

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O SOM COMO LINGUAGEM E MANIFESTAÇÃO
DA PEQUENA INFÂNCIA:
MÚSICA? PERCUSSÃO? BARULHO? RUÍDO?**

Maria Cristina de Campos Pires

Orientadora:

Prof^a Dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O SOM COMO LINGUAGEM E MANIFESTAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA:
MÚSICA? PERCUSSÃO? BARULHO? RUÍDO?

Autora: Maria Cristina de Campos Pires
Orientadora: Profª Drª Ana Lucia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Cristina de Campos Pires e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura: Ana Lucia G. de Faria
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P665s Pires, Maria Cristina de Campos
O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música?
Percussão? Barulho? Ruído? / Maria Cristina de Campos Pires. -- Campinas,
SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Criança pequeninha. 2. Educação infantil. 3. Creches. 4. Música. 5.
Paisagem sonora. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-273-BFE

Título em inglês: Sounds as language and form of expression by very young children : music? percussion? noise?

Keywords: Very young children ; Early childhood education ; Daycare Centre ; Music ; Soundscape

Área de concentração: Educação, Sociedade, Política e Cultura

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria (orientadora)

Prof. Dr. Suely Amaral Mello

Prof. Dr. Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Data da defesa: 28/08/2006

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : mcrispires@yahoo.com.br

RESUMO

Esta dissertação estudou as experiências sonoras das crianças pequeninhas, entre 0 e 3 anos de idade, que freqüentam uma creche pública do Município de São Paulo (Centro de Educação Infantil, CEI). Traz para reflexão e contextualiza a ausência da Arte na formação das profissionais de creche, mesmo sendo apontada pela LDB/96 como área de conhecimento em suas quatro linguagens – música, dança, teatro e artes plásticas; analisa tal ausência na rede municipal de São Paulo nos últimos 25 anos, em decorrência de alterações na legislação que rege o magistério municipal e, também, de mudanças de administração, seguindo o percurso profissional da autora.

Este estudo inova apresentando e discutindo uma bibliografia italiana em que os estudiosos da infância destacam a temática da música e a criança pequeninha. Analisa a construção da paisagem sonora durante as atividades do dia-a-dia no CEI, pleiteando o contato das crianças com diferentes formas musicais, que podem constituir fatores importantes para o refinamento da audição, a produção de culturas infantis e o reconhecimento do ambiente onde vivem.

Palavras-chave: Criança pequeninha; Educação infantil; Creche; Música; Paisagem sonora

ABSTRACT

This is a study of experiences with sounds by 0-to-3 year-old children who attend a public daycare centre [CEI] in the City of São Paulo, Brazil. It discusses the absence of art languages – music, dance, theatre, visual arts – in the training of early childhood educators, though it is foreseen by current educational legislation. Such absence in São Paulo early childhood educational system is analysed in the context of legislative and administrative changes in the last 25 years, following the author's professional career within this system.

This study innovates by presenting and discussing recent Italian literature that deals with music and the very young child. It highlights the building of a *soundscape* during CEI daily activities, pleading for children's further contact with diverse musical forms, which may improve hearing refinement, the production of children's culture, and better recognition of their environment.

Key words: Very young children; Early childhood education; Daycare centre; Music; Soundscape

AGRADECIMENTOS

Neste momento, este espaço torna-se pequeno porque são muitas as pessoas que participaram e participam deste meu processo de conhecimento.

Em primeiro lugar agradeço à orientadora Prof^a Dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria por seu carinho, paciência e generosidade durante esses anos, compreendendo minhas dificuldades, sabendo esperar meu luto e vibrando com meus avanços.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural (Gepedisc) da Faculdade de Educação da Unicamp, do qual faço parte, pelas leituras, indicações, informações e carinho de todas.

Ao grupo de pesquisa LOED, na pessoa do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, pela cessão da máquina filmadora, que colheu os dados da presente pesquisa.

A toda a equipe do Centro de Educação Infantil (CEI) Vereador Rubem Granja, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, onde realizei a pesquisa de campo.

Agradeço a todas as crianças que, de uma forma ou outra, passaram pela minha sala e me ensinaram a ser professora de criança pequena e, especialmente, às pequenininhas e pequeninhos do CEI pesquisado.

Às leitoras deste trabalho Silvia Maria Custódio e Suely Palmen, pela presteza, co-responsabilidade e presença nesses momentos finais. Agradeço as caronas para a Unicamp da Márcia Gobbi, amiga, parceira, conselheira e incentivadora deste estudo.

A minhas ex-companheiras de trabalho da EMEI e da SME e aos amigos todos, pela paciência em me esperar para novos encontros.

Para a Vera, minha amiga e funcionária, meu carinho de agradecimento por todas as horas desses últimos 22 anos de parceria. Meu braço direito, esquerdo e tudo o mais que possa manter uma casa em pé, com ou sem a minha presença.

Aos meus filhos Newton, Luiz, Beatriz e a Isabel, minha nora, que souberam respeitar minhas ausências e silêncios no processo de escrita deste trabalho, principalmente neste final, quando aguardamos a Mariana chegar.

Ao André, companheiro de todas as horas, sempre com uma palavra de incentivo e força. Obrigada por saber esperar.

Ofereço este trabalho a meus pais, que sabiam que este momento um dia chegaria, mas não puderam esperar para vê-lo pessoalmente.

Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida... (Schafer, 1991)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	OS CAMINHOS PERCORRIDOS	9
2.1	Um estranhamento: inquietações de uma professora	9
2.2	Os caminhos da pesquisa	23
2.3	O local da pesquisa	26
2.3.1	Organização dos grupos de crianças no CEI	27
2.3.2	Descrição do CEI	28
2.4	Procedimentos de pesquisa	31
2.5	Os rituais do CEI: atenção para entender e ouvir o dia-a-dia	35
2.6	O cotidiano no CEI	40
2.6.1	Hora da entrada	41
2.6.2	Hora do almoço	45
2.6.3	Hora de dormir	48
2.6.4	Vamos cantar?	49
2.6.5	Brincadeiras no parque	51
3	QUE MÚSICA É ESSA?	53
3.1	A cadeira	60
3.2	Que música é essa? Conceitos	67
3.3	Os brinquedos sonoros	74
3.4	Crianças crian(sons)	76
4	SER OUVINTE, O QUE É ISSO?	81
4.1	Agora silêncio! Chega de barulho!	84
4.2	A criança, o adulto e a cultura musical da atualidade	86
5	MÚSICA E MOVIMENTO	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
	ANEXO 1: Algumas canções entoadas no CEI	107

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como desafio mostrar que as experiências com sons realizadas com crianças pequenininhas e entre elas, bem como seu contato com diferentes formas musicais, podem constituir fatores que propiciam o refinamento da audição, a produção de culturas infantis e o reconhecimento do espaço onde vivem.

Por se tratar de um trabalho que estuda crianças pequenininhas¹, não pode deixar de olhar para as profissionais de creche², especialistas em educação ou não. Nesse contexto, vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), no que se refere à formação de educadores de crianças pequenas, não faz qualquer alusão a sua formação nas linguagens artísticas. Isso não favorece que essas profissionais amadureçam os ouvidos ou criem condições em seu trabalho para que as crianças produzam e descubram não só a sonoridade presente em seu universo, como também as possibilidades que elas têm de ouvir, produzir e fazer escolhas, em vez de apenas aceitar as produções já existentes em seu contexto de vida. Importantes contribuições a esse respeito foram fornecidas por Gobbi (2002, p.74) que, referindo-se aos desenhos infantis, argumenta: *aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância, contribuindo para a educação do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha.*

As professoras de educação artística e de educação infantil, como é o meu caso, não foram formadas para experimentar e apreciar as experiências das crianças com qualquer das linguagens artísticas. Licenciada em Música na

¹ Chamarei as crianças objeto deste estudo de "pequenininhas" e "pequeninhos" para evidenciar que se trata de crianças entre 0 e 3 anos de ambos os sexos, diferenciando-as das de outras faixas de idade que freqüentam a educação infantil e a educação básica.

² As palavras "educadoras" e "professoras" serão usadas no feminino, pois a grande maioria das profissionais de creche pertence ao sexo feminino.

década de 1970, fui preparada para *ensinar* música para o *aluno* e não para *ouvir* as produções das *crianças*.

Ao me deparar com as crianças pequenas de 0 a 6 anos, percebi como são capazes de explorar, mexer, levantar hipóteses e conhecer o universo que as circunda. No entanto, pareceu-me que as instituições voltadas para acolhê-las não davam conta dessas capacidades. Para tanto, os procedimentos para sua educação em ambientes coletivos na esfera pública fora da família teriam de ser outros.

Fui então estudar, para preencher as lacunas da minha formação, construindo uma metodologia de trabalho em educação musical que não fosse a de ensinar, mas de observar, dar oportunidades, colocar materiais, espaço e tempo à disposição da criança, incentivar e ouvir a criação infantil individual e em grupo e ajudá-las, orientá-las, provocá-las nas próprias criações.

Encontrei nesse percurso pesquisadores/as que já haviam iniciado estudos a esse respeito com crianças maiores de 3 anos em escolas de música, como é o caso de Teca Alencar de Brito, professora e pesquisadora em Educação Musical há mais de 30 anos, responsável por publicações destinadas a professores de crianças a partir de 4 anos até adolescentes de 12 anos. Sempre trabalhou em escola privada de música, portanto, pesquisando as crianças e trazendo propostas de pesquisa sonora e instrumental, de brincadeiras infantis. No entanto, tendo se dedicado ao ensino da música para crianças maiores de 4 anos, foi autora do capítulo de música dos *Referenciais curriculares nacionais de educação infantil* (Brasil, 1998), que se refere à educação musical dos pré-escolares de 4 a 6 anos, e também às crianças de 0 a 3 anos em creches; sobre estas, afirma apenas que as atividades musicais limitam-se ao aspecto motor e à audição de cantigas.

Estudiosa de H. J. Koellreutter e François Delalande, em seu livro *A música na educação infantil* (Brito, 2003) traz muitas contribuições desses

autores, aliados à sua experiência prática e também à sua experiência como formadora de professores de pré-escolas paulistas. Esse livro discute o conceito de música e sua importância na educação das crianças, a partir dos 4 anos, na pré-escola ou em escolas de música, bem como valoriza as experiências sonoras das crianças e professoras e contribui na formação dessas profissionais. Discute também a construção de instrumentos com materiais do cotidiano, as cantigas infantis, os instrumentos musicais tradicionais. Este livro é também dirigido às professoras especialistas na educação infantil e às leigas que, segundo ela, estão cientes da importância da música. Ela afirma (Brito, 2003, p.41) que...

...o modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espço, revela o modo como percebem, apreendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia.

No Brasil, a arte na escola tem um nome representativo, de reconhecimento internacional, que é a professora Ana Mae Barbosa. Desde a década de 1970 realizou estudos aqui e nos Estados Unidos, trouxe as grandes novidades relativas ao trabalho com arte nas escolas, afirmando que arte é conhecimento. Trouxe também uma postura metodológica que ficou conhecida como triangular: fazer, conhecer e contextualizar. Foi uma revolução voltada para a área das artes plásticas que atingiu também algumas outras, depois de algum tempo. Não foi uma proposta voltada para a educação infantil; no entanto, serviu também para que as professoras das crianças de 4 a 6 anos da pré-escola pudessem rever seus conceitos. Apesar do valor desse trabalho, ele não integrou, não promoveu o diálogo entre as áreas. Hoje, mais de 30 anos passados, podemos vislumbrar um início de conversa entre elas.

Para compreender melhor as relações sonoras que as crianças produzem e tanto valorizam, pesquisei Murray Schafer, compositor e educador canadense, estudioso dos sons. Schafer chefiou uma pesquisa a respeito do ambiente sonoro em Vancouver. Conforme Fonterrada, do Instituto de Artes da Unesp, estudiosa, pesquisadora e tradutora de suas obras, entre elas *Ouvido pensante* (Schafer, 1991), essa pesquisa, intitulada *The World Soundscape*

Project, consistiu em um estudo multidisciplinar sobre o som ambiental, suas características e modificações sofridas no decorrer da história, bem como o significado e o simbolismo desses sons para as comunidades que os ouvem. O pesquisador canadense tinha como objetivo elaborar um projeto acústico mundial visando a conscientização a respeito dos sons existentes, visando contribuir para que as pessoas escolhessem os sons que quisessem ouvir, além de recuperar sons que se perderam com o tempo. Nesses estudos ele trabalha com sons de toda ordem, naturais, verbais ou gráficos.

Esses autores aqui comentados contribuíram muito na construção de uma metodologia para a educação musical sem estar centrada no ensino, mas sim voltada ao despertar, incentivar, provocar as crianças desde bem pequenas a saborear este planeta sonoro e construir sua paisagem sonora³.

A italiana Arianna Sedioli vem realizando pesquisas sonoras com crianças pequenininhas das creches de Módena, Itália, e com suas professoras, além de ser responsável por grande parte da formação continuada em música em várias cidades do norte da Itália. Essas experiências fazem parte da proposta pedagógica que possibilita uma reflexão teórica e metodológica em forma de jogo, que resulta em dois momentos para as professoras: a formação e a atividade didática. Tais experiências foram publicadas em italiano, junto com um CD que registra os sons produzidos pelas pequenininhas e pequenininhos. Esse livro é uma produção coletiva com coordenadoras pedagógicas da região Emilia-Romagna – Franca Mazzoli, Barbara Zoccatelli, Giuseppina Foffano – e também com as educadoras da Creche Cles, num trabalho em várias mãos que beneficiou crianças e professoras da região e também de outros lugares da Itália. No livro, reafirma-se a importância da pesquisa sonora em várias direções para as crianças – com objetos, tapetes, instrumentos, corpo, natureza e todas as oportunidades a que puderem ter

³ A expressão *paisagem sonora* foi criada pelo compositor e educador Murray Schafer, na década de 1970, para orientar a acústica do mundo moderno, ao estudar os fenômenos sonoros que circundam o homem e são também produzidos por ele, suas modificações em função do tempo, numa perspectiva ecológica. O termo foi absorvido por outros estudiosos e refere-se também a todos os sons historicamente armazenados durante nossa vida.

acesso – o que será melhor explicitado ao longo desta dissertação.

Maurizio Disoteo, outro autor italiano consultado, também educador musical da Escola Européia de Bruxelas, é professor de Antropologia da Música e Etnomusicologia, colaborador da Università degli Studi di Milano-Bicocca, na Itália. Sua contribuição para esta dissertação foi demonstrar que os sons em nossas vidas têm valor vital desde a vida intra-uterina, quando a criança interage com os sons do corpo materno, a partir do 5º mês de gestação. Ele reafirma as idéias de Schafer, de que não se podem desprezar os sons do ambiente, incluindo também toda sorte de ruídos, porque fazem parte da nossa existência⁴. Outro aspecto importante discutido pelo autor é a escuta musical que, para ele, como também para Schafer, é uma construção sociocultural; as condições de escuta referem-se tanto ao musicista quanto a quem trabalha com música, seja professor ou não.

O mergulho nessa bibliografia foi revelando vários fatores que serão analisados nesta dissertação, como o local da pesquisa, o espaço reservado para se trabalhar com a pequena infância, a reverberação existente nesses locais, a formação das professoras para observar, ouvir e perceber as relações estabelecidas entre as crianças e estas com elas, relações de comunicação pelas diferentes linguagens; a importância de realizarem experiências sonoras com os sons, ruídos, músicas instrumentais de diferentes culturas e as canções e brincadeiras infantis.

Foi também de vital importância entrar em contato com outras autoras italianas que possuem um acúmulo de pesquisas, discussões e reflexões sobre a política e a prática da educação da pequena infância, tais como Anna Bondioli e Susana Mantovani (1998), Barbara Ongari e Paola Molina (2003), Egle Becchi (2002), Eva Galdabino (2002), que discutem os espaços, os tempos da educação infantil, as identidades da professora da creche, suas conquistas e dificuldades, a avaliação dos projetos, a importância dos pais. Toda essa

⁴ Tanto assim que tais sons e ruídos já estão presentes em composições contemporâneas (desde o início do século XX), dentre elas as de Erik Satie e John Cage, por exemplo.

gama de estudiosos foi abrindo os caminhos desta pesquisa.

Um ponto alto dessa caminhada foi a oportunidade de assistir ao Festival Testoni em Bologna em 2004, onde tive a oportunidade de ver de perto o movimento pela arte na educação infantil, sem segmentá-la em artes gráficas, sonoras, pictóricas etc., como se costuma fazer no Brasil. Pude ver as diferentes linguagens de arte serem trabalhadas com as professoras de educação infantil de crianças tanto de 0-3 anos em creches como de 3-6 anos em pré-escolas, em oficinas coordenadas tanto por italianos/as como por profissionais de outros quatro países da Europa, além de espetáculos de teatro para as crianças pequeninhas. Pude assistir a espetáculos montados para os bebês, com histórias curtas e/ou *performances* sem histórias em cenários apropriados e próximos das pequeninhas e pequeninhos, que compareceram ao teatro com seus familiares e/ou com a professora da creche ou pré-escola. Em algumas creches e pré-escolas ocorreram ainda espetáculos, acompanhando peças das diversas companhias presentes e do grupo La Baracca, dirigido por Roberto Frabetti.

Nesse Festival também conheci Arianna Sedioli e o trabalho que realiza com as professoras de creche e pré-escola em Ravenna. Essa pesquisadora-formadora tem em seu currículo, juntamente com o artista plástico Luigi Beraldi, uma exposição denominada “A paisagem sonora de uma cidade”. Trata-se de um diálogo entre as diversas áreas artísticas em uma exposição a céu aberto na cidade de Ravenna, cujo objetivo foi compor um novo guia da cidade. Foram montadas sete instalações com objetos do cotidiano e realizadas *performances* de crianças e jovens da rede de ensino local, em pontos importantes da cidade, com seu respectivo som, ritmo e textura: vista panorâmica, campo, neve, mosaico, indústrias, mar e vale de pinheiros. Foi possível perceber, com esse trabalho, como as crianças passaram a conhecer e reconhecer a paisagem sonora de sua cidade.

A experiência italiana veio de encontro às minhas expectativas de pesquisadora, na medida em que enfatiza a importância da arte em todas as

suas linguagens, integradas entre si: a arte como linguagem, jogo e brincadeira. A arte que impulsiona as relações das crianças entre elas e com os adultos. Uma arte não fechada em si mesma, não fragmentada em diferentes linguagens que não se comunicam entre si, mas arte como transbordamento do ser. Como dizia Malaguzzi, a arte que derrama, que se espalha pela creche. Ou ainda, como dizia Mario de Andrade (*apud* Faria, 2002, p.144):

A arte não se resume a altares raros de criadores genialíssimos... A arte é muito mais larga, humana e generosa do que a idolatria dos gênios incondicionais. Ela é principalmente comum.

* * *

Esta dissertação está dividida em cinco partes. No item 2, retraço o caminho que conduziu ao presente estudo, desde minhas inquietações iniciais em relação ao trabalho realizado nas escolas na área de Arte, que acarretaram a busca por respostas em cursos, encontros e congressos. Ao relatar minha trajetória docente no município de São Paulo, tornou-se necessário apresentar um breve histórico do atendimento público às crianças pequenas, que culmina nos atuais Centros de Educação Infantil (CEIs). Apresento a seguir o CEI escolhido para *locus* da pesquisa sobre a questão da música produzida na primeira etapa da educação infantil, mostrando a construção de meus procedimentos de pesquisa.

O item 3 traz o conceito de música, as brincadeiras sonoras e os brinquedos sonoros das crianças; as produções musicais dos pequeninhos e pequeninhas que freqüentam o CEI e o ouvido das profissionais que os educam. Discuto o repertório oferecido às crianças pelo mercado em detrimento da grande produção musical para a infância, apresentada pelos pesquisadores da música da infância, compositores pertencentes à tradição e ao universo artístico nacional.

No item 4, o assunto é o ouvinte, o significado de ouvir, já que a música é composta por sons para serem ouvidos, discutindo também a questão do ruído. E, no 5, o foco está na música e no movimento. Principalmente entre os

pequeninhos e pequeninhas, que têm o movimento como base de seu conhecimento e reconhecimento de mundo e, portanto, de suas identidades.

Finalmente, antes de apresentar a bibliografia pesquisada e consultada durante esses anos, dialogo com o leitor, trazendo minhas conclusões.

2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O foco desta pesquisa são as experiências sonoras das crianças pequenininhas. Tais experiências incluem as próprias sonoridades – produzidas e ouvidas – e a importância desse processo para as produções culturais infantis. Para atender às demandas deste estudo, então, considero importante historiar minha trajetória na educação, relatando as diferentes maneiras pelas quais a música compareceu na educação no município de São Paulo e, ainda, como o silêncio e a surdez foram se ampliando na educação de um modo geral, no decorrer do meu percurso de aproximadamente 30 anos.

2.1 Um estranhamento: inquietações de uma professora

Entrei para o grupo de funcionários da educação da cidade de São Paulo em 1979, em função burocrática, na gestão Dr. Paulo Setúbal. Nessa época os prefeitos eram escolhidos pelo governador, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional em vigor era a 5692, de 1971. No que se refere à Arte na educação, essa lei previa o curso de Educação Artística, em princípio Licenciatura Curta (2 anos), posteriormente Licenciatura Plena, com mais um ano de especialização em uma das áreas artísticas: plástica, teatro ou música (meu caso).

Na Secretaria Municipal de Educação (SME) existia a possibilidade de trabalhar na área da Arte como Assistente de Atividades Artísticas (AAA) – atuando com crianças entre 7 e 10 anos, do antigo 1º grau – ou como educadora musical – trabalhando com crianças da educação infantil, entre 4 e 6 anos, que freqüentavam as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs). Para ambos os cargos havia também a exigência de formação no Magistério. As crianças menores, entre 0 e 3 anos, que freqüentavam as creches, estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social.

Em 1983, fui nomeada assistente de atividades artísticas. Deixei, portanto, a área burocrática e fui para a escola lecionar arte para crianças de forma polivalente⁵. Por força da LDB, a então chamada Educação Artística era considerada uma *atividade* para o currículo vigente, um conjunto de técnicas que eram repassadas para as crianças. Ou seja, seguindo o contexto histórico da época, o foco da educação era preparar o aluno para a produção.

Como não se tratava de uma atividade específica para cada unidade, mas sim a mesma para toda a rede, passávamos por um treinamento⁶. Assim, as professoras eram apenas veículos de reprodução de pautas prontas, com cantos e danças preestabelecidos pelo sistema educacional vigente na Prefeitura Municipal de São Paulo, e que estavam de acordo com o pensamento educacional brasileiro, como relata Barbosa (1978, p.47):

Os objetivos da Arte-Educação nas escolas primárias brasileiras eram: 1. Liberação emocional. 2. Desenvolvimento da coordenação motora, reforçado pela epidemia de escolas particulares Montessori nos anos 40 no Brasil. 3. O espúrio objetivo de recreação do professor, isto é, ocupar as crianças quando não tinham nada a fazer ou quando o professor precisava dar uma entrevista etc. 4. Auxílio pedagógico, subordinado às outras disciplinas ou como expressão de aula. 5. Desenvolvimento da criatividade, que é um objetivo bastante indefinido e permitia que o professor continuasse a fazer o que fazia antes, isto é, continuasse adotando os métodos de Arte que já datam de quase 50 anos, como: a) mero deixar fazer; b) emprego de uma seqüência de técnicas...

Para garantir os conteúdos a serem transmitidos às crianças, havia um departamento na SME chamado Deplan (Departamento de Planejamento, Orientação e Controle) que, como o próprio nome revela, realizava cursos de treinamento para as professoras com a finalidade de lhes mostrar o que ensinar e como ministrar as aulas.

A professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, em seus inúmeros estudos a respeito da arte na escola, realizados dentro e fora do Brasil,

⁵ O termo polivalência será explicitado mais adiante.

⁶ Nesse período usava-se a expressão “treinamento de professoras” porque todas as atividades a serem desenvolvidas com as crianças eram “treinadas”. Hoje, diferentemente daquela época, utiliza-se “formação de professoras”, que compreende momentos de parada para discussões teóricas que virão embasar a prática que cada escola assume para o desenvolvimento de seu projeto.

apresentou para a educação brasileira o conceito de arte como conhecimento em cada uma das linguagens. Segundo ela, para realizar esse trabalho na escola seriam necessários profissionais habilitados e não-profissionais polivalentes, conforme instituído pela LDB da época⁷:

A polivalência, instituída pela Reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em educação artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor. (Barbosa, 1985, p.69)

Nesse sentido temos, por um lado, os treinamentos e, por outro, a polivalência, os quais iniciavam um processo de desvalorização da Arte na educação. Seguindo as teorias tayloristas, esses procedimentos propunham que a escola preparasse os alunos para que estes, uma vez egressos dela, contribuíssem para a obtenção de maiores rendimentos nas empresas. Nesse período as decisões eram centralizadas, fechadas, não eram discutidas com as professoras; assim, existiam as pessoas que pensavam e as pessoas que punham em prática o que aquelas idealizavam.

Nesse ritmo de produção, a arte não tinha importância, pois o foco não estava na criação, expressão, inventividade, descoberta e sim nas quantidades de produção, reprodução, organização e planejamento de atividades, como por exemplo atender ao calendário de festas da escola.

Subordinado ao Deplan, o Setor de Atividades Complementares abarcava: as AAAs; as fanfarras do ensino municipal, compostas pelos alunos do antigo 1º grau; e o teatro Mamulengo, que se apresentava nas escolas de educação infantil, formado por um grupo de professoras que confeccionavam bonecos, construíam histórias – geralmente voltadas para os hábitos de higiene, alimentação ou orientações de cunho disciplinar. No Setor da

⁷ É importante salientar que em 1996 foi promulgada a nova LDB, que alterou esses procedimentos em Arte.

Educação Infantil também ficavam as educadoras musicais, que trabalhavam nas EMEIs, musicalizando as crianças e organizando as bandinhas rítmicas da Prefeitura. As bandinhas, como as fanfarras, apresentavam-se nos eventos organizados pela Prefeitura; no entanto, nem todos os alunos podiam participar: cantavam apenas aqueles que cantassem afinados ou tocassem os instrumentos corretamente.

Cabe aqui fazer uma menção aos eventos que tiveram suas origens históricas no canto orfeônico do início do século XX, que durante muitos anos esteve presente nas escolas. Seguindo o espírito nacionalista do húngaro Kodály⁸, que pesquisou a alma musical de seu país, seu folclore, Villa-Lobos, aqui no Brasil, fez o mesmo. Pesquisou em todo o território nacional todo tipo de manifestação cultural existente e, por conseguinte, o folclore brasileiro ganhou notoriedade, passando a ser apresentado em todas as oportunidades possíveis, em megaeventos. O ensino de música incluía o canto e a prática musical. Segundo Fonterrada (2003), Getúlio Vargas “compreendeu bem o poder da música para arregimentar massas e uni-las numa só marcação de tempo, e tirava partido disso; Villa-Lobos, por sua vez, via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar”. Foi provavelmente inspirado em Getúlio que o Prefeito da época 1980-82, Antonio Salim Curiati, realizou vários megaeventos com as crianças do ensino municipal, no Estádio do Pacaembu.

Quanto ao repertório musical oferecido para as AAAs e educadoras musicais, inicialmente era interessante e rico, pois baseava-se em canções infantis tradicionais, música popular brasileira, além de levar para a escola músicas e danças do folclore brasileiro, como jongo, maculelê, maracatu, entre outras. Enfim, havia um vasto material musical (partituras e coreografias), acumulado desde a época em que Mario de Andrade, amigo de Villa-Lobos, ocupou o posto de Diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura. (Mais

⁸ A proposta de Zóltan Kodály foi pesquisar as manifestações folclóricas de seu país e, a partir delas, realizar a educação musical. Os objetivos maiores do método Kodály – que ganhou grande notoriedade em muitos países, inclusive no Brasil – eram aumentar o espírito nacionalista e trabalhar com música.

tarde, nos anos 1989 e 1990, esse material que existia na SME foi descartado por falta de interesse, conhecimento e valorização, por parte da administração da época.) Em outras áreas, como artes plásticas por exemplo, as atividades sugeridas eram repletas de estereótipos, com materiais mimeografados, “desenho livre”⁹, recortes, colagens e trabalhos com sucatas, sem qualquer contextualização ou respeito às diferenças culturais.

Assim, como afirma Saviani (1987), *o professor se depara com uma pedagogia oficial, na qual ele tem de ser eficiente e produtivo. Para isso, deve atingir o máximo de resultado com o mínimo de dispêndio.* E Saviani (p.41) acrescenta: *sua disciplina é um módulo que faz parte de um ‘pacote’ que é um subsistema (aberto de preferência).*

Essa contextualização visou auxiliar a compreender melhor, quanto ao tempo e espaço, de que maneira a condição e condução dos trabalhos das professoras eram realizados e conduzidos pelo poder público, para que a produção na educação fosse semelhante à produção nas empresas, ou seja, pensada em quantidade e qualidade. Saviani (1987, p.41) continua afirmando que *professor intuía que se tratava de uma tentativa de ‘taylorizar’ o ensino.*

Com essa configuração, a música esteve presente nas escolas desde a educação infantil, e lá permaneceu, com a colaboração das AAAs e educadoras musicais, até o início do governo Mário Covas em 1983; nesse momento a prioridade passou a ser a alfabetização, e os cargos de especialistas em arte e música foram abolidos da educação infantil e das primeiras séries do antigo 1º grau. Essas profissionais foram desviadas para outras atividades junto à comunidade, com outros objetivos, deixando de atuar com a música e também com as crianças. Os cargos tanto de assistente de atividades artísticas como o de educadora musical entraram em vacância anos mais tarde, quando foi promulgado o novo Estatuto do Magistério Municipal (São Paulo, 1992).

⁹ Utilizo o termo desenho livre pois, de acordo com Barbosa (1978), e Field (apud Barbosa, 1978), nos anos 40 e 50, a arte e o desenho em si eram vistos como o momento de descontração das “aulas sérias”, ou seja, ocupavam as crianças quando elas não tinham nada para fazer. No entanto, segundo Albano (1984, p.97) os desenhos livres não passam de ligeiras variações dos desenhos copiados.

Todo esse panorama me inquietava muito, levando-me à busca de estudos e experiências que proporcionassem um outro olhar para minha área de atuação na escola. Filiei-me, em 1983, à Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AESP)¹⁰, constituída para promover estudos e pesquisas em arte-educação, presidida pela professora doutora Ana Mae Barbosa – hoje aposentada da Universidade de São Paulo e pesquisadora da arte, conhecida internacionalmente por sua luta pelo reconhecimento da arte como conhecimento nos currículos das escolas do Brasil.

No final dos anos 1980, por ocasião do encerramento do Congresso Internacional de Arte-Educação, na USP, no qual foram discutidas idéias e propostas para o ensino de arte no Brasil, essa área passou a ser tratada como mais uma forma de conhecimento e não apenas como diversão para as horas vagas. Mas, como afirma Field (*apud* Barbosa, 1978, p.49-50):

A verdadeira educação não deverá meramente capacitar a criança para pensar em direção a um tema dado. (...) Desde o dia em que a criança faz seu primeiro desenho e lhe perguntam o que é aquilo, a pressão sobre ela é constante para enfatizar o fato de que um desenho ou pintura tem um tema, que descreve alguma coisa da vida. (...) Entretanto, para a criança pequena, a representação não é importante; ela não está fazendo Arte, mas está usando o desenho, como ela usa todas as atividades, como uma ferramenta para explorar o mundo circundante e estabelecer relações dentro dele.

Com esse pensamento de Field reiterava-se o que já vinha há tempos se tornando claro para mim: a possibilidade de trabalhar com as crianças de uma outra forma, talvez por intermédio das experiências realizadas por elas com os materiais disponibilizados pela SME.

É importante salientar que, além de Villa-Lobos e Mario de Andrade, grandes defensores da música nacional e das práticas nacionalistas encontravam-se no Brasil. Por exemplo, o professor alemão Hans-Joachim Koellreutter, desde 1937, nos trouxe os procedimentos da música nova, cujo objetivo era o desenvolvimento da cultura musical brasileira. Koellreutter

¹⁰ A AESP – Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, deu início à formação das Associações em todo o Brasil, e da qual atualmente, sou presidente.

colaborou muito com o avanço no pensamento musical brasileiro; ajudou a formar grandes nomes como Wisnik, Tom Zé, Caetano Veloso, além de maestros e professores de música. Introduziu a improvisação em nossa música, fato novo que veio romper com a música tradicional produzida e reproduzida em nossos conservatórios e escolas. Além disso, *sempre propôs a superação do currículo fechado, que determina previamente os conteúdos a serem transmitidos, sem averiguar e avaliar criteriosamente o que realmente é importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto ou momento* (Brito 2001, p.31). Como educador, a importância de Koellreutter está no fato de ter levado à reflexão professores de música que atuavam nos conservatórios e escolas de música, que ainda mantinham em seus currículos os ensaios e treinamentos exaustivos de peças prontas, sem dar oportunidade aos alunos de criar, inventar e experimentar. Ele sempre ensinou que *o caminho se faz ao caminhar* (p.31). Para ele, a professora deve facilitar situações as quais denomina “autodirigidas”, que fortalecem a criatividade, a experimentação e a descoberta por parte dos alunos. Assim, a presença de Koellreutter na educação, num momento onde as técnicas e produções seguiam o mesmo ritmo das empresas, veio para romper com esse paradigma.

Em 1984, durante o governo Mário Covas, prestei concurso para professora de educação infantil, dando início à carreira de professora nesse nível de ensino.

A educação infantil nesse governo passava por uma discussão grande a respeito de seus objetivos, concepções e dimensões pedagógicas, porque era entendida como preparatória para as primeiras séries e preventivas do fracasso escolar. Pretendia-se a integração entre EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), no sentido de possibilitar o sucesso da alfabetização na 1ª série. Além desse preparo *stricto sensu*, a pré-escola desenvolveria a estruturação da linguagem; as funções importantes das operações cognitivas e psiconeurológicas, responsáveis pelo desenvolvimento do raciocínio; a socialização e adaptação da

criança ao mundo que a cerca; e a estimulação do ambiente para seu desenvolvimento. Nesse movimento, as EMEIs passaram a ter salas de aula com mesas, cadeiras e lousa para a realização de atividades de alfabetização.

Em 1986 foi eleito o Prefeito Jânio Quadros, que implantou um currículo para as pré-escolas (nas EMEIs), em um documento referente aos 30 anos do ensino municipal. Reativou, então, os setores de treinamento do Deplan, para dar apoio às iniciativas curriculares para o desenvolvimento cognitivo das crianças em etapas que variavam de acordo com sua faixa etária, dando forte ênfase ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e à escrita das crianças. Nesse contexto, as artes e as brincadeiras eram tratadas apenas como coadjuvantes dos conhecimentos de língua e de matemática.

As professoras, mais uma vez, recebiam treinamentos e cursos de formação nos quais aprendiam que as brincadeiras e as artes deveriam ficar a serviço de outras áreas de conhecimento, como a matemática e a alfabetização. Esse quadro teve como consequência a ausência da música e das experiências com as artes por parte das crianças. A música aparecia, então, apenas em canções funcionais de higiene e bons costumes. Além disso, pela vacância do cargo, as educadoras musicais desapareceram e a música passou a entrar na escola por intermédio da mídia; nesse momento ocorreu uma total ausência de projetos de musicalização das crianças pelas professoras, pois estas já não recebiam formação para essa área.

Com a eleição da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992), o educador Paulo Freire e, posteriormente, o professor Mario Sergio Cortella, na Secretaria Municipal de Educação, mudaram totalmente esse quadro. O trabalho se iniciou com uma consulta à rede, para constatar o que se pensava a respeito da escola e da formação das crianças. Nessa pesquisa, pela primeira vez, estavam incluídas as crianças pequenas que, através de desenhos, tiveram a oportunidade de se manifestar a respeito do que seria a escola de seus sonhos.

Tendo início na rede municipal de São Paulo o Movimento de Reorientação Curricular, essa gestão propôs a discussão da escola, da creche e

das áreas de conhecimento. Todo esse movimento culminou na elaboração e publicação de documentos para todas as áreas denominados *Visão de área*, além de cadernos de relatos de prática, textos teóricos de apoio e programas de formação permanente para toda a rede.

Como membro da equipe multidisciplinar da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) de 1º e 2º graus, tive a oportunidade de participar ativamente dos trabalhos relacionados à área de artes e contribuí com a Equipe de Educação Infantil junto às EMEIs (que atendiam as crianças entre 4 e 6 anos), sob a assessoria da professora Mirian Celeste Martins. A participação dessa professora resultou em um documento a respeito do desenho da criança, no qual, com base nas produções das crianças, foram estudados tanto a concepção de educação infantil quanto o perfil da professora de educação infantil. Esse estudo valorizou as expressões das crianças, rompeu com os estereótipos e amenizou o entendimento das etapas de desenvolvimento infantil (que haviam sido amplamente difundidas durante o governo anterior), abrindo-se, assim, espaço para as artes, com ênfase ao desenho infantil.

Contudo, a música continuou fora das EMEIs, embora estivesse presente no documento de *Reorientação curricular* (São Paulo, 1992), pois as professoras não se consideravam com competência e formação para trabalhar com arte em nenhuma de suas especialidades.

Ocorreu uma valorização do desenho infantil logo no início do governo, quando foi lançada uma pesquisa para toda a rede municipal a respeito da escola, e foi solicitado das crianças freqüentadoras das EMEIs que opinassem através de desenhos. Essa pesquisa foi estudada por Gobbi (1997), em seu mestrado *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*.

A nova proposta democrática pautava-se na revisão de conceitos e práticas e na discussão dos mesmos por todas as unidades escolares; no entanto, apesar de todo o esforço, o resultado foi um trabalho mais lento, que não pôde ser levado a cabo no período de quatro anos e abranger a rede como

um todo. No caso do 1º grau, havia dez escolas piloto, cada uma na jurisdição de um dos dez Núcleos de Ação Educativa (NAEs)¹¹, com seus respectivos currículos diferenciados, cujas equipes passavam pela formação, partindo de temas geradores e trabalhando interdisciplinarmente. Isso gerou um certo desconforto, pois levava a pensar que o governo teria privilegiado apenas dez escolas. Em decorrência, algumas resistências ocorreram, tanto por parte das profissionais que estavam nessas escolas piloto como daquelas que estavam nas demais escolas.

Na educação infantil, de forma mais abrangente, o processo se estendeu a toda a rede. Um dos motivos para isso foi o de que a educação infantil era composta apenas pelas EMEIs; portanto, o número menor de profissionais e de escolas facilitou a aceitação das propostas trazidas pelo processo de reorientação curricular. As creches, pertencentes à Secretaria do Bem-Estar Social, também passaram a refletir e rever a função educativa que lhes cabia. Nesse sentido, construíram também seu documento de diretrizes pedagógicas, no qual se pode perceber uma preocupação menos assistencialista e mais voltada para a educação, sem escolarização. No entanto, no que se refere à música, reconhecem no documento sua importância na vida das crianças e sugerem o canto e a construção de instrumentos como atividades a serem realizadas nas creches. Nesse sentido, mantiveram-se presas à visão de ensino que privilegiava a reprodução de repertório musical existente, como cantigas de roda ou o repertório difundido pela mídia da época. Isto pôde ser constatado em entrevista concedida pela psicóloga Ana Luísa Tomaseli Emendabile¹², que acompanha as creches municipais e nelas atua desde 1980, quando estas pertenciam à Secretaria de Assistência Social, até os dias de hoje, na SME.

Durante os anos que se seguiram, de 1992 até 1999, São Paulo teve dois governos do mesmo partido político, cujos prefeitos foram Paulo Salim

11 Os Núcleos de Ação Educativa funcionavam como as antigas Delegacias de Ensino, e hoje são chamadas de Coordenadorias de Educação.

12 Entrevista concedida pessoalmente à autora em 29/06/04.

Maluf e Celso Pitta. Nesse período o governo federal apresentou os *Referenciais curriculares nacionais da educação infantil*, em várias versões, tendo a versão final sido entregue em 1998 a cada professor de educação infantil das EMEIs de São Paulo. Também foi nesses governos que a SME lançou o documento *Organizadores de áreas: educação infantil*, de autoria da Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil e Alfabetização (DOT-3), depois de várias versões anteriormente discutidas com a rede de educação infantil. Nesse documento a música é entendida como linguagem e considerada forma de expressão. Encontramos no documento uma abordagem sobre as seguintes linguagens: oral, escrita, computadorizada, plástica e corporal. Além destas, constavam também do documento o jogo simbólico, desenho, matemática e ciências.

Em documentos dessas gestões, encontrei uma proposta racionalizante, com a definição e o gerenciamento de objetivos traçados para atender “ao cliente” e um sistema de avaliação cujo foco eram os resultados:

(...) a utilização de um conjunto harmônico de indicadores de desempenho oferece um meio eficaz para comunicar os requisitos, monitorar o desempenho real e manter sob controle o apoio para a melhoria dos resultados (São Paulo, 1996).

Prevalecia assim a razão técnica, a lógica do consenso, em que os objetivos da tecnoburocracia se refletiam nas organizações escolares: fomentar o desenvolvimento de linguagem gerencial comum entre todos os integrantes da equipe escolar; reforçar a sedimentação de novas posturas e gerenciamento do processo; contribuir para um programa de qualidade total e qualidade de vida no trabalho. A organização do projeto terminava com a explicitação da busca da Idade do Ouro: “Nossa meta é o futuro”. A educação infantil permaneceu integrada a esse contexto:

O objetivo principal do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas municipais de educação infantil – EMEI – foi preparar as crianças para a alfabetização. Durante três ciclos de um ano, cada criança aprenderia a se adaptar à nova realidade da escola e descobriria que existe um mundo novo e maior do que conhece em casa (...) aprenderia a cuidar de suas coisas e ter responsabilidade com elas (...) desenhos e rabiscos com as quais as crianças dão os primeiros passos para ler e escrever... O desenvolvimento integral da criança é buscado através de vários mecanismos e atividades. (Gentil, 2003, p.97)

Nesse período não houve qualquer proposta de formação de professores da pequena infância, nem mesmo na área de artes. Cada escola buscou sua própria formação, mediante a contratação de assessorias nas diferentes áreas.

Nas creches, que ainda estavam submetidas à Secretaria do Bem-Estar Social, à luz das discussões ocorridas na gestão anterior, houve uma preocupação com a organização da creche como local educativo, e algumas iniciativas regionais iniciaram um trabalho de formação com documentos cuja linguagem era mais simples, para que as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) pudessem compreender, já que tinham baixa escolaridade.

Também nesses governos deflagrou-se na rede o período de transição das creches, preparando-as para passarem à alçada da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a mudança das creches para a SME, por força da nova LDB, só ocorreu mais tarde, durante a gestão da Prefeita Marta Suplicy, a partir de 2000.

Essa última gestão foi, para a educação infantil de 0 a 3 anos, um marco de mudanças e transições importantes, como a passagem das creches para a alçada da Secretaria de Educação e sua denominação como Centro de Educação Infantil (CEI)¹³. As mudanças atingiram tanto as crianças como as profissionais de creche, e foram importantes também para a rede municipal de educação de São Paulo como um todo. Essa administração encontrou dificuldades em compor suas equipes de trabalho, a começar pelo Secretário de Educação e pela Diretoria de Orientação Técnica, cargos-chave para o desenvolvimento das políticas educacionais. Com isso, houve vários obstáculos à continuidade de projetos, devido a trocas de secretários de educação em pelo menos três ocasiões e, conseqüentemente, trocas nas Diretorias de Orientação Técnica. A primeira diretora foi a professora Emilia Cipriano, que recebeu as creches; em seguida, uma equipe de assessoras da DOT deu continuidade ao trabalho e, finalmente, a professora Marivia Perpétua Souza Tonelli assumiu a Diretoria da DOT, dando início à formação das educadoras da rede municipal.

¹³ Centro de Educação Infantil (CEI) foi a nova designação dada por esse governo para as creches municipais, após aprovação do Decreto n° 41.588 de 28/12/01.

Em 2000, as educadoras dos CEIs tiveram a oportunidade de completar sua formação com cursos de suplência oferecidos pela rede municipal de educação de São Paulo; ao terminarem o ensino fundamental, ingressavam no curso correspondente ao ensino médio para professoras, o Curso chamado ADI-Magistério, oferecido pela SME e Fundação Vanzolini. Em 2003 e 2004, foi oferecido às interessadas o curso de Pedagogia, por meio do Programa de Educação Continuada (PEC) dos municípios, ministrado pelas universidades PUC, USP e UNESP, com o apoio da Fundação Vanzolini, que formou em torno de 4.000 professoras da rede municipal de educação.

Nessa gestão, na qual novamente participei da Equipe de Educação Infantil da DOT-Educação Infantil (Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil)¹⁴ da SME, foi retomado o Movimento de Orientação Curricular e a discussão de conceitos como criança, culturas infantis, linguagens infantis, leitura e letramento, agora sob a orientação da professora Ana Lúcia Goulart de Faria, da Faculdade de Educação da Unicamp. As bases teóricas dessas discussões foram extraídas de conceitos e teorias de filósofos e estudiosos como Walter Benjamin, Philippe Ariès, Manuel Jacinto Sarmiento, Gilles Brougière, além de estudos da própria professora Ana Lúcia Goulart de Faria e de bibliografia italiana traduzida para o português.

A discussão desses conceitos trouxe à tona novamente a importância da música na educação infantil das crianças de 0 a 6 anos, como mais uma das linguagens utilizadas pelas crianças frequentadoras dos CEIs e EMEIs. Houve grande investimento na formação das professoras no sentido de se romper com antigos paradigmas relacionados à linguagem musical e sonora, tanto delas como das crianças. Mais uma vez, porém, constatou-se que não foi possível uma reflexão mais profunda dos professores atuantes na educação infantil a ponto de se realizarem mudanças efetivas ou, ao menos, tentativas de mudanças nas práticas, tanto nas salas das EMEIs quanto nos espaços dos

¹⁴ Esta diretoria foi composta pelas seguintes professoras: Sonia Larrubia Valverde, Ana Maria Gentil, Ana Lúcia Jaen Rodriguez, Márcia Aparecida Gobbi, Ana Luiza Emendabille, Ana Paula de Aguiar M. Afonso e Paula Cristina Rodrigues.

CEIs. Não se pode deixar de salientar que, mesmo subdividida em 31 coordenadorias, a rede de educação infantil da cidade de São Paulo hoje compreende em torno de 1.800 unidades, e esse número tão elevado dificulta demasiadamente um trabalho de formação mais reflexivo em grupos menores.

A cada ano que passa, conforme a professora e pesquisadora Arelaro (2005), com sua experiência em pesquisa sobre as políticas educacionais, *a educação infantil no Brasil é o único nível ou etapa de ensino que nasceu adotando o atendimento de cima para baixo* (p.24). A autora aqui faz referência à forma de matrícula que vem sendo adotada em CEIs e EMEIs, priorizando as crianças mais velhas, por entender que seu preparo para o futuro se dá pela leitura e escrita. Assim, as matrículas favorecem primeiro as crianças de 6 anos, depois as de 5 anos e assim sucessivamente, acarretando o não-atendimento de crianças com menos de 3 anos de idade em muitos CEIs.

Em suma, o conjunto dessas descrições e relatos mostra que, lamentavelmente, as diretrizes educacionais no município de São Paulo não contemplaram o atendimento adequado às crianças menores de 3 anos, nem tampouco o cuidado adequado no que se refere às linguagens artísticas – tão fundamentais à expressão nessa fase da vida.

Os autores adotados no direcionamento curricular para a educação infantil são os chamados construtivistas – Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henry Wallon – que, na verdade, embora provenientes de escolas diferentes e fundamentados em diferentes epistemologias, foram reunidos sob o mesmo arcabouço teórico-conceitual. Segundo Fonterrada (2003), *não sendo suficiente agrupá-los sob uma única etiqueta, deixando de considerar a diversidade, como se todos pertencessem à mesma matriz teórica* (p.223), vieram para a nossa literatura pedagógica, a partir dos anos 1980, e contribuíram para a concepção de ensino e aprendizagem que temos hoje; e, segundo Arelaro (2005, p.26), para a concepção da importância da educação infantil em particular.

Na realidade, constatamos que as professoras inexperientes não adquirem segurança em sua formação; tampouco realizam uma reflexão e

avaliação de seu trabalho; acabam, então, por aceitar aquilo que lhes é oferecido como uma nova concepção de ensino e formam-se alfabetizadoras, sem tempo para um aprofundamento das teorias apresentadas nem para a revisão de suas práticas pedagógicas. O resultado dessa situação, muitas vezes, é um retrocesso, como foi possível observar em alguns governos do município nesses últimos tempos.

Este relato pretendeu mostrar as oscilações sofridas na continuidade das propostas dedicadas à educação infantil e estabelecer uma relação com o estudo da pesquisadora e professora do Instituto de Música da Unesp Marisa Fonterrada (2003), referente à música no contexto escolar. Afirma a pesquisadora que as professoras formadas nos últimos anos foram prejudicadas em relação à música desde o início de sua formação (básica) devido às mudanças nas leis, já que na antiga Lei 5692/71 a arte era tratada de forma polivalente e como atividade, o que empobreceu muito o contato dessas futuras professoras com a área. A pesquisadora (2003, p.10) afirma ainda que, embora a música tenha sido contemplada como disciplina autônoma na nova LDB-96,

...após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e sua prática.

Nesse sentido, temos professoras, em sua vivência de escola, sem música e sem experiências sonoras. Em sua formação profissional, nos cursos de Magistério e Pedagogia, não existe a disciplina Arte em qualquer de suas manifestações. Como então esperar dessas profissionais que entendam a música como uma das linguagens da infância?

2.2 Os caminhos da pesquisa

*Quando a lua chega
De onde mesmo que ela vem?
Quando a gente nasce
Já começa a perguntar:
- Quem sou? Quem é?
Onde é que estou?
Onde é que isso vai dar?*¹⁵

A idéia de investigar o universo das crianças pequenininhas surgiu entre 2000 e 2002: por força de meu trabalho na SME, tive oportunidade de

¹⁵ Da canção de Sandra Peres e Alice Ruiz "Sol, Lua, estrela", do CD *Pé com pé*. Palavra Cantada, 2005.

visitar e mesmo substituir, por breves períodos, alguns diretores de CEIs. Esse contato próximo com essas instituições permitiu perceber o movimento das crianças em relação aos sons que produziam e àqueles sons com os quais entravam em contato.

Para poder registrar essa relação entre criança e sons, optei pela tomada de imagens em vídeo do cotidiano das crianças em um CEI. O desenvolvimento desta pesquisa então incluiu, além do levantamento bibliográfico, filmagens e diário de campo. A pesquisa bibliográfica referiu-se a educação infantil como um todo e, em especial, à educação musical na educação infantil. As filmagens perfazem um total de três fitas VHS, com aproximadamente 3 horas de duração cada uma; e as anotações no diário de campo procuraram garantir um grande número de informações complementares.

Durante todo o tempo de estudo contei com as indicações de leituras e a discussão dos encaminhamentos da pesquisa, com a orientação da Prof. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) da FE/Unicamp, do qual participo.

Ao buscar a bibliografia a esse respeito, ou seja, a música e sua relação com crianças de 0 a 3 anos em creches, primeiramente analisei a bibliografia nacional, contendo estudos sobre a educação musical na educação infantil e a presença da música na vida das crianças. A abordagem na bibliografia pesquisada era, no entanto, sempre dirigida a crianças maiores de 4 anos (Almeida e Pucci, 2003; Brito, 2001, 2003; Lino, 2002; Salles, 1996). Esses autores tratam a música para essa idade sob uma perspectiva de contato, experiência sonora e manifestação educativa, não apenas matéria de ensino, mas como fonte de descobertas que as crianças fazem ao ter acesso ao mundo sonoro. Em outras palavras, para essas crianças, os sons fazem parte da vida.

Para poder abarcar o universo de crianças ainda menores, na presente dissertação, recorri então a estudos da bibliografia italiana relacionada a esse tema, voltada às crianças pequenininhas. Com base nessa bibliografia, o apoio teórico ampliou-se significativamente, pois os textos enfocam a criança como consumidora e produtora de cultura desde os primeiros meses de vida. Como diz Lane (1986 *apud* Dias, 2005, p.11), *o homem é visto como produto e produtor, não só de sua história pessoal, mas da história de sua sociedade.*

Minha questão voltou-se especificamente ao CEI baseada em minhas experiências como educadora e nas pesquisas que vinham sendo realizadas para compreender melhor esse quadro, relativo à presença da arte na educação infantil, mais especificamente da música.

As perguntas que nortearam a pesquisa foram: Como a música está presente em um CEI, com as crianças pequenininhas (de 0 a 3 anos)? Como as profissionais que cuidam delas entendem as manifestações e os movimentos realizados pelas crianças em relação aos sons e à música?

As observações e filmagens no CEI tiveram como objetivo possibilitar não só os registros desses movimentos realizados pelas crianças como também uma melhor avaliação do contexto em que as crianças pequenas realizam suas pesquisas sonoras e da participação das profissionais nesse contexto.

Em um primeiro momento, o material das filmagens não obedeceu a critérios de observação por faixas de idade ou grupos. Foram realizadas tomadas gerais, para ter uma idéia da unidade educacional como um todo. Após obter as imagens do CEI, realizei filmagens de grupos de crianças separadamente, com o objetivo de acompanhar o dia-a-dia de cada um.

Os estudos focalizaram as crianças pequenininhas, tendo sido estas consideradas, desde bebês, como seres ativos, criativos e comunicativos. Como diz Mario de Andrade (*apud* Faria, 2002, p.50), *a criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística: emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha.*

São poucos os estudos a respeito das produções e descobertas de crianças pequenininhas. Assim, olhar e ouvidos foram fixados nelas, até a idade de 3 anos, na perspectiva de crianças participantes e ativas no processo de conhecimento e construção de cultura.

2.3 O local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um CEI da Zona Sul da Capital, no bairro de Cidade Ademar, ao longo de 2004. Pelo fato de ter atuado como professora de pré-escola durante 20 anos na região Oeste de São Paulo, optei por realizar a presente pesquisa em um CEI localizado em outra região da cidade.

No CEI foram observadas as manifestações sonoras das crianças pequenininhas, que lá permanecem diariamente por até 12 horas. Essas manifestações foram classificadas em experiências, expressões sonoras e jogos musicais, como sugere a italiana Sedioli (2003). Foram observadas as realizações sonoras dos bebês com o próprio corpo, com objetos do cotidiano, com brinquedos e com as músicas que lhes são ensinadas com objetivos lúdicos, de higiene, saúde ou religião. Essas observações estavam construindo o olhar e o ouvir da pesquisa, investigando o repertório sonoro dessas crianças. O que elas criam? O “ouvido aberto” (Schafer, 1991, p.301)¹⁶ da profissional está voltado para essas experiências de produção de culturas infantis? É a partir dessas questões que desenvolverei minhas idéias, lembrando que, como afirma Rabbitti (1999), ao realizar sua pesquisa na escola de educação infantil da região de Emilia Romana:

É muito importante que o pesquisador não se prenda rigidamente ao plano prestabelecido, mas que seja livre para modificar suas idéias, para poder deixar de lado alguns aspectos e examinar outros que se revelam mais importantes na situação real ou que são mais importantes para quem opera no sistema. (p.31)

A equipe técnica do CEI pesquisado é formada por uma Diretora e uma Coordenadora Pedagógica, além de um grupo de 12 profissionais educadoras, que são Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) e Professoras de

¹⁶ Ouvido aberto é uma expressão usada por Schafer para abordar a postura da professora como catalisadora e condutora da turma, pronta para descobertas junto com as crianças.

Educação Infantil (PDI)¹⁷. Duas dessas educadoras são chamadas “volantes”, com o papel de substituir as profissionais ausentes. Há ainda a equipe de apoio, que compreende: cozinheira, auxiliar de limpeza, uma auxiliar de enfermagem (no período da manhã), um vigia noturno e um vigia diurno. As PDIs e as ADIs dividem-se em dois grupos: um que trabalha no período da manhã (das 7h às 13h) e outro, à tarde (das 13h às 19h), até o encerramento das atividades do CEI. Com exceção da auxiliar de enfermagem, todos os funcionários trabalham em regime de 36 horas semanais. Do ponto de vista legal, as professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil não têm um horário coletivo para estudo e discussão das questões do CEI. A auxiliar de enfermagem trabalha em regime de 30 horas semanais, com início às 7h, recebendo as crianças e organizando os horários de medicação para aquelas que necessitam desse tipo de atendimento. Colabora com o atendimento de ocorrências de saúde das crianças durante todo o período em que permanece na unidade, e também auxilia no horário do almoço.

2.3.1 Organização dos grupos de crianças no CEI

As crianças que freqüentam o CEI investigado têm entre 0 e 4 anos incompletos. Estão divididas em grupos, cada um com duas professoras (duas para o período da manhã e duas para o da tarde), como se pode ver a seguir.

Quadro 1: Distribuição dos grupos de crianças no CEI pesquisado

Grupos	Número de crianças	Faixa de idade
Grupo 1 (G1)	18	de 3 anos a 3 anos e 11 meses
Minigrupo B (MGB)	24	de 2 anos e 7 meses a 3 anos
Minigrupo A (MGA)	24	de 2 anos a 2 anos e 6 meses
Berçário 2 (B2)	18	de 1 ano e 3 meses a 2 anos
Berçário 1 (B1)	14	de 0 a 1 ano e 2 meses

¹⁷ As Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) são as educadoras de CEI sem diploma do Magistério. As Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDI) são as profissionais do CEI que freqüentaram o Curso de Magistério de ensino Médio, oferecido pela gestão Marta, ou são formadas em Pedagogia e transformaram seus cargos de ADI para PDI.

2.3.2 Descrição do CEI

O acesso à unidade é feito por uma pequena entrada lateral. Na frente há um parque com alguns brinquedos, como escorregador e gira-gira. Ao passar para o interior do CEI, deparamo-nos com uma sala conjugada (ocupada pela Diretoria e pela Coordenação Pedagógica), um banheiro para portadores de deficiência (utilizado pela equipe técnica) e uma sala de enfermagem que abriga, além dos medicamentos, livros teóricos para os professores.

Após essa área, passamos por uma porta que dá acesso ao refeitório, às salas que abrigam os grupos de crianças e aos banheiros. As salas destinadas às crianças compreendem os Berçários 1 e 2, com uma saleta anexa chamada de “trocador”, e um solário (local aberto para as crianças tomarem banho de sol e brincar). Em seguida temos outra sala, destinada às crianças do Grupo 1, banheiros e mais duas salas ocupadas pelos Minigrupos A e B (estas, do outro lado do corredor). Atrás da cozinha está localizada a área de serviço, que abrange a lavanderia e os banheiros para adultos.

Na área externa, com terreno irregular, as crianças entre 3 e 4 anos correm e brincam em brinquedos fixos: gangorras, balanços, trezinho, trepa-trepa e um banco de concreto. Nesse espaço não foram previstos brinquedos para crianças menores de 3 anos. Os bebês limitam-se pois a brincar no espaço da sala e no solário.

O CEI onde foi realizado este estudo recebe aproximadamente 100 crianças e funciona das 6h30min às 18h30min. Funciona pois 12 horas por dia e as crianças podem aí permanecer durante todo o período ou, no mínimo, por 10 horas. Devido às características da comunidade, não há atendimento de período parcial, pois a maioria das mães trabalha em período integral.

O contato com o CEI foi iniciado em agosto de 2004, em uma visita em que foram apresentados os objetivos desta pesquisa. Nessa oportunidade também conheci o espaço e todos os profissionais envolvidos no trabalho com as crianças.

Adentrar o local da cultura do outro, um ambiente que não é o meu, local onde se desenvolvem descobertas, conhecimentos, hábitos de um grupo de crianças pequenininhas daquela região: foi assim que se iniciou esta pesquisa. *É vivenciando esta fase que me dou conta (e não sem susto) que estou entre dois fogos: a minha cultura e uma outra, o meu mundo e um outro*, como afirma Da Matta (1983).

Minha presença no CEI foi marcada pela descrição e cordialidade. Conforme sugerem Lüdke e André (1986, p.17), mantive-me silenciosa e observadora, com a intenção de me aproximar bastante dos grupos de professoras e de crianças, procurando não interferir no trabalho realizado no CEI.

O observador deve se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular.

Fui bem recebida e acolhida pela diretora, pela coordenadora e por todas as funcionárias às quais fui apresentada. Expliquei que meu propósito era observar, filmar as crianças pequenininhas em suas atividades do dia-a-dia e posteriormente realizar entrevistas com todos os envolvidos nesse processo (pais, educadoras e crianças). Também expliquei que as entrevistas seriam necessárias para que eu pudesse obter dados mais completos a respeito das produções de sons dos pequeninhos e pequenininhas e das oportunidades de seu contato com a música no CEI e em outros ambientes freqüentados por eles. As entrevistas, no entanto, foram descartadas no decorrer do estudo, ficando para outra oportunidade de pesquisa.

Nessa visita de reconhecimento fui acompanhada por representantes da Coordenadoria de Educação da Cidade Ademar¹⁸. Nesse dia permanecemos na unidade por aproximadamente duas horas, período no qual não pude ouvir manifestações sonoras das crianças, seja com objetos, com instrumentos ou com cantos (nem mesmo canções funcionais para almoço e higiene).

¹⁸ Coordenadoria de Educação é a antiga Delegacia de Ensino que, durante a gestão Luiza Erundina, tornou-se Núcleo de Ação Educativa, instância da SME em determinada região da cidade – no caso, Cidade Ademar.

Ocorreu um estranhamento (Da Matta, 1983) da minha parte e senti, naquele momento, uma profunda necessidade de compreender o porquê daquele silêncio. Quando o prédio foi percorrido nessa primeira visita, não pude escutar, em qualquer das salas, a voz das crianças pequenininhas ou mesmo das educadoras. Um silêncio pairava no ar; não se ouvia nenhuma conversa, canto, burburinho ou qualquer som de brinquedos, rádio ou CD. À primeira vista, o local não parecia ser um espaço de educação infantil, um espaço habitado, semelhante ao que Dias (2005, p.111) descreve em sua pesquisa de mestrado:

Não se tratava exatamente de uma creche, mas de um lugar para descanso, como uma casa de fazenda, isto devido ao silêncio. Sempre as contradições – uma instituição para as crianças que de alguma forma ainda que muito sutil, as silencia.

A unidade passava por uma reforma no prédio, mas mesmo assim mantinha as atividades usuais. A equipe de educadoras que estava trabalhando na ocasião era formada por ADIs, profissionais que não haviam passado no concurso para PDI, e que seriam dispensadas após a posse das professoras efetivas. Conversando com as ADIs, verifiquei que havia um desconforto entre elas, em virtude da proximidade do concurso público, após o que seriam substituídas pelas professoras de desenvolvimento infantil concursadas. Por isso, desmotivadas e inseguras com seu futuro profissional, não estavam envolvidas com suas atividades profissionais.

Ao falar a respeito dos espaços apropriados para as crianças, Giovaninni e Galardini (2002) estudam o papel da professora na Itália e afirmam que este vai além de preparar e organizar o ambiente educativo: *Ela deve também se envolver nas atividades das crianças* (p.123). Nesse sentido, o quadro descrito confirma a afirmação dessas autoras mais adiante: *a participação da professora é fundamental para o incentivo da curiosidade e fortalecimento das idéias das crianças*.

Voltei ao CEI para iniciar a pesquisa após esse período, que chamarei de transição, e então já havia se efetivado a troca das profissionais. A

sonoridade local mudou, pois essas profissionais efetivas pareciam motivadas para iniciar o trabalho e mostravam certa experiência com crianças da educação infantil das EMEIs. As crianças eram incentivadas a cantar, brincar e a se divertir no parque, no solário, mexendo com os brinquedos ou com objetos que podiam manipular, algumas vezes com a sugestão e ajuda das professoras e outras vezes não.

O quadro das professoras do período da manhã foi totalmente modificado. O do período da tarde, no entanto, permaneceu inalterado, pois essas profissionais haviam passado pelo processo de transformação¹⁹ do cargo de ADI para PDI, para profissionais que já possuíam Magistério, tornando-as profissionais efetivas.

Todos os adultos do CEI (da área administrativa ou não) participam do ritual das refeições, ajudando a servir os pratos e distribuí-los às crianças. Embora numerosos, porém, esses adultos não garantem uma refeição tranqüila, pois são poucos para servir um grande número de crianças e ajudá-las a se alimentar. Isso é agravado pelo fato de não ter sido implantado nesse CEI o chamado *self-service*, serviço que garantiria a autonomia das crianças que já sabem comer sozinhas; assim, um maior número de adultos seriam liberados para servir os bebês e as crianças com cerca de 1 ano, que dependem das professoras e das outras profissionais disponíveis para serem servidas e ajudadas individualmente na alimentação.

2.4 Procedimentos de pesquisa

Tendo esta pesquisa o objetivo de estudar as experiências com os sons das crianças pequenininhas, na percussão, no barulho, no ruído e na música como linguagem e expressão, um fator preponderante foi ouvi-las sob outro ponto de vista, não como meras reprodutoras das músicas tradicionais existentes. Foram observadas todas as formas sonoras de comunicação que

¹⁹ Toda ADI efetiva que houvesse concluído o curso de Magistério ou Graduação em Pedagogia poderia requerer a transformação do seu cargo efetivo de ADI para PDI (Lei Municipal nº13.574 de 12/05/03).

produziam em seu dia-a-dia, no espaço educativo pesquisado, utilizando-se de todo tipo de instrumento²⁰ à sua disposição, como cadeiras, brinquedos, tampas, pratos, talheres e o próprio corpo²¹. Segundo Sedioli (2003, p.50),

para os jogos de exploração sonora das crianças pequenininhas, mostram-se muito significativos aqueles instrumentos que possuem uma sonoridade imprevisível como campainhas, molhos de chaves ou de anéis (...) As crianças tocam e ouvem estes objetos, batem entre eles, criando sonoridades diferentes.

Tais sonoridades lhes trazem o desejo de experimentar mais e nesse processo acabam por identificar os timbres de maneira lúdica e realizar pequenas seqüências com os sons.

Tais processos, que se iniciam com os bebês, fazem parte do processo cultural infantil que, para muitos, será deflagrado mais adiante. As pesquisadoras Mammarella e Mazzoli (1980) desenvolveram um trabalho de formação de professoras da pequena infância, onde buscam trazer para a discussão as experiências sonoras e aspectos da produção cultural das crianças pequenas, tendo como ponto de partida a pluralidade do indivíduo no que diz respeito às leituras de mundo. Afirmam (p.36) que:

Quando uma criança se apresenta numa escola de educação infantil aos 3 anos, seria um grande erro pensar que não fez ou participou de experiências. Qualquer um presenciou determinadas experiências e aquisições, ao menos os instrumentos que foram suficientes e necessários para sobrevivência naquele momento, no âmbito cultural em que a criança vem crescendo.

As crianças aqui estudadas são pequenininhas, portanto movimentam-se basicamente engatinhando ou dando os primeiros passos. Produzem sons com a voz, com objetos do cotidiano, com brinquedos sonoros ou com outro instrumento qualquer que lhes esteja acessível. Para poder estudar os sons em todos os contextos possíveis, foram feitas as gravações em vídeo, além de registros no diário de campo, descrevendo com maiores detalhes as ações

²⁰ Não chamo aqui de instrumento aqueles considerados tradicionalmente pela música.

Assim como Sedioli (2003) e Brito (2002), considero instrumento todo objeto disponível e transformado pelas crianças em tal, inclusive instrumentos musicais de uso individual ou em “conjuntos musicais” criados por elas.

²¹ Todas as traduções neste trabalho são de minha responsabilidade.

relacionadas aos sons realizados pelas crianças. De acordo com André (2000), no estudo de caso é importante que sejam obtidos vários dados, de diferentes fontes de informação, para sua melhor análise posterior.

Foi feita a opção pela utilização do vídeo a partir de observações realizadas por Bufalo (1997),

...pois parecia que só observar e registrar no caderno de campo muito poderia se perder: as maneiras da criança se expressar em diferentes linguagens, contatos corporais, choros, risos e outras, já que ainda estão aprendendo a falar, mas se comunicam de tantas formas. Principalmente, por serem crianças pequenas com muitos códigos que a academia, no que tange à área da educação, ainda não conhece, ou não reconhece como uma forma de linguagem, tornaria mais difícil de analisar sem um recurso visual, no caso o vídeo. (p. 12)

Além disso, Demartini (2002) em suas pesquisas em Sociologia afirma que é importante apreender diferentes contextos e também *aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso das crianças, esses contextos de pouca fala* (p.8). A autora traz a seguinte reflexão: por um lado temos as diferentes maneiras de se expressar das crianças, que não são as consideradas convencionais pela academia e, ao mesmo tempo, a necessidade de penetrar esses contextos para conhecê-los e aprender a trabalhar com esta multiplicidade de linguagens.

Para conhecer os movimentos do CEI, e me fazer conhecida, realizei observações e registros de imagens de todos os locais e grupos (salas) das crianças. No decorrer do processo a pesquisa foi tomando formatos diferentes, encaminhando-se para um acompanhamento separado para cada turma de crianças e bebês.

Segundo Bufalo (1997, p.12), pesquisadora de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de Campinas,

(...) dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para a definição mais precisa do objeto de estudo.

Com base nisso e com a filmadora, pude perceber e analisar melhor o

dia-a-dia do CEI: o que as crianças e os bebês faziam, aprendiam, brincavam e inventavam.

Ao delinear minha ação como pesquisadora, dei início à construção de uma metodologia de pesquisa que fosse desvelando os sons do cotidiano desse CEI e das infâncias ali presentes (Demartini, 2002), utilizando os estudos da pesquisadora de bebês Bondioli (2004a, p.19), que afirma:

Todo professor, ou grupo de professores, empenha-se em tornar a vida cotidiana nos contextos extradomiciliares de educação infantil agradável, motivadora, estimulante, significativa do ponto de vista educativo, e vale-se para tanto, da própria experiência profissional, da própria criatividade e dos recursos presentes no ambiente, dentro dos limites organizacionais de cada escola (móveis, equipamentos).

Olhando sob esse prisma, logo nos primeiros contatos, ficou evidente a precariedade de materiais disponíveis para as crianças; vale ressaltar que os brinquedos fornecidos para as crianças maiores eram muitas vezes danificados, como carrinhos incompletos e restos de brinquedos. Isso não só dava um ar de abandono, como a impressão de que se julgava que esses brinquedos fossem “adequados” para aquelas crianças pobres, como se para elas qualquer coisa servisse. Apesar disso, é interessante notar a capacidade dessas crianças para transformar esses objetos em algo para brincar²². Nos estudos de Prado (1998) a respeito da brincadeira na creche, vemos que, ao brincar livremente, objetos transformam-se em importantes brinquedos para as crianças (p.77):

Deixá-la brincar livremente, e assim, conhecer seus gostos, a maneira de brincar, de interagir com o objeto, (...) ou deixar a criança sempre que possível no chão, com brinquedos coloridos, sonoros, com texturas diversas, e deixá-la manuseá-los, mordê-los, senti-los...

Com base no desafio lançado no início desta investigação e a partir dessas observações, foram levantadas algumas perguntas: Quais e como são os sons produzidos pelas crianças pequenininhas? Quais são os significados (para elas e para as professoras) desses sons, desses movimentos? Como esses

²² Em sua dissertação de mestrado, Bufalo (1997) registrou a elaboração de uma cultura particular e como exemplo registrou o episódio “Serrote”, onde uma criança dá uma outra função para a pianola, transformando-a em um serrote: faz o gesto do serrote com o instrumento e o som com a voz. (p.26).

sons são ouvidos, incentivados e absorvidos pelas crianças em seu processo de crescimento de produção e consumo de cultura? Qual a importância para a vida da criança dessas oportunidades de produzir e ouvir os sons? Qual o papel da professora nesse processo? A filmagem da movimentação geral dos adultos e das crianças pode trazer respostas, ou ao menos, apontar para reflexões importantes sobre os sons pertencentes à vida dessas crianças pequenininhas?

Lüdke e André (1986, p.18) contribuem para essa reflexão afirmando que *os estudos de caso visam a descoberta (...) o pesquisador, mesmo possuindo um pressuposto teórico, deve ficar atento às novidades, às descobertas de aspectos que poderão ser acrescentados.*

Ao escrever o prefácio do livro de Rabitti, Ziglio (1999) aponta que as pesquisas descritivas no campo da educação contribuem para a melhor compreensão dos acontecimentos, fruto das relações entre adultos e crianças no campo educacional.

2.5 Os rituais do CEI: atenção para entender e ouvir o dia-a-dia

*Depois de acordar, mamar
Depois de mamar, sorrir,
Depois de sorrir, cantar
Depois de cantar, comer
Depois.....*

(Sandra Peres, Paulo Tatit e Edith Derdik)²³

A opção de observar e acompanhar as crianças de 0 a 3 anos visou estudá-las por intermédio de suas expressões, escolhas e outras características próprias da infância. Nesse sentido, esta investigação não pretendeu descrever as crianças por faixa de idade, mas sim observá-las e analisá-las nos seus primeiros anos de vida, por intermédio de suas pesquisas sonoras e produções de culturas. Pretendeu também analisar a construção da paisagem sonora dessas crianças e do seu imaginário em uma creche de tempo integral.

²³ Canção "Depois de", faixa 5 do CD *Canções de ninar*. Palavra Cantada, s.d.

Após observar os grupos por alguns dias, sem seguir uma ordem predeterminada, pude avaliar que seria necessário organizar as visitas ao CEI por turmas: Berçário 1, Berçário 2, Minigrupo A e Minigrupo B. O objetivo foi acompanhar os grupos individualmente para perceber seu cotidiano e o trabalho realizado no coletivo infantil. O ato de observar para entender requer um planejamento prévio e uma definição dos momentos nos quais as experiências sonoras acontecem, seja na forma individual ou na forma de música cantada ou ouvida. Também é importante saber qual a relevância desses momentos no CEI e se são compreendidos pelas professoras. A partir daí, organizei-me para observar as turmas, dedicando dois dias a cada uma.

Ao retornar ao CEI para reiniciar minhas observações e gravações por grupo, fui recebida pela coordenadora pedagógica. Apresentei minha proposta de trabalho, organizada em acompanhamento por grupos, que foi levada à equipe do CEI para avaliação. A nova proposta foi prontamente aceita e me foi solicitado que mostrasse posteriormente o filme, para as professoras e para que as crianças “se vissem na televisão”. Concordei com isso, acrescentando que achava interessante que as professoras assistissem às imagens filmadas, pois as mesmas deveriam servir de material para que elas refletissem sobre suas práticas e, conseqüentemente, para estimular uma discussão sobre as práticas realizadas pelo CEI.

Tive grande preocupação em respeitar o trabalho das profissionais do CEI e, principalmente, um cuidado para não interferir nas atividades e movimentos realizados pelas crianças. Nesse caso, o papel da pesquisadora requer habilidades e, segundo Lüdke e André (1986, p.17),

...deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, (...) sensível a si mesma e aos outros. (...) Desde os contatos iniciais com os participantes, o observador deve se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular.

Dado que os CEIs eram já então da jurisdição da SME e que o CEI pesquisado agora contava com professoras, como se aproximava o final do ano perguntei às professoras se, assim como as demais das escolas, elas também

teriam férias coletivas. O que pude apurar é que ainda estava sendo estudada essa possibilidade. Essas questões relativas ao período de transição dificultavam a realização de um projeto de trabalho, na medida em que possivelmente ele poderia ser interrompido por férias. Posteriormente, recebi a informação de que cerca de 70% das professoras havia ingressado recentemente e, por não possuírem tempo suficiente para o direito a férias, iriam trabalhar em janeiro. As 30% restantes iriam gozar as férias de janeiro normalmente.

Questões administrativas, como a remoção de professores, interferem no andamento das atividades das creches, porque sempre ocorre um recomeço. No caso dos CEIs, local das crianças pequenininhas, uma mudança desse tipo traz conseqüências, porque requer um período de adaptação por parte das crianças com as professoras e dessas com as crianças. Além disso, no caso do CEI investigado, grande parte das professoras nunca tinham trabalhado com crianças nessa faixa de idade. Aparentemente esses problemas administrativos e os pedagógicos não são considerados como algo que se relacione com a equipe de trabalho que atua com crianças; parecem situações completamente desvinculadas umas das outras.

As educadoras italianas Ongari e Molina (2003) realizaram uma pesquisa sobre a profissão de educadora de creche na Itália, mostrando claramente que – e não só lá, como também no Brasil – essa profissão é bastante nova, na medida em que essas professoras não têm alunos nem dão aulas. Conforme Faria, no prefácio da edição brasileira, *é uma professora de criança e não uma professora de disciplina*. (2003, p.12).

Isso implica, segundo essas pesquisadoras, algumas dificuldades das professoras no relacionamento entre as colegas, um dado fundamental porque essas profissionais têm, ou ao menos deveriam ter, *um trabalho comum e compartilhado* (Ongari e Molina, 2003, p.51). Nesse mesmo sentido, ao citar uma situação da província de Milão – mas que ocorreu também aqui, no CEI pesquisado – as autoras (p.53) lembram que...

...as educadoras que vêm da pré-escola ou que fizeram um percurso escolar de base orientado para as crianças maiores de 3 anos podem se encontrar desambientadas na realidade da creche, um ambiente 'com modos de trabalho completamente diferentes'.

Outra questão que observei e registrei refere-se às possibilidades de ação das crianças no espaço do CEI, devido à maneira como estão organizados os espaços. Berços, quadrados e/ou colchões geralmente ocupam grande parte do espaço, enquanto brinquedos, instrumentos e outros objetos são armazenados em caixas, sempre fora do alcance das crianças. Estes últimos são utilizados apenas quando as professoras os entregam a elas.

Em seu estudo a respeito da arquitetura dos espaços infantis, Ana Beatriz Faria (2004, p.41) pergunta: *será que nossos CEIs e EMEIs estão dando conta de serem o lugar das tantas inovações pedagógicas que despontam no cenário da educação e, particularmente, da pedagogia da infância?*

Os CEIs mantêm determinados rituais em seu cotidiano que têm o objetivo de “organizar” as turmas, mas conforme pude constatar pelas imagens gravadas, na verdade constituem formas de controlar as crianças, tendo sempre como desculpa o grande número de crianças por grupo. Assim, as professoras usualmente fazem-lhes propostas coletivas, com atividades nas quais todas têm de fazer a mesma coisa, o que mostra o grande estranhamento dessas profissionais que sempre atuaram nas EMEIs e que agora têm como público alvo crianças pequenininhas, que não são alunos. Portanto, as professoras utilizam justificativas como a de que o número de crianças pequenas é muito elevado para que consigam dar um atendimento individual.

Destaco, aqui, um episódio em que uma professora verbalizou sua expectativa com relação ao CEI:

Estávamos eu e a professora do Minigrupo B conversando enquanto ela terminava de preparar os colchões para as crianças deitarem logo após o almoço, pouco antes de sairmos da sala e nos dirigir para o refeitório, quando esta declarou:

– Sinto falta do pedagógico. Estudei tanto para ficar trocando crianças? Aqui não tem mobiliário para as crianças sentarem e usarem uma mesa para apoio! (Caderno de campo, 30/11/2004)

Na verdade, a mesa e a cadeira são objetos que auxiliam as professoras a controlar o grupo, na medida em que as crianças permanecem em lugares fixos. Não se pode também deixar de perceber que a mesa como apoio serve para dar aulas com lápis e papel e olhar a criança como aluna.

Ongari e Mollina (2003, p.110), ao analisar as competências das professoras da creche, concluem:

Essa profissão, na maior parte dos casos, tem como referência os modelos das profissões educativas contíguas, principalmente o da professora de pré-escola: os conteúdos profissionais mais relevantes são os do tipo “pedagógico”, ligados às “atividades”, ou de algum modo ao que se faz com as crianças.

Outro fator importante, observado neste estudo, são as propostas coletivas, quando as crianças cantam todas juntas, ou brincam todas de roda. Nas canções com gestos, todas também têm de fazer os mesmos gestos, ao mesmo tempo. Em meus registros de imagens, pode-se ver que a professora, junto às crianças cantando em círculo sentadas no chão, troca de lugar na roda várias vezes, para aproximar-se das crianças “indisciplinadas”, aquelas que saem do lugar ou resolvem fazer outra coisa durante o canto.

Como diz Foucault (2003), essa disciplina de corpos e mentes objetiva a sujeição. Meus dados mostram que na creche esta sujeição aparece em todos os aspectos ligados ao cotidiano das crianças, fazendo com que corpos, ouvidos e gestos sejam disciplinados, resultando na reprodução, e não na criação. Segundo o autor (2003, p.118),

...em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações [...] não se trata de cuidar do corpo em massa (...), mas trabalhá-lo detalhadamente; exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.

A análise de meus registros revela que, com o corpo dominado pelo excesso de controle e disciplina, as crianças deixam de criar, ou se o fazem é de forma limitada, pois estão sempre sendo chamadas a ficarem quietas no lugar:

Eram 9h15 quando iniciei a captura de imagens no CEI e fui para a sala do Minigrupo B. Encontrei as crianças sentadas no chão com as pernas

cruzadas, todas olhando, ou tendo de olhar para a televisão e assistir ao programa da apresentadora Xuxa (*Xuxa para os baixinhos*). Ela cantava uma música cujo tema eram patinhos e fazia gestos com as mãos. Uma das professoras do grupo estava sentada próxima à TV, bastante interessada na música e fazia os gestos junto com a apresentadora. A outra professora estava no fundo da sala impedindo que as crianças se levantassem e dançassem as músicas do programa. Depois de alguns instantes, ela iniciou um incentivo para as crianças imitarem a apresentadora, com a ajuda da outra professora, que dominava aquele repertório:

- Levanta a mãozinha assim; faça igual à tia.
- Vamos ver se vocês conseguem interagir com a professora Rosa. Acompanhem os gestos que ela está fazendo, igual à Xuxa. (Caderno de campo, 27/10/04 – Fita nº1)

Foucault (2003) dá vários exemplos de formas de controle e de administração das ações das pessoas nos espaços. Ele se baseia em situações do século XVIII, que revelam as formas de prisão existentes e que não necessariamente aparecem em forma de grades ou isolamento em cômodos distantes. Na escola estas transparecem desde a formação de filas, passam pela forma como as pessoas olham para o mundo e vão até a maneira de andar padronizada, entre outros aspectos que veremos mais adiante.

Ele discute também a questão da disciplina como se fosse um trabalho de talhar pedras para moldá-las o que, no caso desta pesquisa, refere-se ao fato de as crianças estarem construindo suas histórias como seres que criam, experimentam e conhecem, com a presença da professora. Ao serem barradas pelo excesso de disciplina, isso as leva ao medo de transgredir pela criação.

O episódio acima narrado remete a análise não só ao controle dos gestos, mas também ao controle dos pensamentos, experiências e descobertas que as crianças poderiam ter realizado em momentos como esse, sem televisão. Numa simples brincadeira cantada, onde cada uma faz seu gesto, seu movimento, mesmo estando em grupo, sem ter de fazer igual à outra, além da satisfação da liberdade de ação, a criança tem a oportunidade, ao mesmo tempo, de descobrir suas possibilidades e limitações.

2.6 O cotidiano no CEI

Destaco a seguir algumas situações do cotidiano das crianças no CEI

pesquisado: a hora da entrada, seu acolhimento, quando algumas ainda estão sonolentas e outras já bem animadas, o diálogo das professoras com os familiares; a hora do parque, onde as crianças correm, brincam em brinquedos fixos, soltam a voz tanto para conversar com seus pares como para imitar sons ou jogar. A hora do almoço, onde realizam uma variedade de sonoridades com todos os grupos reunidos; a hora do sono, quando são silenciadas para que todas durmam; e, por fim, uma atividade da tarde, após o sono.

Bondioli (2004) organizou, junto com outras professoras, um estudo sobre o tempo no cotidiano das crianças em creches, escolas de educação infantil e ensino fundamental. O estudo mostra, por meio de episódios do dia-a-dia da creche, como são utilizados os tempos e espaços na educação infantil, as incoerências ali presentes, a pedagogia e a intencionalidade do fazer educativo. Nesse sentido, nesta pesquisa mostrarei alguns episódios registrados no CEI objeto deste estudo, para apresentar a movimentação das professoras e das crianças e a paisagem sonora (Schafer, 1991) desse ambiente onde as crianças passam grande parte de seu dia.

Vale explicar que tanto os autores que realizam a pesquisa com Bondioli, quanto Schafer, desenvolvem seus estudos numa perspectiva ecológica, ou seja, entendendo que o ambiente a que se referem não se limita ao espaço físico, mas inclui também o simbólico-cultural. Assim, as manifestações das crianças durante todo o tempo que permanecem no CEI, bem como a paisagem sonora que constroem, estão presentes num contexto e não em situações isoladas.

2.6.1 A hora da entrada

Considero neste subitem minha entrada no CEI como pesquisadora, filmando a hora da entrada das crianças, como são recepcionadas e o que acontece no período da manhã, dentro e fora das salas, até o horário do almoço.

Minha entrada na creche no mesmo horário das crianças permitiu observar a reação delas e de suas famílias durante a chegada de outras crianças. Disso resultou uma proximidade, evidenciada pelo fato de as crianças

me receberam muito bem, com sorriso nos lábios. No berçário menor, as professoras perceberam minha aceitação por parte dos bebês. A partir dessa constatação, batizaram-me de Cris e passaram a me mostrar as gracinhas que as crianças faziam. Também fui muito bem recebida pelas professoras nas outras turmas. As crianças maiores se mostravam felizes com minha presença e com o fato de eu estar lá “tirando fotos” (de fato, o processo de filmagem). No primeiro dia do horário de verão as crianças chegavam gradativamente, e ainda com muito sono.

No dia-a-dia, o ambiente é preparado para receber os pequeninhos e as pequeninhas com a organização dos colchões em formato de sofás; em todas as salas, as crianças são recebidas com um brinquedo para cada uma. Nas salas dos Minigrupos, os brinquedos são oferecidos pelas professoras segundo os sexos das crianças. No caso do Minigrupo A, meninos recebem carrinhos e meninas, bonecas. As professoras com certeza não se dão conta do caráter de reforço estereotípico inerente a essa prática. Recorro ao estudo de Finco (2004, p.79), que reflete: *Enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, estaremos apresentando a meninos e meninas significados excludentes.*

As meninas pegam as bonecas e logo já estão brincando de mamãe e filhinha entre elas, misturando os bebês (bonecas) com as filhas maiores (meninas da sala). Os meninos vão chegando aos poucos. Durante essa brincadeira, as crianças dialogam umas com as outras criando histórias e fazendo os sons das bonecas e dos objetos que estão com elas. (Caderno de campo, 27/10/04 – Fita nº1)

No Minigrupo B, os brinquedos são entregues aleatoriamente. Nessa turma ocorreu um fato muito interessante:

A caixa onde os brinquedos são guardados foi descoberta por um menino e usada como instrumento de percussão, como um grande tambor. Ele começou a tocar, sentou-se em uma cadeira e tocou durante alguns minutos um ritmo regular. Outros meninos começaram a se aproximar e a participar da brincadeira, mas o garoto não estava disposto a emprestar seu instrumento de percussão. Brincaram até que foram interrompidos pela hora do café da manhã, cessando assim sua 'experimentação sonora'. (Caderno de campo, 29/11/04 – Fita nº2)

O episódio da percussão ocorreu com tranquilidade, pois nessa hora da entrada as professoras estão mais descansadas, ficam ocupadas recebendo as crianças e não se preocupam com suas brincadeiras. Assim, as crianças têm uma ótima oportunidade para a realização dessas pesquisas com os sons sem serem interrompidas. Além disso, mais uma vez fica evidenciado que as crianças transformam objetos do cotidiano em instrumentos e a eles se dedicam com seriedade semelhante à de um instrumentista. Essa experiência ilustra a sugestão de Delalande (1993), de que os estágios da pesquisa sonora, por que passam as crianças, os adultos também atravessam como instrumentistas, ao explorar seus instrumentos, conhecê-los bem para poder usá-los com domínio.

Esse horário de chegada das crianças mostrou-se como a ação comum aos diferentes espaços do CEI. Todo o processo de organização dos sofás, dos brinquedos, as primeiras brincadeiras, até o horário do café é parecido em todas as salas, e serve para que as crianças comecem o dia se reencontrando com as brincadeiras – e, também, acabem de acordar.

Conforme Bondioli (2004, p.34),

as situações que se sucedem durante o dia podem ter um caráter mais informal (...); podem configurar-se como rotina, ou seja, como situações habituais que se desenrolam cotidianamente com uma estrutura pré-ordenada, ou como situações inéditas e ocasionais.

No caso do CEI, essa padronização de acolhimento mostra segurança para as crianças que estão chegando, de maneira que se sintam tranquilas e se acomodem confortavelmente.

Seguindo com minhas observações no período da manhã, em outro dia cheguei ao CEI por volta das 9h15, logo após o café da manhã. O Minigrupo B, constituído por 24 crianças, estava assistindo ao programa da Xuxa, na televisão. Estranhei o grupo e depois percebi que havia mais crianças que o de costume, o que se explicou logo pelo fato de estarem reunidos dois grupos na mesma sala, pois uma professora havia faltado. A solução encontrada foi reunir dois grupos para assistir televisão.

Durante as pesquisas realizadas por Ongari e Molina (2003) em uma creche italiana, aparecem no item “Insatisfação” questões como cansaço das professoras e a falta de profissionais para a substituição, tal como aqui. Assim, são encontradas algumas alternativas, paliativas para ocupar o tempo das crianças e não sobrecarregar demais as professoras.

O programa da Xuxa era uma gravação em vídeo e as imagens mostravam sua *performance* como cantora e a dramatização da música, que falava a respeito de sua boneca. As crianças (e as professoras também) nem piscavam de tanta atenção. As professoras conversavam durante todo o tempo, enaltecendo as qualidades da música e do programa, além de fazerem os mesmos gestos da Xuxa, solicitando que as crianças as imitassem.

Da gravação desse programa, as professoras também retiravam ensinamentos para as crianças, tendo como base uma encenação de patinhos que desobedeceram à mãe. (É importante salientar que as músicas foram cantadas e imitadas pelas crianças sentadas no chão, sem poderem se movimentar. As professoras pediam que não se levantassem):

- Cantem sentados, dancem sem sair do lugar, rebolem sentados.
(Caderno de campo, 29/10/04 – Fita nº2)

Segundo Marques (2003, p.25),

A dança, arte eminentemente corporal, é mais uma forma de construirmos o corpo e, portanto, de construirmos a cidadania que queremos. A partir das danças que dançamos introjetamos valores, atitudes e posturas diante dos outros e da vida.

Com relação às professoras, Marques (2003, p.36) afirma que:

Freqüentemente nos esquecemos de que nossos conceitos, práticas, escolhas e valores corporais e artísticos têm influência direta nas relações que estabelecemos com os alunos (...). Acima de tudo, o diálogo não-verbal que se estabelece diariamente entre professores e alunos é fruto desses conceitos, práticas e valores sobre o corpo que dança.

Apesar de Marques não ter dedicado seus estudos aos pequeninhos e pequenininhas, lança um alerta para as professoras de modo geral, com relação às escolhas de repertório ou de como trabalhar com o corpo das crianças e faz pensar, sob o ponto de vista da profissional, a importância da reflexão sobre o trabalho e o mundo que se apresenta às crianças.

Após o programa da Xuxa, os grupos assistiram a uma parte do filme *Procurando Nemo*, de Walt Disney. Terminada essa atividade, fizeram higiene e foram para o almoço, às 11h15. Ao terminar, fizeram então a higiene do almoço e dormiram. Não cantaram para almoçar, nem rezaram, como eu havia observado em outros grupos.

2.6.2 A hora do almoço

Nesse horário, todos, desde a diretora da unidade até a pessoa do apoio, interrompem suas atividades para colaborar no atendimento às crianças. Nas salas, as professoras iniciam a montagem do dormitório, guardando o material que as crianças estavam usando, seja brinquedos ou papéis, e trocam por colchões, que ficam espalhados pelo chão, forrados por lençóis amarrados nas pontas para não escapar.

Uma professora do Berçário 1 disse:

– Eles já estão com sono, e *ainda* faltam 15 minutos para o almoço!
(Caderno de campo, 14/10/04, grifo meu)

Conforme Dias (2005, p.113),

... professoras, monitoras e crianças estão submetidas ao relógio como numa fábrica, não com a mesma rigidez desta, mas no sentido de que será ele que dará as coordenadas das atividades a serem realizadas.

No CEI pesquisado, esse horário de almoço é o momento em que todos os grupos se encontram no refeitório, e também com seus pares. É o momento em que têm a oportunidade de interagir com crianças de outros grupos, com todas as professoras e com outras profissionais do CEI.

No início, assustei-me ao ver a situação que se apresentava. Os adultos presentes falavam todos ao mesmo tempo, comandando as atividades daquelas 80 crianças, em interações como conversas, comandos, brincadeiras e a espera pela alimentação. Algumas crianças brincavam sozinhas com os objetos disponíveis à mesa, como pratos, colheres e canecas de plástico.

As crianças com idades entre 2 e 3 anos são colocadas em mesas e cadeiras de plástico bem leve, fáceis de serem arrastadas, sendo as mesas cobertas por toalhas plásticas finas. Observei que as toalhas serviam de brinquedo e, nessa brincadeira de estica e puxa, de esfregar na mesa, algumas

acabavam sendo destruídas. Já as crianças menores de 2 anos, que ainda não se alimentam sozinhas, ficam em cadeiras altas, chamadas de cadeirões, o que facilita a tarefa dos adultos encarregados de lhes servir o almoço.

As crianças permanecem nas mesas, aguardando um certo tempo para serem servidas. Pude observar que nessa situação elas se mostravam inventivas, como observou Paula (1994, p.107), em seu estudo: *cada criança cria uma brincadeira muito particular para si*. Em minha investigação, a grande parte delas brincava com a toalha de mesa, esfregando, amassando, produzindo um som provocado pela textura do material plástico que era o que estava à sua disposição naquele momento. Outras crianças faziam sons colocando as canecas na boca e sentindo as possibilidades sonoras com o som abafado. Em alguns momentos, a caneca é encostada à boca com a mão e afastada, causando uma variação sonora que, para elas, parecia bastante interessante.

No caso das crianças maiores, observei que conversavam mais e até cantavam durante a espera. As professoras as orientavam continuamente para que ficassem sentadas, durante esse tempo de aguardar a chegada da comida.

Este é um horário que lembra uma produção de fábrica, porque os bebês são atendidos em grupos de dois ou três. A professora mantém os pratos e colheres sobre os apoios dos cadeirões e vai alimentando um a um, dando a comida na boca. Já os mais independentes comem sozinhos, acompanhados pelo olhar das educadoras. Eles podem repetir a comida à vontade. Os maiores de 3 anos vão sozinhos buscar seus pratos, seguindo uma ordem, de acordo com as mesas em que se encontram.

Todo esse ritual acontece em pouco menos de meia hora. Esse tempo restrito em que tudo isso ocorre não é apreciado pelas pessoas envolvidas com as crianças, o que ficou evidente pelas demonstrações de irritação, cansaço e pressa para que esse horário terminasse logo. Para essas pessoas, trata-se de um horário de muito ruído²⁴, no qual as cerca de 80 crianças do CEI se

²⁴ O conceito de ruído, como veremos durante esta dissertação, é relativo e depende de quem ouve. Schafer (1991), ao refletir a respeito, sugere que o ruído é o negativo do som, é o som indesejável.

encontram no mesmo ambiente, sem uma acústica apropriada para esse número de pessoas, produzindo sons, em estado de espera pelo prato de comida e, evidentemente, movimentando-se o tempo todo. Observei que algumas ficavam batendo suas canecas para suco na mesa, outras batendo a colher no prato e muitas ficavam saindo do lugar e arrastando as cadeiras. No meio dessa brincadeira sonora, havia ainda crianças que ficavam explorando a própria voz, fazendo uma variedade de sons, que podia ser acompanhada pelo uso das canecas, abafando e liberando os sons da voz.

Nesses momentos, constatei que as professoras, preocupadas em atender a todas, não se davam conta das relações que as crianças estabeleciam entre si; para as profissionais, tudo aquilo era apenas ruído, um ruído que elas queriam que acabasse logo, porque lhes causava muito desconforto.

A pesquisadora Paula (1994) analisou o coletivo infantil em situação de alimentação na creche, avaliando que o excesso de tarefas das professoras no horário de almoço acarreta uma ação tumultuada, confundindo a criança, deixando-a com pouca autonomia para realizar essa atividade (de almoçar); entretanto, nesse mesmo contexto, as crianças têm muita liberdade para produzir, brincar e interagir com as outras, enquanto esperam ser alimentadas, mesmo não recebendo o reconhecimento, por parte das professoras, de que esta comunicação e movimentação constituem uma produção infantil de cultura, uma troca entre elas – e entre elas e as professoras.

Conforme Dias (2005, p.123), essa forma de organização para servir *uma certa homogeneização quanto aos cuidados das crianças na creche pública* não tem como intenção atender melhor a criança, mas facilitar o trabalho do adulto. Segundo a autora, *aí estão várias questões articuladas, como falta de funcionários em relação ao número de crianças, dificultando a atenção individual*. Nesse quadro, a produção é feita em série e, segundo Dias, aponta uma contradição. Se por um lado temos o trabalho das professoras sem atendimento individual, por outro, temos as crianças se comunicando, umas com as outras, num contato alegre, de brincadeiras e experimentações,

principalmente nos tempos de espera para o almoço chegar, para o horário da troca, para a higiene bucal, entre outros momentos.

No CEI onde foi realizado o estudo, após o horário de almoço, todos voltam para as salas, fazem higiene da boca e das mãos, e são colocados para dormir nos colchões que já se encontram preparados no chão.

2.6.3 Hora de dormir

*O silêncio é um som que não faz barulho*²⁵
(Sylvain, cinco anos)

No cotidiano do CEI o horário do descanso das crianças acontece por um período de mais de uma hora. As crianças iniciam o ritual para dormir após o almoço e acordam por volta das 13h, quando já encontram no local as outras professoras do período da tarde. Há crianças que resistem ao sono, mas são embaladas para que não deixem de dormir. Não percebi em momento algum, com as crianças bem pequenas, preocupação com a higiene bucal após as refeições. A situação de almoço, para essas crianças com menos de um ano, se dá como alimentação para sobrevivência. Não se inclui entre as situações de aprendizagem ou de prazer, ao menos para as professoras. Trata-se tão somente do preparo para o sono, o que se constitui no descanso também das professoras, que não têm um horário de intervalo para almoçar ou para que possam se dedicar aos seus próprios afazeres.

Segundo Dias (2005, p.125), esse momento do sono *é aquele onde se silencia a criança por aproximadamente duas horas, independentemente da sua necessidade de dormir.*

Pude observar que o horário do sono significa o momento em que todos ficam em silêncio, inclusive as professoras que, em alguns casos, cochilam por alguns minutos. As maiores, em sua maioria, dormem por no mínimo duas horas. Cabe dizer que aqueles meninos ou meninas que não querem descansar à tarde ficam sem opção, nem ao menos a de ficar sossegados, pois as professoras ficam tentando convencê-los, pedindo que se deitem, fiquem quietinhos, até que consigam pegar no sono nesse período. Apenas uma

²⁵ Esta frase é de autoria de Sylvain, 5 anos, que está na epígrafe de Frapat (2003).

professora afirmou que respeitava o horário das crianças e seus desejos de dormir ou não. Afirmou que em outra creche onde havia trabalhado nenhuma criança era obrigada a fazer aquilo que não quisesse.

Durante minha permanência no CEI, tive a oportunidade de participar de um horário coletivo das professoras, conduzido pela coordenadora pedagógica. Ela tentava conseguir reunir ao menos uma professora de cada grupo, uma vez por semana, durante o horário do sono das crianças. Assim, acompanhei a discussão sobre o horário de dormir: a maioria considerava importante que todas as crianças dormissem e apenas uma professora se opôs, dizendo que sempre trabalhou de acordo com o desejo da criança (de dormir ou não), dando uma atividade para aquelas que não quisessem dormir:

– Para mim, as crianças têm que dormir se quiserem. Onde trabalhei, uma escolinha particular, a gente fazia assim: quem dormia ficava num lado e os outros podiam brincar.
(Caderno de campo, 27/10/04).

2.6.4 Vamos cantar?

Uma das atividades de música que pude testemunhar no CEI foi o canto em conjunto. Todas as turmas, inclusive os Berçários, eram chamados para cantar, brincar de roda, ou cantar sentados em círculo com as pernas cruzadas, em pelo menos um horário do dia.

O Minigrupo B, após o descanso do almoço, foi convidado a sentar-se num canto da sala, próximo a uma das professoras que amarrava o tênis das crianças; enquanto o fazia, ela incentivava as crianças a pensar em alguma cantiga: – Vamos cantar?

A professora então puxa os cantos *Borboletinha* e *A cobra*²⁶ e as crianças vão se levantando, fazendo gestos e dançando. A professora se levanta e participa junto com as crianças, que a acompanham muito sorridentes.
(Caderno de campo, 29/10/04 – Fita nº2)

O Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (Gearte), vinculado ao programa de pós-graduação da UFRGS, sob a coordenação da professora Susana Cunha, organizou uma publicação a respeito do papel da arte na

²⁶ Algumas dessas canções de roda são transcritas no Anexo 1, para que o leitor tenha uma idéia das canções usuais no CEI investigado.

educação infantil e a participação das professoras nesse processo. A autora do capítulo referente à música, Lino (2002, p.69), afirma que:

O professor deve viver a experiência sonora, passando por sua expressão e percepção, que levam à comunicação. (...) Um bom começo é o professor ficar atento à sua própria expressão musical, ao uso do seu corpo na sala de aula, à maneira como se movimenta, como respira, como fala, como canta, como articula as palavras, como anda, como se comunica com seus alunos

Pelas imagens registradas, a participação da professora incentiva, valoriza a música que está sendo cantada. A professora é a referência das crianças e, portanto, dá significado àquele momento do canto conjunto.

Na experiência italiana, Sedioli (2003) também realizou pesquisas sonoras com as professoras para que sentissem e experimentassem os sons que as circundam, para dar sentido ao trabalho realizado com as crianças.

Voltando ao canto na sala do CEI pesquisado, as crianças brincaram de roda com as canções *Ciranda, cirandinha, Roda pião, Sapateia no tijolo*, entre outras. Nessa oportunidade, movimentaram-se em roda e fizeram todos os gestos que a letra da música propunha. Após algum tempo de roda, as crianças sentaram-se em círculo e sugeriram algumas canções como *O sapo* e *O pato*.

Esses momentos são de muita brincadeira, alegria e conhecimento de um repertório dedicado à infância, que recebe influências de várias culturas, como a lusitana, africana, espanhola, francesa, entre outras. Lydia Hortélio (*apud* Brito, 2003), uma das maiores pesquisadoras da música, brincadeira e jogos da cultura infantil brasileira, vem realizando um grande trabalho de gravação e recuperação do repertório infantil. Para ela (*apud* Brito, 2003, p.95),

Entendendo-se cultura infantil como a experiência, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos brinquedos de criança – teremos de buscar a compreensão da música da cultura infantil dentro desse mesmo contexto, como parte que é de um mesmo corpo de conhecimento, de um mesmo conhecimento com o corpo, nele incluídas, naturalmente, a sensibilidade, a inteligência e a vontade como dimensões da vida na sua complementaridade e inteireza.

Ao cantarem sentadas, porém, a imobilidade das crianças as distancia dessas descobertas expressas pela autora e acaba por aproximá-las somente das músicas oferecidas pelos meios de comunicação, que são ouvidas, em sua maioria, fora do contexto da creche, quando estão livres para ouvir e se movimentar. Então, as crianças dançam e se movimentam, porém ficam restritas e limitadas aos movimentos das coreografias prontas e sem contato com diferentes formas de música.

Sobre as canções infantis, Kuhlmann (1998) traz vários exemplos do que se tem como concepção de música na infância: versos com linguagem difícil, canções com valores morais e com refrões sugestivos de comportamento, música entendida apenas como canção e não como som e melodia. Hoje ainda podemos perceber a forte presença desse tipo de canção no CEI, no ritual das refeições, incluindo a oração, que também são embasadas nas concepções de educação de Froebel.

2.6.5 Brincadeiras no parque

Nas imagens da pesquisa, pude observar o poder do vento no rosto de todos ao correr, sem ouvir um não da professora. Quando saem para o parque, correm para os brinquedos e, ao se instalarem, começam várias histórias: os motoristas, as festas de aniversário, a casinha dentro do tubo, o deitar sobre a parte superior do escorregador e ficar olhando para o céu, entre inúmeras invenções. É nesse lugar que a sensação de liberdade faz brotar uma série de invenções, realizações e jogos de toda sorte. Bondioli (1998) descreve algumas características do jogo, e saliento aqui uma delas (p.221):

O jogo é uma atividade automotivada (que pode ser compartilhada, mas não imposta) na qual as ações são tão mais produtivas quanto mais desvinculadas de tarefas específicas (prevalece o interesse pelo “processo” sobre o interesse pelo “produto”), que acontece em um tempo definido pela liberdade das pressões funcionais.

Nesses momentos de parque, observei a participação de uma professora na brincadeira das crianças. Sua presença no grupo, entrando e saindo do tubo, ajudando as crianças no trepa-trepa e estando junto nas brincadeiras, como a da festa de aniversário, tornou toda a tarde estimulante, criativa, na

medida em que as crianças sentiram a professora também como uma brincante entre elas. As crianças incentivavam a professora, dizendo:

– Agora é a vez do seu aniversário. – Meu? – respondeu ela. – Então está bem. Preparem o bolo que estarei aqui para festejar!
(Caderno de campo, 29/10/04 – Fita nº2)

Essa cumplicidade da professora com as crianças, parceira nos jogos, resulta numa empatia com as pequenininhas e pequeninhos, importante não só pelo prazer de estarem juntos, mas porque essa aproximação contribui para que se conheçam mais, se escutem mais, construam juntos novas situações com significado e, com isso, aprendam mais.

Para Galardini e Giovannini (2002, p.123), a professora de crianças pequenininhas deveria ser capaz de se colocar em uma situação significativa como esta, pois isso...

...permite ao professor a abertura necessária para compreender qual é o estilo comunicativo da criança. (...) favorece perceber a forma de se comunicar de cada criança. O professor pode respeitar o tempo e o ritmo de cada criança, aprender a ter uma atitude não-invasiva e dar conta do temperamento de todas as crianças.

Conforme Malaguzzi (1999, *apud* Rabitti, p.129), *os significados de valor implícitos no fazer das crianças entre si explicam-se por si, mas somente em parte*. Para o autor, a outra parte implica três condições:

A primeira é que exista a convicção de que as crianças já nascem equipadas e intencionadas a fazer e pensar ativamente com seus coetâneos. Geneticamente pré-adaptadas à socialização, à comunicação, à percepção, a memorizar, retroagir, transformar, aprender a compreender, elas se tornam competentes, interagindo com as pessoas, as coisas, as idéias.

A segunda é que as crianças tenham provas de que os adultos estão convencidos disso.

A terceira é que os adultos, como decorrência, saibam movimentar-se coerentemente, conhecendo a arte do apoio, da intervenção, da abstenção, sobretudo dos empréstimos da consciência e de conhecimento.

Nessas observações do cotidiano do CEI, ficou evidenciada a necessidade de mais atitudes dessas, por parte das educadoras, de ouvir e observar as crianças, uma observação e audição da criança real, aquela ali presente, viva, curiosa, pronta para mostrar aquilo que sabe, quer conhecer e produzir mais.

3 QUE MÚSICA É ESSA?

*Cante sem sair do lugar! Dance sentado!*²⁷

Nesse item discuto o conceito de música de uma maneira mais ampla, ultrapassando o conceito de música tradicional de orquestra ou regional, abrindo espaço para um diálogo entre essa linguagem e a das crianças pequenininhas, de 0 a 3 anos, observadas no CEI.

Como a produção sonora não se resume à língua falada e/ou cantada, podemos dizer que as crianças se comunicam utilizando outras formas sonoras, como o choro, a risada, o balbucio, os gritos, a experimentação com os sons do próprio corpo. Durante o tempo que permanecem no CEI, esses pequeninhos e pequeninhas vivem de olhos e ouvidos atentos e manipulam, brincam, movimentam-se e fazem uso de objetos e brinquedos presentes no ambiente de forma não-silenciosa.

Baseados em estudos realizados com crianças pequenininhas da Itália e do Brasil, vários estudiosos nos fazem pensar a respeito de como olhar e ouvir as crianças pequenininhas.

As americanas Edwards, Gandini e Forman (1999), que estudaram o programa italiano desenvolvido em Reggio Emilia, relatam (p.21) que:

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar-se através de todas as suas 'linguagens' naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas.

Brito (2003, p.35) sugere que...

...Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio de contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música.

²⁷ Frase de professora a criança que assistia à TV. (Caderno de campo, 29/10/04 – Fita nº2)

E Delalande (1993, p.53) observou que...

...os bebês interagem com os sons por intermédio de movimentos corporais diversos, como palmas, tocando brinquedos sonoros que enfeitam o berço, toques com os pés no local onde estão deitados ou sentados...

Assim, pesquisas demonstram que a observação da professora deve ser especial, voltada para a captação dos significados dessas relações estabelecidas por pequenininhas e pequenininhos. Como pude observar durante a coleta de dados, os movimentos realizados pelas crianças se repetem e as divertem muito, o que pode ser percebido em seus sorrisos. Quando isso não acontece, elas os abandonam e buscam novas experiências com outras possibilidades sonoras presentes no ambiente. Nas observações realizadas no CEI, verifiquei que as professoras interrompiam as crianças nessas situações de pesquisa porque não entendiam o que estava acontecendo. Para elas, essa movimentação das crianças é ruidosa, sem significado educativo e é vista como "atividade". Em face dessas situações elas propõem uma roda, ou pegam a criança no colo para que o silêncio impere novamente na sala.

Por outro lado, as reações dos bebês mostram o quanto eles estavam atentos a tudo o que ocorria ao seu redor e como manifestavam seu interesse por uma ou outra situação de desafio, que lhes trazia a possibilidade de novas descobertas. O ambiente também permite que as crianças realizem experiências com o próprio corpo e com o das outras crianças, pelo toque. Às vezes essas experiências podiam ser a descoberta de um simples botão da roupa da outra criança ou algum objeto ou brinquedo que a outra estivesse manipulando. Assim, pequenininhas e pequenininhos seguem sempre se movimentando, pegando, manuseando, cheirando, mordendo, deixando de lado, experimentando, repetindo várias vezes os movimentos, abandonando e voltando a pegar.

Tais reações e manifestações também são experimentadas pelas educadoras, a que chamamos *curiosidade*. Trata-se de uma atitude espontânea que move tanto crianças como professoras. Delalande (1993), a propósito do bebê, afirma que a palavra curiosidade não é adequada porque isso pressupõe

que exista um projeto de compreensão. Estamos falando aqui de *reação à novidade*. No final, diz ele, o objetivo é o mesmo, se o considerarmos com distanciamento, porque estamos falando de integrar pela manipulação as informações que dizem respeito à realidade circunstante. Essa colocação contraria a idéia de que a criança é um ser em formação, que só “futuramente” mostraria seus conhecimentos, desejos, gostos e memória.

Demartini (2002, p.7) mostra que uma *criança, de qualquer grupo social, após breve espaço de tempo já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída*. Segundo ela, esses aspectos estão ligados à questão da linguagem, porque elas se utilizam deles para se comunicar.

Disoteo (2003, p.10) afirma que *as raízes da experiência sonora têm início no útero materno, porque o ouvido é um dos primeiros órgãos a se formar*.

A existência dessa experiência pré-natal mostra que o conhecimento do mundo para a criança se inicia de forma sonora, ou seja, a vida do feto é animada com a sonoridade interna do corpo materno. As batidas do coração e, inclusive, o timbre da voz da mãe fazem parte do universo sonoro infantil desde que existe a vida.

Para Sedioli (2003, p.27),

As crianças bem pequenas são atraídas pela sonoridade da paisagem que as circunda e iniciam uma interação com ela, numa forma de jogo explorativo que, com o tempo, vai identificando os sons e ao mesmo tempo construindo sua identidade como pessoa. A natureza oferece aos bem pequenos as folhas caindo, a chuva, o trovão, entre outros sons que privilegiam os parâmetros sonoros, uns mais que outros.

Schafer (1991) propõe o conceito de *paisagem sonora*, originalmente *soundscape* que, como já mencionado, fez parte de um grande projeto ambiental. Pela importância e absorção do termo por professores, músicos de vários países, significa o conjunto de sons do ambiente no qual se está inserido, seja em casa ou em outros lugares que fazem parte da vida. Esse conceito está ligado à limpeza ambiental, despoluição sonora. A paisagem sonora é construída desde que se está no mundo. Sons são ouvidos e produzidos em todos os ambientes. As canções, parlendas, músicas de família,

ouvidas no rádio, na televisão vão acrescentando elementos à história sonora de cada um e ampliando sua paisagem sonora.

Na presente investigação foi possível perceber o quanto as crianças observadas vão além da curiosidade e pesquisa de sons. O processo pelo qual passam é de crescimento, conhecimento e construção de sua paisagem sonora, quando repetem sons e movimentos em dias diferentes, ou acrescentam novos sons e descobertas àqueles já experimentados.

Nesse sentido, Faria (2002, p.48), diz: *Devemos acreditar que a criança aprende, consome cultura do seu tempo e também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso.*

Assim, esta pesquisa traz uma contribuição para o entendimento da linguagem sonora das crianças pequenininhas como produção de cultura, em um aprendizado que resulta da troca com seus pares. E essa interação das crianças com sons e músicas não segue meramente etapas de desenvolvimento, tal como sugerido por abordagens como as baseadas em Jean Piaget, ou como propõe Delalande (1993), ao firmar sua teoria em três etapas – a sensório-motora, a simbólica e a de regras. Acredito que a criança está atuando verdadeiramente em seu ambiente, conhecendo, aprendendo, expressando-se e usando a memória dos sons que ouve desde o útero materno, como propõe Disoteo (2003). Para este último, além da importância para o cognitivo infantil, essas manifestações sonoras, particularmente nos primeiros meses de vida, já provocam a memória e a troca entre mãe e filho, consistindo em comunicação e, ao mesmo tempo, em construção do ouvir atento, do ouvir musical (p.23).

Nas imagens filmadas, acompanhei cenas em que se encontravam reunidas na mesma sala crianças dos Minigrupos A e B, sentadas no chão, para assistir ao programa *Xuxa para os Baixinhos*. Enquanto a televisão mostrava a apresentadora cantando e dançando pela televisão, as crianças ouviam os comentários das professoras, sugerindo que imitassem as ações da apresentadora, mas sem sair do lugar, ou seja, sem se levantar. Muitas crianças manifestaram-se corporalmente, ameaçando levantar-se para dançar

como a apresentadora, mas a professora logo se aproximou dessas crianças, colocando-as novamente sentadas e fazendo a seguinte solicitação:

– Dance sem sair do lugar.
(Caderno de campo, 29/10/04 – Fita nº2)

Concordo com Dias (2005, p.125), quando se refere à creche pública por ela investigada:

Parece haver um ofuscamento do corpo – nele pouco se fala, para ele pouco se olha, e pouca atenção lhe é dirigida. O corpo é evitado, como se não pertencesse àquele que o habita; símbolo de força, vitalidade e produção, propriedade de cada sujeito, é precocemente desapropriado das crianças.

Delalande (1993), em sua pesquisa com crianças pequenas francesas e italianas, afirma que *o instrumento é a extensão do corpo*, porque, para ele, o instrumentista, ao tocar seu instrumento, está incorporando-o ao próprio corpo. Tocar um instrumento é um ato motor e as crianças pequeninas fazem do corpo seu instrumento de expressão todo o tempo, com ou sem música. Para o autor, som e gesto, principalmente para os pequeninhos e as pequenininhas, são uma coisa só.

Prado (1998) dedica um capítulo inteiro de sua dissertação de mestrado ao tema *música*, deixando evidente o quanto esta é importante não só as crianças na educação infantil, mas também os adultos presentes; extrapolando a discussão sobre a música em si, passa a discutir os movimentos corporais por ela provocados. A estudiosa salienta que o repertório encontrado durante sua pesquisa incluía músicas folclóricas, adaptações de canções populares e composições atuais, entre outras. E também fala a respeito daquela dança provocada pela música, dos gestos presentes e da alegria estampada nos rostos, tanto de adultos como crianças. Baseada em Huizinga (2001), referindo-se à dança como qualidade lúdica plena, faz referência à grande exibição de movimentos rítmicos presentes em músicas da cultura de tradição, oferecendo oportunidades importantes para o prolongamento do sentido da linguagem musical para o sentido motor.

Isso não parece ser compreendido pelas professoras que acompanham

as crianças no CEI, pois durante todo o tempo solicitam às crianças que se acomodem, sentando-as ou colocando-as em uma posição sobre a qual possam exercer maior controle. As professoras usam as cantigas infantis, por exemplo, para poder aglutinar as crianças em roda, facilitando assim o domínio sobre o grupo. Para elas, não se trata de valorizar as canções e danças, nem de escolher ou planejar o que se oferece às crianças; o objetivo ali é que todos façam a mesma coisa naquele horário preestabelecido para a atividade.

Ao acompanhar os trabalhos de duas professoras do Berçário I, pude notar (e registrar em minhas anotações de campo) que a tendência dessas profissionais é agrupar as crianças de alguma forma, para mantê-las entretidas com algum tipo de atividade em que todas estejam envolvidas simultaneamente. É o caso de uma professora desse berçário que, para atender a essa necessidade, pôs para tocar o CD *Canções folclóricas do Brasil 2*, que traz músicas bastante conhecidas do cancioneiro infantil, como *Dona Baratinha*, *Atirei o pau no gato*, *Samba-lê-lê*, entre outras. Em seguida, passou a cantar junto com o CD, chamando e convidando as crianças para que cantassem e brincassem em roda. Dos onze bebês que constituíam esse grupo, apenas quatro participaram com ela inicialmente. Aos poucos, no entanto, estes foram seduzindo os outros a entrarem na brincadeira. Ela não forçava a participação deles, apenas os convidava. Algumas crianças ficaram brincando sozinhas e procurando outras coisas para fazer, exercendo o direito de ficar só. Nessa sala, o espelho era a grande atração. Maíra²⁸ experimentou dançar de forma diferente, batendo palmas, olhando-se no espelho, fazendo caretas e batendo a mão no espelho. Esparramados pelo chão da sala estavam também brinquedos com a forma de animais que, ao serem pressionados pelas crianças, emitiam sons (assobiavam). Ao mesmo tempo, a professora chamava as crianças para cantar e brincar de roda, dizendo:

– Venham! Vamos, cantem! (Caderno de campo, 14/10/04 – Fita nº1)

Em seu estudo, Prado (1998) reafirma a importância de se apresentar às

²⁸ Os nomes das crianças são fictícios.

crianças músicas, danças e outras manifestações de tradição. No entanto, segundo ela, não se deve esquecer que, desde muito pequenas, as crianças podem e devem experimentar, conhecer e reconhecer novos sons e movimentos; e, para tanto, é necessário propiciar-lhes espaço de criação. Ora, no episódio acima, o espelho e os brinquedos, a que as crianças recorriam espontaneamente, constituíam precisamente tal espaço, mas as crianças estavam sendo desviadas de sua experimentação.

Ainda nesse episódio, a professora gesticulava, requebrava e alguns bebês tentavam imitá-la. Pudemos perceber a intensidade dos movimentos das crianças durante todo o tempo, demonstrando um desejo grande de explorar, conhecer e mexer, o que é perfeitamente compreensível nessa fase. Mas esses aspectos da movimentação da criança não são valorizados pelo adulto – que, afinal, foi treinado, como diz Foucault (2003, p.140), para a disciplina:

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só será interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre...

O tolhimento da experimentação de movimentos do corpo também foi observado com crianças de outras idades. Sempre em roda, sentadas com as pernas cruzadas, assistiam a TV devendo dançar sem se levantar. Mesmo cantando cantigas infantis, pedia-se a elas que ficassem sentadas, até para rebolar. Assim, tal como sugerido por Foucault, a postura das educadoras é a de manter a ordem, apesar do prazer que a canção ou as imagens estejam transmitindo às crianças.

Com os bebês, esse tipo de controle fica mais difícil, pois estão o tempo todo interagindo com o ambiente. Conforme Siebert (*apud* Dias, 2005, p.83),

A criança se movimenta, explora, toca, entra em relação com o mundo inteiro através dos poucos ou muitos objetos que estão, a cada vez, ao seu alcance. O raio de ação de suas atividades – além do seu próprio desenvolvimento psicomotor – é limitado pelas restrições adultas. (...) O adulto pode viver os movimentos das crianças de duas maneiras completamente diferentes: como constante ameaça do próprio território, como intrusão em seus espaços, como agressividade, ou então como convite ao brinquedo, à reestruturação do espaço, à cooperação.

Cenas como as da pequena Carolina ou do menininho Marco, descritas abaixo, mostram que eles estão mais voltados para si e para suas descobertas do que para a música que está sendo tocada e ouvida pela professora:

(Carolina) – Ah! AAAAAAAh! (batendo palmas)

Em seguida, pega um dos brinquedos do chão, pressiona-o e ao ouvir o som, imita-o: fiuuuuu!

(Sobre Marco:) Ele ainda não anda sozinho. No entanto, faz suas pesquisas sentado no chão e presta atenção ao som do brinquedo. Durante a observação, Carolina começou a brincar comigo. Ela embaixo da mesa e eu sentada na cadeira, o que faz parte do jogo com a mesa. A comunicação se iniciou. E, quando menos esperávamos, Marco saiu andando pela primeira vez.

(Caderno de campo, 24/10/2004 – Fita nº1)

Essas experiências das crianças são consoantes com os estudos de Disoteo (2003), para quem escutar os sons maternos antes do nascimento e ampliar essa escuta na interação com os sons do ambiente após o nascimento são experiências de suma importância para a criança, pois é graças a essa convivência e aos experimentos realizados pelos bebês que, aos poucos, vão sendo construídas as culturas da criança, resultado, em princípio, da ação do ambiente e da voz materna. Assim, conforme o autor (p.10),

não menos importantes são, do ponto de vista formativo, os primeiros meses e anos de vida, em que a criança pequena dá início ao um contato direto com o mundo do som e da música, não só como ouvinte, mas também como experimentador, pesquisador e músico.

3.1 A cadeira

Conforme Dias (2005), na introdução do capítulo intitulado *O brinquedo clandestino: o corpo*, as crianças atendem às suas necessidades de conhecer o mundo brincando e fazendo uso de materiais disponíveis que lhes despertem o interesse. Muitas vezes os materiais não têm as características de brinquedo tradicional e o adulto que está junto da criança não compreende que a utilização de tais objetos é uma brincadeira.

Durante a observação no CEI, acompanhei as experiências de algumas crianças com uma cadeira. A cadeira da sala transforma-se em brinquedo para elas durante um certo tempo. Uma delas a arrastava, friccionava-a no chão, de forma que a cadeira emitia um ruído que lhe parecia ser bastante interessante.

Além disso, a cadeira servia como suporte para crianças que estavam aprendendo ou aperfeiçoando o andar. Esse som não parecia incomodar os bebês de forma alguma. Muito pelo contrário, alguns sorriam durante todo o tempo. Eles se serviam bastante desse “instrumento” para se movimentar por todo o espaço.

Em seu conto *A Fuga*, Fernando Sabino²⁹ mostra como descobriu essa brincadeira “séria” com o “instrumento” cadeira. Podemos ver o conto a seguir.

Fuga

Mal o pai colocou o papel na máquina, o menino começou a empurrar a cadeira pela sala, fazendo um barulho infernal.

– Pára com esse barulho, meu filho – falou o pai, sem se voltar.

Com 3 anos de idade, já sabia reagir como homem ao impacto das grandes injustiças paternas: não estava fazendo barulho, estava só empurrando uma cadeira.

– Pois então pára de empurrar a cadeira.

– Eu vou embora – foi a resposta.

Distraído, o pai não reparou que ele juntava ação às palavras, no ato de juntar do chão suas coisinhas, enrolando-as num pedaço de pano. Era a sua bagagem: um caminhão de plástico com apenas três rodas, um resto de biscoito, uma chave (onde diabo meteram a chave da despensa? – a mãe mais tarde iria dizer), metade de uma tesourinha enferrujada, sua única arma para a grande aventura, um botão amarrado num barbante.

A calma que baixou então na sala era vagamente inquietante. De repente, o pai olhou ao redor e não viu o menino. Deu com a porta da rua aberta, correu até o portão:

– Viu um menino saindo desta casa? – gritou para o operário que descansava diante da obra, do outro lado da rua, sentado no meio-fio.

– Saiu agora mesmo com uma trouxinha – informou o outro.

Correu até a esquina e teve tempo de vê-lo ao longe, caminhando cabisbaixo ao longo do muro. A trouxa, arrastada no chão, ia deixando pelo caminho alguns de seus pertences: o botão, o pedaço de biscoito e – saíra de casa prevenido – uma moeda de 1 cruzeiro. Chamou-o, mas ele apertou o passinho e abriu a correr em direção à avenida, como disposto a atirar-se diante do ônibus que surgia à distância.

– Meu filho, cuidado!

O ônibus deu uma freada brusca, uma guinada para a esquerda, os pneus cantaram no asfalto. O menino, assustado, arreprou carreira. O pai precipitou-se e o arrebanhou com o braço como a um animalzinho:

– Que susto você me passou, meu filho – e apertava-o contra o peito, comovido..

²⁹ SABINO, Fernando. *Os melhores contos de Fernando Sabino*. 4a.ed. Rio de Janeiro: Record, 1992, p.122-3.

– *Deixa eu descer, papai. Você está me machucando. Irresoluto, o pai pensava agora se não seria o caso de lhe dar umas palmadas:*

– *Machucando, é? Fazer uma coisa dessas com seu pai.*

– *Me larga. Eu quero ir embora.*

Trouxe-o para casa e o largou novamente na sala – tendo antes o cuidado de fechar a porta da sala e retirar a chave, como fizera com a da despensa.

– *Fique aí quietinho, está ouvindo? Papai está trabalhando.*

– *Fico, mas vou empurrar esta cadeira.*

E o barulho recomeçou.

O papel das professoras, conforme Zoccatelli (2003), é o de saber oferecer instrumentos para organizar a mente das crianças, usar palavras que expressem significado e emoções, oferecer contextos adequados para favorecer as atividades de exploração, de comunicação e de jogo. No ponto de vista de Rinaldi (*apud* Zoccatelli, 2003), a professora é convidada a criar um contexto propício em que as curiosidades e as pesquisas das pequenininhas e dos pequeninhos possam ser efetivadas, legitimadas e escutadas. Um lugar onde possam ficar à vontade com o percurso de crescimento e conhecimento. Não se trata de dirigir ou ensinar as crianças, mas mostrar interesse e atenção pelas manifestações do comportamento infantil, apoiando, expandindo e significando o trabalho dessas crianças. No pensamento de Malaguzzi (*apud* Zoccatelli), o adulto precisa ser e estar com as crianças, sem ensinar nada que não possam aprender sozinhas. Por sua vez, Bondioli (2003 *apud* Zoccatelli) afirma que a professora deve participar como membro do grupo de crianças, com a função de sustentar, integrar, lançar e expandir aquilo que cada criança ou grupo está experimentando.

Num reforço à atitude de não-banalização, de valorização desse processo de pesquisa infantil, o professor e pesquisador Koellreutter (*apud* Brito, 2001), propõe considerar tais experiências como improviso. Improvisação, para ele, é o momento em que a pessoa – neste caso, a criança – entra em contato consigo mesma, num espaço livre em que amplia sua identidade, ou seja, identifica a si e aos sons à sua volta. Ele propõe *uma música com função socializadora, unindo homens, humanizando-os e universalizando-os* (p.40).

A italiana Sedioli (2003) afirma que as crianças pequenininhas se revelam grandes exploradoras de objetos com sons imprecisos e não desistem desses sons: tocam, como no caso da cadeira, arrastam, ouvem, olham, puxam para frente e para trás, colocam o peso do corpo, sentem as vibrações dos movimentos que realizam e esfregam a cadeira no chão novamente, sorriem, exibem suas descobertas e atos para as outras crianças, as quais acabam por se interessar pelo jogo, e assim por adiante. Em outras palavras, as crianças fazem suas experiências e descobertas utilizando suas próprias referências sonoras, que vêm experimentando desde a vida intra-uterina e que lhes causam ou não prazer. Nesse trabalho de exploração sonora, as crianças descobrem técnicas cada vez mais eficientes e sofisticadas para produzir sons.

Apesar da importância dessas experiências por parte dos bebês, as professoras não as valorizam, pois em sua formação passaram por um processo segundo o qual só é considerada música aquela tradicional, muitas vezes a música veiculada pela mídia, que “tem letra”, descartando assim a escuta de outras músicas e outros sons. Por isso, ficam incomodadas com o som produzido pela cadeira e não o valorizam como exploração sonora, mas consideram-no uma “bobagem” da criança:

– Eles são assim mesmo, utilizam muito a cadeira.
(Caderno de campo, 01/11/2004 – Fita nº2)

Com base nas pesquisas de Delalande, Brito (2003) reafirma que as condutas de produção sonora das crianças têm a marca individual de cada uma. Assim, cada uma percorre seu caminho no sentido de construir e adquirir seus próprios conhecimentos, desde pequena, em qualquer área. É uma experiência individual, junto do grupo ao qual pertence.

Voltando à situação já descrita, sobre a roda que a professora propunha formar, o CD de “canções folclóricas” continuava tocando; a professora considerava esse momento como o de atividade de música para as crianças. No entanto, mesmo reconhecendo o valor que têm essas canções na educação infantil, insisto que estas não são a única forma sonora interessante e verdadeira para as crianças. Para as professoras e educadoras de um modo

geral, *música* limita-se aos sons organizados das cantigas infantis ou outras da MPB, que só conseguem apresentar às crianças por intermédio dos CDs à disposição no CEI, ou no mercado. Outras formas sonoras, como gritos, choros, objetos ou brincadeiras com instrumentos não são consideradas manifestações sonoras das crianças, nem mesmo compreendidas como parte do universo sonoro do qual as crianças fazem parte e que estão conhecendo. São tratadas como barulho ensurdecador, que “não interessa”, porque nosso ouvido foi acostumado a ouvir apenas os conteúdos da música tradicional.

Nesse contexto, o que se pode perceber é que a forma de trabalhar com crianças pequenininhas revela falhas na formação: a postura da profissional é de alguém que não sabe bem o que fazer com os sons pesquisados pelos bebês; sua formação não permite um olhar e um ouvido voltados para a pequena infância, nem para as expressões infantis. Segundo Brito (2003, p.17), *nostra escuta guia-se por limites impostos pela cultura, ou seja, o território do ouvir tem relação direta com os sons de nosso entorno, sejam eles musicais ou não*. Daí, explica ela, a dificuldade de adultos, por exemplo, em ouvir sons de outras culturas. E aqui acrescento que esta dificuldade de ouvir das professoras infelizmente acontece com relação às produções sonoras das crianças, pois estas não têm a cultura do ouvir sons nem para si mesmas.

Na verdade, as professoras que trabalham com as crianças pequenininhas, são formadas para dar aulas e não ouvir e observar crianças. Sentem um estranhamento pelo fato do CEI não possuir um mobiliário escolar e sim colchões e berços, preocupam-se em ensinar algum tipo de conteúdo que, elas não sabem bem qual é. Tendo que cuidar dessas crianças, não se sentem satisfeitas, porque querem se relacionar com estes pequeninhos como se fossem alunos. Assim a pergunta que se faz aqui é: qual é a identidade dessa professora de educação infantil que trabalha com os bebês?

Muito embora deva-se considerar que as professoras que hoje trabalham nas creches na cidade de São Paulo – tal como na Itália, como pudemos perceber pelos autores italianos – estudam, pesquisam, buscam

aprimorar sua formação estão, de fato, buscando construir a profissão de professora de crianças pequenininhas. No entanto, ainda não temos um perfil profissional dessas professoras. Como corrobora a pesquisa de Ongari e Molina (2003, p.22),

Trata-se de uma figura profissional (professora) não-escolar, que enfrenta tarefas diferentes daquelas para as quais foi preparada; na verdade, o papel da educadora de creche foi vivenciado mais como um papel profissional 'a ser inventado' do que como um papel definido a ser assumido ou, em última hipótese, a ser inovado.

Nessa perspectiva, minhas observações permitem afirmar que, se por um lado as profissionais revelam querer entender e desempenhar adequadamente seu papel de professoras de bebês, revelam empenho em construir uma relação com eles e compreender suas linguagens, por outro lado sua formação revela-se ineficiente, especialmente quanto à forma de inserir a arte em seu trabalho sem dar aula. Na formação das professoras, é recomendado que elas vivenciem a observação e a escuta, de modo a poderem perceber o significado de *ruído* e a relatividade dos conceitos, pois, sem que tenham se dado conta, em suas aulas, o CD acabou se transformando em fundo musical e, posteriormente, *ruído*. Em um caso, por exemplo, o CD foi desligado com a seguinte afirmação da professora:

– Chega de som! (Caderno de campo, 24/10/2004 – Fita nº1)

Tal reação remete a autores como Delalande (1995, p.8), que nos fala a respeito do ouvido tonal³⁰:

Os métodos tradicionais formam para a música tonal, ou seja, música tradicional (...) Apenas, ao se restringir aos sons tonais, a criança acaba por ter maior dificuldade em ouvir outros sons de outras culturas, as chamadas músicas extra-europeus e músicas contemporâneas.

A isso se acresce o fato de que as professoras em geral são reprodutoras de materiais musicais disponíveis, de produtos culturais à venda no mercado, não são criadoras e ouvintes abertas a todos os sons, de todos os lugares;

³⁰ Tonal: qualidade da música executada ou construída sobre os fundamentos da tonalidade, que é a relação entre notas e acordes musicais que obedecem a uma nota de base, chamada tônica (Dourado, 2004).

assim, na maioria das vezes, as professoras se vêem incompetentes para criar e ouvir sons outros que não aqueles aos quais estão *acostumadas*, pois “nunca estudaram música”, ou seja, para elas, para se trabalhar com música é necessário ser instrumentista ou ter estudado a área de arte ao menos na Pedagogia. O conceito de música fica restrito ao instrumentista ou ao cantor. Os sons e as músicas de outras culturas geralmente nem são citadas pelas professoras.

Segundo Brito (2003, p.57), a produção musical *tem como base dois eixos: a criação e a reprodução. Nessa perspectiva, existem três possibilidades de ação, sob o ponto de vista musical: a interpretação, a improvisação e a composição.* A autora propõe essa classificação para explicar as formas pelas quais se trabalha com o fazer musical na escola. No entanto, considero importante essa divisão para mostrar que, em função da formação dos adultos pelo menos nos últimos 30 anos, a interpretação é o item mais significativo para elas, pois foi a única experiência usada na formação de gerações. Essa formação consiste em uma atividade de imitação e reprodução, num sentido simples do termo, pois interpretar não quer dizer apenas reproduzir, já que o intérprete coloca na obra toda a sua expressão. As outras duas possibilidades, improvisação e composição, envolvem exploração, pesquisa, produção e memória dos sons conhecidos. Como a formação das professoras, geralmente, não contempla experiências com som, não vivenciam descobertas, pesquisas sonoras nem mesmo exercícios de escuta e apreciação musical, essas profissionais acabam por limitar na creche o trabalho com essa linguagem, ficando assim restritas ao limitado repertório dos meios de comunicação. E, em última análise, as crianças reproduzem as melodias apresentadas pelos CDs. ao cantar junto com eles.

Mesmo tendo escrito para professoras de artes visuais, Field (*apud* Barbosa, 1978), como observadora e crítica de seu tempo, contribui com as profissionais da educação de outras linguagens, como a sonora, e para o entendimento da interação da criança com essa linguagem:

Crianças que são capazes de responder ao estímulo oferecido devem fazê-lo na forma decidida pelo professor. (...) Esses são processos fechados, não oferecendo oportunidades à criança para examinar a situação e fazendo(...) inseguras e inadequadas posições. (p.51)

3.2 Que música é essa? Conceitos

Considero importante trazer os significados das palavras barulho e som, contidos no dicionário, para que o leitor tenha uma idéia mais precisa a respeito desses conceitos:

- Barulho, segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 1986), significa ruído, rumor, tumulto, desordem.
- Som (idem) pode ser definido sob o ponto de vista da física como fenômeno acústico que consiste na propagação de ondas sonoras produzidas por um corpo que vibra em meio a material elástico, principalmente o ar. Muitos sons não são captados pelo ouvido humano. Significa também som musical, de um instrumento. O som é a matéria-prima da música.

Para Wisnik (1999), a música passa, no decorrer da história, por diferentes situações em que o som e o ruído aparecem não como opostos, mas como elementos administrados pela cultura. Os processos históricos pelos quais a música passa delimitam e determinam o que é som e o que é ruído. A música contemporânea tem mostrado o quanto é incipiente esse limite, admitindo todos os materiais sonoros possíveis: som/ruído e silêncio, pulso, não-pulso.

Para Delalande (1995, p.14), os alunos formados pelos métodos tradicionais de ensino de música são preparados para a música tonal, *ou seja, música tradicional, que compreende sons de alturas definidas e previsíveis, como acontece nas músicas populares de culturas ocidentais em geral*. Essas formas musicais que dominam boa parte do universo musical têm sua origem na música européia, popular em grande parte do mundo, e que atinge outros povos, como o nosso, de forma a dificultar tanto a audição quanto a apreciação de outros sons. Para o autor, ainda, *só escutamos aquilo que temos boas razões para escutar. O despertar para a escuta musical consiste em multiplicar essas razões de escuta e escuta musical* (p.12).

Não estou, com essas considerações, negando nossa forma tradicional de música. Apenas saliento que, ao se restringir o universo da música apenas aos sons tonais, adultos e crianças acabam por ter maior dificuldade em ouvir e apreciar os sons de outras culturas. Neste sentido, os adultos ficam despreparados para ouvir outros sons das crianças.

Delalande (1995) denomina *Pedagogia do despertar* o trabalho de sensibilizar crianças para a música, que muitas vezes é realizado pela família; mas é nas instituições de educação, a partir da pré-escola, que esse método é .mais presente, por meio das experiências com os sons realizadas pelas crianças. Ele acredita que as questões mais técnicas da música devam ficar para o ensino médio mas que essa etapa só ocorrerá de maneira eficaz se a criança passar primeiramente pela *Pedagogia do despertar*, criando um desejo forte pela música na primeira infância. Isso não significa que se pleiteie o ensino de música para bebês ou que se acredite no ensino para essa faixa de idade. Esta pesquisa se baseia, sim, na idéia de que a oportunidade de acesso à linguagem musical deve ser parte do ambiente educativo em que a criança se encontra. Estudos mostram que a música é mais uma forma de expressão de que a criança dispõe em seu dia-a-dia para experimentar, explorar e ser desafiada de maneira lúdica para os sons provenientes dos objetos. Trata-se de mais uma forma de linguagem, assim como o desenho, a escultura, o movimento, as brincadeiras.

Nesse sentido, as produções infantis deixam de ser consideradas ruídos, pois temos ampliado a concepção de música por intermédio também da pesquisa sonora. Conforme Delalande (op.cit.), há uma quebra na rigidez das normas musicais, que até os últimos 30 ou 40 anos tinham alturas determinadas no uso nas composições. Vários fatores contribuíram para isso, dentre os quais o avanço das tecnologias. No século XX, com o aparecimento de tecnologias de gravação e equipamentos eletroacústicos, os sons deixaram de ser originais, pertencentes a um tempo e espaço. Segundo Schafer (2001, p.134),

Desde a invenção do equipamento eletroacústico para a transmissão e estocagem do som, qualquer um deles, por minúsculo que seja, pode ser movimentado e transportado através do mundo ou estocado em fita ou disco para as gerações futuras. Separamos o som do produtor de som. Os sons saíram de suas fontes naturais e ganharam existência amplificada e independente.

A gravação do som gerou a ampliação de público e de possibilidades musicais, como conhecer novos sons de outras culturas e inserir recortes de sons em outros contextos. Segundo Schafer (p.134), após a Segunda Guerra Mundial, com a generalização do uso do gravador, *podia-se cortar qualquer objeto sonoro e inseri-lo em qualquer novo contexto desejado*.

Nas demais artes, como na pintura por exemplo, também ocorreram mudanças em determinados conceitos, quebrando a rigidez da pintura acadêmica e abrindo espaço para novas experiências. Surgiram novas experiências com formas, cores, materiais, modificando o conceito de certo e errado, dando outras formas de organização, que não tinham de obedecer necessariamente a regras rígidas para a obra. O artista passou a utilizar outras formas de expressão. Kandinsky (1990) sugere pensar a arte não apenas por um dos sentidos, mas por todos. Mesmo sendo visual, plástica, ela nos penetra, segundo o artista, também pelos ouvidos. Para ele (p.228), a arte é plena e cada uma das linguagens se organiza por um viés; a música pelos sons, a pintura pelas cores e formas. No entanto, para compreendê-las, senti-las, precisamos de todos os sentidos.

A música concreta³¹ é a forma musical mais próxima das crianças pequenas, porque é criada durante experiências concretas vividas pelos compositores. As crianças também realizam experiências concretas com o próprio corpo ou com objetos disponíveis, ou seja, suas propostas sonoras são vividas. Outra característica importante é a repetição. Wisnik (1999) destaca o exemplo de Cage, cuja música é repetitiva, timbrística e pulsante. Autores como Delalande (1993), Sedioli (2003), Schafer (1991) e Koellreutter (*apud*

³¹ Segundo Wisnik (1999, p.47), *a chamada música concreta teve início pelas mãos de Pierre Schaeffer, que utilizou o gravador para registrar ruídos reais (material bruto) que posteriormente eram mixados, ou seja, compostos por montagem*.

Brito, 2003) afirmam que as crianças fazem sons com objetos e utensílios de toda sorte, objetos sonoros que passam a ser seus instrumentos. Cabe explicar que, para Schafer (1991, p.177), *cada coisa que você ouve é um objeto sonoro. O objeto sonoro pode ser encontrado em qualquer parte (...) dentro ou fora das composições musicais.*

Durante a pesquisa no CEI, pude observar crianças do Berçário 1 tocando as tampas de uma caixa de um jogo de montar, batendo-as no chão ou uma na outra como se estivessem batendo palmas, experimentando, gerando sons que não soavam agradáveis aos ouvidos das professoras presentes, por estarem fora de seu padrão tonal de audição. Para elas, esses sons eram ruídos que incomodam e devem ser descartados. Então, retiravam o objeto da criança, ou iniciavam uma atividade que chamasse sua atenção para que ela abandonasse o que estava fazendo.

Na verdade, ao fazerem isso, as crianças estão jogando com os objetos, utilizando-os em uma atividade lúdica que Delalande (1993), chama, em sua pesquisa com crianças francesas e italianas, de *exploração*. Ele segue as três formas de atividade lúdica infantil, tal como as define Piaget, ou seja, as explorações dos sons e dos gestos consistem no *jogo sensório-motor*; a expressão e o significado em música se aproximam do *jogo simbólico* e a organização é um *jogo de regras*. Para ele, todo esse processo é vivido também pelo músico instrumentista adulto, em sua necessidade e seu empenho em tocar, manusear e explorar seu instrumento. Nesse sentido, para Delalande (1995, p.20), o período sensório-motor é apresentado como a fase em que a criança pequeninha realiza a experiência sensorial e motora, por meio da qual se adapta ao mundo exterior. No caso do instrumentista, esse jogo sensório-motor é utilizado para sua adaptação ao instrumento. A música, para o autor, também imita a vida, os sons e movimentos; numa segunda etapa, a criança passa para o que ele chama de expressão. Finalmente, para Delalande, a criança passa para a fase de *construção*, havendo aí a preocupação com o registro dos sons e com uma determinada organização feita pela criança, o que

equivale, para o instrumentista, à leitura de uma peça musical.

Meus estudos, diferentemente do que encontrou Delalande, têm mostrado que as crianças realizam suas experiências sonoras baseadas no que já conhecem e nas trocas que realizam com seus pares e com os adultos à sua volta. As imagens que registrei não mostram crianças realizando as mesmas experiências, ao mesmo tempo: umas trabalham com tampas, outras com chocalhos, outras com a cadeira e outras, ainda, com a caixa onde se guardam os brinquedos. Ao realizar essas experiências, as crianças estão produzindo sons de acordo com as possibilidades proporcionadas pelo ambiente e utilizando aquilo que já aprenderam com outras experiências. Se não fosse assim, como se explicaria o fato de uma criança pegar uma caixa de papelão, por exemplo, e transformá-la em tambor, batendo com a cadência de um percussionista? Pude testemunhar atividades de crianças pertencentes a grupos diferentes no CEI, realizando experiências sonoras inicialmente sozinhas, formando depois pequenos grupos, cada um com seu instrumento, e que, por alguns minutos conseguiram tocar, inventar e produzir pequenas seqüências sonoras.

Sedioli (2003, p.19) participa desse diálogo acrescentando suas idéias às de Delalande (1993) e Schafer (2001):

O termo música remete aos sons organizados num formato (música sinfônica, canção etc.). Os referenciais culturais que vêm em socorro dos sons quase sempre são europeus cultos. Não se considera as músicas e ritmos de outras culturas. Se deslocarmos a atenção para outra música, aquelas afastadas geograficamente e temporalmente, aquelas vizinhas, mais conhecidas ou classificadas como populares, somos obrigados a modificar nossa idéia sobre música.

A referida autora lembra que o universo musical fica extremamente reduzido quando se pensa que música são apenas as composições de Mozart e Beethoven. Música compreende também outras formas, como o jazz, os cantos gregorianos, os tibetanos, os vários ritmos africanos, as danças medievais, renascentistas e as experiências concretas. Nesse sentido, o significado do termo vai depois ser repensado sob uma ótica cultural ampla e respeitosa das

diferenças e da criatividade humana. Sedioli (2003, p.19) cita Stefani, que em seu texto *Che cos'è la música?* (O que é a música?), diz:

Para os antigos, a música era a ordem e a harmonia universal encarnada nas relações matemáticas entre os sons. Pela estética moderna do barroco (...), é a linguagem ou a arte dos sons (...). Muitas civilizações consideradas primitivas não têm um conceito único de música, ou seja, uma idéia comum a tantas práticas diferentes como tocar, cantar, imitar e representar imagens e histórias (...). Sob qual ponto de vista sons são mais produtivos para um projeto pedagógico? (...) Uma idéia de música que compreenda “qualquer tipo de atividade com qualquer tipo de som”.

Nessa perspectiva, a música é pensada como prática social do homem, descartando juízos (ou preconceitos) estético-culturais, abrangendo também atividades com os sons que habitualmente não são consideradas música: a escuta dos sons cotidianos e o jogo com objetos sonoros.

A respeito da definição de música, Schafer (1991) dialoga com Cage, compositor contemporâneo, dizendo que música são sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto (p.120). Concordo com essa definição, pensando em o quanto as produções das crianças se aproximam de composições contemporâneas, para cujo processo são inaceitáveis as definições restritas utilizadas até bem pouco tempo atrás. Na mesma linha, Munari (*apud* Sedioli, 2003, p.20), apresenta seu laboratório livre de som e sugere que se jogue com sons e ruídos. Ao jogar, tocar, errar, conhecer, reconhecer milhares, milhões de instrumentos, produz-se música de diversas formas no mundo.

Voltando às pesquisas com sons realizadas pelas crianças e entre elas, objeto desta pesquisa, a questão que surge é: a criança de 0 a 3 anos faz música?

Se pensarmos sob o ponto de vista de domínio dos parâmetros do som – altura, duração, intensidade, timbre – a criança, sem saber, faz uso de todos ao realizar suas pesquisas com sons. Delalande (1993) denomina de idéia musical essa atividade explorativa da criança. Para o autor, ela acumula descobertas e constrói pequenos trechos, de acordo com seus conhecimentos.

Para Schafer (1991), a paisagem sonora é uma enorme composição. O homem tem de aprender a ouvi-la, segundo ele, tão intensamente como se ouviria uma obra de Mozart. Para ele, ao ouvi-la se constrói o conhecimento de como utilizar e organizar os sons.

Jeandot (2002, p.20) refere-se à música como linguagem e afirma que *devemos seguir, em relação à música, o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela e sobre ela.*

Nesse sentido, lembrando das palavras de Cage, já citadas, de que *música é som dentro e fora da sala de concerto*, considero as explorações sonoras das crianças pequeninhas como pequenas composições, não com a mesma intencionalidade de um compositor tradicional, mas composições do tipo que Schafer propõe a seus alunos: *pegue o seu som e componha.*

Ao fazer os registros, presenciei uma criança do Berçário 2 tocando um chocalho de diferentes formas: experimentou o instrumento com as mãos, no chão, no próprio corpo, no muro, onde permaneceu, e acabou por agrupar várias crianças que a imitavam; depois, organizaram-se, formaram um grupo de canto, e se acompanharam com o instrumento. Tratava-se ali de uma brincadeira prazerosa que aglutinou mais crianças e proporcionou um conhecimento maior do instrumento.

Nas imagens colhidas durante esta pesquisa, pude registrar vários momentos de composição e grupos musicais produzidos pelas crianças, como esse episódio do chocalho e o do tambor. Nesse sentido, sua composição se aproxima da música atual, rompida com o tonalismo, no entanto estabelecendo um diálogo segundo o qual ela se expressa entre o ouvir os sons que a cerca e produzir sons utilizando o próprio corpo e os objetos que a circundam. Em outras palavras, ela canaliza a energia sonora que lhe é peculiar para produzir uma música toda particular, que os adultos precisam estar abertos e dispostos para ouvir. São pequenas produções sonoras que

precisam ser valorizadas pelos adultos, para que se dê continuidade na criança ao processo de despertar para a música.

As oportunidades de contato com a linguagem sonora (ouvir diferentes sons, produzir sons de diferentes maneiras) garantem à criança o direito de produzir cultura em uma organização sonora própria, uma estética particular, cuja tendência, com o passar do tempo, é ser aperfeiçoada, é querer mais. Delalande diz que esse processo pelo qual as crianças passam de experimentar, dar sentido e criar regras durante o processo tem uma intenção que gera uma *idéia musical*. O conceito de *idéia musical* é um dos mais importantes nas análises das condutas exploratórias dos sons. Para ele, a *idéia musical* é uma configuração sonora particular, que durante as explorações, casualmente transforma um ato intencional no ponto de partida de uma ulterior elaboração. É o início de um processo não casual, mas consciente. Para o autor (1995, p.7), a *idéia* é a base das invenções musicais.

Nessa perspectiva, Sedioli (2003, p.21) afirma que ao colocarmos a música sob o ponto de vista das condutas, percebemos que a criança faz as descobertas espontâneas, e, então, passam a fazer uso de metáforas sonoras para se comunicar, representar e se reconhecer; finalizando com as primeiras formas de composição, ou, como Delalande(1993, p.160) denomina, *idéia musical*.

3.3 Os brinquedos sonoros

Chamo de brinquedos sonoros aqueles que são, geralmente, em forma de animais e que, ao serem pressionados, emitem um som semelhante a um assobio e soltam ar. Esses brinquedos são apreciados pelas crianças não só pelo som, mas também pelo “ventinho” que é liberado. Os bebês costumam experimentar vários desses “instrumentos”. Outro tipo de brinquedo sonoro, se assim os podemos chamar, são objetos como móveis ou o que esteja ao alcance delas e que emitem sons, como por exemplo, um armário de metal ou uma cadeira arrastada pelo chão.

Em dado momento de minhas observações, esse tipo de experiência transformou-se em uma espécie de “batucada” coletiva. A “batucada” foi, então, interrompida pela professora, porque ela estava cantando e havia sido interrompida em seu canto pelo “barulho” das crianças. A professora, então, recomeçara a cantar, na tentativa de fazê-los parar, desviando sua atenção dos sons que faziam com a porta do armário. Ela não compreendeu que ali estava acontecendo uma pesquisa que estava se transformando numa instalação sonora. Não houve a compreensão de que a criança estava produzindo e que não precisa de brinquedos sonoros ou instrumentos para brincar com sons. Ela experimenta e brinca com objetos, fixos ou não, com o objetivo único de conhecer a si mesma e a tudo que está ao seu alcance.

Como afirma Disoteo (2003, p.36), as crianças usam jogos inventados por elas, bem como trocas vocais e de objetos, que ele chama de condutas.

Para Delalande (1993, p.44),

O termo conduta está ligado a uma psicologia de inspiração funcionalista e foi introduzida pelo psicólogo francês Pierre Janet. Muito usual nas obras escritas em línguas neolatinas, distingue-se de comportamento e designa um conjunto de atos elementares coordenados para uma finalidade. São dois critérios, coordenação e finalidade, como elementos definidores. Falar em termos de condutas, em vez de comportamentos significa perguntar-se a respeito das funções dos atos.

O autor continua perguntando: qual a função do ato musical? Em primeiro lugar, o ato musical é produzir sons. Eles se distinguem pela finalidade que se dá a essa produção. Para ele, é um ato de movimento e sensorial. Para quem produz o som e quem ouve, a primeira dimensão é sensório-motora. Mas, quando há intenção e o objeto for o centro da ação, mesmo sendo um tilintar de dois copos para escutar sua ressonância, pode ser um ato musical. Durante o período inicial de sua vida, as crianças repetem movimentos com o objeto sonoro em suas mãos para que possam ouvir e compreender os sons emitidos por ele realizando um ato musical.

Por outro lado, o maestro Koellreutter (*apud* Brito 2001, p.92) explica que a música se serve de um sistema de signos sonoros, ou seja, linguagem

como meio de expressão:

A necessidade de organizar signos geradores de formas, de pesquisar e experimentar materiais sonoros, a vivência do silêncio e das características do som (...) Torna-se possível, desse modo, fazer música com crianças, jovens ou adultos, transcendendo o ideal tradicional de 'manter a pulsação' ou reproduzir um ritmo dado...

Assim, entendo que as crianças repetem os movimentos e ouvem os sons várias vezes, até que algo novo chame sua atenção. A paisagem sonora é construída no tempo e espaço, historicamente dentro e fora de espaços educativos como o CEI, podendo chegar mais para frente ao ensino formal de música. Esse processo, vivido pelas pequenininhas e pequenininhos, é o de atos musicais, que culminam muitas vezes em instalações musicais – "instalações", porque chegam a resultados que geralmente não se repetem como um todo sonoro.

3.4 Crianças crian(sons)

Nesta pesquisa, busquei mostrar a criança viva, a que é reconhecida como um ser concreto e que está se constituindo e se percebendo no mundo em que nasceu, percebendo os hábitos culturais familiares e os do CEI.

Nos registros imagéticos referentes ao programa da apresentadora Xuxa pude verificar o poder que um produto, da chamada indústria cultural, causa nas professoras e nas crianças.

Neste sentido, Wisnik (1999) faz uma análise da conjuntura atual musical onde explica que na atualidade contamos com uma infinidade de sons e músicas de tal ordem e, com tantas repetições exaustivas que tem causado no público um fechamento do seu ouvido para os sons do mundo, concentrando-se apenas em suas preferências. Ele chega a chamar esta miscelânea sonora de *fase terminal relativo a uma antropologia do ruído* (p.54). Para o autor, a sociedade está acometida de uma defensiva da escuta, que ao mesmo tempo tende ao ouvir indiscriminadamente qualquer coisa; no entanto, para ele, *a escuta indiscriminada de qualquer coisa também é não escuta*. (p.54). Nesse sentido, para ele, há um fechamento do público com uma música

de mercado, que Adorno (*apud* Wisnik, 1999) chama de *fetichismo da música e regressão da audição*.

Na formação profissional da professora, não se estuda a criança, suas formas de se manifestar, seus movimentos, suas expressões, o que faz com que, ao assumir a tarefa educativa com crianças pequeninhas, o trabalho seja limitado às questões de higiene e cuidado. Nas pesquisas de Ongari e Molina (2002), as professoras colocaram como uma das dificuldades a relação cotidiana com as crianças tão pequenas, pelo fato de ter que gerenciar um grupo de pequenos e não terem sido preparadas para isso. Não percebem as diferenças nas necessidades de cada criança, e assim, também não sabem que as crianças não utilizam apenas uma linguagem para se expressar, mas inúmeras: gestuais, sonoras, faciais, entre outras.

Nesse sentido, a relação adulto/criança estabelecida no CEI por parte das profissionais que lá trabalham vem com o olhar de adulto que não vê a criança como um cidadão, recheado de saberes, buscando outros, carregado da cultura familiar, e que está ampliando suas experiências na convivência da instituição pública. Para Kishimoto (1999, p.109), a formação da professora deve incluir processos similares aos apresentados para as crianças, ou seja, deve ser feita em um aprendizado integrado, para que se compreenda como as crianças constroem seus saberes.

Voltando aos meus registros de imagens, houve um momento em que a professora pediu para as crianças me mostrarem o que sabiam cantar. Elas cantaram um outro repertório infantil, diferente daquele cantado pela manhã, só que acompanhado por um CD de músicas infantis. As crianças cantavam junto com o CD, e faziam gestos. Depois disso, ela convidou as crianças a cantar a canção da *Serpente* e elas brincaram bastante:

– Esta é a história da serpente que perdeu o rabo e foram procurar...
(Caderno de campo, 04/11/2004 – Fita nº2)

Trata-se de uma brincadeira cantada, em que as crianças aos poucos vão formando o rabo da serpente. A professora vai chamando as crianças uma

de cada vez; esta passa por baixo de suas pernas, segura a mão da professora e vai ficando atrás dela, formando o rabo da serpente. As outras crianças vão fazendo o mesmo, uma a uma, até formarem o rabo inteiro da serpente. As crianças participaram muito dessa atividade. As menorzinhas gostam muito de engatinhar por baixo das pernas das outras crianças. Alguns se sentam sobre aqueles que estão passando sob suas pernas e todos se divertem.

Após essa canção, a professora convidou-as para “um passeio na praia”. Trata-se de uma história sonorizada³², que durou cerca de 30 minutos. Durante essa brincadeira, as crianças fizeram sons de carro em movimento, carros freando, sons com os pés, sons de água, entre outros, com gestos correspondentes a cada trecho da história.

Antes de saírem para o parque, a professora propôs a “brincadeira da chuva”. Nessa atividade, a professora despeja sobre as crianças os papéis que elas mesmas picaram após o lanche, dizendo:

– Olha a chuva!! (Caderno de campo, 04/11/2004 – Fita nº2)

As crianças pulam e gesticulam como se estivessem tomando chuva e com isso se divertem muito. A professora repete a atividade três vezes.

Propostas como estas, partilhadas com as crianças, ocorreram poucas vezes no CEI pesquisado. A grande parte das professoras decide o que fazer por elas mesmas. No caso da história sonorizada, foi diferente porque a professora propôs e as crianças, além de aceitarem, passaram o tempo todo ajudando a construir a história, fazendo os sons e movimentos que julgavam necessários.

Nos momentos correspondentes às observações para esta pesquisa, não presenciei qualquer valorização de expressão ou movimento sonoro das crianças. Essas iniciativas infantis são chamadas pejorativamente de “sinfonias”, como ouvi de uma professora, ao me dizer: “Pegue a cadeira e sente, Cris. Eu a coloquei aí no alto porque não quero ouvir a ‘sinfonia’”. (Caderno de campo, 14/10/2004 – Fita nº1)

³² História sonorizada é um texto que, ao ser relatado às crianças, é acompanhado de gestos e sons correspondentes à cena. Por exemplo: “fomos andar de carro”, todos fazem o gesto da direção e o som do carro andando.

Ela chamou assim os movimentos de cadeira que as crianças utilizam como um objeto sonoro, como já relatado. A cadeira é colocada no alto da bancada da sala para que as crianças não a alcancem, pois fazem com ela movimentos de fricção no chão; ao arrastá-la, produzem um som que desagrade as professoras (é um ruído para elas), mas de que as crianças gostam muito.

Há outras sonoridades que se produzem no refeitório, quando as crianças, independentemente do grupo ao qual pertençam, batem a colher, batucam sobre a mesa ou batem com a mão na boca, entre outros exemplos.

Essas situações descritas parecem, para as professoras, como algo sem importância ou como desorganização ou indisciplina. Na verdade, autores como Brito (2002), Wisnik (1999), Koellreutter (2001), entre outros, trazem contribuições para as professoras em geral, valorizando este universo musical e sonoro no qual estas profissionais penetram intuitivamente, sem perceber que a música é expressão humana, e que numa brincadeira como esta, a criança está fazendo uso de uma entre muitas linguagens de expressão, e que assim passam a conhecer mais o universo onde vivem e se identificam nesse mundo. Estes são autores da atualidade que estudam a educação musical e têm como objeto de estudos os sons e suas propriedades, considerando-os também como criação musical, a partir de sons diversos das melodias tradicionais.

Essas afirmações reforçam o conceito de música que aqui enfatizo. Um conceito numa perspectiva ampla, de que as crianças bem pequenininhas apreciam musicalmente os sons. Tais sons incluem os presentes no convívio com a família ou o bairro, a comunidade, seja na forma de músicas da cultura de pertencimento, ou na forma de instrumentos eventualmente existentes, ou ainda de quaisquer objetos que soem em qualquer ambiente em que estejam.

As crianças produzem, criam com os objetos e com o corpo suas pequenas idéias musicais. Produzem para conhecer o mundo, a si mesmas e para se comunicarem. Assim, os sons de arrastar cadeiras são perfeitamente compreensíveis, se a professora, com o ouvido atento, souber ouvir.

Além das criações das crianças com os sons, existem as músicas tradicionais da infância e outras formas infantis importantes de serem apresentadas para as crianças pequenininhas.

Conforme Brito (2003),

Dentre as manifestações musicais vivenciadas pelas crianças estão as cantigas, brincadeiras cantadas e brincos infantis. Ao nascer, a criança amplia o contato com a música infantil através de acalantos, que são canções infantis interpretadas pelos adultos (pais, familiares, etc) ao embalarem os bebês. Muitos adultos brincam com as crianças, fazendo uso de brincos e cantos infantis, onde o corpo da criança e do adulto passam a fazer parte integrante do jogo. (p.59)

Nosso repertório de tradição conta com uma série dessas canções oriundas dos diferentes estados do Brasil, algumas delas pesquisadas e registradas principalmente por Mario de Andrade, bem como das populações indígenas, muitas das quais trazidas por nossos ancestrais africanos, portugueses e de outras culturas européias, asiáticas, latino-americanas.

4 SER OUVINTE: O QUE É ISSO?

Outro componente importante deste estudo é o ouvinte, pois quando se produz som, se ouve som. Esse papel é fundamental tanto para o adulto quanto para a criança. Para o primeiro, ouvir implica o papel de apreciador, aquele que se deixa absorver, *maravilhar-se* com o que ouve e, percebendo a organização sonora ouvida, desafia o produtor a ir mais além. A criança, ao ouvir diferentes formas de som e não deixando de lado aqueles produzidos por ela mesma, identifica-se com o universo onde está e sente seu potencial em exercitar novas possibilidades.

O ouvinte não é apenas aquele que ouve (Andrade, 1995, p.65): é aquele que sabe ouvir. Ouvir é um ato que não deve conter qualquer tipo de preconceito. Tem de ser desinteressado. Esse pensamento de Mario de Andrade foi destinado aos artistas; no entanto, trago-o para discutir com as educadoras de crianças pequenininhas que, ao receberem os sons criados e descobertos pelas crianças, costumam fazê-lo com preconceitos e certezas preestabelecidas, sem observar as adquiridas no decorrer de suas vidas, descuidando dos conhecimentos acumulados nessa trajetória.

Para o poeta, o verdadeiro ouvinte é *aquele que, livre de todos os preconceitos, ignorando todos os ídolos, se conserva naquela exata atitude de contemplação passiva que lhe permitirá gozar e amar* (Andrade, 1995, p.67).

Essa atitude de ouvinte descrita por Mario de Andrade pode ser remetida às professoras que, ao longo do tempo, vêm construindo suas formas de ouvir. O exercício da audição deve ser valorizado desde os primeiros anos de vida. Segundo Malaguzzi (*apud* Zoccatelli, 2003, p.44), *para se tornar um adulto ouvinte, há que se ter sido uma criança ouvinte e ouvida, que tenha tido a oportunidade de falar sobre aquilo que ouviu e produziu*. Ele faz um convite (p.39):

O convite é para aquele que sabe escutar o que às vezes está à nossa volta e não temos tempo e paciência para escutar...

Nossa teoria diz que se não aprendermos a escutar as crianças teremos dificuldades para aprender a arte de estar e conversar com elas. Não só será difícil, como talvez impossível compreender como e por que pensam e falam, como fazem, pedem, supõem, teorizam, desejam; quais as descobertas das crianças, o que preferem, para entender como realizam explorações e fazem suas escolhas, para chegar a atingir bons resultados de conhecimento.

Experiências nesse sentido foram realizadas com crianças de Modena (Itália), sob a coordenação de Sedioli (2003). Crianças pequenininhas foram desafiadas a perceber os sons do próprio corpo, os sons à sua volta, por intermédio de jogos e brincadeiras sonoras, nas quais também desenvolvem uma atitude de escuta.

Ao interagir com os sons, as crianças enfrentam desafios enormes que as intervenções dos adultos provocam, ao interrompê-las, ao fazê-las calar, tirando-lhes a vez de se manifestarem, seja pela própria voz, seja utilizando algum objeto sonoro. A professora, em diversas oportunidades, “surda” para determinados sons, impõe um silêncio às crianças que, por sua vez, não desanimam, e na primeira oportunidade voltam a suas produções do ponto em que foram interrompidas, chegando até a envolver outras crianças do grupo, formando pequenas “bandas de percussão”.

Reforço aqui as afirmações de Wisnik (1999) ao abordar a temática *escuta*, chamando-a de “situação terminal”. Meus dados permitem que me aproprie desse pensamento, com base no que foi visto no CEI, onde ouvintes adultos se fecham numa concha de som, onde se embalam só com o gênero musical de sua preferência, assumindo uma atitude refratária a qualquer outro tipo de som, que denominam de não-escuta.

Encontrar beleza e ou sentido nas produções dos pequeninhos, em suas experiências sonoras, é um desafio para as professoras que não foram formadas musicalmente ou que não têm o hábito de ouvir diferentes sons. Nos estudos sobre desenho, realizados por Richter (2003), ao tratar das experiências com o lápis, a autora fala a respeito do lúdico, da experiência

investigativa da criança e dos resultados de conhecimento com determinadas atitudes infantis. Richter (2003, p.39) argumenta que:

...convém destacar a diferença entre a rabiscção como experimentação lúdica – investigação gestual que toma conta de todo o corpo, mente sensível da criança, que contagia o grupo e promove experiências que se transformam em aprendizagem – e riscação sem envolvimento nem atenção (...). Existe uma diferença na imagem produzida – e no gesto de quem produz – e quem está na mediação sabe vê-la.

Estabelecendo um paralelo com a música, podemos dizer que isso significa aprender a ver e a escutar com os pequenos e pequenas, acolher suas produções sonoras, movimentos corporais, objetos utilizados, as pequenas composições, as escolhas. Significa ainda querer ouvir as novidades, observar e perceber as experimentações e os tempos que cada um tem e leva para aprender os sons que o envolvem. Tudo isso faz parte do trabalho do adulto com a criança.

Segundo Bachelard (*apud* Richter, 2003, p.15), *é o detalhe que dita a lei, é a exceção que se torna regra, é o sentido escondido que é o sentido claro*. Com essas palavras, ele alerta para aprender a ouvir as produções atonais das crianças. Ouvir o inaudível, sons que a princípio incomodam. Ouvir desprovidos de preconceitos, como propõe Mario de Andrade.

...substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (Bachelard, 1990, p.23)

Richter (2003, p.37) diz:

Considero importante, na experiência gráfico-plástica, perseguir o detalhe como deflagrador de pequenas astúcias – pequenas figuras, sutis resistências à homogeneização – que permitam à beleza, inteira por migalhas, fazer emergir a humanidade de cada obra. É fazer do vestígio, do intervalo, do ruído uma silenciosa batalha para o acontecimento súbito da beleza enquanto ocorrência extraordinária que rompe o ordinário cotidiano para amplificá-lo de sentidos. Como resistência sutil à padronização do pensar – interpretar o mundo, os outros e a nós mesmos – o nosso real.

Trago essas colocações de Richter por entender que, com os pequenos, tudo que produzem é importante, é extraordinário. Em meus registros de observação no CEI, pude acompanhar a beleza da descoberta que se

transforma com o olhar reluzente e feliz do pequenininho e da pequenininha e que vai tomando maior forma, à medida que ele ou ela vai dominando mais e mais o objeto ou o som descoberto. Sua identidade torna-se mais evidente, sua paisagem sonora mais clara, ele ou ela torna-se mais presente em seu universo.

4.1 Agora silêncio! Chega de barulho!

O silêncio é a ausência de sons, para um tempo histórico onde poucos eram os sons e os existentes vinham apenas da natureza e dos homens. Schafer (2001) divide a paisagem sonora em várias paisagens (a natural, a rural, a pós-industrial) e estuda a paisagem sonora e mudanças na percepção.

O conceito de silêncio entendido como a ausência de sons não é compatível com os tempos mais recentes da energia elétrica e das marias-fumaça. Os sons vieram se aprimorando no decorrer dos séculos XVIII e XIX. As máquinas foram aperfeiçoadas, a paisagem sonora foi se modificando e ganhando uma infinidade de novos sons. Os aparelhos elétricos e eletrônicos inventados permanecem hoje ligados 24 horas, o que nos impede de afirmar que o silêncio é a ausência total de sons. Assim, o silêncio passou a ser a ausência relativa de sons.

Entretanto, existe um outro silêncio, que passa pela ausência de disponibilidade para ouvir, ou seja, uma rejeição aos sons ouvidos, por motivos de desconhecimento ou mesmo preconceito na relação adulto-criança. Isso ocorre, por exemplo, quando é dada a ordem “Chega de barulho!” e se retira da criança o objeto provocador do som-ruído desconfortável.

Para as crianças e adultos, as experiências musicais devem ser amplas e dirigida a todos. No pensamento de Dewey (*apud* Barbosa, 1989, p.29),

...para que haja um número maior de valores em comum, todos os membros do grupo têm de ter oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber. Deve haver uma grande variedade de empreendimentos e experiências a serem compartilhadas. De outra maneira, as influências educam uns para serem senhores e outros para serem escravos.

O filósofo e educador continua (p.31):

Antes que o ensino possa com certeza comunicar fatos e idéias por

intermédio de signos, a escola deve fornecer situações reais em que a participação pessoal do aluno traga do cotidiano a importância do material e dos problemas existentes na situação.

Silenciar também significa, aqui, o excesso de sons, realidade desse CEI pesquisado, onde não existe uma acústica adequada, e atinge diretamente a relação das professoras com as crianças e estas entre elas, porque à medida que se tem excesso, há impedimento da audição. Os sons produzidos todos ao mesmo tempo impedem professores e crianças de escutar e serem escutados.

Schafer, ao abordar a temática ligada à comunidade acústica, tema que fala a respeito dos grandes espaços sonoros como igrejas, teatros, entre outros, mostra o problema da reverberação e o uso social que lhe é dado. Ele diz: *a reverberação e o eco dão uma ilusão de permanência dos sons, e também a impressão de autoridade acústica*. Mais adiante, o estudioso diz que *o tamanho e a forma do espaço interior sempre controlarão o tempo das atividades que ocorrem dentro dele* (Schafer, 2001, p.306).

Os espaços educativos freqüentados por crianças e adultos estão repletos de ecos e reverberações que aceleram o tempo e o desejo de continuidade de alguma atividade. No caso dos edifícios de grandes negócios contemporâneos, Schafer explica que os espaços são menores e mais secos, sem reverberação, portanto todos permanecem por mais tempo em cada discussão ou trabalho.

Ele critica os arquitetos modernos como projetistas acústicos, por desconhecerem tudo a respeito dos sons e acabarem lidando com eles de maneira negativa, como no caso dos espaços educativos (e de muitos teatros modernos). Ensina que a arquitetura antiga não desprezava os ouvidos, pois os moradores antigos eram mais auditivos. Aos poucos, no desenrolar da história, os arquitetos foram trocando os ouvidos pelos olhos e a acústica deixou de ocupar seu verdadeiro papel na obra.

Para concluir, o autor (Schafer, 2001, p.311) afirma que:

Os arquitetos e engenheiros acústicos têm conspirado freqüentemente para tornar os modernos edifícios mais ruidosos. É uma prática bem

conhecida hoje acrescentar *Moozak* ou ruído branco (seus proponentes preferem chamá-lo de *som branco* ou *perfume acústico*) para mascarar as vibrações mecânicas, os sons de passos e a fala humana.

4.2 A criança, o adulto e a cultura musical da atualidade

A criança, o adulto e a cultura da atualidade serão enfocados neste estudo porque se trata de um grande desafio, tanto para as professoras como para as crianças, ter um ouvido crítico e/ou construir criticamente a visão de mundo sendo inseridos e criados com esses conceitos do modernismo globalizante, como discutem Dahlberg, Moss e Pence (2003).

Nesse texto os autores falam de uma pedagogia predefinida e ao mesmo tempo de crianças individuais, que têm de se adaptar às complexidades da modernidade. Ao pretender uma pedagogia participada, compartilhada, voltada para crianças ativas, criativas, temos uma sociedade que se modifica de maneira muito rápida, o que impede a absorção de todo o universo possível para elas. Viver nessas condições pós-modernas, segundo esses autores, significa olhar para o conhecimento não como uma coisa dada. Para as professoras, essas crianças ativas, repletas de curiosidade e de explorações, precisam de uma observação mais aguçada, que saiba lidar com as perguntas e expectativas apresentadas pelos pequenos e as decisões que tomam durante a construção do conhecimento. Dessa reflexão surge uma pergunta: Como reagir a esse sistema? Será que as instituições educativas conseguirão?

Com relação à música, concordo com Wisnik (1999, p.53), quando diz:

Quem se dispuser a escutar o som real do mundo, hoje, e toda a série dos ruídos em série que há nele, vai ouvir uma polifonia de simultaneidades que está perto do inteligível e insuportável. Não só pela quantidade de coisas que soam, pelo índice entrópico que parece acompanhar cada som com uma partícula de tédio, como por não se saber mais qual é o registro da escuta, a relação produtiva que a escuta estabelece com a música.

São muitos os sons que se ouvem e que não necessariamente se organizam em torno de um pulso. Assim, nessa amplitude de sons e produções, temos uma cultura musical eclética, mas subordinada à situação de produto, o que significa estar no mercado. Não há necessidade de ser

músico para se tornar um bom ouvinte e um provocador das crianças pequenas, pois até pelo menos 6 anos os pequenos usam a linguagem musical como expressão, como um recurso dentre as linguagens que usamos.

Temos ainda uma educação que forma profissionais para trabalhar com crianças iguais, que tenham padrões de conhecimento unificados e também estão acostumadas a comportamentos padronizados. Todos, adultos e crianças, são guiados pelo poder dos meios de comunicação. A televisão e o rádio invadem as casas – e conseqüentemente invadem também as escolas, por intermédio das professoras que vêm sendo formadas e colonizadas pelo mesmo regime de massas.

Nesse sentido, Dias (2005, p.110), em seu estudo, nos traz a expressão de Enguita “a face oculta da escola”:

...termo que ele utilizou para falar a respeito do treinamento para o trabalho nas fábricas e empresas a partir das práticas escolares – parece se revelar menos pelas atividades propostas e muito mais pela prática da proposição de modelos pelas profissionais, que devem ser seguidos pelas crianças.

As professoras que trabalham hoje nos CEIs têm diferentes formações. A maioria delas acabou de se formar no Magistério (ensino médio), outras continuam seus estudos em cursos de Pedagogia oferecidos por universidades paulistas ou pelo PEC (Programa de Educação Continuada Magistério) – curso superior, oferecido pelas universidades USP, UNESP e PUC-SP. No entanto, nenhum desses cursos tem qualquer disciplina da área de Arte, em qualquer de suas linguagens. Em geral, as alunas apenas passam por algumas oficinas de Arte e visitas a instituições culturais como museus ou cinemas, no decorrer dos cursos, como complemento de carga horária da formação em serviço.

Com a música, além da influência negativa da massificação, ocorre que as professoras e futuras professoras não podem contar com uma formação mais profunda na linguagem. Sua formação acaba por se restringir a oficinas com duração máxima de quatro horas, nos cursos de Pedagogia, o que

absolutamente não forma ninguém apto a essa tarefa³³.

Pensando sobre o trabalho sonoro a ser realizado nos CEIs, ou seja, um conteúdo diferenciado do previamente estabelecido pela mídia, não se pode deixar de fazer uma referência às condições de trabalho das professoras de educação infantil. Essas profissionais, em grande parte, acumulam cargos em duas ou três unidades educacionais, o que lhes deixa, além de esgotadas, alheias a pesquisas e estudos atualizados; o número de crianças por grupo impede o estabelecimento de uma relação mais próxima com cada criança, no sentido de ouvi-las e desafiá-las a novas experiências sonoras; a acústica dos espaços educativos apresenta-se com alto grau de reverberação. Outros fatores, como as relações hierárquicas vigentes nessas unidades, dificultam a viabilização de projetos como a construção de instrumentos com crianças, o acesso a instrumentos e objetos sonoros, ou mesmo a aquisição de CDs que contenham um repertório interessante e diferenciado para apresentar às crianças e professoras.

Além desses fatores, as professoras não têm acesso fácil ao repertório diferenciado do mercado de CDs, pois, em função das leis de mercado, ao se entrar numa loja do ramo, depara-se à primeira vista com “os mais vendidos”. Basta uma pequena análise para verificar que os produtos mais visíveis são aqueles da TV, fruto de programas populares. É necessário um olhar sensível para buscar e encontrar outras alternativas; um olhar pensante e sensível, que, segundo Martins (1998, p.15) localiza aquilo que é importante e está velado nas prateleiras das lojas especializadas. Esse exercício exige esse olhar pensante com o ouvido pensante (Schafer) que vai perscrutar, investigar, portanto, aquilo que destoa do material musical comum de ser encontrado.

Essa colocação a respeito da cultura de massas faz sentido na medida em que meu trabalho de campo apontou um universo cultural e musical

³³ Tenho participado desses cursos de pequena duração, por meio de chamados de algumas universidades e de alguns municípios em São Paulo (Campinas, Paulínia, Itatiba). Além disso, acompanhei os cursos ADI-Magistério no Município de São Paulo, com propostas de algumas oficinas realizadas por animadores culturais.

bastante restrito, entre professoras e crianças. Pude verificar que a televisão, o vídeo e os CDs são utilizados como instrumentos para a reprodução não-intencional de valores culturais globalizados, a que crianças e professoras têm acesso pelos programas populares que mostram *performances* americanizadas, com letras de músicas traduzidas para o português.

Essa observação confirma-se pelo fato de o pequeno repertório musical infantil de crianças e professores vir de CDs musicais de apresentadoras de TV de programas infantis, apenas em uma única faixa, em formato de *pot-pourri*. Assim, conseguimos detectar o porquê de as crianças cantarem sempre as mesmas músicas. Explica também o fato de isso ocorrer em oficinas para professores, quando se solicita que puxem da memória as cantigas infantis que as marcaram. A maioria das professoras encontradas nas instituições de educação infantil hoje faz parte dessa geração formada por programas infantis desse tipo, e não pela escola.

Nesse sentido, quando reitero a importância de a linguagem sonora e musical da criança ser valorizada desde a vida intra-uterina, estou apontando para as identidades desses pequenos cidadãos, para a identificação de seus sons e daqueles que os circundam. Estou falando da paisagem sonora de cada um.

Pude observar durante todo o tempo que as crianças de qualquer idade experimentam os sons que produzem por conhecimento prévio. Os maiores fazem isso ao imitar, por exemplo, o caminhão que o pai dirige. Os pequeninhos, do Berçário 1, o fazem arrastando cadeiras, o que, para as professoras não habituadas, é um som com características de ruído.

Assim, encerro este item com a sugestão de Sedioli (2005, p.7):

Quais sons? – Todos.

Aqueles produzidos pela voz, pelos instrumentos musicais, mas também aqueles produzidos pelos objetos e outros materiais.

Aqueles produzidos pela natureza, aqueles mecânicos...

Porque o som acontece onde quer que se esteja. Basta escutar com ouvidos atentos e sensíveis, pesquisar com mãos curiosas. Como? – Na escola, professoras e crianças juntas, através de experiências de grupo para explorar, descobrir, escutar, inventar, transformar, compor e recompor sons e músicas.

5 MÚSICA E MOVIMENTO

O movimento está presente em toda a infância; desde a vida intra-uterina o bebê já experimenta o próprio corpo esticando, bocejando, movendo suas articulações. A criança, ser brincante que é, se experimenta em tempo integral, e mais ainda diante da música, seja de tradição infantil ou de outras formas musicais.

Lydia Hortélio, pesquisadora das brincadeiras e da música tradicional da infância, afirma que *as músicas desse gênero são para ser brincadas, o que quer dizer, música com o corpo, que vive na inter-relação de palavra, música, movimento e o outro*. A autora continua, concluindo que *é no convívio das crianças entre elas mesmas que se aprende a brincar*³⁴.

O movimento, como já explicitado, está presente junto com a música nas pesquisas sonoras realizadas pelas crianças com objetos do ambiente, como prolongamento do corpo ao segurar um instrumento, conforme Delalande (2001). Assim, o movimento é também linguagem utilizada pelas crianças para se expressar, revelar as culturas com as quais estão em contato, e também é utilizado na construção de suas identidades: por meio dele vão descobrindo e se exercitando, durante as brincadeiras e jogos infantis.

Para Dornelles (2001, p.104), os bebês brincam bastante ao aproximar e afastar brinquedos e objetos próximos, ou seja, partem de brincadeiras com seu corpo para depois se aproximar dos entornos e realizar novos movimentos.

Serres (*apud* Richter, 2003, p.9) observa: *quem não se mexe não aprende nada: aprender provoca errância. Nenhuma aprendizagem evita a viagem*.

Quando abordamos o presente tema, entendemos que o corpo é parte inseparável da produção sonora, desde o desejo de acompanhar a música com

³⁴ Esta citação encontra-se no encarte do CD *Abra a roda Tin dô lê lê* (s.d.), onde a autora explica os objetivos do trabalho e a importância da música tradicional da infância.

o corpo até as brincadeiras de roda e outras canções infantis, nas quais o corpo é socialmente responsável pelo sucesso da produção.

No entanto, ao rever as imagens colhidas no CEI, fica bastante claro que o controle exercido pelas professoras sobre as crianças vai além da busca de disciplina, do planejamento e da organização do espaço. A partir da frase “dancem sentados!”, fica claro o quanto o próprio corpo da educadora não se libera do controle.

Muitas das PDIs que estão nos CEIs também trabalham em EMEIs ou EMEFs, com objetivos escolarizantes. Assim, parecem procurar estender ao CEI o intuito de transformá-lo em escola para os pequeninhos. Nos registros de imagens pôde-se perceber isso, porque durante todo o período poucos foram os momentos em que a criança saía da posição de “estar sentada”, nem que fosse no colchão, onde, logo após a refeição, fosse dormir.

Richter (2003, p.9) afirma que...

...existe uma dificuldade, portanto, de acatar que o corpo é capaz de saber coisas que não sabemos que ele sabe ou virá a saber, porque negamos pedagogicamente que ao sentir o mundo já o estamos apreendendo. Ao senti-lo, me sinto: minha mão é ao mesmo tempo tocante e tocada. Afirmar que posso compreender o corpo implica abarcar a sensibilidade como fundante de aprendizagens...

Nossa ignorância pedagógica está em negligenciar a paixão e a lucidez que intensificam a complexidade do viver. Está em negligenciar a beleza que pode emergir na inseparabilidade da imaginação e da razão encarnadas nos movimentos dos corpos.

Quando as pequenas e pequenos são impedidos de exercer seus movimentos espontâneos, ouvindo ou não sons, deixam de se apropriar do espaço que os circundam, além do fato de não se perceberem como seres que se movem e que têm grandes formas de fazê-lo.

Os pesquisadores italianos Ritscher e Staccioli (1994, p.15) dizem que:

A criança pequena empenha-se num trabalho intenso de descoberta de si mesmo, das próprias capacidades e do mundo que o circunda. Eles pesquisam os sons vocais, seja pelo seu significado comunicativo ou qualidade musical. (...) Pesquisam os ruídos e os sons dos objetos em torno de si. Pesquisam os próprios movimentos e com estes se apropriam do espaço circundante; seu domínio espacial cresce com suas capacidades motoras.

É esse processo, ao mesmo tempo de empenho e de prazer, que deve ser a força motora de uma educação válida para música e movimento. No entanto, em muitas imagens por mim registradas, os pequenos são imobilizados e cantam sentados as canções da cultura infantil (que em sua tradição constituem danças ou brincadeiras gestuais), perdendo assim a oportunidade de realizar descobertas com seus movimentos.

Para contribuir nesse diálogo a respeito do corpo e da música, destaco Laban (*apud* Esposito e Fedrizzi, 2005, p.29), que estudou de forma detalhada a dinâmica e o ritmo do movimento. Segundo ele, este é determinado por quatro fatores: espaço, tempo, peso e fluxo. Ele aprofundou aspectos sobre as relações entre as partes do corpo, entre as pessoas e entre os ambientes e o próprio corpo, reconhecendo a grande importância da escuta do outro, de si e de sentir o grupo.

Nos primeiros anos de vida, as crianças movimentam-se por si, pelos sons que ouvem e pelos ruídos também. Na medida em que os adultos as impedem de se movimentar ou de produzir sons, deixam de se apropriar de algo que lhes pertence. Nesse sentido, quando as crianças querem dançar ao som do vídeo ou do CD e são impedidas, o que prevalece aí é a não-movimentação. São as crianças mais uma vez sendo controladas em seu próprio corpo.

Outras formas de disciplina do corpo muito utilizadas no CEI pesquisado, e que se relacionam à música e ao movimento, são as filas e a marcha. Para Foucault (2003, p.129), estas seriam como...

...acostumar os soldados a marchar por fila ou em batalhão, a marchar na cadência do tambor. E, para isso, começar com o pé direito a fim de que toda a tropa esteja levantando o mesmo pé ao mesmo tempo. (...) O ato é decomposto em seus elementos: é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração. (...)o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.

Ao refletir sobre a marcha, temos de falar do ritmo e tempo relativos à música tonal, já mencionada, por tratar-se de características da música de

tradição ocidental européia, que as crianças ouvem e vivem de forma intensa, desde pequenas, nas canções que lhes são apresentadas ou nas atividades do dia-a-dia como a fila para o refeitório, a fila para a utilização do banheiro, ou no momento da escovação dos dentes, entre outras. Nessas atividades há uma cadência de ritmo e movimento que não se altera: um, dois, um, dois, um, dois... O resultado disso é a uniformização dos movimentos e o controle da situação e do grupo, onde todos agem em conjunto, não tendo o direito de variar.

Mais à frente em seu texto, Foucault refere-se a *acostumar as crianças a executar rapidamente e bem as mesmas operações* (2003, p.131). Ainda segundo esse autor, os mecanismos de poder vão absorvendo e submetendo os indivíduos. No caso do presente trabalho, os indivíduos, desde pequeninhos, vão sendo encaminhados para essa forma de dominação que, com o passar do tempo, os impede de criar formas diferentes, tanto de movimentos quanto de execução e audição dos sons. Com base nas idéias de Foucault, podemos depreender que isso cria uma relação de dependência entre as crianças e o professor, e entre elas mesmas, que se aproxima do processo de domesticação.

Não se pode deixar de trazer a contribuição de Marques (2003, p.117), do ponto de vista da dança:

Hoje já podemos reconhecer que o corpo é socialmente construído, pois o corpo humano [é] nele mesmo uma entidade política inscrita, sendo sua fisiologia e morfologia formadas 'por histórias e práticas de construção e controle' (Bordo, 1993, p.21) [...] Nosso corpo é a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social.

Esses autores foram trazidos porque nos ajudam a pensar nessas crianças pequeninhas já sendo tolhidas ao mover-se ludicamente, em suas salas ou junto a seus grupos. Conseqüentemente, acabam construindo socialmente apenas reproduções de atitudes controladas e controladoras, cujos resultados ficam evidentes sob nossos olhos, ao vermos professoras imóveis e crianças presas (Marques, p.116-8).

Foucault e Deleuze-Guattari (*apud* Abramowicz, 2003) falam sobre a lógica de controle vigente na sociedade de controle. Trata-se, segundo eles, de

uma lógica parecida com a do sistema prisional, que transforma os ambientes em locais padronizados, tanto na aparência quanto nos movimentos.

Nesse sentido, podemos também citar as canções da cultura infantil, tradicionalmente recheadas de movimentos, como saltos, palmas, corridas, requebros, danças, ritmos, as quais as crianças não têm saboreado porque cantam sentadas em círculos, requebrando sentadas, como mostram os estudos de Lydia Hortélio e as imagens capturadas por mim.

Toda essa movimentação das crianças pequenininhas nada mais é do que a representação de suas infâncias, que precisa ser compreendida pelos adultos, cuja formação acadêmica é insuficiente a esse respeito. Conforme Mayal (1996, *apud* Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p.63), *a vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser.*

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação pretende contribuir com os estudos sobre a educação da criança pequeninha, com as pesquisas a respeito dos conhecimentos que ela constrói na troca com as demais crianças e com as professoras que as educam ou que delas cuidam. Também visa contribuir para a valorização da educação infantil (primeira etapa da educação básica) propriamente dita, e do trabalho desenvolvido pelas profissionais docentes das crianças de 0 a 3 anos.

Ao realizar este estudo, não pude deixar de ter em mira também os cursos de graduação em Pedagogia e outros que formam essas profissionais. Além de não contemplar as linguagens artísticas em seus currículos, os cursos não parecem preparar as futuras docentes de crianças pequenas a lidar adequadamente com as linguagens e experimentações infantis, especialmente no que toca aos sons e ao movimento.

Nesse sentido, é importante colocar as profissionais da educação da infância em contato com teorias que lhes permitam compreender o universo infantil e suas produções. Assim, esta dissertação aponta para uma prática pedagógica não-escolarizante em creches, oferecendo pistas sobre a relação das docentes com as diferentes linguagens artísticas e as crianças pequeninhas. A ênfase deste estudo está simultaneamente na música produzida e ouvida pela criança pequena e na ação da professora, que deve desafiá-la a experimentar todos os sons que a rodeiam, além de procurar conhecer os repertórios infantis e não-infantis que ampliam o mundo das crianças e o delas próprias. Entretanto, vimos que um dos grandes desafios enfrentados pelas unidades educativas municipais paulistanas para realizar um trabalho diferenciado vai além dos conhecimentos específicos na área por parte das professoras: é o desafio de lutar para não se submeter à cultura massificadora amplamente difundida pelos meios de comunicação, que influencia

sobremaneira a formação das professoras e acaba por se perpetuar pelas mãos dessas profissionais.

No que se refere à construção da paisagem sonora de cada criança, a observação do CEI revela músicas empobrecidas e repetitivas na educação infantil, a despeito de um repertório vastíssimo, aí desconhecido. Além das sugestões de Lydia Hortélio, pesquisadora das brincadeiras infantis, o silêncio no CEI desconhece o vasto repertório colecionado por Mario de Andrade e, mais recentemente, por exemplo, o gravado por músicos e grupos comprometidos com os valores culturais da música infantil, como Palavra Cantada, Antonio Nóbrega, entre outros.

Esta pesquisa traz para o conhecimento dos leitores uma literatura especializada italiana que amplia os estudos e reflexões a respeito das crianças pequenininhas no que se refere à linguagem da música e aos sons, mostrando experiências decisivas para o avanço da educação infantil e das professoras que trabalham nas creches. Essa bibliografia revela várias possibilidades de caminhos a serem percorridos com as crianças pequenininhas e também possibilidades de realização de experiências sonoras das professoras, para que reconheçam as sonoridades do seu entorno, que deixam de ser escutadas e percebidas ao longo do dia-a-dia. Tais experiências dariam novo fôlego à abordagem da linguagem sonora delas próprias e das crianças. Ao ouvirem sons, ao estudarem os sons que as cercam e que pertencem às suas paisagens sonoras, compreenderão os caminhos que as crianças percorrem em suas investigações e produções sonoras. A grande representante dessa aventura nos sons, sem dúvida, é a italiana Arianna Sedioli, com suas experiências e trabalhos desenvolvidos com crianças e professoras das creches.

A elaboração deste texto contou ainda com os pensamentos de Foucault referentes às relações entre o corpo e o poder disciplinador, perceptível em ambientes de quartel e escolas. A meu ver, essas reflexões são fundamentais, pois determinados procedimentos, como filas ou corpos em posição de alinhamento, entre outras situações, fazem parte do dia-a-dia das

crianças desde bebês, quando reunidos em uma única roda, ou ainda já mais velhos, fazendo "o trem" para o recinto das refeições.

Kuhlmann (1998) nos traz essa questão do disciplinamento do corpo infantil, no estudo que realizou com Maria Carmen Barbosa a respeito de Froebel e os primórdios da educação infantil. Seu estudo nos remete ao “dance sem sair do lugar”, dito pela professora do CEI. Acredito que essas questões, relativas ao corpo infantil que acompanha a música em sua essência (o som), merecem maior aprofundamento em futuras pesquisas.

Vale contudo ressaltar aqui (para além da lacuna de formação das professoras em Arte), o momento específico em que esta pesquisa foi realizada em um CEI da rede paulistana. Era uma fase de transição, em que as ADIs que ali trabalhavam – possivelmente então desmotivadas – tinham de deixar o CEI, enquanto professoras concursadas estavam se efetivando. Estas, por sua vez, na maioria vindas da prática com alunos maiores, não estavam habituadas a trabalhar com as pequenininhas, daí as atitudes "escolarizantes", de tentativas de controle e disciplina, aqui observadas.

Na continuidade da construção da pedagogia da educação infantil, este estudo pretende refletir sobre a relação professora/criança pequeninha no interior da creche, tendo a criança como o centro do projeto político pedagógico, conforme sugere Faria (2002, p.70):

(...) um relacionamento de aprendizagem recíproco, auto-alimentador: eu-adulto, que não sei nada sobre estas crianças enquanto seres, enquanto um outro diferente de mim (e não como um semi-alguém, onde falta algo que eu-adulto preciso ensinar porque já sei), aprendo como elas são e crio novos conhecimentos sobre a infância e, ao mesmo tempo, o que eu tenho para ensinar será algo complementar, um algo a mais, que inclusive ela tem direito de aprender.

Este estudo não se esgota aqui e sugere outras pesquisas, a respeito dos instrumentos construídos pelas professoras e crianças utilizando objetos do cotidiano. Esse tema foi pesquisado pelo italiano Bosi (2001), idealizador do laboratório *La bottega dei suoni*, que há 18 anos se ocupa de matérias didáticas acerca dos instrumentos tradicionais, desenvolvendo intensa atividade

de formação de professoras de criança pequena e animadoras culturais. Esse tema tem grande importância para as professoras e as crianças, porque trata também da preservação do ambiente, por meio da reutilização de materiais do cotidiano. Apesar desse assunto já ter sido abordado por autoras brasileiras como Jeandot e Brito, entre outros, e também por Sedioli, na Itália, deve ser aprofundado em relação às crianças pequenininhas, objeto deste estudo, para contribuir na construção de espaços adequados para elas.

Esta dissertação não pretendeu dar conta de responder a todas as questões relativas aos currículos dos cursos de licenciatura, Pedagogia e Arte – cujos profissionais não discutem a arte e as culturas infantis ou as produções das crianças e professoras – temática que deverá ser aprofundada em pesquisa futura.

O que fica é que as crianças desde bem pequenininhas estão atentas a tudo e a todos que as cercam. Fazem uso de todas as linguagens disponíveis e também àquelas que descobre por intermédio de suas pesquisas. No entanto, sua produção sonora acaba não sendo compreendida pelas professoras, pelo fato de essas profissionais não terem formação acadêmica que lhes permita perceber tais produções e, portanto, acabem oferecendo ou validando apenas aquilo que consideram ideal, sem levar em consideração a criança.

As abordagens dos teóricos da música e estudiosos das crianças nos fazem concluir, com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.72) que *a criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele, mas influencia e constrói significados a partir dele.*

Assim, a criança é ativa, comunicativa, comunica-se por diferentes linguagens, sendo a sonora a linguagem aqui destacada. A criança pequenininha compõe suas idéias musicais com seqüências, repetições, transformações que ao longo de sua vida aprimora, faz e refaz, na produção de sua cultura.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v.14, n.3(42), p.13-24, set/dez. 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Os pensadores**: textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- AKOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos**: instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi, 2001.
- ALMEIDA, Maria Berenice, PUCCI, Magda. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2003.
- ANDRADE, Mario. **Introdução à Estética Musical**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Música, doce música**. São Paulo: Martins, 1963. (Obras completas de Mario de Andrade, v.7).
- _____. **Música e jornalismo**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ARELARO, Lisete R.G. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: Faria, Ana Lúcia. G., Mello, Suely A. (orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.23-50.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- _____. **Arte-educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BECCHI, Egle, BORANDO, Anna. O cotidiano doméstico de crianças pequenas: distribuição do tempo, pessoas, comunicações, ações. In: BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004. p.149-72.
- BERTOLINI, Ines (ed.) **Come suona l'arte**. Bologna (ITA): Art'èRagazzi, 2001.
- BEYER, Esther (org). **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. Cadernos de Autoria.
- BOKSER, Alicia, BERNSTEIN, Silvia S. **El mundo sonoro en el jardín**. Buenos Aires (Argentina): Ricordi, 1977.

- BONDIOLI, Anna (org.) **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004a.
- _____. **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004b. Cap.1, A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. p.19-30.
- BONDIOLI Anna, MANTOVANI Susanna (orgs.) **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras operárias. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- BOSI, Luciano. **Come costruire strumenti musicali**. Diegaro di Cesena (ITA): Macro, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.
- BRITO, Teca A. **Koellreutter educador**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- _____. **Música na educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRUGNARA, Maria, DOLZANI, Rita. FRENZENA, Rita. Il mondo dei suoni. **Bambini**, Bergamo (ITA), n.10, p.22-7, dez. 2004.
- BUFALO, Joseane M. P. **Creche, lugar de criança, lugar de infância**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. Dissertação de Mestrado FE/Unicamp, 1997.
- CAMPOS, Maria M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.) **Encontros e desencontros da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-34.
- CRAIDY, Carmem , KAERCHER, Gládis E. (orgs.) **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre:Artmed, 2001
- CUNHA, Susana R.V. (org.) **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Coleção Cadernos de Educação Infantil).
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1983.
- DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.
- DELALANDE, François. **Le condotte musicali**. Bologna (ITA): Clueb, 1993.
- _____. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi, 1995.
- DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G., DEMARTINI, Zeila B. F., PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002. p.1-18.

- DIAS, Lara S. **Infâncias nas brincadeiras**: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas, SP. Dissertação de Mestrado FE/Unicamp. Campinas, 2005.
- DISOTEO, Maurizio. **I suono della vita**. Roma: Metelmi, 2003.
- DORNELLES, Leni V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis E. (org). **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.101-8.
- DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI Lella, FORMAN, George (orgs.) **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ESPOSITO, Olga, FEDRIZZI, Carla. Il corpo danzato. **Bambini**, Bergamo (ITA), n.3, p.28, mar. 2005.
- FARIA, Ana Beatriz G. A descoberta do mundo ou a experiência de lugar, do berço à cidade. Construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo. **Caderno Temático de Formação**, São Paulo [DOT/SME], n.2, p.41-5, 2004.
- FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Prefácio. In: ONGARI, Barbara, MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003. p.11-3.
- FARIA, Ana Lúcia G., PALHARES, Marina S. (orgs.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FERES, Josette S.M. **Iniciação musical**: brincando, criando e aprendendo; 2º Caderno de Atividades. São Paulo: Ricordi, s.d.
- FERREIRA, Aurélio B.H. **Novo dicionário Aurélio**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e de meninas na pré-escola. Dissertação de Mestrado, FE/Unicamp. Campinas, 2004.
- FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FRAPAT, Monique. **L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia**. Bergamo (ITA): Ed. Junior, 2003. (Quaderni Operativi).
- GAINZA, Violeta H. **Juegos de manos**. Buenos Aires: Guadalupe, 1996.
- GALARDINI, Annalia, GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella, EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.117-32.

- GALDABINO, Eva. O dia-a-dia educativo na creche. *In*: BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil**. São Paulo: Cortez, 2004. p.31-42.
- GANDINI, Lella, EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GATTI, Bernardete A. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.40, p.3-14, fev. 1982.
- GENTIL, Ana M. **Mitos**: os rituais no parque e na escola da infância. Dissertação de Mestrado, FE/USP. São Paulo, 2003.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.
- GOBBI, Márcia A. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, Ana Lúcia G., DEMARTINI, Zeila B.F., PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002. p.69-92.
- _____. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Dissertação de Mestrado FE/Unicamp. Campinas, 1997.
- GUSMÃO, Neusa M.M. Desafios da diversidade na escola. **Mediações**, Londrina [Ed. da UEL], v.1, n.1, p.9-28, jan/jun. 1996.
- _____. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Caderno Cedes**, Campinas [Ed.Papirus], v.18, n.43, p.8-25, 1997.
- HAGUENA, Nadir. **A musicalidade do surdo**. São Paulo: Plexus, 2003.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 2002.
- KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KATER, Carlos. **Música viva**. São Paulo: Musa, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.
- KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LINO, Ddulcimara. Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também. *In*: CUNHA, Susana R.V. (org.) **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 59-92 (Coleção Cadernos de Educação Infantil).
- LOVISOLO, Hugo.R. Antropologia e educação na sociedade complexa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.149, p.56-9, jan/abr. 1984.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

- MACHADO, Maria Lúcia A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAMMARELLA, Ermanno, MAZZOLI, Franca. **Per una pedagogia del linguaggio sonoro**. Firenze (ITA): La Nuova Italia, 1980.
- MARQUES, Isabel M. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, Mirian C. **Observação, avaliação e registro**: sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998. (Série Espaço Aberto).
- MARTINS, Mirian C., PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. T. T. **A língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.
- MAZZOLI, Franca, SEDIOLI Arianna. **La musica dei bambini fra ricerca e sperimentazione**. [Giornate di studio Arco, 18-19 marzo 2005]. Bergamo (ITA): Ed. Junior, 2005.
- MAZZOLI, Franca, SEDIOLI, Arianna, ZOCCATELLI, Barbara. **I giochi musicali dei piccoli**. Bergamo (ITA): Ed. Junior, 2003. (Quaderni Operativi).
- MENDES, Durmeval T. (coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 3.ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.
- NAVAS, Carmen M. M. **Vivencias musicales a través de la rítmica**. San José: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004.
- NICOLAU, Marieta L.M., DIAS, Marina C.M. (orgs.) **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.
- ONGARI, Barbara, MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.
- PAULA, Ercilia M. A.T. **Comida, diversão e arte?** O coletivo infantil em situação de alimentação na creche. Dissertação de Mestrado, FE/USP. São Paulo, 1994.
- PEREIRA, Ângela M. N. **A sociedade das crianças A'uwê**: por uma antropologia da criança. Dissertação de Mestrado FE/USP. São Paulo, 1997.
- PORCHER, Louis. **Educação artística, luxo ou necessidade**. São Paulo: Summus, 1982.
- PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, São Paulo. Dissertação de Mestrado FE/Unicamp. Campinas, 1998.
- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma Escola de Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REY, Maria E. **Hacia la comunicación musical**. Buenos Aires: Lumen, 1999.
- RICHTER, Sandra. **Imaginação criadora e poética visual na infância**. Dissertação de Mestrado FE/UFRGS. Porto Alegre, 2003.
- RITSCHER, Penny, STACCIOLI, Giganfranco. **Giocare la musica**. Firenze (ITA): La Nuova Italia, 1994;

- ROSEMBERG, Fulvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v.14, n.1(40), p.177-98, jan/abr. 2003.
- SALLES, Pedro Paulo. Gênese da notação musical na criança. Dissertação de Mestrado FE/USP. São Paulo, 1996.
- SANS, Paulo de Tarso C. **A criança e o artista**. Campinas: Papirus, 1994.
- SÃO PAULO (Cidade). Câmara Municipal de São Paulo. **Estatuto do Magistério Municipal** (Lei nº 11229/92]. São Paulo, 1992.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a pedagogia da infância**. Caderno Temático de formação n.2. São Paulo: DOT/ATP/SME, 2004.
- _____. **Reorientação curricular de educação infantil**. São Paulo, 1992.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículos e programas**: organizadores de área; educação infantil. São Paulo, 1996.
- SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Durmeval T. (coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 3.ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987, p.19-49.
- SCHAFER, Murray. **Afinação do mundo**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.
- _____. **Hacia una educación sonora**. Buenos Aires: Pedagogias Musicales Abiertas, 1994.
- _____. **Ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- SEDIOLI, Arianna. **Il libro dei giochi sonori**. Trento (ITA): Nicolodi, 2005.
- _____. Sonorità in gioco. In: MAZZOLI, Franca, SEDIOLI, Arianna, ZOCCATELLI, Barbara (orgs.) **I giochi musicali dei piccoli**. Bérgamo (ITA): Ed. Junior, 2003. p.49-90. (Quaderni Operativi)
- SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.
- TRAGTENBERG, Livio. **Artigos musicais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. 2.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- ZIGLIO, Corrado. Prefácio. In: RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma Escola de Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.ix-xx.
- ZOCCATELLI, Barbara. Un percorso... in ascolto. In: MAZZOLI, Franca, SEDIOLI, Arianna, ZOCCATELLI, Barbara (orgs.) **I giochi musicali dei piccoli**. Bérgamo (ITA): Ed. Junior, 2003. p.39-48.
- ZUIN, Antonio A.S., PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton R. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO 1: Algumas canções entoadas no CEI

Borboletinha

Borboletinha
 Está na cozinha
 Fazendo chocolate
 Para a madrinha

Poti poti
 Perna de pau
 Olho de vidro
 E nariz de pica-pau pau pau
 Amanhã te dou um pau
 Na panela de mingau.

A cobra

A cobra não tem pé
 A cobra não tem mão
 Como é que ela sobe
 No pezinho de limão? (bis)

O sapo

Eu vi o sapo
 Na beira do rio
 De camisa vrde
 A fazer piu-piu, piu-piu
 Não era sapo,
 Nem perereca,
 Era (o fulano), só de cueca! *ou*
 Era (a fulana) só de calcinha!

A barata

A barata diz que tem
 Sete saias de filó
 É mentira da barata
 Ela tem é uma só

Ah! ah! ah!
 Oh! oh! oh!
 Ela tem é uma só! } Refrão

A barata diz que tem
 Um anel de formatura
 É mentira da barata
 Ela tem é casca dura!

(Refrão)

A barata diz que tem
 Uma cama de marfim
 É mentira da barata,
 Ela tem é de capim!

(Refrão)

A barata diz que tem
 Um sapato de veludo,
 É mentira da barata,
 Ela tem o pé peludo!

(Refrão)

A barata diz que tem
 O cabelo cacheado.
 É mentira da barata,
 Ela tem coco rapado!

(Refrão)