinham como característica fundante exercitar o gesto de acolhida e integração coletiva.

O intenso ciclo de formações produzidas no contexto escolar escutou a posição dos docentes e suas argumentações através dos diferentes setores da escola, sem separações, ensaiando gestos poéticos de disponibilidade ao outro, de bem viver, de experimentação artística, de cuidado e carinho sublinhados no convívio que ressoava a indissociabilidade entre

cuidá-los e educá-los, preparando-os para o ofício docente. Nesse sentido, constrói-se um espaço de escuta, domínio teórico e admiração por todo o grupo escolar, o que facilita o desenvolvimento da multiplicidade de ações pedagógicas que vem mobilizando na escola. Vale destacar que sua presença marcante na escola contribui e fortifica o convívio e o estabelecimento de redes de compartilhamento entre a universidade e os docentes da escola. Muitos de seus professores participam ativamente da rede gratuita de formação continuada oferecida em nossa universidade com entusiasmo e orgulho.

Para circunscrever o movimento de estar coordenadora pedagógica na escola pública de educação infantil, a pedagoga-pesquisadora, provocada pelo grupo de pesquisa **Escuta Poética** (FACED/UFRGS) e pela disciplina “Infância e Educação Infantil I” cursada no mestrado em educação (FACED/UFRGS), idealizou, elaborou e produziu o site *Movimentos do Ser Poético* (LINO, 2017f) para ensaiar documentação reflexiva das narrativas de produção de si mesmo no cargo, o que já tinha articulado nos estudos de especialização (COMPAGNON; MARCELLO, 2016). Uma tentativa de colocar no suporte digital seu posicionamento sobre o intenso movimento que produz na escola, além de incentivar seu grupo docente ao registro como reflexão essencial à formação docente. Observa-se no documento a presença marcante da realidade escolar expressa nas produções de crianças e professores para sustentar a prática cotidiana, integrando saberes e fazeres pedagógicos.

Nesse quadro de caminhada compartilhada, destaca-se a inclusão da música no currículo de todas as crianças na escola de educação infantil. A escola dispõe de professor de música que não participa da vida escolar, cumprindo seu horário de trabalho obrigatório sem envolver-se nos projetos escolares constituídos. Com formação concluída de licenciado em música, pratica uma docência descomprometida com a escola pública gaúcha, utilizando propostas teórico-metodológicas embasadas em disciplinar os corpos infantis ou reforçar o repertório midiático canônico à infância. Além disso, sistematicamente demarca a ignorância do núcleo de pedagogos, monitores e professores a respeito de música, expondo sua posição privilegiada de especialista, sem apostar no convívio com o grupo da escola.

Por compreender que é no brincar, e talvez apenas no brincar, que adultos e crianças podem explorar seu poder criador-inventivo, pois exercitam a liberdade de repetir e reiniciar movimentos no mundo, a pedagoga-pesquisadora intensifica os debates sobre o conceito, deduzindo a intensa fragilidade dos docentes na temática. Na rotina escolar observa que, ao brincar, muitas das crianças começam mais uma vez, realizando aquilo que especifica a

brincadeira: o fazer sempre de novo entre a busca da novidade e a repetição. Tal repetição edifica a transformação, pois é ao visitar com assiduidade a matéria que nos apropriamos dela, acolhendo o inesperado que inventaria narratividades complexas e plurais (RICHTER, 2017, p. 14).

Logo, formaliza no projeto político-pedagógico escolar o acento no resgate e na potencialização das educadoras na ação de brincar, base estruturante de qualquer projeto educativo. Para dar-se a ver o lúdico, o sensível, o profundo e o singular intrínseco na vida cotidiana escolar que oferecem às crianças e também que têm o privilégio de vivenciar, a pedagoga-pesquisadora sustenta que a organização de situações de aprendizagem na escola da infância envolve obrigatoriamente as interações e brincadeiras como o eixo estruturador do currículo (BRASIL, 2009). Para tanto, institui um projeto mensal nomeado *Festas de Brincar*. Sua intenção é transformar em atividade pedagógica, intencionalmente preparada pelo grupo de professores, a chegada do bolo de aniversário, que mensalmente é fornecido pela Secretaria Municipal de Educação para celebrar os aniversariantes do período, consumido sem qualquer relação com a prática docente no contexto escolar. Cada professor, auxiliado nos encontros semanais de formação individualizada com a coordenadora pedagógica, inicia a tarefa de propor e organizar um ambiente provocador do brincar nessa data, uma vez por mês.

Para inspirar o grupo de docentes, a pedagoga-pesquisadora recolhe uma série de intervenções oferecidas na literatura sobre educação infantil, buscando compartilhar gestos brincantes e incentivar o grupo a produzir sua trajetória às crianças. Então cria o Facebook da escola, empreendendo grande esforço para coletar ações brincantes do cotidiano e relacioná-las aos suportes teóricos para pensar a infância. Isso porque o grupo ainda tem grande dificuldade de sublinhar a importância do brincar na escola. Esse material audiovisual é intencionalmente elaborado sublinhando gestos mínimos na direção brincante dos educadores. E podemos observar que as reflexões sobre essas ações, revisitadas no coletivo do espaço de formação, ganha novos formatos e sublinha necessária relação da prática com a teoria.

Por conseguinte, as *Festas de brincar* começam a fazer parte do currículo escolar sendo coordenadas pela orientadora pedagógica. “Narrativas em Rede” (LINO, 2017h) é a primeira instalação que a pedagoga-pesquisadora documenta no pátio da escola com diferentes redes estendidas entre as árvores. Como recém estava sendo incorporada ao grupo de educadoras, considera que a metáfora da rede, esse utensílio feito pelo entrelaçamento de

fibras ligadas por nós, que une cruzamentos, faz travessia, acolhendo o corpo no movimento de ser, poderia inaugurar reflexões pedagógicas importantes para a formação do grupo.

Além disso, ao tomar como materialidade propositiva a rede, fomos convocados a visitar as *Cantigas de Makuru*, essas canções de ninar brasileiras dos povos indígenas que se relacionam à ação de fazer adormecer as crianças, uma das primeiras manifestações orais da região amazônica. Aprendemos que, para os indígenas, a canção de ninar não pretende o relaxamento ou a paralisação do corpo, mas a disponibilidade do corpo ao viver o tempo e o espaço do sonho. Aqui entendido como tempo de voar até outra aldeia, visitar terras distantes, caminhar nas trilhas do passado e abrir-se ao sagrado (MACHADO, 2017, p. 132). Esse tempo de retidão na rotina escolar inquestionavelmente urge ser modificado, e naquele espaço não era diferente. Ao ter que trazer ou conseguir a sua rede, o grupo manifestou discussões sobre o brincar, o sonho, o berço, o mundo que oferecemos na escola da infância para ampliar repertórios. Surge também a importância do silêncio como essa invisibilidade presente na escola e as bordas que ressoam na oralidade das professoras. Quando ele é solicitado? Por quê? Como? Com que objetivo?

Em pouco tempo presenciamos o envolvimento de toda a comunidade escolar na aventura de recolher uma quantidade grande de “redes” em diferentes casas e compartilhar o desejo de colocar as crianças em um enorme espaço de silêncio para “sonhar”. Com a ajuda de grande parte do grupo, estendemos as redes ao longo do espaço externo da escola, ressaltando a árvore central e cada turma foi convidada a habitar a instalação. A proposta combinada é que inicialmente cada grupo de crianças se movimenta livremente pelo espaço, incentivando-as a experimentar as materialidades dispostas, com redes e livros. Depois cada um é convidado a ser embalado tanto pelos docentes como por outras crianças e, então, cantar, dizer, falar a palavra sonora. Isso porque, na infância, “não importa tanto o que dizem as palavras, mas como dizemos as palavras” (HORTÉLIO; REYS, 2013, p. 26), inventariando uma multiplicidade de sonoridades e formas de expressividade afetiva para sublinhar nosso vínculo.

As crianças adoram participar da instalação e da documentação que a coordenadora pedagógica produz. “Narrativas em Rede” (LINO, 2017f) serve de cenário para o entendimento de que o **brincar é a língua** do ser humano, primeiro idioma da infância, “onde todas as línguas eram nossas” (COUTO, 2011) na diversão, na alegria, no jogo, na música. Constatamos que as crianças se lançam espontaneamente a brincar, pular, cantar e falar nas

redes, convidando amigos à partilha exploradora das materialidades da rede. Também podem escolher livros e ficam “lendo” de forma silenciosa ou oralmente inventariando histórias presentes no cotidiano escolar. Nessa ação constatamos como o grupo de educadoras têm dificuldade em expressar a sua voz em performance, colocar o corpo na rede e deixar-se cantarolar com as crianças.

A voz, a palavra, a música chegam às professoras como desejo de marcar vínculo na oralidade, essa primeira manifestação vocal de nossa cultura. Para cumprir a proposição de participar da instalação, o grupo se vê obrigado a conhecer o repertório da música tradicional da infância. Momento em que a coordenadora pedagógica apresenta a extensa cartografia de Lydia Hortélio e a experiência de barulhar de Lino (2008). Com a presença do grupo de pesquisa **Escuta Poética** na instituição, essas duas temáticas se alargam intensamente na formação continuada oferecida e hoje podemos dizer que a ação brincante de colocar os “corpos no som” (LINO, 2015) das educadoras apresenta-se consideravelmente ampliada. Além disso, incorporamos no planejamento das *Festas do brincar* na escola um tempo específico à escolha de repertórios musicais.

De Lydia Hortélio resgatamos a perspectiva de que “na música da infância está desenhada a música brasileira” (TOMICCH, 2015, p. 113) e apresentamos nas oficinas e concertos que realizamos dentro e fora da escola, o fortalecimento e a ampliação desse repertório, ainda desconhecido de todo o grupo. Lydia Hortélio inspira a rotina escolar porque a musicista assume um papel importante na conscientização do valor da música tradicional da infância, fundamentada na sabedoria ancestral do povo que é aprendida culturalmente. Hortélio destaca que o brincar é integrador, ele une, aproxima, ele é “o próprio brinquedo, seja da cultura da criança ou da cultura popular, desempenha o seu papel socializador, educativo, criativo e, por isso, não devemos transformá-lo em “brinquedo pedagógico”, deturpando o seu valor” (TOMICCH, 2015, p 128).

#### No dito de Lydia Hortélio, o brincar

é uma música com movimento, aliada à representação e a uma geometria no tempo. É uma música no corpo, próxima ao outro, com o outro, movida pura e simplesmente pela livre vontade de brincar. É a cidadania plena, por índole e direito, sensível, inteligente. Sua prática proporciona o exercício espontâneo da música em todas as suas dimensões, de forma elementar, e se constitui, por si mesma, a base de uma educação do sensível e pressuposto fundamental da identidade cultural e da cidadania. Assim sendo, torna-se evidente a necessidade de atentarmos para seu cultivo desde muito cedo e ao longo de toda a Infância. (TOMICCH, 2015, p. 114).

Ao se apoderar de diferentes canções e brinquedos apreendidos com Lydia Hortélio, o grupo pôde cultivar ou resgatar a identidade cultural brasileira e revigorar cidadania. Gesto também articulado na experiência de “barulhar” (LINO, 2008) que ganha articulação no cenário escolar. No espaço de formação instituído, levamos a instalação sonora “Caixa de Som” (LINO, 2017b) à experimentação das educadoras e das crianças do Maternal I, provando a potência dessa linguagem sincrética, sem compartimentos. Como o barulhar influencia as qualidades infinitas de um corpo operante que escuta, ressoando intensidades, densidades, texturas que movimentam nossos ritmos naturais e a paisagem sonora de nosso entorno, compreendemos que no universo “lúdico e lúcido” (BÁRCENA, 2004) das educadoras e das crianças o barulhar emerge para reafirmar a simplicidade sonante da vida cotidiana.

Ao barulhar, crianças e adultos se expõem ao mundo com seu corpo que experimenta e sente as infinitas possibilidades de pôr-se em linguagem. Falar de música na educação infantil é, pois, recordar que existe uma dimensão languageira do corpo que se entrega facilmente à ação lúdica e imprevisível de brincar com sons. Aqui a palavra sonora do poeta adquire força intensa, porque confirma muito do que ensaiamos no convívio escolar: “A igreja diz: o corpo é uma culpa. A ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. O corpo diz: eu sou festa!” (GALEANO, 1994, p. 34).

O corpo é festa! O corpo é brinquedo! O corpo inicia o gesto poético de compor narratividades. O corpo requer insistência e assiduidade com a ação brincante para se entregar à errância e estar no mundo e, então, se arriscar a inaugurar sentidos. Colocar os corpos no som, a música em estado de encontro no contexto escolar, mobiliza a pedagogia e a música a tutuar presença. Nesse instante, o dito de Alonso (2014, p. 13) emerge de forma marcante, “a liberdade é exigente, tem suas regras: temos que ouvir o outro, temos que senti-lo”. Se a pedagogia articula a música na formação de professores é para ensaiar os processos de escuta e de criação envolvidos na experiência coletiva de barulhar com práticas criativas de improvisação e composição abertas à *Com Posição* (LINO; CARDOSO, 2020) de ser com os outros.

Portanto, já estabelecemos um vínculo e cumplicidade afetiva com o grupo, mas ainda não conseguimos que entendessem que o exercício da docência exige estudo e documentação articulada na formação continuada. Não pretendemos uma pedagogia-design (HORN, 2017),

que fotografa tudo de qualquer maneira para preencher um portfólio. Investimos na docência que inventaria intencionalmente formas de estar na linguagem com as crianças.

Os professores já conseguem ler livros inteiros nos dias de formação, escutam a paisagem sonora escolar, selecionam um repertório musical de qualidade para as festas escolares e começam a incorporar repertórios decoloniais. Ainda não se sentem cómodos para entoar os cantos dos orixás e dos povos originários, mas se expõem à formação. Porém, nos últimos dois anos (2019-2020), os espaços de formação continuada estão sendo gradativamente interrompidos, sem garantia de investimento ou acesso autônomo no contexto escolar como “partilha, a partição” (RICHTER; LINO, 2019).

A pedagoga-pesquisadora consegue articular frentes pedagógicas encantadoras na formação de professores na escola, mas ainda está construindo argumentos para compreender que o gesto político da docência sempre existe colado à ação pedagógica. Ao desenhar uma formação de professores que sustenta os padrões capitalistas de desenvolvimento educativo, a Secretaria Municipal de Educação, que já retirou 20 horas de sua função (coordenadora pedagógica) desde 2018, intencionalmente prescreve estilos empresariais de formação continuada aos professores que sistematicamente depõem contra o insistente esforço empreendido na autoria da narrativa docente. Outrossim, identificamos resistência e certa manipulação nas temáticas articuladas à formação de professores na especificidade da diversidade espiritual. Tema recorrente de forma emergente entre os professores, ainda é considerado desnecessário nos desafios reflexivos empreendidos pela pedagoga-pesquisadora por identificar núcleo de grandes conflitos que podem tensionar o esforço pedagógico recém-inaugurado na intencionalidade docente com as crianças. Mesmo que ela defenda a escola laica nos registros encaminhados à comunidade escolar (corrigindo possíveis desacordos constituídos na artesanaria docente oferecida às famílias), não articula contraponto às posições outorgadas pelo senso comum das governanças instituídas, ou melhor, a imposição do modelo colonizado (católico ou evangélico) sob os demais. Nesse sentido, compreende que tal conversação ainda pode ser atitude precipitada no contexto da formação continuada do grupo. Sigamos compartilhando o lúdico, o sensível, o profundo e o singular intrínseco da vida cotidiana escolar, ação irrepreensível que as crianças nos dão o privilégio de vivenciar. Afinal, “a criança nos surpreende o tempo todo, ela é cheia de novo” (HORTÉLIO; REYS, 2013, p. 12).

### 5.3 ESCOLA C: *Com Posição: a música na escola pública de educação infantil*

O texto a seguir foi escrito pela pedagoga-pesquisadora que atua como professora na escola pública municipal de educação infantil, responsável pelas atividades musicais da Sala Múltipla. Sua escola não tem professor licenciado em música, mas é regida pela lei municipal (SÃO LEOPOLDO, 2012) que assegura a inclusão da música no currículo da educação infantil. Nesta instituição podemos observar como os textos normativos, em sua maioria, apresentam dispositivos bem construídos na defesa da equidade da educação democrática. No entanto, pode-se concluir que a aplicação desses textos legais (municipais ou federais) seguem dependendo de processo político no controle sobre as decisões de organização, acompanhamento e avaliação nas particularidades do poder público, que podem fortalecer o acesso democrático à música na escola gaúcha. Por essa razão, afirmamos com Drummond (1945, p. 43): “as leis não bastam, os lírios não nascem das leis”, trabalho de resistência poética, composto a partir das imposições da II Guerra Mundial.

É curioso e revelador que, como o poeta, a pedagoga-pesquisadora escolha o fazer poético para dar sentido à palavra *Com Posição*. Ao tentar desvincular-se da realidade de descaso com a música, a educação, a docência e as crianças enfrentada na instituição que atua, aposta no vínculo e no comprometimento com o ofício docente na escola pública. Tatuia resistência, mesmo que isolada, na Sala Múltipla da escola, marca de seu gesto que ressoa buscas de um coletivo utópico. Que outras palavras poderíamos cantar diante de uma realidade escolar em conflito e disputa permanente? A professora atravessa a materialidade de um contexto escolar carente de significados e aposta nas *Com Posições*. Tem a cumplicidade do coletivo investigativo da presente pesquisa lotado na universidade, da Secretaria Municipal de sua cidade e de inúmeros professores distantes de sua rotina escolar. Mas é ali que o lírio pode furar o asfalto, interromper o tédio e paralisar o ódio. De repente, a flor pode irromper no asfalto. Isso porque a *Com Posição* não existe por si, mas carrega o valor que lhe é atribuído, ressonância à disponibilidade ética de fazer sentido.

Segue a seguir o texto-depoimento da pedagoga-pesquisadora escrito especialmente para esta investigação (CARDOSO, 2020d, p. 33-39).

“Iniciamos este texto dizendo do que ele não é. As linhas que lerás a seguir não fazem parte de um compêndio ou de um manual a seguir para compor um ideário pedagógico, um modelo. Este texto também não representa um compilado de verdades absolutas, fechadas ou

ainda enunciados impactantes e rasos. Não. Os escritos aqui representados por caracteres convencionais, que traduzem a materialidade de nossa língua materna, têm um único objetivo: fazer-te um convite. Convidá-lo a dialogar, a pensarmos possibilidades para a composição da Educação Musical na escola de educação infantil. Juntos. Com junções.”

A letra **E**, segundo definição dos dicionários, representa a quinta letra do alfabeto, exercendo a função gramatical de conjunção, ligando palavras e orações com mesma função. Em outras situações a letra **E** também é numeral ou substantivo, indica adições ou oposições. **E** de Educação Infantil. **E** de Experiência. **E** de Exercício. **E** de Equilíbrio. **E** de Encontro. **E** de Entrelaçamentos.

O cardápio vocabular escolhido na *Com Posição* da docência na educação infantil, assim como na música para a composição de uma canção, resiste ao espontaneísmo e às seleções aleatórias, desprovidas de intencionalidade, uma vez que “as palavras que usamos determinam o mundo que percebemos, nossa forma de dizer é inseparável de nossas formas de pensar e nossas formas de fazer” (LARROSA, 2018, p. 330). A língua escrita e seu conjunto de palavras constituem ideias, traduzem concepções teóricas e embasam as ações dos sujeitos: cada encontro de palavras produz uma melodia diferente (PARRA, 2017), uma vez que as linguagens são vivas. Nessa condição, há de se pensar em movimento, atentando para “não deixar que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem, mantendo aberto o espaço líquido da metamorfose” (LARROSA, 1998, p. 55).

Este “exercício” larrossiano, entendido como *ginástica da atenção* (LARROSA, 2018, p. 175) às palavras que compõem nossas escolhas, faz-se necessário para que não nos tornemos meros reprodutores de um modelo ou abordagem educativa. Biesta (2018, p. 26) nos alerta que “os sistemas educacionais estão cada vez mais parecidos”. Ou seja, metaforicamente, enquanto docentes estamos *tocando a mesma música*, esquecendo de sugerir outras letras e melodias. Urge o resgate da nossa *Com Posição* como poética da docência, entendida como vigor da ação que é singular.

Este ato de compor, entendido como gesto, do latim *gestus* “vem de *gerere*, cujo sentido etimológico é, literalmente, levar consigo, levar sobre si” (PETRUCCI, 2018, p. 46). O gesto enquanto posição de autoria, atitude que compreende o percurso como atuação. Conforme Agamben (2008, p. 12) “o que caracteriza o gesto é que, nele, não se produz, nem se age, mas se assume e suporta”. Esta afirmação nos interroga: o que sustentamos em nossas

composições docentes? Quais atitudes e posturas são os nossos gestos e se tornam a nossa voz?

#### **5.4 Com Posição: gesto poético da docência**

No ano letivo de 2018, interrogando-me sobre a ausência da música na escola de educação infantil, enquanto direito garantido pela Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), renovada na Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016b) que torna obrigatória a música como componente curricular na educação básica, coloquei-me a pensar sobre a possibilidade de inaugurar um projeto de Educação Musical na escola de educação infantil em que trabalho.

Assegurada pela legislação educacional vigente a nível nacional (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2016b) e municipal (SÃO LEOPOLDO, 2012), que estabelece a inclusão da música no projeto político-pedagógico das escolas da educação básica e a formação continuada dos professores na área e, tendo em vista que o projeto político-pedagógico da referida escola prevê a música em seu currículo e a possibilidade da execução de um projeto específico na Sala Múltipla, desafiei-me a compor o projeto *Somos todos diferentes! Então vem “musicar” com a gente! Experimente!*

O projeto atende semanalmente as 87 crianças da escola, na faixa etária de 2 a 5 anos e 11 meses. Habita a Sala Múltipla da instituição, atendendo todas as crianças em dias e horários fixados semanalmente. Como a referida sala tem espaço físico reduzido, as crianças são divididas em pequenos grupos, com a intencionalidade de favorecer qualitativamente suas interações e ampliar sua escuta. Cada encontro tem duração de 50 minutos e articula-se metodologicamente através de oficinas. Este formato de encontro que sublinha a ação brincante foi escolhido pela professora para experimentar o “barulhar” (CARDOSO; 2007; LINO, 2008) na instituição.

Sendo assim, temos no brincar com sons atividade fundante da prática musical intencionalmente proposta. Aqui brincamos com instalações sonoras, perseguimos o silêncio da instituição, entoamos músicas que temos em nosso repertório pessoal, músicas inventadas por diferentes gerações, composições de outras crianças, canções criadas pela nossa professora, etc. Enfim, buscamos inaugurar sentidos no coletivo da sala de aula para potencializar a experiência de barulhar. Isso porque “as crianças barulham no limite do risco:

*risco físico* (de se deparar com a constituição acústica da onda sonora, barulhando), *risco da gravidez* (de se verem provocadas e envolvidas obrigatoriamente na escuta, reproduzindo interpretativamente, expressando, afirmando ou negando coerências musicais), *risco da criação* (quando, poeticamente, inventam música). Para as crianças, a música se constitui em “sons, sons à sua volta” (CAGE, 1976), ou melhor, a música é vida e a vida é música<sup>40</sup> (SCHAFER, 1991). “A música tem o poder de evocar a singularidade e a coletividade da própria vida imediatamente, sem traduções” (LINO, 2017, p. 15).

A *Com Posição* da Educação Musical nesse contexto emerge do entendimento de que a música, como mais uma dimensão linguageira do corpo, deve ser garantida às crianças que passam pela escola pública e não silenciada. Isso porque precisamos escutar o silenciamento de algumas não-presenças, pensadas não como “as distinções abstratas dos fonemas, mas a substância viva do som, força do corpo que respira.” (WISNIK, 1978, p. 12). Nesse sentido, Larrosa aponta que “sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda” (1998, p. 214).

Nessa perspectiva, de dar “voz” ao silenciado, emerge este projeto como gesto de resistência às ausências. No ano de 2018, buscando suporte teórico para reforçar a condução do projeto, participei de diversas formações, inclusive propostas pela FACED/UFRGS e coordenadas pela professora Dulcimarta Lemos Lino, profissional referência no campo da Música na educação infantil, que outrora fora minha orientadora no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (CARDOSO, 2007).

Além da base teórica, senti necessidade de ampliar as vivências musicais: era preciso habitar a linguagem musical, reverberar sentidos na docência como pedagoga, compondo um projeto de Educação Musical para a primeira infância. Assim, retomei os estudos do violão. Ineri-me no Coro Municipal da cidade de Novo Hamburgo e no Laboratório de Canto Coral da Universidade FEEVALE.

Também neste período, a convite da professora Dulcimarta Lemos Lino, a quem tenho toda estima e admiração pelo exemplo profissional de comprometimento, excelência e entrega

---

<sup>40</sup> A expressão é inspirada nas máximas aos educadores escrita por Schafer (1991), ou melhor, um dos pequenos lembretes que o compositor remete aos educadores musicais para que eles se mantenham sempre em forma: “para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida, arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história da criança: um trauma” (SCHAFER, 1991, p. 277).

à Educação Musical de qualidade, ingressei no grupo de Pesquisa **Escuta Poética** (FACED/UFRGS), como pesquisadora voluntária. Neste momento, o *E* de *Encontro* fez todo o sentido para a *Composição* de minha docência: a Universidade **E** a escola pública, a Teoria **E** a Prática, a conjunção de coletivos que fomentam ensaios de ser docentes e potencializam as poéticas da criação. Participar do grupo de pesquisa **Escuta Poética**, coordenado pela professora Dulcimarta Lemos Lino, é exercício de viver este movimento autoral da docência, desta *Com posição* que vibra aos improvisos, que suscita a criação, que amplia repertórios e inaugura sentidos no ser e no estar docente na educação infantil.

No ano de 2019, a pesquisa “Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos” (LINO, 2017-2020) abrangeu o município de São Leopoldo, firmando uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, da qual faço parte enquanto docente da rede. Por meio do grupo “Piá: concertos e oficinas”, coordenado pela professora Dulcimarta Lino, estendeu-se a formação continuada aos docentes e o espetáculo musical às crianças, com o objetivo de ampliar os repertórios musicais. Este evento ocorreu no Salão de Atos da Universidade FEEVALE, no mês de dezembro de 2019, e abrangeu 500 crianças e seus respectivos professores, dos municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo.

No ano letivo de 2020, todo o movimento vivenciado por mim, enquanto docente no ano anterior, principalmente oportunizado pela possibilidade da construção de coletivos entre a universidade e a escola, fomentaram a mudança na nomenclatura do projeto que desenvolvo na escola, que passou a chamar-se: *Com Posição: Educação Musical na Educação Infantil*, fruto este dos encontros de compartilhamento de vivências plurais que tem empoderado o processo de escuta e criação desta docência. Além disso, durante a pandemia desenvolvemos dois cursos EAD na Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo. Participamos do “Projeto de Educação Sustentável na Cidade” (OGEA, 2020), compondo com outras 11 áreas educativas a educação democrática e sustentável na formação de professores em toda a rede. O curso ministrado teve como temática a música na educação infantil, com carga horária de 10 horas. Ainda oferecemos o curso “Barulhar: a música da infância”, formando na plataforma Moodle mais de 450 professores em curso EAD, coordenado e desenvolvido pelo grupo de pesquisa **Escuta Poética**, com carga horária de 40 horas. A criação de um espaço virtual estabelecido para a divulgação de inspirações pedagógico-musicais constituídas ao longo da investigação emergiu no desenvolvimento desses grupos, quando então criamos o Instagram @escutapoética e a documentação pedagógica *Pó di Questim!* Estes últimos,

intensos exercícios de reflexão da prática docente na infância registrados na forma de *podcasts*.

A escola municipal que acolhe a pesquisa concebe o currículo da educação infantil “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico” (BRASIL, 2009), reforçando os pressupostos constituídos em nosso Referencial Curricular Nacional. Por essa razão, a partir das interações e brincadeiras, entendem a criança como protagonista e autora de suas aprendizagens. Movimentos pedagógicos de desemparedamento, apropriação dos espaços e tempos pelas crianças, oferta de materiais não estruturados e propostas coletivas fazem parte da linguagem cotidiana desta instituição. Além disso, a escola tem empreendido diferentes movimentos para compreender a urgente necessidade de contemplar em suas práticas, tanto os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento quanto os Campos de Experiência, implementados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Porém, nossa investigação, no grupo de pesquisa **Escuta Poética**, tem identificado que a concepção de educação embasada na aprendizagem enquanto mercadoria – “aprendemos e reproduzimos” (LINO, 2017, p. 34) – ainda habita os territórios escolares. Esse deslocamento da centralidade do conhecimento à ênfase na aprendizagem (BIESTA, 2013), segundo o autor, altera a maneira de compreender a educação e seus processos, “aproximando-se de uma transação econômica em que o aprendente tem necessidades, o professor satisfaz as necessidades do aprendente e a educação entregue pelo professor é o produto consumido pelo aprendente (TOMASEL, 2018, p. 120) Assim, a música emerge como um produto a ser consumido, de forma efêmera, concebendo as experiências enquanto “*self-service*”, ofertadas pela ideia da “docência terapêutica” (TOMASEL, 2018), cujo foco centra-se no prazer e na diversão.

Dessa forma,

não apenas nos ocupamos dos processos de aprendizagem das crianças, mas nos vemos envolvidos com uma preocupação constante e principal para que os grupos com os quais trabalhamos sintam prazer, tenham diversão, naquilo que é feito na escola e na forma como nós enquanto professores e professoras, conduzimos o que acontece em sala de aula. (TOMASEL, 2018, p. 123).

Os princípios éticos, políticos e estéticos, bem como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, fortemente impressos em nossos documentos-guia, imergem, silenciam, e a música que escutamos na escola parece entregue à livre expressão, ao “gosto” de cada docente ou às performances no momento das festas escolares. Em grande parte das bibliografias das pedagogias contemporâneas, palavras como *aprendizagem, desenvolvimento, objetivos, intencionalidade educativa, interações e experiências*, entre outras, são pouco mencionadas, mas ecoam no recente texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Se concordarmos com Biesta (2018) de que “as palavras importam”, podemos nos propor ensaios gestuais, sensíveis à escuta dos diversos discursos, à reflexão e à criação, à potência de entrar em linguagem e inaugurar sentidos no coletivo de nossa composição como docentes da educação infantil.

Assim como na música, “o saber fazer do compositor e do intérprete implica um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos e musicais e a entoação” (PETRUCCI, 2018, p. 46), a *Com posição* da música na educação infantil presume, entre outros, o equilíbrio entre a autoria, as inspirações, as particularidades da pedagogia das infâncias, as palavras/conceitos presentes nos campos de experiência (BRASIL, 2018), as relações e experiências cotidianas e os conhecimentos entendidos como patrimônio cultural, mediados pelos eixos “brincadeiras” e “interação” e assegurados pelos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (BRASIL, 2009).

Dessa forma, o compor toca novamente o **E**, de *Equilíbrio*, de *Encontro* com o comum. Um rompimento com o pensamento unilateral e egológico, como diz Biesta (2008, p. 34) “vir ao mundo não é algo que se possa fazer sozinho”. Assim, as inspirações educacionais oriundas de outros espaços geográficos, de diversas fontes bibliográficas, de outros tempos e culturas são válidas enquanto lentes: suscitam a alteração da ótica e a percepção de outros ângulos, ampliam nossas conexões e repertórios. Porém, como alertam Simão-Buss e Rocha (2017, p. 85),

é preciso vigilância para não cair em armadilhas da própria pedagogia que, ao buscar definir “o como educar” colocando o foco no “como fazer”, mesmo sob a base de “novas” abordagens, é seduzida pela substituição de um modelo pelo outro, na ilusão da superação qualitativa interna aos processos educativos.

As diferentes concepções pedagógicas, a oposição dos discursos enquanto novidade emancipatória estão presentes no âmbito educacional, a partir da interpretação e divulgação de

diferentes leituras e práticas. As “novidades”, incluindo as de caráter “educativo”, velozmente difundidas pelas redes sociais, reforçam a ideia da experiência em seu *uso mercantil* e “há um certo desânimo (e uma certa perplexidade) por alguns modos de apropriação da ideia de experiência nesta época estranha.” (LARROSA, 2018, p. 178).

Nesse sentido, Larrosa (2018, p. 181) menciona em seu recente livro *P de Professor*, o “deslocamento pedagógico da ideia de experiência (como transformação do sujeito) à ideia de exercício (como atenção ao mundo), ampliando às lentes do *self* para o universo compartilhado, singular e coletivo. Segundo o pensamento larrosiano, a banalização da palavra experiência tem seu desgaste nos modismos de seu uso no fluxo corrente, em sua “venda” como possibilidade de consumo imaterial. Este conceito individualista e narcisista da experiência enquanto produto, reforça a liquidez e a superficialidade do vivido e do pensado, produzindo o esvaziamento de sentidos e ressignificações. Além disso, as práticas pedagógicas efêmeras e descontextualizadas, enquadradas nos holofotes de registros do mundo virtual, contribuem com este desgaste e paralisia à ideia da palavra experiência.

Dispõe-se como aprofundamento das experiências, o **E** de *Exercício*, nas diversas e repetidas possibilidades de promoção da ampliação de repertórios e habitares, na apropriação do experienciado em sua densidade pedagógica. O exercício exige a presença, a atenção ao mundo, ao coletivo. Movimento que destoa na contramão das tecnologias de distração que veiculam as experiências enquanto consumo. As práticas pedagógicas pautadas sobre a ideia do exercício, afastam-se dos caminhos já trilhados, pois não há como conformar um estereótipo do gesto: ele pressupõe invenção, singularidade, intencionalidades, relações de estudo e de entrega, de ensaios de criação contínua entre todos os envolvidos. O exercício, neste contexto, possibilita outra dimensão da experiência, como possibilidade de habitar e existir de forma subjetiva, viva e marcadamente humana.

*Posição Com o inusitado.* Deparar-se com o complexo exercício da experiência de compor sua prática. Entregar-se à completude da existência e, assim, conceber as pedagogias em suas inteirezas e totalidades. Tal como a música, que contempla sons e silêncios, o ato da *Com Posição* em educação exige preparações ao improviso, pois “não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 45). Ensaios invencionistas da docência, da arte de estar em rede, ressoando em conjunto, vibrando com o humano, que é seu o objetivo maior. Concepção orgânica e inclusiva que tem “no olhar as mais diversas lentes, na escuta o todo (da paisagem sonora da educação às

músicas do mundo) e na voz o **E** enquanto verbo. **E** de Entrelaçar. **E** de Encontro” (CARDOSO, 2020d, p. 33-39).

### 5.5 Enlaçadas na Rede

Estar coordenando a presente investigação, na convivência com cada uma das pedagogas-pesquisadoras tanto nos encontros semanais (individuais) quanto mensais (no coletivo do Escuta Poética), nos aproximou da caracterização da realidade dos sujeitos envolvidos no estudo. Nesse caso, evidenciou-se a presença da música na escola pública municipal de educação infantil pelo desejo e comprometimento dessas pedagogas-pesquisadoras, que têm no grupo de pesquisa **Escuta Poética** espaço privilegiado de acolhida, escuta e formação. Observa-se uma assimetria, desrespeito e amadorismo de gestores ao lidar com a música na escola pública através da maioria dos contextos escolares investigados. Porém, à medida que nos colocamos dentro das instituições, pudemos assistir essas fragilidades sendo superadas gradativamente e vimos a pedagogia articular a música em sua formação inicial e continuada. Além disso, ao provocar a *Com Posição* docente, sublinhamos que “os saberes pedagógicos são produzidos pelos pedagogos” (HOUSSAYE; SETARD, HAMELINE; FABRE, 2014, p. 8), porque quando o professor “entra em pedagogia, ele produz para si uma teoria-prática” (ibidem). Ao colocar a música em estado de encontro essas “três gurias” em conversação compartilham seu modo de ser e fazer a escola pública: “como um mapa de cruzamentos e convergências, de linhas de fuga e encontros; como um território que flui no transparecer esférico em que a música, a arte, a ciência, a educação e, enfim, a vida constituem a inteireza” (BRITO, 2015, p. 18).

Duas pedagogas-pesquisadoras que trabalham em turno integral na escola, tiveram nos últimos dois anos intensa dificuldade em participar da formação continuada e dos estudos promovidos pelo grupo de pesquisa. Recorremos à adaptação de nosso calendário, concentrando nossos estudos nos finais de semana e aceitando que essas professoras não pudessem participar de momentos de intensa discussão e compartilhamento científico nos seminários, jornadas, palestras, etc. Isso porque as dispensas outrora firmadas com a investigação foram desrespeitadas pela secretaria de educação. As trajetórias das pedagogas-pesquisadoras aqui apresentadas confirmam o percurso solidamente iniciado, conduzido pelos afetos, por nosso encantamento com a música na infância e pelos estudos científicos que

embasam os processos de escuta e de criação musical na experiência de barulhar. Movidas pelo desejo de oferecer música na escola pública, apoiadas em suas crenças e significações essas pedagogas-pesquisadoras promovem enlaces na rede.

Enlaces entre teoria e prática, entre realidade e imaginação, entre político e pedagógico, entre adaptação ao sistema e tentativa de modificação do mesmo, mas em rede navegamos umas-com-as-outras. Na convivência, afirmamos a música em estado de encontro como dinamismo de nossas profundas e complexas ações que têm no ritmo de nosso movimento corporal a escuta dos pilares da insistência que cuida e cura, pretendendo ser ao mesmo tempo individual, coletiva e histórica, porque juntas inauguramos outros sentidos para a música na escola pública municipal. Nosso ato político é dizer que os professores são importantes para a Educação Musical e que sua formação inicial e continuada articula saberes na escola.

## 6 COM POSIÇÃO

Ao investigar a Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos (licenciatura-presenciais), o cenário da pesquisa promoveu, de um lado, o conhecimento da legislação brasileira e, de outro, a escuta das instituições de ensino superior. As diretrizes analisadas para a formação de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia reafirmam a docência, a pesquisa e a gestão como princípios fundantes da educação. Como campo de formação e atuação para o exercício da docência, esses textos legais foram claramente definidos e oferecem adaptações criativas e integradoras para os diferentes sistemas de ensino, sublinhando a importância de seus percursos narrativos e a necessidade do professor criativo e inovador. Na especificidade da Educação Musical, os textos legais não são claros e omitem como a música deve ser incorporada e qual a formação do professor. Além disso, podem fragilizar as resistências argumentativas do campo porque, em períodos muito próximos, definem a música como componente curricular obrigatório em toda a educação básica. Além disso, regularizam diretrizes curriculares para a operacionalização do Ensino de Música como conteúdo obrigatório, sem destacar propostas teórico-metodológicas. Então, ao conhecer essas legislações, o grande desafio do pedagogo é argumentar e construir percursos narrativos nos sistemas de ensino, incluindo a música, já que a legislação vigente é aberta o suficiente para esta argumentação.

No mapeamento quantitativo concluímos que 13,8% das instituições de ensino superior gaúchas oferecem o ensino de música na formação de professores, enquanto para 51,3% dessas instituições a música aparece de forma polivalente: Artes-brincar. A escuta investigativa indica que temos diferentes realidades dentro de cada uma das instituições de ensino superior gaúchas que precisam ser compreendidas no contexto singular e global, deslocando a subalternidade hierárquica disciplinar do ensino de música polivalente, ainda marcada por traços de colonialidade e trajetórias de epistemicídios musicais e exclusões. Compreender os padrões de competitividade, empreendedorismo e disciplinaridade curricular institucionalizados, bem como as leis de mercado e consumo, que mantém legitimadas fórmulas homogêneas de colonialismo musical, expandindo o capitalismo e o patriarcado

vigentes ou naturalizando epistemologias tecnicistas e aprioristas, é condição para a conquista educativa democrática e sustentável. O fortalecimento do cenário educativo compreende que o processo de formação de professores não se limita apenas ao caráter mandatário de diretrizes curriculares, mas também exige o exercício contínuo de um coletivo de discussão que articule e aprofunde política e pedagogicamente o intenso movimento entre o que a realidade ensina na experiência com o mundo e o que se aprende na interação argumentativa científica.

Ao enfatizar as relações inseparáveis e sem fronteiras entre *música, educação e infância*, a pesquisa sublinha o conceito da pedagogia como gesto poético de linguagem (RICHTER; BERLE, 2015) que não desconsidera, nem fragmenta disciplinarmente a dimensão sonora e musical do gesto infantil. Para escutar as instituições de ensino superior, o estudo analisa a formação docente oferecida pelos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos e suas políticas curriculares articuladas às complexas interpretações da legislação e também conecta de forma indissociável os processos de escuta e criação da ação docente experimentados no *Ateliê Poético*. A análise quantitativa e qualitativa do campo constata o pequeno espaço ainda encontrado para o Ensino de Música como disciplina curricular nas instituições de ensino superior gaúchas e a diminuta presença de práticas criativas nas formas do fazer musical docente no cotidiano da sala de aula.

No entanto, a disponibilidade, simpatia e potência de um coletivo de gestores, professores e acadêmicos ávidos por conhecer a legislação, participar de concertos e experimentar os processos de escuta e criação musical coletivamente, evidencia uma intensa abertura às provocações imersas na pedagogia e na música, que têm produzido diversos “modos de ser docentes” (BELLOCHIO, 2017). Este grupo de educadores sabe que tem muito a aprender sobre a docência, a infância e a música. Não escondem a ignorância por diferentes modos de fazer as práticas criativas longe das teorias do desenvolvimento cognitivo, nem mesmo como constituir a emergente interdisciplinaridade. Estão no movimento de escuta dos mundos sonoros impostos ou expostos coletivamente na sociedade, e das complexas redes de proposições pedagógicas instituídas.

Ao conjugar proximidade e cumplicidade, o grupo investigado foi estabelecendo redes de compartilhamento com os pesquisadores porque esteve de corpo presente nas entrevistas, nas visitas, na cansativa coleta e análise quantitativa dos documentos. Escutamos suas paisagens sonoras, conhecemos suas salas de aula, suas bibliotecas, por vezes conseguimos

tocar com alguns dos sujeitos investigados, mas, sobretudo, nos vinculamos ao espaço de escuta que a investigação exigia. Dessa forma, estabelecemos uma rede de proteção à Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos, acompanhando os colóquios curriculares propostos em cada uma das instituições de ensino superior. Consideramos que essa conjunção contribui para afirmar a potência ordinária da Educação Musical na formação de pedagogos.

Prontamente a pesquisa identifica que a Educação Musical na formação de professores precisa urgentemente assegurar aos acadêmicos o tempo livre nas instituições de ensino superior para experimentar a inutilidade lúdica e lúcida (BÁRCENA, 2004) envolvida na ação de barulhar (LINO, 2008). Compreende que a experiência brincante de viver as inutilidades imprevisíveis de brincar com sons, no contexto institucionalizado, movimenta todas as músicas da música encarnadas no encontro com a pedagogia. Isso porque essa atividade não está conectada apenas às representações cognitivas e estruturais da gramática musical, mas une fronteiras ao iniciar o gesto poético de produzir sentidos, onde razão e imaginação inauguram múltiplas formas de estar na música e fazer artesanalmente sua docência.

A pesquisa consegue ampliar consideravelmente as discussões e reflexões sobre as redes de proteção ao Ensino de Música na Pedagogia, junto de seus gestores, coordenadores, professores e acadêmicos, ao estabelecer parcerias frutíferas com diferentes instituições de ensino superior gaúchas e secretarias municipais de educação. A elaboração, produção e distribuição do documento digital “Pílulas Sonoras: um manifesto de resistência pela Educação Musical” (LINO, 2020c), confeccionado a pedido dos entrevistados na academia, dispôs de forma resumida os pressupostos básicos dos textos legais que podem servir de argumento para a formação de professores em música no currículo institucional. O material demarca a urgente e necessária incorporação do Ensino de Música como materialidade “ordinária da cesta básica” (CASTRO, 2007, p. 24) de cada cidadão, matriz curricular obrigatória à formação dos acadêmicos na Pedagogia. Para mais, os enlaces constituídos com as Secretarias Municipais de Educação aproximam os professores da escola pública municipal da formação inicial e continuada construída com a universidade, firmando e intensificando narrativas docentes em pequenos coletivos: entre os professores da mesma escola, entre escolas da mesma rede, dentro da secretaria de educação e entre secretarias de educação e universidade.

As instituições de ensino superior existem na sociedade com a função de construir conhecimento, formar gerações e manter a articulação do tripé pesquisa-ensino-extensão. Por essa razão, com a autonomia da gestão democrática que ainda dispõem, podem provocar a curiosidade, desestabilizar certezas em um dado contexto e lugar da sociedade e se *propor a balizar o ensaio de práticas sempre mais aperfeiçoadas de democracia e sustentabilidade*. Aqui a UTOPIA: garantir o ensino de música para todos os alunos da educação básica, emerge como resistência e força na relação dessas instituições com a sociedade, porque, ao investir na formação inicial e continuada desde a Pedagogia, potencializa o posicionamento científico e seu compromisso pedagógico-musical, destinatário constituinte de projetos democráticos emancipatórios (FIORI, 2014).

Se as instituições de ensino superior e as escolas foram configuradas e mantidas como estruturas da humanidade e nós legitimamos sua perpetuação, aceitamos suas decisões e incorporamos seus modos de fazer pedagógico, urge que construamos possibilidades singulares e comunitárias que sublinhem que viver em sociedade exige conviver com a diversidade. Assim, em contraponto à narrativa globalizante instituída, que ainda tem inviabilizado o Ensino de Música na formação inicial e continuada de muitos professores, é necessário se opor à discriminação artístico-musical, marcada por subalternidade disciplinar e/ou polivalente, colada à discriminação racial, à discriminação sexual e à discriminação de pessoas com deficiência. Compreendemos que a Educação Musical pode exercitar os processos de escuta e criação dos acadêmicos, além de educá-los sobre as leis de mercado e do consumo, as quais mantêm legitimados padrões homogêneos de colonialismo musical, expandindo o capitalismo e o patriarcado vigentes.

Sem pretender polarizar o discurso a ponto de esvaziá-lo, entendemos que compreender os entraves político-pedagógicos recorrentes ontologicamente na história do Ensino de Música no Brasil torna-se indispensável para não cairmos na armadilha de nos perder nas emergências limiares enfrentadas na contemporaneidade. Necessitamos operacionalizar a curricularização do Ensino de Música nos Cursos de Graduação em Pedagogia. A pesquisa conclui que a permanência da Música nas matrizes curriculares da Pedagogia depende, quase exclusivamente, da capacidade de enfrentamento, competência pedagógica e articulação que os professores de música consigam mobilizar na instituição, e não nos marcos legais instituídos que poderiam garantir o acesso e a inclusão e permanência do Ensino de Música na formação inicial e continuada dos pedagogos (LINO, 2020d).

Atualmente, assistimos a uma fragmentação e desaceleração do fortalecimento de espaços democráticos de deliberação das conquistas já outorgadas como componentes legais, arduamente construídos pela resistência da sociedade, que através de diferentes movimentos compartilhados homologou o direito obrigatório do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2008). Frente ao cenário social e organizacional dinâmico e complexo com o qual convivemos, observamos grande fragilidade das instituições de ensino superior em seus sistemas de governança, ainda bastante amparados no modelo político partidário econômico, onde a dinâmica das relações de trabalho parece se reduzir a distribuição de disciplinas. Algumas instituições de ensino superior gaúchas parecem ainda calcadas em diretrizes de administração empresarial mercantilista, destituídas de um conjunto de habilidades e competências “profissionais” para atuar na esfera pública de forma articulada com as demandas concretas da sociedade (VENDRAMINI; FEUERSCHUTTE, 2017, p. 18).

As barreiras da comunicação, informação pedagógico-musical e desarticulação entre diferentes áreas e a frequente omissão de responsabilidade pelos agentes públicos enredados na múltipla e complexa rede envolvida na normatização, organização, promoção, acompanhamento e avaliação do Ensino de Música na formação de professores emerge na dimensão político-institucional como empecilho que compromete o desenvolvimento de atividades de ensino dentro dos prazos ou padrões direcionados à Pedagogia. Nesse caso, empurrar o problema para outra engrenagem do sistema tem sido uma ação constante. A carência de profissionais licenciados para atuar com música na Pedagogia é uma realidade a alcançar e o domínio teórico-metodológico que contemple as necessidades das escolas brasileiras é ponto de grande embate nas instituições. Além disso, as amarras legais, os concursos públicos para professores de música e o cumprimento de pequena carga horária ainda pouco significativa no currículo acabam por afastar o professor de música da instituição; o que tem atrasado ou mesmo impedido a vigência e a qualificação do trabalho com música na Pedagogia.

Logo, a presente investigação entende que a gestão da operacionalização do Ensino de Música nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos não tem cumprido as competências e estratégias definidas (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2016b). O campo do Ensino da Música mostra-se sem respaldo, entregue à organização político-pedagógica particular de cada uma das instituições de ensino superior investigadas e às forças de poder que podem se constituir como “documento de identidade das instituições” (SILVA, 2000). Ainda parece haver desacerto de ingerências constantes no currículo que escrevem, porque sublinham uma

docência criativa e a oferta de atividades musicais, culturais e artísticas em seus projetos pedagógicos gerais, mas ainda realizam pequeno movimento no sentido de ampliar essa formação inicial nos planos de ensino vigentes.

Nosso estudo confirmou a proposição de Gatti (2010), quando afirma que o estudo da formação de professores envolve diretamente a discussão sobre as instituições de ensino superior, as condições institucionais dos cursos de formação docente e a legislação relativa a essa formação. Compreender e conhecer a legislação, essa rede complexa e em movimento dinâmico, exige aprofundamento continuado. Destacar que o valor pedagógico da música na pedagogia consiste nos espaços de convivência onde a docência e a infância possam conjugar gestos poéticos de linguagem, ensinando o corpo a escutar e a criar, pode contribuir para inaugurar narrativas potentes nas instituições de ensino superior.

Sem pretender separar *Música*, *Ensino de Música* ou *Educação Musical* resistimos à simplificação fragmentada do corpo na formação de professores que ainda busca formas estabelecidas em detrimento das plurais e singulares composições da convivência mundana, da marca narrativa de conjugar *somos uns-com-outros* (NANCY, 2006, p. 50): **corpos no som**. Nesse momento, o *e* e o *entre* emergem como conexão possível para afirmar o humano como objetivo da Educação Musical (BRITO, 2001) que inaugura sentidos ao colocar a **música em estado de encontro**.<sup>41</sup> Longe de práticas utilitárias e disciplinares da música na educação, sublinhamos a autoria e o protagonismo da docência e da infância compartilhadas no coletivo cotidiano da escola. Aqui, teoria e prática edificam a realidade que temos nas instituições, compondo encontros para abrir os ouvidos aos sons do mundo e afirmar autoria: “*eu sabo porque sabo!*” (LINO; DORNELLES; 2019). Música é vida e somos rodeados de música tanto internamente (sons de dentro do nosso corpo), quanto externamente (paisagem sonora). “Música nasceu antes da Educação Musical” (FONTERRADA, 2020) e todas as civilizações nos mostram sua função ligada à vida cotidiana e à artesanaria de organizá-la. Música é feita por pessoas, e não de pessoas, que ao barulhar encontram, compõem e compartilham narrativas.

Portanto, o estudo conclui que a formação inicial e continuada de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos só pode se dar no encontro com aquilo que nos

---

<sup>41</sup> Pereira (2013) documenta a experiência dos processos envolvidos no brincar como linguagem universal das crianças compartilhando diferentes pérolas da narratividade infantil. Dar-se com “eu que me ensinou” (PEREIRA, 2013, p.63) ou “olha só o que achei” (BRITO, 2020) é conversação comumente encontrada no presente estudo.

vinculamos. A música vinculou a convivência de formação e autoformação de nosso coletivo investigativo. O Grupo de Pesquisa **Escuta Poética** aproximou diferentes experiências intrainstitucionais e interinstitucionais para sustentar que em educação:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constato, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 16).

A formação se dá nesse movimento, encontro com aquilo que nos vinculamos. Isso porque “há que dominar o cavaquinho para esquecê-lo no momento que o tocamos” (SUZANO, 2018). Essas “três gurias”, pedagogas-pesquisadoras anônimas da escola pública gaúcha de educação infantil são encantadas por música e não se importam de errar e sustentar assiduamente a repetição de fazer mais uma vez, agora de outro jeito. Na formação, cada sujeito do Grupo Escuta Poética foi superando seu ser natural ao encontrar “no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância já existente, que como o aprender a falar, ele terá de fazer seu” (GADAMER, 2005, p. 54). Assim, aprendemos que sempre estamos a caminho de nossa própria formação, engendrando trajetórias que desejamos perseguir, uma vez que o mundo em que nos encontramos é, ele próprio, formado humanamente de música, de todas as formas de música. Por conta disso, a formação, para Gadamer (2005), é fundamentalmente guiada por meio do que ele chama de força vinculante. A música em estado de encontro ensinou à Pedagogia a importância do licenciado em música, da escuta e da potência da imaginação criadora na composição da educação democrática e sustentável, porque ficamos disponíveis a fazer-nos outros, a errar juntos e nos entregar ao risco de ser-com-outros. Afinal a música é uma coisa só. Não tem fronteiras. Acho que as fronteiras foram criadas por aqueles quem não tem capacidade de senti-la ressoar: toda sonoridades.

Na *Pedagogia* e na *Música* não podemos fazer economia do fazer, porque o pedagogo é “aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação” (HOUSSAYE; SETARD; HAMELINE; FABRE, 2004, p. 10) e têm direito e legitimidade de elaborar o saber pedagógico. Quando os autores escrevem o manifesto a favor dos pedagogos explicitam que “se a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa” (HOUSSAYE; SETARD; HAMELINE; FABRE, 2004, p. 10).

Logo, “é nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia” (HOUSSAYE; SETARD; HAMELINE; FABRE, 2004, p. 10). Temos que concordar que “o que deve haver na pedagogia é uma ação prática, mas, ao mesmo tempo, uma teoria da situação educativa referida a essa prática” (HOUSSAYE; SETARD; HAMELINE; FABRE, 2004, p. 12). A pedagogia não exclui a música, ela articula essa dimensão linguageira do corpo na ação, porém essa ação só tem sentido na medida que testemunha uma teoria, uma convivência, um fazer. Somos musicais! Somos todos os sons, os ruídos e os silêncios que nos entregarmos a compor na Pedagogia.

Precisamos de pedagogos que inaugurem essa *Com Posição* (LINO; CARDOSO, 2020), escrevam a sua música na educação! Pedagogos que se arrisquem ao gesto poético de linguagem, compondo ações e articulações potentes com os licenciados em música para acolher os começos linguageiros da infância, onde real e ficcional se conectem à realidade cotidiana. Conviver com os processos de escuta e criação musical na escola é cuidar e provocar o tempo de *aprender a pensar* a Música, o *Ensino de Música* ou a *Educação Musical*, sem fragmentações. É um privilégio dar-se à escuta do lúdico, do sensível, do profundo e do singular intrínseco na vida cotidiana escolar, tanto das crianças como das três gurias que tivemos o prazer de encontrar, para afirmar convivência: “*me ajuda a fazer eu*”, (Paulinho, 3 anos) (PEREIRA, 2013, p. 5).

## REFERÊNCIAS

- ABRUCCIO, Fernando Luiz; SEGGATO, Catarina Ianni. A construção do sistema nacional de educação: avanços e limites de um projeto inacabado. In: LIMA, Luciana Leite; RODRIGUES, Maria Isabel (Orgs.). **Campo de públicas em ação**: coletânea em teoria e gestão de políticas públicas [recurso eletrônico], Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2017. 354 p.: il.; epubP., 2019, p. 214-229.
- AGAMBEN, Giorgio. [2005] **Infancia e Historia**: ensayo sobre la destrucción de la experiência. 5 ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2011.
- AGAMBEN, Giorgio. A Potência do Pensamento. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, v. 18, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2006.
- AGAMBEN, Giorgio. Arte, Inoperatividade, Política. In: **Crítica do Contemporâneo. Agamben. Marramao. Rancière. Sloterdijk**. Política. Conferências Internacionais Serralves, 2007, p. 39-49. Disponível em: <<https://www.serralves.pt/fotos/editor2/PDFs/CC-CIS-2007-POLITICA-web.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- AGAMBEN, Giorgio. **Ideia de Prosa**. Lisboa: Cotovia, 1999.
- AGAMBEN, Giorgio. Notas sobre o gesto. **Revista Artefilosofia**. Ouro Preto, n.4, p. 09-14, jan. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/viewFile/731/687>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.
- AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; LIMA, Mara das Graças de. Formação Inicial de Professores e o Curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. **Revista Ciência & Educação**, v.18, n.2, p.451-468, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a14v18n2.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- ALONSO, Chefa. **Enseñanza y Aprendizaje de la Improvisación Libre**: propuestas y reflexiones. Madrid: Editorial Alpuerto, 2014.
- ALONSO, Chefa. **Improvisación Libre**: la composición en movimiento. España: Dos Acordes, 2008.
- AQUINO, T. L. **A música na formação inicial do pedagogo**: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.
- ARROYO, Ana Lúcia. Música e cultura infantil: uma breve revisão bibliográfica para educação infantil. **Revista APRENDER** – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista/SP, 2005.

ATTALI, Jacques. **Bruits**: essai sur l'économie politique de la musique. Presses Universitaires de France: Paris, 1977

BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1994.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARBOSA, Maria Carmen S.; RICHTER, Sandra Simonis . Mia Couto e a educação de crianças pequenas: Alteridade, arte e infância. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 9, p. 519-536, 2015.

BÁRCENA, Fernando. **El delírio de las palabras**. Ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder Editorial, 2004.

BECK, Alexandre. Armandinho. Quadrinhos. **Zero Hora**, Porto Alegre, 29 de setembro de 2016. Caderno Cultura. p.6.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro (Org.) **Educação Musical e Unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A educação musical nas series iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo juntos às práticas cotidianas do professor. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia; DALLABRIDA, Iara Cadore; SPERB, Leonardo Martins. Professores unidocentes e práticas escolares: sentidos da música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Claudia Ribeiro (Org.) **Educação Musical e Unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 171-192.

BELLOCHIO, Cláudia; GARBOSA, Luciane (Orgs.). **Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BIESTA, Gert. **O dever de resistir**: sobre escolas, professores e sociedade. Revista Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749/1684>>. Acesso em: 28 de ago. de 2019.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Autêntica editora, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CP. **Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: CNE, Brasília, 13 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2**, de 10 de maio de 2016a. Define Diretrizes Nacionais para orientação do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: CNE/CBE, 2016a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 12/2013a**. Homologado em 6 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para orientação do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: CNE/CBE, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961. Publicado por Presidência da República (extraído por Jusbrasil). Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 29 jul 2020.

BRASIL. Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n.248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 1, 3 maio 2016b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.1 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 15 de

maio 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 1º jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. **Proposta Preliminar**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 3v, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio 2016c. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRITO, Teca Alencar de. **Conversas Sobre Educação Musical no século XXI**. Live organizada por Claudía Freixadas #Vamos música. Julho, 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Sustenidoscultura/videos/3390415667656990/>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Peirópolis; Edusp 2015.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 229-251, 2007.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan; ESLAVA, Clara; POLÔNIO, Raquel. Ritmos Infantis: tejidos de um paisaje interior. **Temas de Infancia**, 22. Editorial Octaedro: Barcelona, 2007.

CADERNOS CEDES. **Grandes políticas para os pequenos: Educação Infantil**. Campinas, SP: n 37, 1995.

CAGE, John. **Silence**. Middletown: Wesleyan University Press, 1976.

CAGE, John. **Musicage**: palavras. John Cage em conversação com Joan Retallack. Rio de Janeiro: Numa, 2015.

CARDOSO, Bianca Oliveira. **Bolitão, bolitão**: construindo com música na educação infantil. Trabalho de Conclusão. Pedagogia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2007.

CARDOSO, Bianca Oliveira. Participação na Live: **Programa Educação para a Sustentabilidade na Cidade**. São Leopoldo, 17 de julho de 2020. Facebook: OGEA - São Leopoldo - RS. Disponível em: <<https://www.facebook.com/107779707637226/videos/4056293831079756/>>. Acesso em: 23 de julho de 2020.

CARDOSO, Bianca Oliveira. Relatos de Pesquisa: notas de escuta. In: LINO, Dulcimarta Lemos. **Diário de Campo II da Pesquisa Educação Musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos**: processos de escuta e criação na experiência de barulhar, 2020d, p.33-39.

CARVALHO, Anderson. **A música na formação em Pedagogia**: uma perspectiva a partir das graduações no estado do Rio de Janeiro. 2017, 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CASTRO, M. de. A formação de professores gestores para os anos iniciais da Educação Básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.2, p.199-227, maio/ago. 2007.

CHARLOT, Bernard. Criança no singular. Entrevista. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 10, p. 5-15, jul./ago., 1996.

CHAUI, Marilena. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CISZEWSKI, W. S. **A educação musical em cursos de pedagogia do estado de São Paulo**. ed. 1. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

CISZEWSKI, W. S; TRAVERZIM, M. Possibilidades e desafios do ensino musical nos cursos brasileiros de Pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 93-115. mai.-ago. 2015.

CISZEWSKI, Wasti. O espaço da música nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. **Anais**. Goiânica: ABEM 2010. p.1561-1567.

COMPAGNON, Milene dos Santos. Graduação em Licenciatura em Pedagogia. **Das Experiências do Brincar**: por uma 'metamorfose' da/na escola. Trabalho de Conclusão. Curso de Graduação em Pedagogia FAGED/UFRGS. Orientador: Darli Collares, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FAGED/UFRGS, Brasil, 2009.

COMPAGNON, Milene dos Santos. **Guardados da Infância: memórias que contamos, memórias que nos narram**. Especialização em Docência na Educação Infantil. Orientador: Fabiane Marcello. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FAGED/ UFRGS, Brasil, 2014.

COMPAGNON, Milene dos Santos; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Memórias d(e) Infâncias: nos rastros da narrativa, a produção de si mesmo. In: Jane Felipe; Simone Santos Albuquerque; Luciana Vellinho Corso. (Org.). **Para Pensar a Educação Infantil**: políticas, narrativas e cotidiano. 1ed. Porto Alegre: UFRGS/Evangraf, 2016, v. 1, p. 119-142.

COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson. As artes na Base Nacional Comum Curricular. **Textura**, v.22, n.50, p.241-263, abr/jun 2020.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CRUCES, Francisco. **Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología**. Madrid: Edición Trotta, 2001.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda. Compreensões sobre musicalidade nos cursos de Pedagogia e Música: pistas para diversidade cultural no currículo. In: **Educação Unisinos** 22 (1), janeiro-março 2018, p. 91-100.

CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 41-48, set. 2009.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **A racionalidade pedagógica da Música na Pedagogia: um estudo com docentes formadores**. 2019. 224 f Tese (Doutorado em Educação) – universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Sentidos da Educação Musical na formação acadêmico-profissional de pedagogos**. 2015. 155 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

DEL BEN, Luciana. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.24, 25-33, set 2010.

DEL BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, 51-61, jul.dez 2012, p.51-61.

DELALANDE, François. [1984] **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário**. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DRUMMOND, Carlos. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1945.

FABRIS, Eli Terezinha; DAL’LIGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael (Orgs). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FACED/UFRGS. **Resolução 510/16**. Dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas científicas em Ciências Humanas, 2017. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 2 mai 2020.

FERREIRA, N. S. C. O. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n.72, fev./jun. 2000.

FERREIRA, N. S. C. O. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 35-60, jan./jun. 2017c.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de pedagogia (ABEM Florianópolis). In: XII Encontro Anual da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, 2003, Florianópolis. **Anais do XII Encontro Anual da ABEM**. Florianópolis, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola. Congresso da ANPPOM, 16. **Anais**. São Paulo: UNESP/ANPOM, 2007a.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017b.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A pesquisa sobre prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.18, n.30, 2007b.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, 11, p.55-61, 2004a.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Teaching music in the preparation of generalist teachers: a Brazilian experience. **Bulletin of the Council for Research in Musica Education**, 161/162, p.73-81, 2004b.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Educação musical e legislação educacional**. Salto Para o Futuro. Jun. 2011. Ano XXI Boletim 08 – Jun. 2011. MEC.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. Educação Musical para pedagogos: uma experiência de formação continuada em Santa Catarina. In: BELLOCHIO, Claudia. (Org.) **Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017a, p.217-238.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-rom.

FIORI, José Luís. História, **Estratégia e Desenvolvimento: para uma geopolítica do capitalismo**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTEERRADA, Marisa. **Ciranda de sons: práticas criativas em Educação Musical**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FONTEERRADA, Marisa. **Conversas Sobre Educação Musical no século XXI**. Live organizada por Cláudia Freixadas #Vamos música. Julho, 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Sustenidoscultura/videos/3390415667656990/>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 1ª. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

FONTEERRADA, Marisa. **O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer**. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

FONTEERRADA, Marisa. **Música e meio ambiente: a ecologia sonora**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004b. Conexões Musicais.

FONTEERRADA, Marisa. La educación musical en el Brasil: su significación en el nuevo milenio. In: NAVAS, Carmen Maria; GAINZA, Violeta Hemsy. **Hacia una educación latino-americana**. São José, C. R: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004c. p. 20-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURQUIN, Alexandra Silva dos Santos. **A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999. 3ª edição.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La improvisación musical**. Ricordi: Buenos Aires, 1983.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GALLO, Silvio. **Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa**. Trabalho encomendado pelo GT Filosofia da Educação na 34ª Reunião Anual da ANPED – outubro 2011.

GAMES, Luis. **El arte del ruido**. Ediciones Alpha Decay: Barcelona, 2012.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. (Coord.) **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2008. (Relatório final: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, 2). Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP. São Paulo*, n.100, p. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014.

GATTI, Bernadete. Entrevista Revista Educação. 11 de abril de 2017. Bernadete Gatti, presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, esclarece dúvidas sobre a reforma do ensino médio. Entrevista. **Políticas Públicas**, p. Edição 238, 13 de abril 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 set. 2016.

GATTI, Bernadete; SILVA, Vandrê Gomes; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 286-311. Abr/jun. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HARGREAVES, David; GALTON, M. Aesthetic learning: psychological theory and educational practice. **National Society for the Study of Education yearbook on the arts in education**, Chicago, p. 24-50, 1992.

HARGREAVES, D. J. The development of artistic and musical competence. In: SLOBODA, John; DELIEGE, Irene. **Musical Beginnings**: origins and development of musical competence. New York: Oxford University, 1996. p.145-169

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; LOPES, Maria do Socorro; LEAL, Francisca Lourdes, HONÓRIO, Teresa Christina; SANTOS, Vilmar Aires. As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul-set/2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

HORN, Cláudia. **Documentação pedagógica**: a produção da criança protagonista e do professor designer. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2017.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; JUNCKES, Ivan Jairo; SILVA, Edson Armando; CAMARGO, Neilor Fermino. Quem paga a banda escolhe a música? Um modelo de análise do financiamento eleitoral e a contratação de bens e serviços públicos a partir do caso de Curitiba. In: LIMA, Luciana Leite; RODRIGUES, Maria Isabel (Orgs.). **Campo de públicas em ação**: coletânea em teoria e gestão de políticas públicas [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2017. p. 116-137. Disponível em:

<file:///C:/Users/user/Documents/2020%20Pesquisa/Beatriz%20Luci/001052924.pdf>.  
Acesso em: 23 jul. 2020.

HORTÉLIO, Lydia; REYS, Yolanda. No caminho da leitura: a importância das palavras, das narrativas e do brincar na primeira infância. In: PRADES, Dolores (Editora). **Crianças e jovens no século XXI: leitores e leituras**. São Paulo: Livros da Matriz, 2013. Disponível em: <[https://issuu.com/revistaemilia/docs/crian\\_\\_as\\_e\\_jovens\\_no\\_s\\_\\_culo\\_xxi\\_-](https://issuu.com/revistaemilia/docs/crian__as_e_jovens_no_s__culo_xxi_-)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

HOUSSAYE, Jean; SOETARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNIOR, Luiz Martins; DIAS, Júlia; VOOS, Jordelina Beatriz. **Textura**, v.22, n.50, p.182-201, abr/jun 2020.

JUNIOR, Wilson Lemos. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.42, p.279-295, jun. 2011.

KATER, Carlos. **A música da gente**. DVD1 edição, 2013. Disponível em: <<https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2013>>. Acesso em: 31 jul 2020.

KATER, Carlos. **As necessidades de uma educação musical criativa hoje**. X Encontro ABEM: Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: as competências necessárias. X Encontro ABEM, Uberlândia: set-out, 2001a. Disponível em: <<https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2013>>. Acesso em: 31 jul 2020.

KATER, Carlos. **Era uma vez uma pessoa que ouvia muito bem**. São Paulo: Editora Musa, 2011.

KATER, Carlos. **Música Viva e H. J Koellreutter: movimentos em direção à modernidade**. São Paulo: Musa, 2001.

LARROSA, Jorge. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 532p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

LARROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 20-28, jan./abr. 2002.

LINO, 2020. Coleção Pedagogia e Música. **Cartografias Sonoras**. Coleção Pedagogia e Música. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2020b. Disponível em: <<https://youtu.be/Q6vWvGVtmhU>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

LINO, 2020. Coleção Pedagogia e Música. **Territórios Brincantes**. Coleção Pedagogia e Música. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2020f. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qsnp1TJ94FE>>. Acesso em: 31 jul.2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org). **Flash Mob**. 1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2020g. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=otn5MWVuuqw>>. Acesso em: 31 jul.2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org.). **Libretos de Criação II**. 1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2020a. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=tYVQQ\\_LCkNQ](https://www.youtube.com/watch?v=tYVQQ_LCkNQ)>. Acesso em: 31 jul.2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org.) **Coleção Pedagogia e Música**. Série. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2017-2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org.) **Movimento de ser poético**. Site.1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2017f. Disponível em: <<https://movimentosdoserpoetico.weebly.com/>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org.) **Narrativas em rede**. DVD (Coleção Pedagogia e Música). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2017h. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=reDe5Zc1kVw>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org.) **AbCdário**. 1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2017c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nLWNWAo56F8>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org.) **Barulhar**. 1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2017e. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sxQnRJFwpUQ>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org.) **Caixa de som**. 1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2017b. Disponível em: <<https://youtu.be/wBzanYDCIWw>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org.) **Libretos de criação**. 1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2017a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EorhG5xbnak&t=91s>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org.) **Idiofonos**. 1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2017g. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JkOchCESPSw&t=222s>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos (Org.) **II Jornada Fladem-Brasil 2019**. 1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2020e. Disponível em: <<https://youtu.be/Yv4fhqAq3II>>. Acesso em: 31 jul.2020.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a música das culturas infantis**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed24/revista24\\_artigo9.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf)>. Acesso em: 04 maio 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos. A paisagem sonora como desafio para a criação musical. In: BEYER, Esther (Org). **O som e a criatividade**: reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

LINO, Dulcimarta Lemos. Abracadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com música. **Revista Eventos Pedagógicos** – Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva, v. 6, n. 3, 16. ed., edição especial temática, p. 116-131, ago./out. 2015.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. CARDOSO, Bianca Oliveira. Com Posição: gesto poético da docência na educação infantil. In: II Seminário Internacional e III Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: Ensino, Docência e Criação. **Anais Eletrônicos.** UNIVATES, novembro 2020. Disponível em: <<https://www.univates.br/evento/seminario-pensamento-nomade>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos. COMPAGNON, Milene; FRANCO, Dhulia Shaiana. Educação musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos. **X Seminário Internacional de Educação Superior: Conhecimento e Contextos emergentes no centenário da Reforma de Córdoba.** Apresentação oral. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Diário de Campo I da Pesquisa Educação Musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos:** processos de escuta e criação na experiência de barulhar, 2017.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Diário de Campo II da Pesquisa Educação Musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos:** processos de escuta e criação na experiência de barulhar, 2020d.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... cantar, dança... e brincar! Ah, tocar também! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999 1 edição, p.37-54.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Música em estado de encontro:** improvisação sonora na docência com crianças. XII ANPED Sul: educação, democracia e justiça social. Eixo Temático 19 Educação e Arte, 2018. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2063-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2063-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Musical Tempo de Educação.** Gravação, edição e produção: Ricardo Alcorta. Auditório Poente-Prédio Centenário da Escola de Engenharia UFRGS. Concerto realizado em maio de 2017. Programa de Extensão Escuta: Sonoridades Poéticas em movimento (FACED/UFRGS), maio 2017d. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bmYPA8agAVo&t>>. Acesso em: 20 jul 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Pílulas Sonoras:** um manifesto de resistência à Educação Musical. Projeto de Pesquisa Educação Musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: processos de escuta e criação na experiência de barulhar. Porto Alegre: FACED/ UFRGS, 2020c. Diagramação: Débora Mascarello. Tiragem 100 exemplares.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Somos.** Espetáculo protagonizado pelo Piá: Núcleo Itinerante de MPB da FACED/UFRGS. Direção Musical: Dulcimarta Lino, Porto Alegre, 2019 (vídeo).

LINO, Dulcimarta Lemos; DORNELLES, Gabriel do Nascimento. Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na educação musical. In: **Revista da ABEM** Vol. 27, n. 42 (jan./jun. 2019), p. 163-180.

LINO, Dulcimarta Lemos; OLIVEIRA, Márcia Lague de. **Arte Sonora na Escola**. Livro publicado no Projeto de Pesquisa Educação Musical na Formação de Professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos. Porto Alegre: Nicephotos, 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina. Feito Partitura. **Revista Reflexão e Ação UNISC**, 2020 (no prelo)

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Simonis. Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na Educação Infantil. *Orfeu*, v. 2, p. 69-90, 2017.

LINO, Dulcimarta Lemos; SILVEIRA, Filipe da Silva; COMPAGNON, Milene dos Santos. **Ateliê poético**: processos de escuta e criação na escola de educação infantil. In: Sousa, Margarida Gomes; Siqueira, Romilson Martins (Org.). *Por uma luta em defesa dos direitos das crianças: instituições e cotidianos*, Goiânia: Vieira, 2019 P. 213-221.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G. H.** 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1964.

LUFT, Lya. Dicionário para crianças. **Zero Hora**. Porto Alegre: Crônicas, p.3, 2018.

MACHADO, Silvia de Ambrosio Pinheiro. **Canção de Ninar Brasileira**: Aproximações. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Camem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p.111-122.

MANZKE, Vitor; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Uma revisão de literatura sobre a formação musical continuada de professores generalistas. In: **Revista Thema** 14(1):p. 320-330 · February 2017. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/313960402>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 1 ed. Belo Horizonte, 2013. Coleção: Experiência e Sentido.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016. (Série Educação Musical).

MELICH, Joan-Carles. **Filosofia de la finitude**. 3ª ed. Barcelona: Herder, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991

MOREIRA, Tamy de Oliveira Ramos. **Escola Nova e Educação Musical**: um estudo através da imprensa pedagógica no entre-guerras. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. p.247.

NANCY, Jean Luc. Política e/ou Política. **ALEA**. Rio de Janeiro, vol. 17, n.1, p. 166-178, jan-jun, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2015000100166](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2015000100166)>. Acesso em: 19 mar. 2020.

NANCY, Jean-Luc. **A la escucha**. Buenos Aires: Amorrortu, 2007. Colección Nómadas.

NANCY, Jean-Luc. **Archivida**. Del Sintiente y del sentido. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Quadrata, 2013. Colección Contemporáneos.

NANCY, Jean-Luc. **El arte hoy**. Prólogo de Daniel Álvaro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

NANCY, Jean-Luc. **Que significa partir?** Buenos Aires: Capital Intelectual, 2016.

NANCY, Jean-Luc. **Ser singular plural**. Madrid: Arena Libros, 2006.

NICOLINI, A. Qual será o futuro da fábrica de administradores? **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.43, n.2, p.44-54, abr-maio 2003.

OESTERREICH, Frankiele. **A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)** 168 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

OGEA. Órgão Gestor de Educação Ambiental. **Programa Educação para a Sustentabilidade na Cidade**. Secretaria Municipal de Educação. São Leopoldo, 2020.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de escrita**: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <[http://www.btdt.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6943](http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6943)>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

OLARIETA, Beatriz. O sol e as laranjas. Ou sobre o lugar onde as crianças e a poesia se encontram. **Childhood and Philosophy** 9:11-23 (2013). Disponível em: <<https://philpapers.org/rec/OLAOSE>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

OLIVEIRA, Márcia Lague de. **Gestão Escolar na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Universidade Castelo Branco – IESDE, 2016. 43fls.

OLIVEIRA, Márcia Lague de. **Os Estudos Sociais na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia: Educação Infantil, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: PUCRS, 2004. p. 29 fls.

OLIVEIRA, Márcia Lague de. **Ser professora de bebês, como venho me constituindo nesse processo?** Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil. Faculdade de Educação da UFRGS, 2014. 34 fls.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; ABDIAN, Graziela Zambão. Formação de professores: as diretrizes nacionais e o poder local. **Revista Diálogos Educação**, Curitiba, v.14, n. 42, p.527-548, maio/ago. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2017. 4 ed.

PARRA, Évelio C. **Revista Emília**, 2011. Entrevista disponível em: <<https://revistaemilia.com.br/evelio-cabrejo-parra/>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

PENNA, Maura. A Lei 11769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. In: **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.53-75, jan/ jun.2013.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda: uma experiência em educação**. Livre Conteúdo: São Paulo, 2013.

PETRUCCI, Ligia. **A Canção em Cena: corpo e gesto nas vozes de Mônica Salmaso e Maria João**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS, 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183061/001077615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

PIRES, Maria Cristina. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância**. 2006. 107f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação Musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da Abem**. Londrina. V.20, n.28. p.35-46, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Nota pública da ABEM sobre a M. P. n. 746, que altera o Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/nota-da-abem-sobre-a-medida-provisoria-n-746-1.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. In: **REVISTA DA ABEM**, Londrina, v.25, n.39, 132-159, jul.dez. 2017. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/726/501>>. Acesso em: 10 out. 2018.

QUEIROZ, Luiz Ricardo. **Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Publicado em: 16 de janeiro de 2014. Disponível em: <[www.abemeducacaomusical.com.br](http://www.abemeducacaomusical.com.br)>. Acesso em: 17 jan 2014.

REQUIÃO, Luciana. A educação musical em sala de aula e a música na formação do professor unidocente: uma experiência com estudantes de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis. In: RIBEIRO, William de G. (Org.). **Práticas pedagógicas, currículo e formação docente: tecendo reflexões em educação**. Curitiba: CRV, 2017. p. 101-113.

REQUIÃO, Luciana. Apenas a lei não basta: o processo de implementação da educação musical em um curso de pedagogia do litoral sul fluminense. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais**. 2015. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v1/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/index.html)>. Acesso em: 27 fev. 2018.

REQUIÃO, Luciana. Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos **Revista da ABEM** v. 26, n. 40, jan./jun. 2018. p.41- 52

RIBEIRO, Monica Luizi; MIRANDA, Maria Irene. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: análise histórica e política. Anais do VI Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo p. 456-478, 2013. Disponível em: <[www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13](http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13)>. Acesso: em 3 mar. 2017.

RICHTER, Sandra R. S. Jogar e brincar: potência do inútil. **Revista Pátio Educação Infantil**, v. 15, n. 50, jan./mar. 2017.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. **A pedagogia como gesto poético. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./dez. 2015.

RICHTER, Sandra; LINO, Dulcimarta. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. In: **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, out. 2019, pp. 01- 24.

ROMANELLI, Guilherme. Falando sobre arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – um ponto de vista da educação musical. **Linguagens**, Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v.10, n.3, p.476-490, set/dez. 2016.

RUSSOLO, Luigi [1013]. **L'Arte dei rumori**. Reprint dell'edizione originale. Roma: Stampa Alternativa/Nova Equilibri, 2009.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 49- 56, mar. 2005.

SANTOS, Regina Márcia Simão. SANTOS, Regina Márcia Simão. (Org). **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2012,

SANTOS, Regina Marcia Simão. **Aprendizagem como acontecimento: contribuições a propósito da educação musical como formação humana**. Disponível em: <<https://www.fladembrasil.com.br/boletim-11-de-2019>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SANTOS, Regina Márcia; GUIMARÃES, Pablo de Vargas. Potência inventiva, infância e devir-música na educação. In: RODRIGUES ALLAN; CARVALHO; KOHAN, Walter; BERLE, Simone (Orgs.). In: **Filosofia e Educação em errância**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. Coleção Eventos, p. 437-456.

SÃO LEOPOLDO. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 013, 12 de dezembro de 2012**. São Leopoldo, RS. Disponível em: <<http://conselhomunicipal.educacaoosl.blogspot.com/?m=0>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SCHAFER, Murray. **Educação Sonora**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**. Ano 14, n.17. julho 2011, p.79-109.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 66).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

SIMÃO-BUSS, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v.30, n.100, p.83-93, set/dez. 2017.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Orgs). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

SOUZA, Daiane Lanes; SARTURI, Rosane Carneiro. Base Nacional Comum Curricular e processos de atuações na educação infantil. **Textura**. v.22, n.50, p.202-220, abr/jun 2020.

SOUZA, J. et al. O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música, Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. (Série Estudos, n. 6)

SOUZA, Jusamara Vieira. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. **Educar em Revista**, v. 53, p. 91-112, 2014.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

SUZANO, Marco. **Som e Silêncio**. Documentário Arte e lutheria com Jaques Morelembaun. Arte 1, Coevos Filmes e Entreter, 2018. Vídeo Episódio 2.

SWANWICK, K; TILMANN, D. **Discovering Music**. Londres: Batsford, 1982.

SWANWICK, K; TILMANN, D. The sequence of musical development. **British Journal of Music Education**, Cambridge, n.3, p. 305-39, 1986

TATSCH, Gilmar Luiz Tatsch. Tacho. Quadrinhos. **Jornal Correio do Povo**. Porto Alegre, 28 de setembro 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMASEL, Soraia; SILVA, Miriã. *Socialização e Desejos: a docência terapêutica em dois atos*. In: FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria C.; SILVA, Roberto R. D. (Orgs.) **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

TOMIC, Ana Luiza Lemos. **Lydia Hortélio, uma menina do Sertão**: educação musical na cultura da criança. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música- Salvador, 2015. 130 f.: il

TORTELLA, J.C; FORNER, V. A. A música no Ensino Fundamental após a regulamentação da Lei n 11769/08. In: **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n.5 Março 2018.

VENDRAMINI, Patricia; FEUERSCHUTTE, Simone. As competências do administrador público na gestão governamental: análise e perspectivas da formação segunda a percepção de egressos da Esag-Udesc 11. In: LIMA, Luciana Leite; RODRIGUES, Maria Isabel (Orgs.). **Campo de públicas em ação**: coletânea em teoria e gestão de políticas públicas [recurso eletrônico], Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2017. 354 p.: il.; epubP., 2019, p. 11-40.

WISNIK, J.M. Onde não há Pecado nem Perdão. In: **Almanaque** nº6, 1978.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. Uma outra história das músicas. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 73-80, set. 2010.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-21, 2017.

**APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS**

Porto Alegre, 8 de maio de 2017.

Prezado Coordenador do Curso de Pedagogia

Venho através desta solicitar a participação de sua universidade no projeto de Pesquisa “Educação Musical nos Cursos de Pedagogia Gaúchos”. Sou professora de Educação Musical no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estou realizando investigação em todas as universidades gaúchas. Para tanto, inicialmente gostaria de ter acesso ao currículo proposto ao Curso de Pedagogia em sua universidade. Após análise do mesmo, gostaríamos de realizar uma entrevista com a coordenação do curso (que pode ser realizada virtualmente ou ao vivo) e com o (s) professor (a) que ministra a disciplina de Educação Musical ou áreas artísticas complementares com a finalidade de expor o objetivo da pesquisa e coletar dados para sua realização.

Esperando contar com sua participação, agradeço a atenção e coloco-me ao seu inteiro dispor para esclarecer quaisquer dúvidas.

Meu contato: [dulcimartalino@gmail.com](mailto:dulcimartalino@gmail.com) Fone: 999542255

Atenciosamente,

**DULCIMARTA LEMOS LINO**

Professora de Educação Infantil Especializada em Educação Musical  
Departamento de Estudos Especializados (DEE)  
Faculdade de Educação (FACED)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Porto Alegre - RS - BRASIL

## **APÊNDICE B – ATELIÊ POÉTICO - PROGRAMA DE EXTENSÃO: ESCUTA: EXPERIÊNCIAS POÉTICAS EM MOVIMENTO (2017-2018)**

### **ESCUA: experiências poéticas em movimento**

“Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 1995b, p.73)

Programa de Extensão ESCUTA: experiências poéticas em movimento, articulado ao Projeto de Pesquisa “Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos

Coordenação: Dulcimarta Lemos Lino (FACED/UFRGS)

**Primeiro Movimento: Ateliê Poético:** Oficina Improvisação Sonora\_(maio a dezembro de 2017)

**Segundo Movimento: Música e Infância (Escuta Poética):** escuta e criação na constituição da Educação Musical na cidade de Porto Alegre (março à fevereiro de 2018)

A ação propõe um processo de experimentação poética que convida os alunos do Curso de Pedagogia a construir possíveis trajetórias para conhecer e explorar a paisagem sonora da FACED e seus arredores. O movimento inicia com um roteiro a percorrer, a partir do livre acesso aos diferentes espaços-lugares do Campus Central da UFRGS para depois, dentro da FACED, no espaço da sala de aula, exercitar-se nos processos de escuta e criação tendo o corpo como instrumento musical por excelência do fazer pedagógico. Inspirado nos projetos de Arte Sonora desenvolvidos por diferentes artistas em todo o mundo, **“Escuta: sonoridades poéticas em movimento”**, pretende mobilizar o conceito de Música-Som-Ruído, aproximando os estudantes das grandes modificações conceituais instauradas no discurso sonoro a partir do século XX, à medida que os convoca a trilhar diferentes itinerários. Por essa razão tem no seu Primeiro Movimento a constituição do Ateliê Poético onde realizaremos uma Oficina de Improvisação Sonora e no Segundo Movimento a constituição do Grupo Música e Infância, direcionado ao compartilhamento de narrativas lúdicas à educação infantil

Ao possibilitar o encontro com diferentes espaços- lugares cotidianos no entorno da FACED, esta iniciativa propõem um deslocamento através da cidade universitária instalada no Campus Central da UFRGS para provocar o “ouvido pensante” (SCHAFER, 1991). Movimenta o próprio espaço de existência do estudante de Pedagogia da UFRGS para construir seu habitat na universidade. Isso porque, quando habitamos um espaço estamos ao mesmo tempo construindo-o, produzindo lugares, nossos lugares. Nesse sentido, arriscamo-nos a afirmar que tal encontro pode modificar a maneira como os estudantes experimentam a diversidade de caminhos instituídos pela universidade na divulgação e organização da educação musical em sua formação docente e do conhecimento cultural

contemporâneo. Para tanto, nosso projeto articulará os diferentes setores de cultura e ação educativa do Campus Central da UFRGS., especialmente o Unimúsica.

**Escuta: experiências poéticas em movimento** quer desafiar o corpo dos estudantes, expondo a música em estado de encontro. Ao tomar o corpo como dispositivo de escuta e criação por excelência e materialidade fundante do percurso, nosso objetivo é no primeiro momento (durante o primeiro semestre), habitar sonoramente a universidade, provando suas sonoridades para sublinhar os começos sonoro-musicais característicos da infância a partir dos propósitos pedagógicos desenvolvidos pela improvisação Koellreuter e Schafer. Para experimentar acessar poeticamente esses espaços particulares da UFRGS, determinamos um roteiro inicial a navegar tendo a FACED como ponto de partida e chegada. Depois de experimentar os diferentes percursos propostos no roteiro abaixo visitaremos diferentes ateliês na cidade de Porto Alegre e a Bienal do Mercosul para compartilhar experiências de aprendizagem na organização, gravação, edição e performance estética da Arte Sonora. Isso significa dizer que, compartilharemos o equipamento cultural e o complexo arquitetônico da UFRGS estendendo-o, em seguida, à cidade de Porto Alegre (Ateliês do Coletivo do Espaço de Criação Musical e Bienal do Mercosul); aqui incluído seu patrimônio histórico, Pinacoteca Santo Angelo, Museu da UFRGS, Escola de Engenharia, bar do Antônio, Parque Farroupilha, Creche da UFRGS, Feira ecológica da FACED e diferentes espaços que o grupo desejar habitar. Após o trajeto em cada um dos pontos identificados no roteiro, os participantes serão convidados a socializar impressões e expressões aurais, debatendo a experiência poética vivenciada, como evocação de memórias no fluir cartográfico. A culminância do projeto ocorrerá na gravação e edição de criações sonoras na Casa de Sons para posterior exposição e divulgação de sua Arte Sonora.

### Música em Estado de Encontro:

#### Parte I- Roteiro a Percorrer



A- Faculdade de Educação da UFRGS

Data: 8/05 Hora: 14:00 às 16:00 Sala: 102 da FACED

Atividade: **“EX-POSICÃO FACED”**

Livre exploração sonora pelas diferentes salas, escadas e cantos da FACED. Parada I na sala 102 para participar do Pocket Show Mulheres na Faced. Improvisação coletiva com cadeiras. Direção Musical de Dulcimarta Lemos Lino; Parada II: Casa de Ofícios. Exploração com Mesas e copos; Parada III: Sala 305, Caminhos Sonoros com Folhas de Papel.

B – Escola de Engenharia

Data: 22/05 Hora: 14:00 às 16 horas

**Atividade: “Proibido não tocar”**

Experimentar o SOM-ESPAÇO da Cafeteria e do Cofre da Escola de Engenharia, explorando o corpo e a topografia arquitetônica como lugares de ressonância de sentidos aurais. Experimentar a provocação com fachos neon.

Apoio: Carla Caten

C - Pinacoteca Santo Ângelo -Reitoria da UFRGS

Data: 05/06 Hora: 14:00 às 16:00hs

Atividade: **“Ver-Ouvir-Cantar”** Explorar o SOM-ESPAÇO da Pinacoteca, trilhando caminhos de silêncio por entre as obras visuais apresentadas na exposição ao percorrer diferentes itinerários individual ou em pequenos grupos. Experimentar vocalmente o palco da Pinacoteca improvisando evocações no coletivo e participando de uma improvisação vocal no local. A partir daí, descer as escadas da reitoria entoando a frase e/ou inciso melódico-rítmico inventado, escutando a ressonância arquitetônica conquistada. Entender as rupturas decorrentes do conceito de Museu como lugar para contemplação da obra artísticas e Arte Sonora.

Apoio: Difusão Cultural

D- Sala Fahrion – Reitoria da UFRGS

Data: 19/06 Hora: 14:00 às 16:00hs

Atividade: **“Janelas de Luz”** Experimentar itinerários disparadores de sensações aurais a partir da luz e dos vidros dispostos no projeto arquitetônico da Sala Fahrion. Leitura de cartas: Manifesto a favor do Pedagogos (HOUSSAYE, 2004)

Apoio: Difusão Cultural

E- Sala dos Sons – Reitoria da UFRGS

Data: 03/07 Hora: 14:00 às 16:00hs

Atividade: **“Pão nosso de cada dia”**: Experimentar as possibilidades dispostas na Casa dos Sons, experimentando a música eletrônica e seus dispositivos a partir da gravação e edição de esboços de improvisação-composição. Conhecer a peças características do trabalho de Schafer e Koellreutter. Aprender tecnicamente sobre gravação em Arte Sonora.

Apoio: Eloi Fritsch (Laboratório de Música Eletroacústica)

F- Salão de Atos UFRGS

Data: 17/07 Hora: 14:00 às 16:00hs

Atividade I: **“Piano-orquestra”** Participar de improvisações com bases estruturadas tendo o piano preparado e seu corpo sonoro como suportes da performance.

Apoio: Difusão Cultural

G- Rádio da Universidade

Data: 7/08 Hora: 14:00 às 16:00hs

Atividade: **“Rádio e Crianças”**, conhecer a função e objetivos do rádio para crianças, provando as produções locais desenvolvidas no RS (Érico Veríssimo, Escolinha da Dona Olinda, Ouvindo Coisas) e se apropriando de trabalhos destacados no cenário nacional como *Caracol do Ouvindo*.

Apoio: Radio da universidade

H- Prédio Centenário da Escola de Engenharia da UFRGS- Auditório Poente

Data: 27/08 Hora: 10:00hs

Atividade: **“Musical Tempo e Educação”**, conversas cruzadas com alunas da Pedagogia da Unisc que experimentaram habitar e contruir o SOM-ESPAÇO de sua universidade e inventaram o espetáculo *Tempo de Educação*. O processo de ensaio como a música em estado de encontro onde ao barulhar, isto é, brincar com sons, as alunas qualificam e refletem sobre a ferramentas urgentes à formação de professores para a escola pública brasileira. Apresentação da performance das alunas da UNISC para as alunas e comunidade universitária da UFRGS.

Apoio: UNISC e UFRGS

**Atividade:** Os alunos conhecerão diferentes propostas de Arte Sonora espalhadas por Porto Alegre. Experimentarão a apropriação de princípios básicos de gravação, edição e performance em Arte Sonora. Criação Esboços de Esculturas e Instalações Sonoras.

Início: agosto a dezembro de 2017

### **PARTE III – Visita à Bienal e Criação da Arte Sonora**

Fechamento do Projeto Escuta: experiências poéticas em movimento. Criar uma instalação ou escultura sonora. Apresentação do trabalho no FGEI (FACED/UFRGS) na EMEI Vila Nova São Carlos, na EMEI Jardim Salomoni (SMED Porto Alegre) e na EMEI Zozina de Oliveira Moraes (SMED Novo Hamburgo) em performance convidando crianças e adultos para experimentarem o tempo e espaço escolhido a partir das experiências cotidianas experimentadas no Programa de Extensão

Criação da CAIXA DE SOM: instalação Sonora

Atividade: Arte Sonora: **“Eu vim passear”** Escutar suas construções realizadas na Casa dos Sons ao trilhar diferentes espaços nos arredores da FACED.

Início: Março de 2017 à dezembro de 2017.

## APÊNDICE C – BIBLIOGRAFIA DOS PLANOS DE ENSINO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA GAÚCHOS

ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda Dourado. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação Musical e Unidocência**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BELLOCHIO, Cláudia; GARBOSA, Luciane (Orgs.). **Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BOZZETTO, Adriana (Org.) et all. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. v. 6: Arte

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília - MEC/SEF, 3v, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Jogos de improvisação musical** (s/referência).

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CALDAS, Waldenyr. **O que é música sertaneja**. São Paulo: Editora Brasiliense, s/d.

CHAN, Telma. **Coralito**. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1987.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. São Paulo: É Realizações, 2013.

DECKERT, Marta (Org.). **Educação Musical: da teoria à prática em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2012.

FARIA, Arthur. **Um século de Música no Rio Grande do Sul**. Livro Cd. Porto Alegre: CEEE, 2001.

FERES, Josette. **Bebê Música e Movimento: Orientação para Musicalização Infantil**. Jundiaí, SP: J.Feres, 1998.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FERNANDES, Iveta. **Brincando e Aprendendo: um novo olhar para o ensino de música**. São Paulo: Cultura Acadêmica (USP), 2011.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para fazer música**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GUIA, Rosa Lúcia; FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Jogos pedagógicos para educação musical**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HENSTCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). **Ensino de Música propostas para pensar e agir em sala de aula**. Editora Moderna: São Paulo, 2003.

ILARI, Beatriz. **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida**. In: Revista da ABEM, n.07. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p.83-90.

ILARI, Beatriz. **Música na Infância e na Adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. Curitiba, PR. IBEPEX, 2009

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. Editora Scipione: São Paulo, 1990.

JORDÃO, Gisele; ALLUCI, Renata; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana (Orgs.). **Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek (Org.). **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

KIEFER, Bruno. **História da Música Brasileira: dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Institutp Estadual do Livro, 1976.

KRIEGER, Elisabeth. **Descobrimo a música: ideias para a sala de aula**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LUCAS, Maria Elizabeth; STEIN, Marília. **Yvy Poty, Yva'á: Flores e Frutos da Terra**. Brasília: Editora IPHAN, 2009.

LIMA, Graça, SANSON, Susana. **Brinque-Book Canta e Dança**. São Paulo, Brinque-Book, 2003.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Música é... cantar, dança... e brincar! Ah, tocar também!** In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. 1 edição.

LINO, Dulcimarta Lemos; BITTENCOURT, Ariane Carolina. **Proibido não tocar**: uma instalação sonora na escola de educação infantil. In: Revista Reflexão e Ação EDUNISC. Revista do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul. v. 22, n.1, 2014. p.283-306. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/4634-19277-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/4634-19277-1-PB%20(3).pdf) Acesso em: 23 agos. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos. A casa dos Soares. In: GOBBI, Valeria (Org.). **Questões de Música**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 49-75 (1ed.)

LINO, Dulcimarta Lemos. Música e Educação: Poéticas da Escuta. **Revista Reflexão e Ação**. Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 22, n.1, p. 01-10, 2014.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. São Paulo, SP: Papyrus, 2003.

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. **Brincadeiras Cantadas de cá e lá**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. **Desafios Musicais**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. **Para os Pequenos**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

MAFFIOLETTI, Leda. Práticas musicais na escola de educação infantil. In: CRAYDY, Carmen et all. **Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANN, Henrique. **Som do Sul**: a história da música do Rio Grande do Sul no século XX. Rio de Janeiro: Tche, 2002.

MARCONI, M. A. **Brinquedos cantados e danças do Brasil**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978.

MATEIRO, Teresa ;ILARI, Beatriz, (Org). **Pedagogias em Educação Musical**.

Curitiba,PR: IBEPEX, 2011.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOTTA, Nelson. **Noites Tropicais**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.

NEGRINE, Airton Silva. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002. On line

ORSO, Darci. Brincando de Roda. **Atividades Recreativas Escolares**. Novo Hamburgo: Editora Fesvale, 2000.

ORSO, Darci. **Atividades Recreativas**: resgatando o prazer de brincar. São Paulo: Oikos, 1997.

PACCELLE, Maria. **Educação Musical na escola**: interdisciplinaridade. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

PENNA, Maura. **Dó, ré, mi, fá e muito mais**: discutindo o que é Música. Trabalho apresentado no VIII Festival de Inverno de Garanhuns, 1998.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo**: ações interdisciplinares na educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PONSO, Caroline Cao. **Capoeira**: a circularidade do saber na escola. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na Educação Básica.**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, p. 60-75, out. 2009. Disponível em:

QUEIROZ, M. **Brincando de roda**. Rio de Janeiro: Erca, 1996.

ROMANELLI, Guilherme G. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino da música na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 61-71, set./dez. 2014.

SANTANA, J. A. **A escola canta**. Florianópolis: UFSC, 1986.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Etnias e culturas**. Fauna e Flora. São Paulo: Moderna, 2004.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Brinquedos e brincadeiras**. Lendas e personagens. São Paulo: Moderna, 2001.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHAFFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SCHAFFER, Murray. **Educação Sonora**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SOUZA, Jusamara Vieira et al. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 5. ed. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar musica no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Jusamara Vieira; TORRES, Maria Cecília A. **Maneiras de ouvir música:** uma questão para a educação musical com jovens. *Música Na Educação Básica.*, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, p. 46-59, out. 2009.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WEIGEL, Anna Maria. **Brincando de música:** experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita.** São Paulo: Publifolha, 2004.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido:** uma outra história das músicas. 2. ed. São Paulo, SP: Companhia de Letras, 1989.

WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. Educação Musical, projeto político pedagógico e construção democrática: possibilidades da música na Educação Básica. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 12, n. 17, p. 01-106, jan./jun. 2011.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Título da Pesquisa:

#### **Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar**

**Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável:** Dulcimarta Lemos Lino

**Nome dos demais participantes da equipe:** Filipe da Silva Silveira (Curso de Graduação em Pedagogia), Julia Neves (Curso de Graduação em Pedagogia), Augusto Vargas (Curso de Bacharelado em Artes Plásticas) Débora Mascarello (Design de Produtos), Olivia Coelho (Mestre em Educação), Gabriel Dornelles (Curso de Graduação em Pedagogia), Matheus Camilio Viana (Curso de Graduação em Pedagogia), Milene Compagnon (Especialista em Educação Infantil, Pedagoga, SMED Porto Alegre), Márcia Lague de Oliveira (Especialista em Educação Infantil, Pedagoga, SMED Porto Alegre), Luciana de Souza Santos (Pedagoga, Escola Marista Rosário), Bianca de Oliveira Cardoso (Especialista em Educação Infantil, Pedagoga, SMED São Leopoldo).

**Natureza da pesquisa:** O projeto tem como objetivo investigar a Educação Musical presente na formação de professores dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia Gaúchos. A pesquisa de campo parte da análise da matriz curricular documentada às disciplinas que se refiram a temática da Educação Musical. A coleta de dados será descrita de forma quantitativa (sem nomeação das universidades) mapeando aquelas oferecem disciplinas específicas à Educação Musical em seus currículos e indicando os propósitos políticos e pedagógicos estabelecidos e articulados na legislação e nos referentes da ação docente capturados por Gatti (2016). É propósito desta investigação conhecer o espaço instituído à Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos e constituir o grupo investigativo Escuta Poética.

1. \_\_\_\_\_, coordenadora no Curso de Licenciatura em Pedagogia do SETREM, esta sendo convidada a participar da presente pesquisa, com o propósito de conhecer o espaço instituído à Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia .
2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a universidade permitirá que a pesquisador(a) possa realizar a coleta de dados da pesquisa.

3. **Sobre os dados necessários:** os dados coletados serão constituintes do quadro quantitativo que esta sendo realizado em todo o Rio Grande do Sul, indicando a carga horaria e obrigatoriedade da disciplina sugerida no currículo da SETREM.
4. Esta pesquisa obedece aos princípios éticos no uso dos dados e assegura proteção nominal aos dados e às instituições participantes de exposição de qualquer forma.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o grupo participante da investigação terá conhecimento dos dados.
6. **Benefícios:** esperamos que este estudo traga informações importantes para realizar o mapeamento quantitativo das universidades gaúchas que têm Educação Musical no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia.
7. **Pagamento:** A referida participação na pesquisa não tem pagamento incluso.
8. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para a participação na pesquisa. Preencher, por favor, os itens que se seguem:

### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa/aula.

Nome do Participante \_\_\_\_\_

CPF/RG: \_\_\_\_\_

Coordenadora no Curso de Licenciatura em Pedagogia SETREM

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **TELEFONES**

**Pesquisador Responsável: Dulcimarta Lemos Lino(51) 999542255**

**DEE/FACED/UFRGS**

**Grupo de Pesquisa Escuta Poética**

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS DOCENTES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Título da Pesquisa:

#### **Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar**

**Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável:** Dulcimarta Lemos Lino

**Nome dos demais participantes da equipe:** Filipe da Silva Silveira (Curso de Graduação em Pedagogia), Julia Neves (Curso de Graduação em Pedagogia), Augusto Vargas (Curso de Bacharelado em Artes Plásticas) Débora Mascarello (Design de Produtos), Clarice Bourscheid (Doutoranda em Educação), Olivia Coelho (Mestre em Educação).

**Natureza da pesquisa:** O projeto tem como objetivo investigar a Educação Musical presente na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos. A pesquisa de campo parte da análise bibliográfica e/ou documental da legislação relativa a essa formação e da constituição institucional do Ateliê Poético para colher elementos do efetivo cotidiano dos bancos universitários. A coleta de dados será descrita de forma quantitativa e qualitativa, mapeando as universidades que oferecem disciplinas específicas à Educação Musical em seus currículos e indicando os propósitos políticos e pedagógicos estabelecidos e articulados na legislação e nos referentes da ação docente capturados no Ateliê Poético. É propósito desta investigação conhecer o espaço instituído à Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos e constituir o grupo investigativo Escuta Poética.

1. \_\_\_\_\_, professor na \_\_\_\_\_, está sendo convidado a participar da presente pesquisa, contribuindo com que tem como objetivo participar do Ateliê Poético para colher o elementos do efetivo cotidiano dos bancos universitários. Também gostaríamos de conversar sobre os referentes da ação docente imersos no universo universitário.
2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo as professoras permitirão que a pesquisador(a) possa realizar a coleta de dados da pesquisa
3. **Sobre os dados necessários:** os dados coletados serão gravados para transcrição futura. Os materiais disponibilizados digitalizados para constituição de diário de campo.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa/aula não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa/aula obedecem aos princípios éticos no uso

dos dados e reservam assegurados os dados e instituições participantes de exposição de qualquer forma.

5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o grupo participante da investigação terá conhecimento dos dados.
6. **Benefícios:** esperamos que este estudo traga informações importantes para realizar o mapeamento quantitativo das universidades gaúchas que têm Educação Musical no currículo do Curso de Graduação em Pedagogia.
7. **Pagamento:** A referida participação na pesquisa não tem pagamento incluso.
8. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para a participação na pesquisa. Preencher, por favor, os itens que se seguem:

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa/aula.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

CPF/RG \_\_\_\_\_

Universidade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **TELEFONES**

**Pesquisador: Dulcimarta Lemos Lino(51) 999542255**

**DEE/FACED/UFRGS**

**Escuta Poética: Grupo de Pesquisa Escuta Poética**

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO DO ATELIÊ POÉTICO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Título da Pesquisa:

### **Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar**

**Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável:** Dulcimarta Lemos Lino

**Nome dos demais participantes da equipe:** Filipe da Silva Silveira (Curso de Graduação em Pedagogia), Julia Neves (Curso de Graduação em Pedagogia), Augusto Vargas (Curso de Bacharelado em Artes Plásticas) Débora Mascarello (Desing de Produtos), Clarice Bourscheid (Doutoranda em Educação), Olivia Coelho (Mestre em Educação).

**Natureza da pesquisa:** O projeto tem como objetivo investigar a Educação Musical presente na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos. A pesquisa de campo parte da análise bibliográfica e/ou documental da legislação relativa a essa formação e da constituição institucional do Ateliê Poético para colher elementos do efetivo cotidiano dos bancos universitários. A coleta de dados será descrita de forma quantitativa e qualitativa, mapeando as universidades que oferecem disciplinas específicas à Educação Musical em seus currículos e indicando os propósitos políticos e pedagógicos estabelecidos e articulados na legislação e nos referentes da ação docente capturados no Ateliê Poético. É propósito desta investigação conhecer o espaço instituído à Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos e constituir o grupo investigativo Música e Infância.

1. \_\_\_\_\_, participante do Ateliê Poético esta sendo convidado a participar da presente pesquisa que tem como objetivo conhecer currículo da disciplina de Educação Musical no Curso de Graduação em Pedagogia: a) carga horária; b) propósitos políticos e pedagógicos; c) súmula e ementa da disciplina; d) objetivos; e) bibliografia; f) demais dados informativos. Também gostaríamos de conversar sobre os referentes da ação docente imersos no universo universitário.
2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo as professoras permitirão que a pesquisador(a) possa realizar a coleta de dados da pesquisa
3. **Sobre os dados necessários:** os dados coletados serão gravados para transcrição futura. Os materiais disponibilizados digitalizados para constituição de diário de campo.

4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa/aula não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa/aula obedecem aos princípios éticos no uso dos dados e reservam assegurados os dados e instituições participantes de exposição de qualquer forma.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o grupo participante da investigação terá conhecimento dos dados.
6. **Benefícios:** esperamos que este estudo traga informações importantes para realizar o mapeamento quantitativo das universidades gaúchas que têm Educação Musical no currículo do Curso de Graduação em Pedagogia.
7. **Pagamento:** A referida participação na pesquisa não tem pagamento incluso.
8. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para a participação na pesquisa. Preencher, por favor, os itens que se seguem:

### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa/aula.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

CPF/RG \_\_\_\_\_

Universidade: UFRGS

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **TELEFONES**

**Pesquisador: Dulcimarta Lemos Lino(51) 999542255**

**DEE/FACED/UFRGS**

**Grupo de Pesquisa Escuta Poética**

ANEXO D – PARTITURA MUSICAL CRIADA PARA A TURMA DE ALUNOS POR  
 PROFESSOR DE MÚSICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA:  
 BAIÃO 1

Baião 1

1

Voz 1  
 Bai - ão bai - ão é bai - ão, bai - ão bai - ão é bai - ão, bai - ão bai

Voz 2  
 Vi - ra, an - da, cor

Voz 3  
 Ta ca ra ca tá ta ca ra ca tá ta ca ra ca ta ca ra ca ta ca ra ca tá ta ca ra ca tá

Voz 4  
 Tum tum tum tum tum tum tum tum tum tum

6  
 - ão é bem bão! É bai - ão é bai - ão (Bai - ão bai -

re\_e vem dan - çá!

ta ca ra ca tá ta ca ra ca ta ca ra ca ta ca ra ca tá

tum tum tum tum tum tum

ANEXO E – PARTITURA MUSICAL CRIADA PARA A TURMA DE ALUNOS POR  
 PROFESSOR DE MÚSICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA:  
 MILONGA 1

Milonga 1

1

Voz 1  
 Vai a car - re - ta, cau - tai - do vai, vai a car - re - ta\_a cau - tar!

Voz 2  
 Ê - ra boi an - da boi!

Voz 3  
 Lon - ga mi - lon - ga, lon - ga mi - lon - gui - ta

Voz 4  
 Lon - ga mi - lon - ga, lon - ga mi - lon - ga

**ANEXO F – PARTITURA MUSICAL CRIADA PARA A TURMA DE ALUNOS POR  
PROFESSOR DE MÚSICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA:  
NA AVENIDA**

Na avenida 1

The musical score is written in 2/4 time and consists of four staves. The Buzina part uses eighth notes and quarter notes with lyrics 'Bip bip bip', 'bip bip bip bip', 'bip bip bip', and 'bip bip bip bip'. The Ambulância part uses quarter notes with lyrics 'Uó - ó', 'ó ó', 'uó - ó', and 'ó'. The Calhembeque part uses eighth notes and quarter notes with lyrics 'Tu tu tu tu tu tu tu', 'tu tu tu tu tu tu tu', 'tu tu tut tu', and 'tut tu tu tu'. The Moto acelerando part uses quarter notes with lyrics 'Rom rom rom rom', 'rom', 'rom rom rom rom', and 'rom'. The score concludes with a double bar line and repeat dots.

Buzina

Ambulância

Calhembeque

Moto acelerando

**ANEXO G – PARTITURA MUSICAL CRIADA PARA A TURMA DE ALUNOS POR  
PROFESSOR DE MÚSICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA:  
NA FAZENDA**

Na fazenda 1

The musical score is written in 2/4 time and consists of four measures. It features four parts, each with a specific sound effect or syllable:

- Pintinhos:** piu piu piu piu piu
- Perú:** Glu glu glu glu glu glu
- Cachorro:** Au au au
- Cavalo:** Tó po-co-tó po-co

The score concludes with a double bar line and repeat dots. The final syllable in the Cavalo part is 'tó i - ó'.