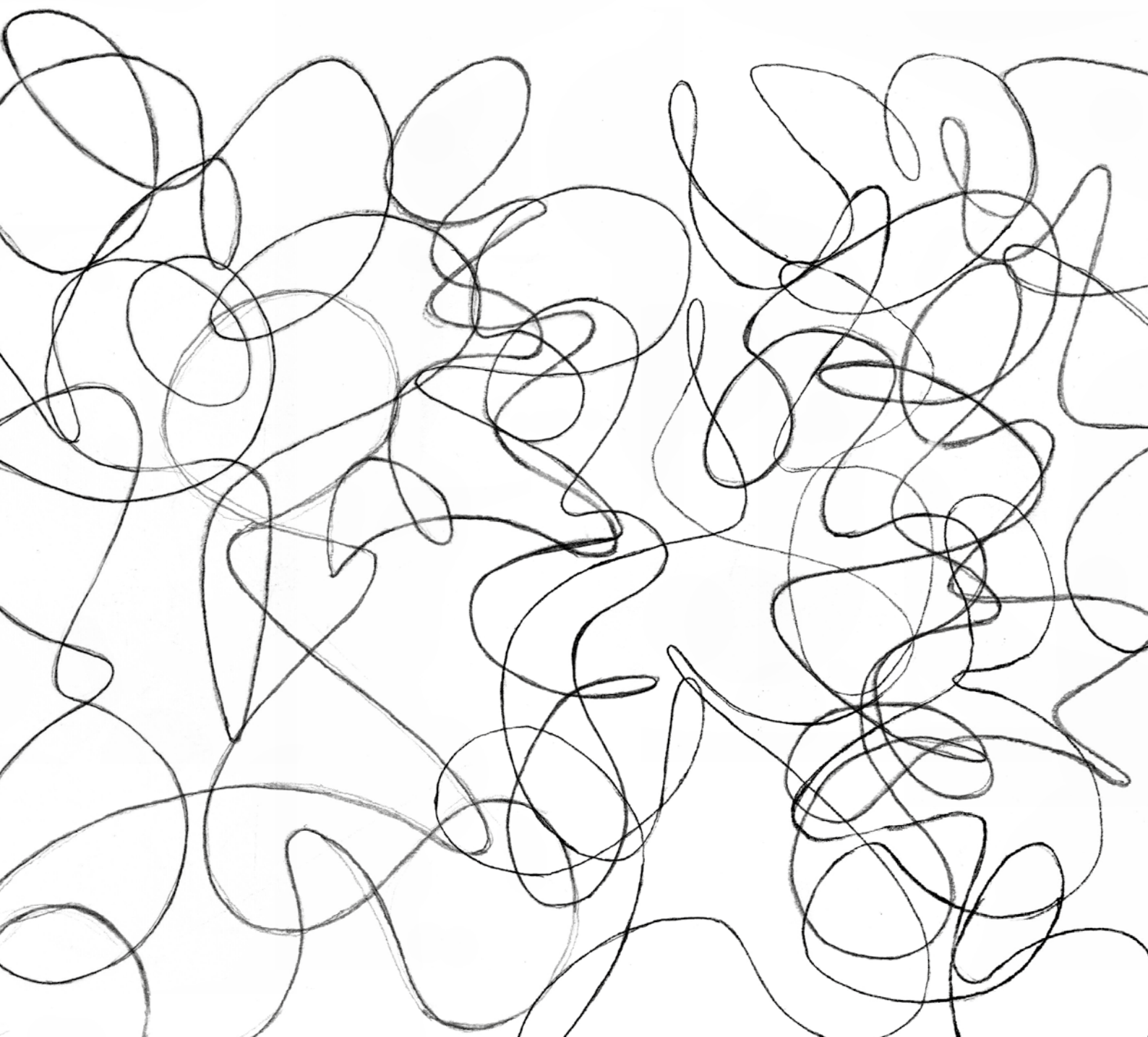


FABRÍCIO MALAQUIAS-ALVES

**Cenas mínimas de
crianças e músicas:
*Confluências nos
interstícios das infâncias***



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

FABRÍCIO MALAQUIAS-ALVES

**Cenas mínimas de
crianças e músicas:
*Confluências nos
interstícios das infâncias***

Belo Horizonte

2026

FABRÍCIO MALAQUIAS-ALVES

**Cenas mínimas de
crianças e músicas:
*Confluências nos
interstícios das infâncias***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Lopes da Silva

Belo Horizonte

2026

Malaquias-Alves, Fabrício.

M237c Cenas mínimas de crianças e músicas [recurso eletrônico] : confluências nos interstícios das infâncias / Fabrício Malaquias-Alves. - 2026.
1 recurso online (211 f.: il. color.) : pdf.

Orientadora: Helena Lopes da Silva.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.
Bibliografia: f. 203-211.

1. Música - Teses. 2. Educação musical - Teses. 3. Crianças - Desenvolvimento. 4. Professores de arte. I. Silva, Helena Lopes da. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. III. Título.

CDD 781.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Tese defendida pelo aluno **Fabrcio Malaquias Alves**, em 03 de dezembro de 2025, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Helena Lopes da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Profa. Dra. Viviane Beineke
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Deborah Vier Fischer

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira Rodrigues da Silva
Universidade Nova de Lisboa

Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Helena Lopes da Silva, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 07/12/2025, às 22:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Rodrigues Fernandino, Professora do Magistério Superior**, em 08/12/2025, às 13:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Beineke, Usuária Externa**, em 10/12/2025, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Deborah Vier Fischer, Usuário Externo**, em 10/12/2025, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria Ferreira Rodrigues da Silva, Usuária Externa**, em 10/12/2025, às 19:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4761570** e o código CRC **07789F87**.

*Este trabalho é dedicado a Nayara,
Maycon (in memoriam),
Jennifer, Deivid, Tainá e Brenda.*

AGRADECIMENTOS

Às crianças, todas elas, especialmente às que aparecem nesta tese.

Aos professores-artistas, que muito me inspiram, especialmente aqueles que foram entrevistados nesta pesquisa: Angelo Mundy, Davide Donelli, Denise Ursine, Eugênio Tadeu Pereira, Flora Poppovic e Rita Roberto.

À minha mãe, Maria; ao meu pai, Geraldo (*in memoriam*); ao meu tio, Francisco; aos meus irmãos, Fabiana, Fábio, Fernanda e Felipe; aos meus sobrinhos e sobrinhos-netos; e à família Malaquias-Alves, que me ouviu cantar e tocar desde sempre.

Helena Lopes da Silva, melhor orientadora que eu poderia ter tido nesta pesquisa de doutorado.

Angelita Broock (um anjo na minha vida), Alexandre Schultz e Cauã Vander Broock Schultz.

Priscila Ladeira.

Marina Marcondes Machado.

Matheus Rocha.

Quesia Cristina Gabriel, Thuany Neves e João Gabriel Ribeiro Neves.

Paula Gallo.

Neide das Graças de Souza Bortolini e Edson Bortolini.

Antonio Apolinário.

Adair Liberato.

Helena Rodrigues, Paulo Maria Rodrigues, Inês Silva, Gustavo Paixão, Mariana Miguel, Mariana Pinto, Rita Roberto, Rui Pessoa Pires, Jorge Graça, Miguel Ferraz, Mafalda Milhões e todos os artistas, equipe, e colaboradores da Companhia de Música Teatral (Portugal).

Ana Raquel Martins.

Tiago Madalozzo, Vivian Agnolo Madalozzo e Helena Madalozzo.

Sandra de Tuglie, Davide Donelli, Margherita Maniconi, Antonio di Mauro, Francesca di Mauro, Detta de Tuglie, Nadia Fumagalli, Massimo Zampini, Jacopo Zonzin, Katy Cuccia, Lucia Salzarulo, Simona Valsecchi, e tutti gli amici dell'Associazione Musicale Orecchioalato, Scuola di Musica Claudio Monteverdi, Conservatorio di Musica "Giuseppe Verdi" di Milano, e tante altre care persone che ho conosciuto in Italia.

Ana Isabel Lemos do Carmo Pereira, Helena Rodrigues, Cecília Valentim, Mariana Vences, Rita Roberto, Margarida Barros e todas as professoras, funcionários e estudantes que me

receberam no Centro de Estudos em Música (CESEM),
da Universidade Nova de Lisboa (Portugal).

Gustavo Binda, diagramador da tese.

Laís Otero, revisora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), financiadora da
pesquisa.

Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – CAPES.

Aos professores e servidores da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS – UFMG), especialmente
aos professores Betânia Parizzi, João Gabriel Marques Fonseca e Jussara Fernandino.

Ao Centro de Musicalização Integrado (CMI) da UFMG, especialmente aos professores e
professoras que abriram suas aulas para mim.

À banca avaliadora: Prof.^a Dra. Deborah Vier Fischer, Prof.^a Dra. Helena Rodrigues, Prof.^a
Dra. Jussara Fernandino, Prof.^a Dra. Viviane Beineke, Prof.^a Dra. Neide das Graças de Souza
Bortolini e Prof.^a Dra. Marina Marcondes Machado.

Aos amigos do *Bambulha*.

Aos amigos dos eventos de extensão *Arte, existência e infâncias plurais: núcleo de pensamento e
ações*; e *Infâncias plurais: usos criativos de uma cartilha*.

Aos amigos do *Tum Pá – Música pra Criança – Itabirito*.

Ao *Mambembe – Música e Teatro Itinerante*.

Às escolas e projetos nos quais trabalhei ao longo desses anos.

À Universidade Federal de Minas Gerais.

À Universidade Nova de Lisboa.

Aos colegas e amigos, do doutorado e da vida.

A Poesia é o verdadeiro real absoluto. Isto é a essência da minha filosofia. Quanto mais poético, mais verdadeiro.

(Novalis)

RESUMO

MALAGUIAS-ALVES, Fabrício. *Cenas mínimas de crianças e músicas: confluências nos interstícios das infâncias*. 2026. 211 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2026.

Esta tese renova o convite para *prestar atenção* nas crianças. Não há uma pergunta de pesquisa, há várias; como várias foram as fontes para produção dos dados. As perguntas mais importantes não surgiram antes, mas no decorrer da pesquisa; as possibilidades de dados a serem produzidos, também: esta pesquisa é uma cartografia – o acompanhamento de territórios e paisagens, à medida que esses se constroem e se desfazem (Deleuze e Guattari, 2011, 2012; Rolnik, 2016); aqui, territórios que incluem a música. Dentre as questões da pesquisa, destacam-se: *o que algumas crianças dizem sobre música quando elas não são perguntadas? O que seus modos de ser e estar informam ou sugerem a esse respeito? Como isso pode inspirar fazeres artísticos que envolvem crianças? A confluência* que emerge como importante linha de força nesta pesquisa encontra um paralelo na Confluência das Artes, via Teatro de Confluência de Murray Schafer (2002, 2011), em que os elementos confluentes não se anulam no encontro, mas caminham juntos. Foram observadas aulas de musicalização para crianças de 3 a 6 anos no *Centro de Musicalização Integrado* (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de modo a perceber contribuições espontâneas das crianças para o fazer musical. A observação, de caráter participante, foi realizada durante três semestres letivos e teve como principal instrumento para produção de dados os diários do pesquisador. As cenas recolhidas foram transcritas na forma de crônicas e fragmentos, convidando a literatura para dizer que a arte informa a ciência e que as infâncias, as crianças e as artes requerem mais gêneros discursivos. Paralelamente, foram realizadas *entrevistas semiestruturadas* com professores-artistas que se dedicam ao público infantil e cujas características dialogam com a pesquisa. Lançou-se, ainda, um olhar para ações artísticas e educativas direcionadas às crianças e às infâncias realizadas em perspectivas semelhantes à deste estudo, bem como para alguns aspectos da trajetória do próprio pesquisador – outras paisagens afetivas e musicais cartografáveis. Os principais autores colocados em diálogo na pesquisa são: Murray Schafer (2002; 2011), Manuel Jacinto Sarmiento (2002; 2004; 2009; 2013; 2021), Willian Corsaro (2011), Spyros Spyrou (2018), Gilles Deleuze e Felix Guattari (2011, 2012), Suelly Rolnik (2016), Marina Marcondes Machado (2023), Deborah Vier Fischer (2019), María Acaso e Clara Megías (2017), Carmen Capra e Luciana Gruppelli Loponte (2016), Janusz Korczak (2022), Ailton Krenak (2022), Alfredo Hoyuelos (2020) e Companhia de Música Teatral – Portugal, entre outros. A investigação evidencia confluências e multiplicidades no fazer artístico e musical *com/para* crianças, chamando a atenção para o que burla e escapa ao previsível e ao instituído, a que se denominou *interstícios* da infância. Por fim, são apresentados alguns princípios artísticos *a partir* de um fazer musical *com/para* crianças, numa perspectiva *rizomática* e *confluente*.

Palavras-chave: Educação musical; Estudos da infância; Confluência das artes; Professor-artista; Cartografia.

ABSTRACT

Minimal scenes of children and music: confluences in the interstices of childhood

This thesis renews the invitation to pay attention to children. There is not one research question, but several; just as there were several sources for producing the data. The most important questions did not emerge beforehand, but rather during the research; as well as the possibilities of data to be produced: this research is a cartography – the tracking of territories and landscapes as they are constructed and undone (Deleuze and Guattari, 2011, 2012; Rolnik, 2016), here, territories that include music. Among the research questions, the following stand out: *what do some children say about music when they are not asked? What do their ways of being inform or suggest in this regard? How can this inspire artistic proposals that involve children?* The *confluence* that emerges as an important line of force in this research finds a parallel in the Confluence of the Arts, via Murray Schafer's Theatre of Confluence (2002, 2011), where confluent elements do not cancel each other out in their encounter, but rather move together. Music lessons for children aged 3 to 6 were observed at the *Centro de Musicalização Integrado* (CMI) at Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), in order to identify children's spontaneous contributions to musical creation. The participant observation was conducted over three academic semesters, utilizing the researcher's diaries as the primary data collection tool. The collected scenes were transcribed into chronicles and fragments, drawing on literature to demonstrate that art informs science and that childhood, children, and the arts require more discursive genres. Concurrently, *semi-structured interviews* were conducted with artist-teachers who work with children and whose characteristics resonate with the research. A look was also taken at artistic and educational initiatives aimed at children and childhoods conducted from perspectives similar to those of this study, as well as at some aspects of the researcher's own trajectory – other affective and musical landscapes that can be mapped. The main authors brought into dialogue in the research are: Murray Schafer (2002, 2011), Manuel Jacinto Sarmiento (2002, 2004, 2009, 2013, 2021), Willian Corsaro (2011), Spyros Spyrou (2018), Gilles Deleuze and Felix Guattari (2011, 2012), Suely Rolnik (2016), Marina Marcondes Machado (2023), Deborah Vier Fischer (2019), María Acaso and Clara Megías (2017), Carmen Capra and Luciana Gruppelli Loponte (2016), Janusz Korczak (2022), Ailton Krenak (2022), Alfredo Hoyuelos (2020), Companhia de Música Teatral – Portugal, among others. The research highlights confluences and multiplicities in artistic and musical creation *with* and *for* children, drawing attention to what circumvents and escapes the predictable and established, which has been termed the *interstices* of childhood. Finally, some artistic principles are presented based on musical creation *with* and *for* children, from a *rhizomatic* and *confluent* perspective.

Keywords: Music Education; Childhood Studies; Confluence of the Arts; Artist-teacher, Cartography.

RIASSUNTO

Scene minime di bambini e musica: confluenze negli interstizi dell'infanzia

Questa tesi rinnova l'invito a *prestare attenzione* ai bambini. Non esiste un unico quesito di ricerca, ma diversi; così come diverse sono state le fonti di produzione dei dati. Le domande più importanti non sono emerse prima, ma durante la ricerca; così come le possibilità di produzione dei dati: questa ricerca è una cartografia – il tracciamento di territori e paesaggi mentre vengono costruiti e disfatti (Deleuze e Guattari, 2011, 2012; Rolnik, 2016), in questo caso territori che includono la musica. Tra i quesiti di ricerca, spiccano i seguenti: *cosa dicono alcuni bambini della musica quando non viene loro chiesto? Cosa rivelano o suggeriscono i loro modi di essere in merito? In che modo questo può ispirare iniziative artistiche che coinvolgono i bambini?* La confluenza che emerge come importante linea di forza in questa ricerca trova un parallelo nella Confluenza delle Arti, attraverso il Theatre of Confluence di Murray Schafer (2002; 2011), dove gli elementi confluenti non si annullano a vicenda nel loro incontro, ma piuttosto si muovono insieme. Sono state osservate lezioni di musica per bambini dai 3 ai 6 anni presso il *Centro de Musicalização Integrado – CMI* –, dell'UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), al fine di identificare il contributo spontaneo dei bambini alla creazione musicale. *L'osservazione partecipante* è stata condotta nell'arco di tre semestri accademici e ha utilizzato i diari del ricercatore come principale strumento di raccolta dati. Le scene raccolte sono state trascritte in cronache e frammenti, attingendo alla letteratura per dimostrare che l'arte informa la scienza e che l'infanzia, i bambini e le arti richiedono altri generi discorsivi. Contemporaneamente, sono state condotte *interviste semi-strutturate* con insegnanti-artisti che lavorano con i bambini e le cui caratteristiche sono in sintonia con la ricerca. Sono state inoltre analizzate iniziative artistiche ed educative rivolte ai bambini e all'infanzia, condotte da prospettive simili a quelle di questo studio, nonché alcuni aspetti del percorso personale del ricercatore, ovvero altri paesaggi affettivi e musicali che possono essere mappati. I principali autori che la ricerca mette a confronto sono: Murray Schafer (2002; 2011), Manuel Jacinto Sarmiento (2002; 2004; 2009; 2013; 2021), Willian Corsaro (2011), Spyros Spyrou (2018), Gilles Deleuze e Felix Guattari (2011, 2012), Suely Rolnik (2016), Marina Marcondes Machado (2023), Deborah Vier Fischer (2019), María Acaso e Clara Megías (2017), Carmen Capra e Luciana Gruppelli Loponte (2016), Janusz Korczak (2022), Ailton Krenak (2022), Alfredo Hoyuelos (2020), Companhia de Música Teatral – Portogallo, tra gli altri. La ricerca evidenzia confluenze e molteplicità nella creazione artistica e musicale *con* e *per* i bambini, ponendo l'attenzione su ciò che elude e sfugge al prevedibile e al consolidato, che sono stati definiti gli *interstizi* dell'infanzia. Infine, vengono presentati alcuni principi artistici basati sulla creazione musicale *con* e *per* i bambini, da una prospettiva *rizomatica* e *confluente*.

Parole chiave: Educazione musicale; Studi sull'infanzia; Confluenza delle arti; Insegnante-artista; Cartografia.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: *Fabrício-criança* com pedaço de giz - Página 20

Imagens 2 e 3: Diários do pesquisador Páginas 52 e 53

Imagem 4: Mapa conceitual e visual - Página 56

Imagens 5 e 6: *La foresta dei bambini*, acervo do pesquisador - Página 149

LISTA DAS CENAS TRANSCRITAS

- Cena 1: Sobre meninos e árvores - Página 19
- Cena 2: Música no tatame, ou, música com o corpo - Página 36
- Cena 3: O amor do sabiá I - Página 38
- Cena 4: Fim e recomeço de uma aula - Página 47
- Cena 5: Sim e não de um menino - Página 53
- Cena 6: Música para pássaros (versão escrita com lápis azul) - Página 72
- Cena 7: Sobre rabiscos e músicas - Página 91
- Cena 8: Composição - Página 92
- Cena 9: Convites - Página 112
- Cena 10: O mundo em azul - Página 117
- Cena 11: Música com chaves - Página 124
- Cena 12: O solfejo de um menino - Página 127
- Cena 13: Trenzinho de claves - Página 131
- Cena 14: Desenho de criança - Página 139
- Cena 15: Dinossauros - Página 140
- Cena 16: Crônica sem forma e sem nome - Página 146
- Cena 17: La foresta dei bambini - Página 148
- Cena 18: O amor do sabiá II - Página 153
- Cena 19: Omar - Página 155
- Cena 20: A menina corre - Página 159
- Cena 21: O direito de não fazer - Página 161
- Cena 22: Sobre descobrir caminhos - Página 168
- Cena 23: O soldadinho e a bailarina - Página 173
- Cena 24: A crônica de quem não veio - Página 184

NOTAS IMPORTANTES PARA A LEITURA DA TESE

1. Na escrita da tese, procurei utilizar uma linguagem que fosse o mais inclusiva possível. Contudo, nos casos em que isso não pôde ser feito, foram utilizados termos consonantes com a norma padrão da língua portuguesa (como desinências masculinas para se referir a termos neutros), mesmo ciente dos prejuízos que essa limitação linguística comporta.
2. Como parte da produção dos dados para esta investigação, foram observadas aulas de musicalização com crianças de 3 a 6 anos no Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. Considero importante registrar que os professores do CMI são estudantes ainda em processo de formação, nem todos da Licenciatura. Assim, também é importante dizer que, embora as relações adulto-criança constituam aspecto relevante na pesquisa realizada, não houve qualquer objetivo de realizar juízos de valor acerca das práticas pedagógicas observadas. Agradeço, mais uma vez, aos professores do CMI por terem aberto o valioso espaço de suas aulas para que eu pudesse realizar parte de minha pesquisa.
3. A fim de destacar especialmente nomes menos visibilizados, como os de pesquisadoras mulheres, por exemplo, é apresentado o nome completo de cada autor ou autora, pelo menos na primeira vez que ele aparece em cada seção da tese. Ex.: (Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, 2008) na primeira citação e, depois, apenas (Fonterrada, 2008), se, de novo, na mesma seção.
4. Durante a escrita da tese, houve o desejo de que, com exceção do texto introdutório, o trabalho pudesse ser lido a partir de qualquer uma de suas seções. Assim, por vezes, pode haver a insistência em alguns conceitos e ideias, no decorrer de cada capítulo; por isso, em notas de rodapé, são indicados pontos complementares nos quais quem lê poderá encontrar um maior aprofundamento de cada ideia.
5. As cenas de crianças e músicas foram numeradas não na ordem em que foram registradas, mas na sequência em que aparecem no texto da tese.
6. Na tese, evitei utilizar termos que pudessem denotar incompletude nos sujeitos intercessores da pesquisa, preferindo o uso de termos como “estudantes” ou “crianças”, por exemplo, para me referir a eles e elas. No entanto, na transcrição das falas dos entrevistados e nas citações, fui fiel à terminologia empregada pelos seus autores.
7. Os desenhos que compõem a tese, na sua maioria, representam as crianças intercessoras da pesquisa, especialmente aquelas observadas durante as aulas de musicalização, as quais protagonizam as crônicas e fragmentos transcritos. Não são ilustrações subordinadas ao texto, embora alguns deles se refiram a determinadas cenas presenciadas; são leituras, discursos autônomos que também confluem na tese. Por esse motivo, os desenhos não possuem legenda, para que o olhar do leitor também se sinta convidado a interpretá-los à luz das reflexões provocadas na tese ou, quem sabe, de outras maneiras que lhe parecerem mais apropriadas.

SUMÁRIO

- 18 | Introdução: escrever uma tese, percorrer rizomas**
- 20 | A chegada ao tema
- 30 | O que o leitor irá encontrar nesta tese
- 31 | Da Confluência das Artes e de outras confluências, ou, de como se construiu esta tese**
- 41 | Olhar um objeto a partir de diversos ângulos: multiplicidades
- 43 | O exemplo da pesquisa cartográfica
- 44 | Cartografias de músicas *para/com* crianças (tudo, sempre, no plural)
- 51 | Prestar atenção nas crianças
- 60 | Prestar atenção em adultos que são sensíveis às infâncias
- 65 | Primeira parada: tornar-se professor-artista no encontro com as crianças**
- 66 | Concepções e constituições do “professor-artista”
- 77 | Dos percursos de formação artística e pedagógica dos entrevistados, e da interação com a música *com/para* a infância
- 84 | Aproximações com a Educação Musical e com a Infância
- 86 | Notas do pesquisador: na aula, como em um espetáculo
- 88 | Segunda confluência: das crianças e das infâncias**
- 93 | Da música *das* crianças
- 95 | Da música *com* crianças
- 96 | Da música *para* crianças
- 101 | Algumas concepções e aspectos históricos da Sociologia da Infância
- 106 | *Voz, agência, e participação das crianças*: questões éticas para pensar a Educação Musical Infantil
- 107 | Alguns dizeres, em primeira pessoa, sobre a Fenomenologia da Criança
- 112 | Notas do pesquisador: para além das identidades, em favor, também da diferença
- 115 | Segunda parada: diálogo com professores-artistas, suas concepções de infância, de arte e de música, e algumas estratégias utilizadas por eles**
- 120 | Das concepções de infância e de criança compartilhadas

128 | Diálogos com as culturas da infância

133 | A educação musical de crianças em um âmbito estético e criativo

135 | Notas do pesquisador: “Quem deveria ensinar música [para crianças]?”

138 | Terceira confluência: dos afetos e das subjetividades

143 | O pensamento da diferença

145 | Dos encontros, fluxos e cortes

150 | Das linhas, *lignes*

163 | Confluências ancestrais

167 | Notas do pesquisador: *interstícios* das infâncias

170 | Terceira parada: mil platôs, mil pássaros, ou seja, do voo até a Companhia de Música Teatral (Portugal), ou, da honestidade com o real na arte com/para crianças

177 | De algumas imagens de infâncias, e da *honestidade com o real*

185 | Subir numa árvore ou tocar um concerto de Vivaldi: positivar os modos de ser e estar das crianças, ou, isto não é um capítulo de conclusões

186 | Princípios artísticos *a partir* de um fazer musical *com/para* crianças, numa perspectiva *rizomática e confluyente*

187 | Primeiro princípio: habitar as artes, não apenas codificá-las

188 | Segundo princípio: abrir-se a diversas contribuições, não descartar nada

190 | Terceiro princípio: fugir dos estereótipos de infâncias monocromáticas, olhar para as crianças mesmas

191 | Quarto princípio: sensibilização dos adultos que estão em contato com as crianças

193 | Quinto princípio: abraçar uma estética da simplicidade

194 | Sexto princípio: favorecer a arte no cotidiano, encantar-se, maravilhar-se com as coisas

196 | Sétimo princípio: desacelerar

197 | Oitavo princípio: da música enquanto *criação e reflexão*

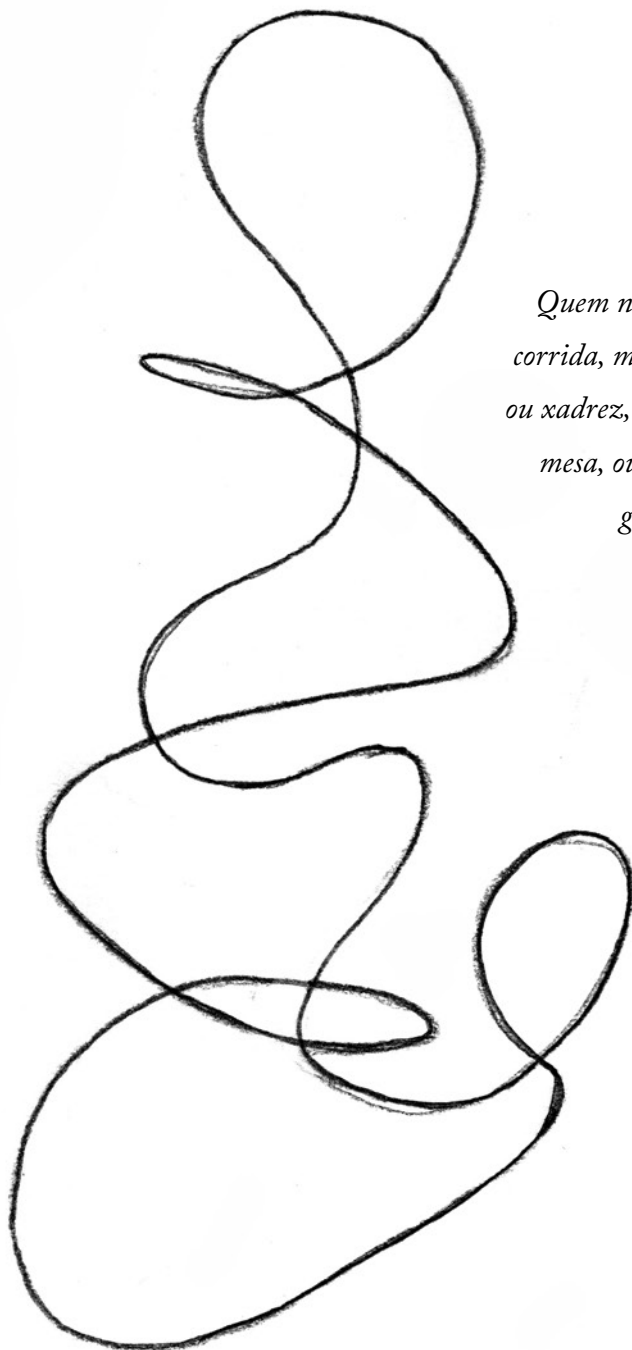
200 | Carta ao leitor, ou, divergência: esta não é uma tese sobre aulas de música para crianças; eu não sou um professor de crianças

203 | Referências bibliográficas

Introdução: escrever uma tese, percorrer rizomas

Quem não brinca não pode entender. Porque não importa a corrida, mas aquilo que acontece dentro da gente. Jogar cartas ou xadrez, por exemplo, o que é? É colocar pedaços de papel na mesa, ou deslocar pedaços de pau. E dançar, o que é? É ficar girando em volta. Só quem joga ou dança é que sabe.

(Janusz Korczak)





Cena 1: Sobre meninos e árvores

(Grupo Mambembe Música e Teatro Itinerante,
no Morro São Sebastião, em Ouro Preto – junho de 2008)

Chegamos ao local onde se iniciaria o cortejo que precede a apresentação teatral e convida o público para o espetáculo. O Morro São Sebastião, em Ouro Preto, é um bairro afastado, e me lembro de que era tranquilo, com ares de cidade bem pequena, de interior. Havia várias crianças que brincavam na praça, muitas delas, no alto de uma grande árvore. Para nós, do grupo, depararmos-nos com aquela imagem momentos antes da apresentação era muito inspirador, pois o espetáculo que estávamos por apresentar – *O barão nas árvores*, da obra de Italo Calvino – tratava justamente de crianças e de árvores.

A professora coordenadora do projeto, que já havia chegado ao local antes de nós, conversava com as crianças. Ela me chamou e me apresentou a um menino de provavelmente sete anos de idade, que brincava sentado em um dos galhos. Um fato curioso, e que motivou a professora a fazer as apresentações, era que eu e o menino tínhamos o mesmo nome. Ela se dirigiu a meu xará e lhe perguntou, apontando para mim: “*Aquele Fabrício ali toca flauta, e você, o que faz?*”. O menino, sem hesitar, respondeu com um sorriso quase de orelha a orelha: “*Eu brinco!*” – e subiu mais alto na árvore, quase sumindo entre os galhos.

Naquele momento, eu não fazia ideia da existência da Sociologia da Infância, mas recorro como fui atravessado por aquela cena, a ponto de mantê-la sempre na memória, lembrando-a e até contando-a de tempos em tempos, e de, hoje, dezessete anos depois, decidir inseri-la na minha tese de doutorado.

Não me lembro de ter voltado ao Morro São Sebastião. Nunca mais vi o menino Fabrício, isso é certo. Não sei que caminhos percorreu, em que outras árvores subiu, quais outros jogos inventou. Mas me lembro dele, entre os galhos, compartilhando conosco, ao ser perguntado, o que sabia fazer de mais importante: brincar..



A chegada ao tema

Nossas vidas e nosso cotidiano estão carregados de momentos aparentemente desimportantes – *cenar mínimas* –, porém sensíveis e, justamente por isso, ricos, mas cujo potencial a busca por feitos heroicos ou por fatos eloquentes que engrandecem nossos currículos nos impede de enxergar. As *cenar mínimas*, no contexto desta pesquisa, têm inspiração no trabalho de Deborah Vier Fischer (2019), o qual também constitui um convite para que se dirija o olhar para “atividades ordinárias da vida”, a fim de então perceber o potencial de mudança existente nesses pequenos momentos. A esse respeito, muito podemos aprender com o Sr. Palomar, protagonista da obra homônima de Italo Calvino (1994), que, “todo-olhos”, nos convida a olhar para as coisas próximas, do cotidiano, em que cada objeto, cada cena, também comporta as questões mais amplas do mundo.

Recordo momentos similares em minha trajetória, os quais me trouxeram até onde estou, enquanto artista, enquanto professor, e, olhando para essas cenas, percebo que, em muitas delas, as crianças estão presentes.



Imagem 1: *Fabício-criança* com pedaço de giz.

Para compreender as tramas que me trazem a esta tese, como pesquisador da arte e das infâncias, torna-se não somente necessário, mas impossível não olhar para a criança que eu mesmo fui. E não se trata de mera reconstrução de minha infância, pois, nessa espiral em que passado e presente se retroalimentam, desafiando a percepção cronológica do tempo, é possível entender um pouco mais sobre como o *Fabício-criança*, que nessa foto se encanta com um pedaço de giz, chega a esta pesquisa.

Lembro que sempre fui uma criança extremamente sensível, até me chamavam de chorão ou, quando eu dizia determinadas coisas, riam de mim e do meu jeito de ser. Até minha família às vezes ria desse meu jeito sensível e da forma como eu falava. Longe de querer culpabilizar alguém, tento exercitar meu olhar *fenomenológico*,¹ em consonância com Marina Marcondes Machado (2023), isto é, para aquilo que se mostra, desviando-me de julgamentos prévios: rir era talvez uma forma de enfrentar a dificuldade da situação, *sdrammattizzare* – para usar uma palavra italiana de que gosto muito –, isto é, cortar o drama, deixar mais leve.

Contudo, hoje, vejo que deixei de dizer muita coisa para não ser motivo de riso dos colegas ou de minha família quando criança. Eu era quase uma criança que “não podia dizer”, ou, pelo menos, não do jeito que me sentisse à vontade.

Eu adorava arte e era muito bom nisso! A arte se apresentou para mim na forma descrita por Machado (2023): um âmbito, um lugar para habitar. Acho que fui uma criança que dizia muita coisa por meio do desenho, da música, do faz de conta na frente do espelho... Enchia cadernos inteiros de desenhos. Às vezes, sem perceber, fazia até desenhos que tinham a ver com coisas tristes e muito duras pelas quais eu tinha passado. Hoje me dou conta disso.

Alguns adultos talvez até tenham percebido a situação e não souberam o que fazer comigo. Mas eu cresci e, quem sabe, também por isso, em meio a tantas outras contingências e escolhas, esta pesquisa de doutorado renova um convite para *prestar atenção nas crianças*. Prestar atenção, especialmente, no que elas dizem quando não são perguntadas, isto é, por meio de seus muitos modos de ser e estar – embora eu acredite que também seja muito importante perguntar.

Crescendo, a arte seguiu comigo, de modo que meu interesse pelo ensino de música e pelas artes mostra-se muito anterior ao meu ingresso na Universidade. Desde a infância demonstrei habilidade para as artes, o que mais tarde me levou a estudar desenho artístico e música.

Quando ingressei na escola, as professoras, tendo notado tais inclinações, procuraram incentivar o desenvolvimento dessas habilidades, de modo que sempre estive envolvido com o teatro, com a criação e a declamação de poemas, com concursos de desenho, de poesia e de canto. Participei de corais na escola e na igreja e, mais tarde, comecei a estudar clarineta na Corporação Musical Santíssima Trindade, uma das bandas de Ponte Nova-MG, minha cidade natal, onde, posteriormente, passei a tocar flauta transversal, que se tornou meu principal instrumento.

Em seguida, ingressei no Conservatório de Música Prof. Theodolindo José Soares, em Visconde do Rio Branco-MG. Paralelamente continuava o Ensino Fundamental e, depois, o Ensino Médio, no entanto, sempre estive envolvido com outras artes, principalmente com o

1 Este exercício de “olhar para a criança que fui” foi fortemente alimentado por minha participação na ação extensionista *Arte, existência e infâncias plurais – núcleo de pensamento e ações* (EBA – UFMG), coordenado pela Prof.^a Dra. Marina Marcondes Machado, de cujas rodas de conversa participei, em 2023, como ouvinte/voluntário, tendo sido convidado, em 2024, a fazer parte do núcleo do projeto, formalizando minha participação nas atividades do grupo. Um dos resultados desse processo foi a publicação, em 2024, da cartilha *Infâncias plurais: uma caixa de lápis de cor completa*, organizada pela mesma Professora Doutora.

teatro, tendo participado como diretor musical em espetáculos teatrais em Ponte Nova, ainda no final da adolescência.

Apesar de sempre me identificar com um fazer artístico que procurasse abarcar diferentes modos de expressão, houve, em determinado momento, a necessidade de optar por um deles. Assim escolhi seguir nos estudos acadêmicos musicais, pois essa parecia se mostrar a modalidade artística com a qual mais me identificava no momento – e continua sendo! Tais acontecimentos e o desejo de seguir a carreira profissional na música acabaram contribuindo para que eu decidisse por me candidatar ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Em 2007, ingressei no Departamento de Música (DEMUS) da UFOP, no qual cursei a Licenciatura em Música, com ênfase em flauta transversal. Assim o interesse pela música e pelo seu ensino foi acentuado no decorrer da minha formação – graduação e pós-graduação – por meio de diversas atividades acadêmicas que pude desenvolver, principalmente a pesquisa, a extensão e o ensino.

Durante os estágios obrigatórios, tive a oportunidade de atuar em contextos muito diferentes que transitaram da escola pública ao tradicional Conservatório, passando pela escola especializada de música, até chegar a um coro de adultos e idosos, alimentando meu interesse tanto no estudo do instrumento quanto pela docência.

Concomitantemente procurava aperfeiçoar a técnica instrumental e o estudo do repertório de concerto, mas também popular. Por isso, naquele período, fiz muitos cursos de música e participei de diversos festivais com o objetivo de ampliar ainda mais minhas experiências no campo artístico. O Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana, o Fórum das Letras de Ouro Preto, e o Festival de Música Antiga e Colonial de Juiz de Fora foram os que mais frequentei, ora como estudante, ora como intérprete em apresentações artísticas.

Durante a graduação, fiz parte do programa de extensão Mambembe – Música e Teatro Itinerante, criado e, na época, coordenado pela Prof.^a Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini.² Muito interessado no teatro de rua e nas suas interfaces com a música e a literatura, por quatro anos estive envolvido naquela ação extensionista, cuja proposta central consistia na *transcrição* de obras literárias para a linguagem do teatro de rua. As apresentações do Mambembe aconteciam principalmente nas comunidades de Ouro Preto, de modo especial naquelas mais distantes dos pontos centrais e turísticos da cidade, mas também em festivais, eventos e outras ações em diferentes cidades e estados do Brasil.

Composto por estudantes-bolsistas dos cursos de Música e Artes Cênicas, o grupo se renovava continuamente e, assim, pude ter contato com muitos artistas diferentes. Participei como músico nos espetáculos *O conto da ilha desconhecida*, inspirado na obra homônima de José

2 Professora Associada da UFOP no Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, no Departamento de Artes Cênicas: Licenciatura. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5698244212403554>

Saramago; *O barão nas árvores*, da obra de Italo Calvino; e *Ciganos*, da obra de Bartolomeu Campos Queirós. No ano de 2008, após um período de amadurecimento, recebi a função de diretor musical para a encenação de *Delírios de Will – Shakespearções musicais à brasileira*, espetáculo que buscou reunir personagens de diversas obras de William Shakespeare ao som da música popular brasileira.

Consigo reconhecer, hoje, nas criações do Grupo Mambembe, de Ouro Preto, a realização concreta do que pode ser chamado de um teatro “para todas as idades”. Essa noção chega à nossa tese também no diálogo com Marina Marcondes Machado (2023), a qual, por sua vez, aponta no premiado encenador Ilo Krugli a inauguração desse tipo de teatro no Brasil. O grande cuidado com todos os elementos que compõem a cena, em todas as etapas de sua realização, além da recusa de classificações por faixa etária caracterizam as artes performáticas, em especial o teatro, pensadas nessa chave.

Não só a criação artística, mas também a capacidade de resolver problemas inesperados, surgidos durante as apresentações ao vivo, bem como o contato com as comunidades de Ouro Preto, revelaram-se imprescindíveis na experiência da extensão universitária. O público do Mambembe sempre contou com um número expressivo de crianças, as quais, por vezes, sentiam-se convidadas a participar e, de fato, adentravam na cena. Estou convencido de que tal vivência me proporcionou novos modos de perceber a música e, acima de tudo, acrescentou novos significados à minha atividade enquanto instrumentista e intérprete da música composta em diferentes períodos e contextos, colaborando para a minha capacidade de comunicação pela arte. Além disso, foi por meio da extensão universitária que pude, pela primeira vez, publicar artigos científicos, o que, mais tarde, colaborou para a realização do meu trabalho de conclusão de curso, bem como para a atividade de pesquisa e produção científica durante a pós-graduação.

Se minha relação com o teatro é bem anterior aos estudos acadêmicos, pode-se dizer que ela ganhou força – especialmente na dimensão do artista-educador em formação e que dialoga com outras artes – a partir da experiência com o Mambembe.

Em 2011, após a conclusão da graduação, fui aprovado para cursar o mestrado em Flauta Transversal no *Conservatorio di Musica “Giuseppe Verdi” di Milano*, na Itália, e por cinco anos morei naquele país. Nesse período de riquíssimas experiências, não só pude me especializar na técnica instrumental, mas também tive a oportunidade de lecionar música para crianças da rede pública de ensino da província de Milão, por meio da *Associazione Musicale Orecchioalato* e *Scuola di Musica Claudio Monteverdi*, sendo muito apreciadas as aulas e laboratórios musicais de caráter “interdisciplinar” que eu desenvolvia com as crianças, especialmente crianças pequenas.

Sobre a *Associazione Musicale Orecchioalato*, seu nome, em italiano, é sugestivo: “ouvido alado”. A política cultural da escola era ampla, abarcando inúmeros aspectos relativos ao fazer artístico,

musical e ao seu ensino, especialmente na infância³.

É possível dizer que houve uma dupla identificação na ocasião de minha colaboração com essa Associação: nela encontrei amplo espaço para desenvolver, com muita autonomia, a proposta musical que para mim se mostrava coerente com as crianças (fazer musical criativo, “integrado”, participativo), ao passo que meu perfil também pareceu interessante para a própria instituição.

Entre as propostas e objetivos da *Associazione Musicale Orecchioalato*, é importante destacar:

- facilitar e incentivar a aproximação com a música, mostrando que não é impossível apropriar-se da cultura musical; e fazer música. [...]
- mostrar que a vida através da música assume formas diferentes das comuns e que pode ser preenchida com experiências musicais.
- Constituir um centro de agregação e integração de experiências educativas com/na/à música.
- **criar um espaço onde não apenas se aprenda música, mas se faça música juntos, discutindo e ouvindo**, um lugar onde se adquira ferramentas e meios para praticar música.⁴

Importante recordar, também, os *centri estivi*, ou colônias de férias, nos quais fui convidado a desenvolver laboratórios musicais com crianças de 3 a 5 anos, e de 6 a 10 anos, em momentos distintos, por alguns anos. Aqui gostaria de destacar o trabalho em parceria com a professora de Arte Lucia Salzarulo – experiência muito frutífera, quando tivemos a oportunidade de experimentar pontos de contato entre as diferentes linguagens expressivas e investigar as possíveis contribuições de cada uma delas na atividade artística com crianças, as quais, por diversas vezes, nos surpreendiam com soluções e caminhos inusitados para aquilo que sugeríamos.

Outro ponto relevante e que merece ser citado se refere ao caráter cosmopolita da província de Milão, cuja população é composta, também, por muitos imigrantes. Assim, as escolas com as quais trabalhei atendiam a um público formado por crianças de origens diversas. Hoje consigo compreender como o trabalho com crianças de origens tão plurais na mesma turma foi minha primeira oportunidade para perceber a necessidade de usar menos palavras e de dar mais espaço para comunicar de outras formas na aula de música. Essa variedade cultural também causou uma identificação mútua entre mim e as crianças, favorecendo a realização das atividades musicais. Recordo-me que, à época, isso foi percebido também pela gestão das escolas.

Acredito que essas relações poderão ser lidas, a seu tempo, na ótica dos afetos e das intensidades (no sentido cartográfico desses termos) – pois a tarefa do cartógrafo é “dar língua para afetos que pedem passagem” (Suely Rolnik, 2016, p. 23). São afetos e intensidades que confluem na

3 Infelizmente, durante a escrita desta tese, recebi a notícia de que, devido a várias contingências, a *Associazione Musicale Orecchioalato* estava em processo de encerramento definitivo de suas atividades. Deixo aqui, igualmente, meu profundo agradecimento à *Associazione*, na pessoa de seus dirigentes Davide Donelli e Sandra de Tuglie, bem como a toda a comunidade escolar, com a qual convivi e mantenho estreito contato.

4 Disponível em: <https://orecchioalato.it/la-politica-culturale/> (Tradução nossa. Grifos nossos). Consultado em 01/06/2024

experiência artística na infância, e que muito dizem das relações *intrageneracionais* (das crianças com seus pares) e *intergeracionais* (entre crianças e adultos) nas quais o fazer musical se concretiza.

Seguindo a linha do tempo, a oportunidade de ter uma vivência no exterior constituiu uma grande motivação e renovou meu desejo de continuar na carreira musical. Na época, o Conservatório de Milão já contava com centenas de estudantes oriundos de todas as partes do mundo e eu era o único brasileiro inscrito na instituição. Sendo assim, não somente os ensinamentos musicais que tive no Conservatório, mas também as experiências que pude compartilhar com meus professores e colegas na Itália continuaram a enriquecer a minha formação artística e, acima de tudo, pessoal. O aprendizado de uma nova língua e o contato com diferentes culturas foram fundamentais nessa formação; aqui é preciso reconhecer que esse aprendizado passa necessariamente pelo contato com as crianças, as quais, exigentes que são, nos ensinam continuamente. Como quando, certa vez, uma criança me corrigiu, chamando minha atenção para uma sutileza na pronúncia italiana do nome *Luciana*, fonema para o qual meus ouvidos de adulto já estavam “surdos”⁵ – as crianças não perdoam!

Durante o período em Milão, participei de inúmeras manifestações artísticas. Pude tocar com orquestras e diversos grupos de câmara. Porém minha formação anterior, que não se limitou a uma única maneira de vivenciar a arte, foi bastante apreciada naquele país e estou convencido de que foi esse o fator que possibilitou minha inserção em outros ambientes artísticos e educacionais fora do Conservatório de Milão.

Após a conclusão do mestrado e encerramento de minhas atividades profissionais na Itália, retornei ao Brasil e trabalhei como professor de Música em alguns contextos, sendo importante citar a Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Rio Doce-MG e a Educação Infantil na Escola Nossa Senhora Auxiliadora, em Ponte Nova-MG, que me possibilitaram novas experiências mediadas pela arte no contato com as crianças, na perspectiva que esta tese procura enfatizar. Aqueles contextos educacionais também me permitiram trabalhar sempre com muita autonomia e criatividade, com todas as turmas, com todas as crianças.

Nesse percurso de vários anos em contato com as crianças, tenho percebido que seus modos de ser e estar sugerem continuamente caminhos para um fazer musical mais leve, mais livre, mais criativo – menos prescritivo, menos utilitarista –, se prestarmos atenção nas crianças mesmas.

Alguns autores – por exemplo, Luis Camnitzer (2017), María Acaso e Clara Megías (2017) e Fischer (2019) – apontam o utilitarismo presente em modelos de ensino atuais como uma educação demasiadamente centrada na preparação para o futuro, demonstrando que essa postura desconsidera as necessidades e o tempo das crianças. Também indicam a presença de uma valorização excessiva da racionalidade e da técnica, além da hierarquização de conhecimentos, descrevendo a situação como um desafio político.

5 Isso aconteceu após quatro anos que eu já morava na Itália, mas ainda não havia me dado conta da sutileza da pronúncia. Uma criança percebeu e me ensinou. Achei genial, nunca esqueci.

Segundo Camnitzer (2017), trata-se de “treinamento meritocrático” marcado por hierarquizações e funcionalidades econômicas que confinam a arte a um espaço já historicamente subestimado: a Educação Infantil. Mas essa etapa escolar, quando as crianças poderiam, de fato, experienciar a infância a partir de suas próprias e mais afirmativas características, também sente os reflexos do modelo educacional utilitarista, já que ali “estão tentando adiantar a alfabetização para que a pré-escola possa se destacar rapidamente e consiga, assim, assegurar o ingresso em ciclos posteriores de prestígio que conduzirão a bons empregos e a um excelente salário” (Camnitzer, 2017, p. 15, tradução nossa).

No que tange ao ensino de música, tem-se refletido sobre como a predileção por abordagens técnico-rationais influencia nossa área de atuação. Nesse viés, Renato de Carvalho Cardoso (2020) aponta alguns modos como a excessiva valorização da racionalidade e da técnica em detrimento de outros aspectos artísticos é percebida em alguns contextos específicos de ensino musical: “por um lado, uma forte ênfase na técnica instrumental e/ou vocal, teoria e análise musical e, por outro lado, a missão de introduzir ao educando o universo da pesquisa acadêmica, muitas vezes acompanhado de um discurso cientificista” (Cardoso, 2020, p. 223).

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008) explica que, historicamente, o valor da música e a concepção de Educação Musical sofrem modificações a partir dos paradigmas vigentes em cada período e, assim, concepções mais racionais baseadas em aspectos objetivos e a música dos sentimentos e da emoção constituem duas tendências que se alternam no decorrer dos séculos (Fonterrada, 2008, p. 29). A autora acrescenta que, no século XX, diversas abordagens ainda permanecem excessivamente centradas na prática instrumental, preterindo a formação musical básica (Fonterrada, 2008, p. 120).

Concordamos que a formação musical poderia privilegiar, também, processos criativos e reflexivos consonantes com a natureza artística da música; para tanto, buscamos refletir sobre tal situação desde a infância. Por isso, procuramos, como alternativa, dar visibilidade ao artístico, ao estético, ao criativo, ao que, por meio da iniciativa de educadores e artistas – professores-artistas – que compartilham ideias atinentes e da articulação com alguns modos de ser e estar das próprias crianças, se apresenta como “contrapedagogia” (Acaso e Megías, 2017), como possibilidade e como resistência ao utilitarismo que molda as políticas educacionais, com reverberações no ensino de música. Portanto, em diálogo com a literatura, e a partir da retomada de nossa própria experiência enquanto professores de música para crianças, apresentamos algumas hipóteses e pressupostos, buscando contribuir para pensar outras maneiras de construção de conhecimento, especialmente por meio da estética, dos sentidos e dos afetos.

Assim como Alfredo Hoyuelos (2020):

Concebemos a estética como “o estudo dos processos desenvolvidos no criador e no espectador por meio dos quais a beleza é criada e reconhecida” (Bateson, G. e Bateson, M. C., 1989, p. 205). Essa definição que Bateson, posteriormente e de forma muito acertada, modificou, propondo uma ideia de estética como o *ser sensível à estrutura que*

conecta as coisas ou os acontecimentos. Essa ideia nos parece complementar àquela que afirma que o genuíno critério estético nos permite discernir, dentro do universo, “o que realmente resulta imprescindível para nossa própria autoestima (Trías, 2001, p. 269). Consideramos, também, a estética não apenas pela estrutura, mas também pela importância do detalhe, pelo gosto por aperfeiçoar as ações, por fazê-las entender ou expô-las de forma atrativa ou a gosto para cultivar a sensibilidade pessoal.” (Hoyuelos, 2020, p. 28, itálicos do autor)

Entre os elementos que, como *linhas de força*, colaboram para tal concepção de ensino musical, colocando-nos em confluência com autores importantes para essa perspectiva, destacamos: o devido espaço para criação e reflexão – características consideradas artísticas na contemporaneidade (Acaso e Megías, 2017; Murray Schafer, 2011, por exemplo); a apropriação consciente do diálogo entre as modalidades artísticas na aula de música, na perspectiva da “confluência das artes” (Schafer, 2002, 2011); a articulação entre docência e fazer artístico na atuação de professores-artistas (Acaso e Megías, 2017; Carmen Capra e Luciana Gruppelli Loponte, 2016, por exemplo) como mediadores da experiência musical na infância; bem como o reconhecimento de outras formas de ser e estar no mundo, além da linguagem verbal e da escrita, o que inclui musicalidades, mas também visualidades e teatralidades observáveis nas relações adulto-criança e das crianças com seus pares.

Isso posto, convém recordar que concepções mais atuais acerca da definição de música têm procurado reconhecer os inegáveis pontos de contato dessa linguagem artística com outras áreas. Nessa perspectiva, a definição trazida por Maura Penna (2008) parece-nos bastante apropriada:

Pois o fato é que o som não é o material único ou exclusivo da música. Como diversos historiadores apontam, em seus primórdios a música era parte de rituais comunitários e integrava diversos elementos presentes na vida grupal; mesmo na Grécia Antiga, “música e poesia eram uma coisa só”. [...] Essa integração também é encontrada em correntes contemporâneas de música erudita, que têm incorporado à manifestação musical outros recursos expressivos, como luzes, movimento, encenação etc. É bom lembrar também que toda performance musical tem um aspecto cênico, quer este seja intencionalmente planejado e explorado ou não. (Penna, 2008, p. 24)

Se a citação anterior chama a atenção pela sua erudição, Flávia Candusso e Valnei Souza Santos (2023) observam elementos semelhantes àqueles apontados em outros contextos musicais:

A música, nos contextos de tradição oral afro-brasileira e indígena, vai muito além do aspecto sonoro em si. Precisa ser pensada em termos de artes musicais, conforme Nzewi (2003) nos ensina, ou seja, em um conjunto que conecta várias linguagens artísticas inseparáveis (música, poética, dança, aspectos cenográficos e indumentários). Envolve o corpo como um todo, ou seja, um corpo que toca e, ao mesmo tempo, dança, se expressa corporalmente, e é nesse corpo que se inscreve a memória cultural. (Candusso e Santos, 2023, p. 47)

Os elementos teatrais e de outras linguagens artísticas marcam as novas propostas de educação musical pela dimensão sinestésica da música, o que é um convite para a associação com espetáculos e concertos voltados para a primeira infância. Sobre tais criações artísticas, Helena Rodrigues, Nuno Arrais e Paulo Maria Rodrigues (2013, p. 62) dizem que elas configuram “[...] um *setting* de observação natural capaz de enriquecer nosso conhecimento científico relativo ao desenvolvimento musical na infância, à emergência do sentido estético, à dinâmica social e à construção de um grupo que toma por base a música [...]”, enfatizando afirmativamente a díade didática-estética no desenvolvimento musical infantil.

O interesse em *prestar atenção nas crianças*, bem como em *refletir sobre propostas de ensino e criação musical* pensadas para esses sujeitos, se fundamenta em uma educação musical que se mostre coerente com alguns aspectos da infância, nas suas multiplicidades, que têm sido enfatizados pelos estudos da infância.⁶ Por isso, a pesquisa destaca contribuições da Sociologia da Infância, a fim de compreender alguns modos de ser e estar das crianças no mundo, suas necessidades e contribuições (Manuel Jacinto Sarmiento, 2002, 2004, 2009, 2013), bem como a maneira como essas produzem cultura a partir do que para elas é criado (William A. Corsaro, 2011), especialmente por meio de uma leitura situada e contextualizada desses processos que envolvem a infância, e que não exclua a participação dos adultos, ou mesmo de outros elementos não humanos (Spyros Spyrou, 2018).

A fenomenologia da criança (Machado, 2023) também encontra lugar nessa perspectiva que contrapõe o adultocentrismo das práticas tradicionais, mas que também evita uma possível idealização da infância que desconsidere a importância do contexto social e cultural na produção das culturas infantis. A atividade musical *com/para* crianças se constitui, portanto, como um *processo* que leva em consideração tanto as vozes das crianças quanto as dos adultos, isto é, as relações *intra*geracionais (das crianças com seus pares) e *inter*geracionais (entre crianças e adultos) nas quais as produções musicais e artísticas podem se constituir.

Outras contribuições, como o pensamento da diferença (Gilles Deleuze e Félix Guattari, 2011, 2012, por exemplo), são colocadas em diálogo e, em muitos momentos, os elementos evidenciados vão ao encontro dos três princípios estéticos desenvolvidos por Alfredo Hoyuelos (2020), para quem “a escola é um âmbito estético habitável”, “construir pedagogia é sonhar a beleza do insólito” e “educar implica desenvolver as capacidades narrativas da sedução estética”. São aspectos que, embora mais pedagógicos do que os objetivos desta pesquisa, mostram-se fundamentais a fim de que se compreendam melhor caminhos e

6 Sarmiento (2009, p. 18-19) apresenta os estudos da infância – por ele também chamados de Estudos da Criança e Novos Estudos Sociais da Infância – como um campo interdisciplinar de investigação teórica e conceitual acerca da infância. Segundo o autor, a Sociologia da Infância insere-se nesse quadro de estudos, possibilitando, por meio da articulação de saberes, a compreensão da infância na sua condição geracional e as condições sociais das crianças contemporâneas. Assim, aponta que o papel de interlocutor desempenhado pela Sociologia da Infância, dentro dos estudos da infância, configura um de seus principais aspectos, possibilitando uma visão totalizante de seu objeto de estudo por meio do diálogo interdisciplinar.

leituras possíveis no caleidoscópio de cores, sons e imagens que constitui a arte e a música *com/para* o público infantil.

Nessa visada, as várias linhas de força que compõem esta *cartografia* permitem que, talvez com exceção deste texto introdutório, o trabalho possa ser lido a partir de qualquer ponto, de qualquer capítulo, pois cada um deles traz em si elementos disparadores que possibilitam pensar relações entre crianças e músicas, a partir de um ponto que necessariamente se conecta com todos os outros, mas nunca de forma linear ou hierárquica. Por isso, embora determinada característica se sobressaia em cada seção do trabalho, não se pode dizer, por exemplo, que haja um capítulo de revisão de literatura ou de apresentação de referencial teórico, no sentido estrito desses termos, pois tais elementos permeiam toda a tese e são convidados à discussão à medida que isso se faz necessário. Nesta pesquisa, referencial teórico deve ser entendido, literalmente, no sentido utilizado por Suely Rolnik, em sua *Cartografia sentimental*:

[...] o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e cunhar sentido, para ele é bem-vindo. *Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.* Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia. **O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, *transvalorado*.** Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. (Rolnik, 2016, p. 65, itálicos e grifos da autora)

Dessa maneira, chega-se a esta tese por meio de um caminho que contempla algumas das principais indagações e hipóteses que têm permeado meu percurso enquanto artista e professor, a saber: a criança como sujeito de seu próprio processo de educação musical; a possibilidade de uma leitura artística da aula de música; a investigação como caminho pedagógico; e a figura do professor-artista como mediador de vivências – possibilidades para pensar o desenvolvimento de uma educação musical que seja realizada, de fato, *com/para* as crianças.

Em outras palavras, o que se procura é, por meio de uma observação sensível das crianças, evidenciar e valorizar o que há de artístico em alguns modos de ser e estar desses sujeitos, para pensar o fazer artístico *a partir* das crianças mesmas. Surge a possibilidade de uma perspectiva *rizomática e confluyente* – isto é, aberta às multiplicidades e pluralidades – no fazer artístico *com/para* a criança, e não só isso, compreende-se que é possível pensar um fazer artístico, nessa chave, para qualquer idade.

O que o leitor irá encontrar nesta tese:

A tese é composta por três “*Confluências*”. Cada “*Confluência*” é seguida de uma “*Parada*”, para tomar fôlego e impulso para a “*Confluência*” seguinte. Cada “*Parada*” complementa a “*Confluência*” que a precede, especialmente a partir do diálogo e do olhar para adultos artistas e educadores (ou professores-artistas) que se dedicam ao fazer musical e artístico *com/para* crianças. Assim estão organizadas as seções:

Resumidamente, a “*Introdução*” inicia a discussão, apontando principalmente aspectos do percurso e indagações que nos trazem à tese. A “*Primeira Confluência*” apresenta a inspiração da *confluência das artes* para a investigação, bem como o exemplo da pesquisa *cartográfica*. A “*Segunda Confluência*” trata, nomeadamente, das crianças e das infâncias, de modo especial, na chave dos Estudos Sociais da Infância, com contribuições da Fenomenologia da Criança. A “*Terceira confluência*” centra-se nas subjetividades e nos afetos para tratar do tema da arte e das infâncias, convidando o pensamento da diferença. A “*Primeira*”, “*Segunda*” e “*Terceira Parada*” focam no diálogo com adultos que se dedicam ao fazer artístico e musical *com/para* crianças para pensar as questões da pesquisa, com atenção para determinados aspectos acerca do objeto estudado. Desenhos, de autoria do pesquisador-artista, com representações visuais de suas percepções acerca das cenas de crianças e músicas presenciadas permeiam toda a tese.

Por fim, são apresentados oito princípios artísticos *a partir* de um fazer musical *com/para* crianças, numa perspectiva *rizomática* e *confluente*, seguidos de uma “*Carta ao leitor*”, com pequenas reflexões adicionais.

Da Confluência das Artes e de outras confluências, ou, de como se construiu esta tese

Cheguei a perguntar um dia:

– Mãe, fita vermelha fica melhor num cachorro ou num gato?

E ela disse:

– Você rasgou a calça outra vez.

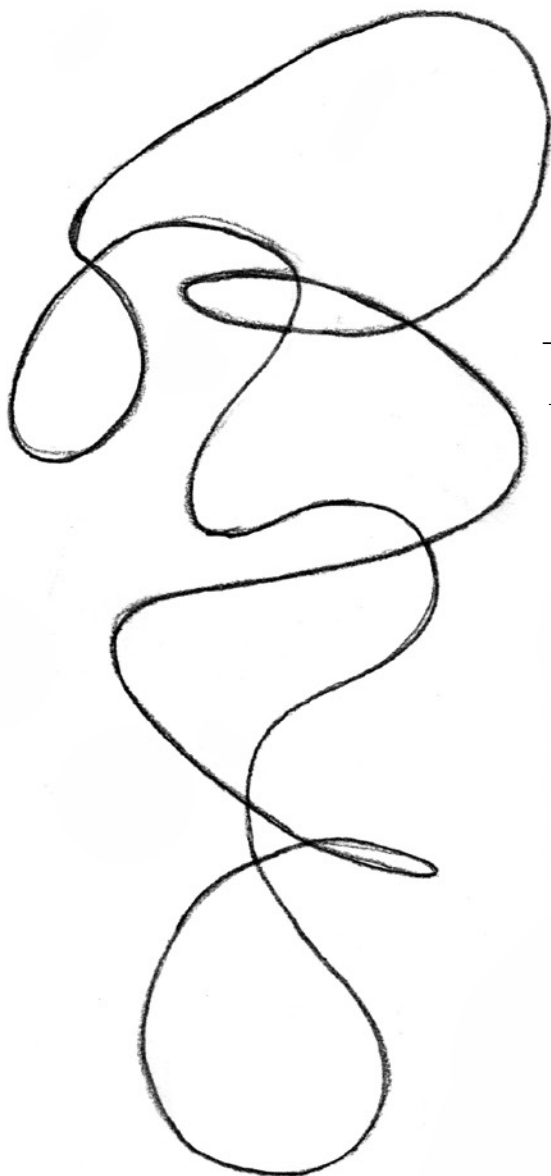
Ao papai, perguntei:

*– Todo velhinho precisa de um banquinho embaixo dos pés
quando fica sentado?*

Papai disse:

*– Todo aluno deve tirar boas notas, e não deve ficar de castigo.
Então deixei de perguntar. Passei a deduzir as coisas sozinho.*

(Janusz Korczak)



Confluência: con·flu·ên·ci·a. Sf. 1 Qualidade do que é confluyente. 2 Ponto onde ocorre a união de dois cursos de água. 3 Ponto onde se unem duas ou mais coisas; junção [...].⁷

A *confluência*, como conceito que ajuda a descrever também uma rica e profunda maneira de experienciar e vivenciar a arte, surgiu, para mim, bem antes da escrita deste texto, mas posteriormente mostrou-se também como inspiração e encaminhamento metodológico possível para uma pesquisa de doutorado, na qual muitos elementos distintos colaboram para a tessitura de uma tese. Sua acepção primeira em minha experiência pessoal e profissional, como dito, se refere justamente ao encontro de diferentes modalidades artísticas: o desenho, o teatro, os poemas e a música, desde a minha infância e juventude. Vejamos inicialmente esse entendimento da *confluência*, para, em seguida, compreendermos como ele se desdobra nesta pesquisa.

Dentre algumas abordagens que se referem ao encontro, à convivência e à integração das diferentes formas artísticas (interartes, ou hibridismo, por exemplo), a ideia de *confluência das artes*, inspirada no compositor e educador musical canadense Raymond Murray Schafer (1933-2021), parece muito apropriada para nos referirmos ao fazer artístico e musical que, neste trabalho, diz respeito também a crianças. Nossa identificação com essa perspectiva específica fornece não só elementos para observar o modo sinestésico com o qual a criança se relaciona com o ambiente e, conseqüentemente, com a arte, mas contribui para motivar a educação musical desses sujeitos numa perspectiva múltipla, a partir também da percepção de outras confluências que se dão em torno da música e das crianças, e sugere caminhos para a própria pesquisa que se baseie nas artes.

No contato com a concepção artística schafariana, temos entendido que falar em *confluência das artes* vai além de pensar no simples diálogo entre diferentes modalidades artísticas, ou do simples contato entre estas. É preciso aprofundar a ideia e compreender, de maneira mais precisa, o que Schafer tem em mente quando elabora tal pensamento. Embora a questão perpassasse toda a obra (artística e ensaística) do compositor – o que corrobora seu pensamento não linear, em seu melhor sentido! (Seria rizomático?) –, dois textos de sua autoria podem ser considerados fundamentais para que se construa o conceito de *confluência das artes*. São eles: *Patria, the complete cycle*, ainda sem edição no Brasil, e fragmentos que permeiam *O ouvido pensante*, obra referencial do autor para a Educação Musical, inclusive em nosso país.

Nesses textos, Schafer explica que as origens do conceito estão atreladas à criação do gênero *Teatro de Confluência*, e relata as circunstâncias que o levaram a elaborar tal perspectiva artística. Em outras publicações, ele atualiza esse pensamento, transpondo-o para a Educação Musical, cuja identificação com as crianças e com a pesquisa em Música aqui procuramos aprofundar.

O primeiro desses textos é mais analítico; nele, o autor discorre sobre sua obra homônima: *Patria*, a qual configura um exemplo do *Teatro de Confluência* enquanto gênero. A análise é

⁷ Disponível em: <https://tinyurl.com/5n6rj4fb>. Acesso em: 20 maio 2025.

precedida por um ensaio intitulado *The Theatre of Confluence I*, escrito em 1966, no qual Schafer lança luzes para uma possível *confluência das artes*.

A escrita do ensaio está relacionada com a composição da obra *Loving*, iniciada em 1964, que coincide com o interesse do autor pelo teatro, de modo que ele utiliza a discussão para clarear suas ideias a respeito dessa manifestação artística (Schafer, 2002, p. 25). Conhecer o contexto de algumas obras do compositor e, especialmente, como essas criações estão atreladas ao seu pensamento filosófico é extremamente pertinente no âmbito deste estudo, pois também colabora para aproximar Schafer do que temos considerado *professor-artista* – figura especialmente consonante com a atividade musical realizada *com/para* crianças. Isso porque a produção do autor se torna um exemplo de como preocupações artísticas e pedagógicas se fundem num mesmo modo de pensar e agir, indissociáveis.

Schafer enumera algumas características da obra *Loving* que apontam influências dos dadaístas sobre seu fazer artístico, mas que, ao mesmo tempo, conferem à peça um caráter bastante hermético: “sem enredo, essencialmente sem personagens, era mais um feitiço do que uma história, um poema sinfônico no sentido imaculado do gênero” (Schafer, 2002, p. 26, tradução nossa). Também tece ácidas críticas aos gestores das mídias dominantes, os quais não permitem que o público se familiarize com outros tipos de arte, como aquele que ele mesmo compusera.

Para o próprio Schafer, suas composições dessa época são prognósticas do tipo de teatro que ele gostaria de trazer à luz, e que assim descreve:

Idealmente o que eu quero é um tipo de teatro no qual todas as artes possam se encontrar, cortejar e fazer amor. O amor implica um compartilhamento de experiências; **não deveria nunca significar a negação de personalidades**. Essa é a primeira tarefa: moldar um teatro no qual todas as artes estejam fundidas, mas sem negar o caráter forte e saudável de cada uma. (Schafer, 2002, p. 26, tradução nossa, grifo nosso)

E prossegue, oferecendo-nos as bases para compreender como seria possível uma *confluência das artes*: “estou chamando isso de teatro de confluência, porque confluência significa um **fluir junto que não é forçado, mas que é, contudo, inevitável** – como os tributários de um rio no momento preciso em que se encontram” (Schafer, 2002, p. 26, tradução nossa, grifo nosso).

Para Schafer, falar de *Teatro de Confluência* é diferente de falar em “Teatro absoluto”, pois este último carrega certo ar “apocalíptico”, que se quer definitivo – o que não seria o caso, já que as correntes artísticas sempre se atualizam a seu tempo. Também se difere da ideia de “Teatro total”, o qual pode levar a experiências confusas, devido a uma sobrecarga sensorial. Essa sobrecarga “pode produzir estados de consciência que são úteis ao artista, mas uma ‘viagem’ intrapsíquica não é uma obra de arte mais do que uma viagem ao dentista é” (Schafer, 2002, p. 26, tradução nossa).

Feitas as diferenciações, o autor procura explicar por que outras tentativas anteriores nessa direção se distanciam do que ele propõe em sua obra, já que, no passado, embora as artes tivessem sido combinadas, por meio de algumas tentativas nessa direção, a hierarquia entre elas era, ainda, evidente. No drama tradicional, por exemplo, a palavra falada tinha a primazia, enquanto na ópera todas as outras artes são levadas a se relacionarem com a música (Schafer, 2002, p. 26).

Wagner tinha o espírito correto aqui, pelo menos durante a parte inicial de sua vida quando ele escreveu seu trabalho teórico *Ópera e Drama*. Ele sentiu que todas as artes tinham que sofrer adaptações de modo que cada uma cooperaria com o propósito do *Gesamtkunstwerk*. Mais tarde, depois que ele assimilou a filosofia de Schopenhauer, foi a música que tomou um papel dominante e foi em direção ao espírito da música que todas as outras artes foram levadas a aspirar. Não precisamos nos sentirmos traídos por Wagner. Um artista procura pelas filosofias que reforçam suas inclinações naturais; e Wagner foi, acima de tudo, um compositor e apenas secundariamente um libretista e diretor de palco. (Schafer, 2002, p. 27, tradução nossa)

Para o autor, os vários artistas envolvidos nessas produções trabalham de forma restritiva e dentro de uma ordem de classificação: o compositor, o libretista (cujo texto, muitas vezes, é sufocado com a música), o produtor, o diretor de cena, o regente, os solistas, o coreógrafo etc. O que Schafer almeja para os novos trabalhos é que esses sejam concebidos em todos os níveis simultaneamente, em todos os seus parâmetros, quer tais tarefas sejam individuais ou coletivas (Schafer, 2002, p. 27).

A música heterofônica (música no espaço) e a escultura cinética (arte no tempo) são dois exemplos que o autor utiliza para falar da suscetibilidade para a fusão e reciprocidade que as artes têm demonstrado. A isso, Schafer se refere como “manifestações desse desejo de descobrir os pontos precisos onde os sistemas nervosos de diferentes experiências sensoriais se tocam”. E acrescenta: “Nós não entendemos exatamente como lidar com os problemas colocados pela interpenetração das artes, mas a atividade está diante de nós e seus potenciais são animadores” (Schafer, 2002, p. 28, tradução nossa).



Contudo, é feito um alerta a respeito de exercícios sinestésicos descontrolados, os quais podem se reduzir à confusão de sentidos, enquanto a preocupação real caminha na direção de uma acuidade da experiência sensorial. Na busca pelo refinamento dessa acuidade, a proposta tem seu ponto de partida no que ele chama de “gestos elementares” de cada forma de arte, e o exemplo, para essa perspectiva, não vem da música, mas das artes visuais:

Os estudos estendidos que Kandinsky, Klee e outros na Bauhaus deram aos elementos básicos das artes gráficas (Kandinsky, por exemplo, gasta quase 40 páginas discutindo a significância do ponto em seu livro *Point and Line to Plane*) precisa ser duplicado nas outras artes – na música, por exemplo, por um estudo prolongado do som simples (*single tone*). Somente quando os elementos matrizes são purificados e claramente apreendidos é possível criar um vocabulário básico para cada forma de arte. (Schafer, 2002, p. 28, tradução nossa)

A partir disso, Schafer indica que a abordagem buscará uma espécie de “gramática contrapontística” para que os gestos elementares das diferentes linguagens expressivas possam se relacionar. Assim, elas irão compor relações cada vez mais complexas, por meio da emersão de cada forma artística, em toda a sua riqueza, de modo contíguo com as outras artes. Dessa maneira, a arte poderá, de fato, tornar-se uma atividade que envolve o *sensorium total*, “assim como viver é uma atividade na qual todos os sentidos corroboram e contrapõem-se uns aos outros” (Schafer, 2002, p. 28, tradução nossa). Para o autor, o ponto de encontro para todas as artes se encontra no *ritmo* básico, como os sentidos relacionam-se entre si por meio dos ritmos biológicos e neurais do corpo (coração, respiração, motricidade, sono etc.) – “arte é vida, vida é arte!”.

Contudo, na perspectiva do autor canadense, não se deve confundir essa abordagem com sincronização das artes – segundo ele, um grande erro cometido no passado, quando tentativas similares foram feitas. Não se trata de duplicar nas outras artes o que acontece em uma delas. Na perspectiva de Schafer, estabelecer paralelos entre as artes, mais do que fortalecer a experiência total, a rompe. Como visto, a proposta da *confluência das artes* se baseia no contraponto, na contribuição que cada linguagem artística pode trazer, a partir de suas especificidades, e não na negação ou na alteração de suas características individuais.⁸

Ele utiliza novamente o *ritmo* como referência:

O ritmo de uma linguagem [*médium*] pode estender o de outra [*médium*] ou pode infringi-lo. É essa relação rítmica que nós teremos de estudar. Nosso interesse no contraponto entre os sentidos tem sido fortemente influenciado pela nossa descoberta de que para tramar uma experiência sensorial acuradamente o uso de dois sentidos é necessário. Assim, se desejarmos intencionalmente criar ambivalência ou confundir o observador, empregamos a contradição do contraponto sensorial. [...] *A própria vida é a experiência multimídia original*. Formas artísticas individuais amputam todos os sentidos, exceto um. (Schafer, 2002, p. 29, tradução nossa, itálicos do autor)

8 Schafer (2002, p. 29), aponta que um bom exemplo do que ele quer dizer pode ser observado na natureza contrapontística de certas manifestações teatrais tradicionais do Oriente, especialmente o teatro Kabuki, japonês.

A própria escrita de Schafer apresenta-se como concretização de sua preocupação em reintegrar arte e vida como coisas inseparáveis. Os exemplos para suas proposições advêm tanto das artes quanto da física ou das neurociências; seja de textos acadêmicos, ou de observações do cotidiano. Seus textos são permeados por desenhos ricos e cuidadosamente elaborados – vide as partituras de suas obras corais, realizadas pelo próprio autor. Exemplos de vinculação dos sentidos, no dia a dia, para Schafer, são encontrados corriqueiramente, nos lugares mais incomuns:

[...] a missa católica romana é (ou foi) uma experiência desse tipo. Todos os sentidos são convocados: visão – a arquitetura da igreja, a cor dos vitrais; audição – a música do coro e instrumentos, o tocar dos sinos; paladar – a transubstanciação do pão e do vinho; olfato – o incenso; tato – devoção de joelhos (que às vezes toma forma de elaboradas peregrinações ao redor da igreja), contas de oração na mão etc. O que nos impressiona aqui é que em nenhum momento os sentidos são bombardeados a esmo; tudo está claramente integrado. Na missa católica não há sobrecarga sensorial. Poderia ser um modelo útil a se estudar. (Schafer, 2002, p. 29, tradução nossa)

Pelos mesmos motivos, no campo da Educação Musical, Schafer considera “inatural” a maneira como cada forma de arte é abordada, privilegiando certos receptores sensitivos em detrimento de todos os demais (Schafer, 2011, p. 278). O autor emprega, propositalmente, o termo “inatural”, por acreditar que tais abordagens com finalidades essencialmente virtuosísticas, em cada linguagem artística, se distanciam da maneira como experimentamos a vida na Terra – o que ele chama de “fragmentação do *sensorium total*” (Schafer, 2011, p. 278).



Cena 2: Música no tatame, ou, música com o corpo.

(CMI – abril de 2023)

O instrumento protagonista da atividade é o metalofone.

De peças removíveis, o instrumento conta, para a música a ser feita naquele momento, apenas com algumas teclas.

Uma criança se dá conta: “*Tá faltando peça!*”. Outra, impaciente, já entendeu o porquê: “*É porque precisa só dessas, meu filho!*”.

A professora toca o instrumento. Um menino, de 5 anos, deitado no tatame, canta espontaneamente: “*dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó*”. Rola no tatame. Espreguiça entregue. Parece fundir-se com a superfície de borracha, tamanha a satisfação que demonstra com todo o corpo. Rola de novo. Canta mais uma vez.

Por fim, solta: “*Eu quero morar aqui!*”.

Não resisto, e pergunto ao menino: “*No tatame, ou na escola de música?*”

“*Na escola!*” – ele não hesita. Provoco mais um pouco: “*Mas você não faz música em casa também?*”

“*Faço!*” – responde. “*Mas em casa eu não tenho um tatame para rolar enquanto eu faço música!*”



“Em casa eu não tenho um tatame para **rolar enquanto eu faço música!**” – diz o menino nessa cena, recolhida durante a pesquisa de doutorado que resultou nesta tese. Não se pode dizer que seu fazer musical fuja dos modos tradicionais e escolarizados de se fazer música porque ele já é concebido de outra maneira. O menino nos **demonstra**, do modo mais natural possível e com grande maestria, que movimento e música não são absolutamente indissociáveis, mas que, pelo contrário, a associação precisa ser mantida e enfatizada. Mais do que isso: o menino nem se coloca tal problema! Ele simplesmente faz assim!

A professora-artista portuguesa Rita Roberto⁹ traz sua contribuição acerca do fazer artístico sem fronteiras entre os campos do saber, sobre o aproveitamento das interfaces comuns às diferentes modalidades artísticas, especialmente no que se refere à arte *com/para* crianças. Essa perspectiva é assumida e profundamente desenvolvida pela Companhia de Música Teatral (CMT), de Portugal, da qual a professora-artista é colaboradora. No “Prólogo e Cotidiano Filosófico #1”, que precede a versão para a plataforma Zoom do espetáculo para crianças *O céu por cima de cá*, dessa Companhia, a *performance*¹⁰ é poeticamente definida como “uma viagem guiada por pássaros, anjos e nuvens que atravessa os territórios da poesia da música, da imagem e do movimento sem parar nas fronteiras”. Vejamos o que diz Rita Roberto, especificamente, acerca desse tema:

RR: Talvez isto até seja um pouco repetitivo porque, na verdade, sempre fez parte do meu percurso. Esta insatisfação com cadeiras, com lugares muito delimitados, porque de facto sempre tive essa dificuldade em fechar ou em me especializar. Portanto, preciso de ter esta inconstância, ou multiplicidade, melhor dizendo, para poder crescer em todas elas como um todo. E eu acho que cada vez mais o trabalho da arte na infância faz sentido que aconteça num campo em que as fronteiras não estão de facto definidas, em que seja latente a comunicação e nós temos todos esses recursos à nossa disposição e não só das áreas artísticas mais evidentes. Eu posso pensar numa sessão em que talvez vá usar alguns recursos de artes plásticas e de música, mas isso não significa que não venham questões filosóficas misturar-se e até uma brincadeira matemática. E eu nem tenho de a identificar no imediato. É importante no olhar de professor conseguir também identificar esses caminhos, talvez até posteriormente, mas sobretudo tê-los como recurso para que eles possam participar de uma interação com as crianças. E, nesse sentido, esta questão da relação entre as diferentes áreas artísticas também tem a ver com esta desarrumação que permite a qualquer momento uma construção que não sabemos que forma vai ter. É uma linguagem nova, um código novo que se constrói a cada vez e, portanto, nós não sabemos a priori como é que ele vai terminar. Como é que vai terminar aquela aula ou aquele produto artístico, poderemos ir encontrando os caminhos, os materiais e os recursos no decorrer do trabalho e do estarmos uns com os outros, da comunicação. (Roberto, 2025)

9 Todas as falas atribuídas a Rita Roberto (sigla RR) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 17 de junho de 2025.

10 *O céu por cima de cá* se insere na iniciativa Cidade Orizuro. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n6ppev4>. Acesso em: 22 jan. 2026. Mais informações sobre as aproximações desta tese com o trabalho da CMT são encontradas em outros momentos deste trabalho, especialmente na seção “Terceira parada: mil platôs, mil pássaros, ou seja, do voo até a Companhia de Música Teatral (Portugal), ou, da *honestidade com o real* na arte *com/para* crianças”.

Embora, nesta tese, haja seções especialmente dedicadas a analisar o percurso formativo e as estratégias de professores-artistas que se dedicam às crianças e às infâncias, acreditamos que este seja o momento mais apropriado para trazer a fala de Rita Roberto. Isso porque ela nos leva de volta à propositiva de Schafer a respeito da possibilidade das artes que confluem de maneira contrapontística, do ritmo enquanto lugar de encontro possível para as artes, mas também convoca o olhar para as *corporalidades* das crianças. Para o autor canadense:

Para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela, é um fluido caleidoscópico e sinestésico. Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades por categorias das formas de arte conhecidas. Impossível. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que “música” é algo que acontece durante às quintas-feiras pela manhã, enquanto às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada “pintura”. Considero que essa fragmentação do *sensorium total* seja a mais traumática experiência na vida da criança pequena. (Schafer, 2011, p. 278, itálico do autor)

Não só isso: a maneira sinestésica de interação da criança com o mundo, a qual envolve seus cinco sentidos (e, quem sabe, outros mais), é equiparada à ação do artista por Marina Marcondes Machado (2010), que, citando Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, aponta nesses modos de ser e estar as bases para qualquer processo criativo:

Tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas, quer se trate de crianças quer de artista profissional. (Lowenfeld e Brittain, 1977 *apud* Machado, 2010, p. 59)



Cena 3: O amor do sabiá I

(CMI – 15 de junho de 2023)

Turma de 3 a 6 anos.

“Onde está o amor do sabiá?” – alguém pergunta.

“Na floresta!” – alguém responde.

“Na orquestra!” – (um menino, de 5 anos).

Outra criança pensa em voz alta: “Imagina uma orquestra de sabiás!” – ri.

“Vai lá fora, no jardim, que você vê!” – responde uma menina prontamente.



Nessa outra cena, pouco importa, para o momento, se o verbo utilizado pela menina não foi “escutar” ou “ouvir” quando ela se referiu aos *pássaros-músicos* do jardim (pois, quando as crianças admitem a existência de uma orquestra de sabiás, é assim que elas os veem: como músicos).¹¹ O verbo em si, aliás, não deve estar de todo errado, pois *ouvir-ver* com o corpo inteiro, como parecem fazer as crianças, talvez seja ainda melhor do que a fragmentação sensorial, opositiva, para experimentar o mundo.

Fica evidente também, no diálogo acompanhado, a importância do fazer musical realizado “em fricção com a natureza” (Ailton Krenak, 2022, p. 101-102)¹², com o mundo, com a vida, ela mesma, que permite que esse tipo de associação aconteça e se materialize naturalmente. A Escola de Música da UFMG (EMUFMG), onde se desenvolveu parte desta pesquisa, como outros estabelecimentos de ensino de música, inclusive para crianças, encontra-se no meio de um grande bosque. Aliás, no caso da EMUFMG, o espaço em torno já é conhecido como “Bosque da Música”. Seria maravilhoso se pudéssemos, nesse momento, irmos todos para fora, ouvir o coro de pássaros e, quem sabe, incorporar os sons do entorno em nossas próprias experimentações sonoras. Que aula seria! – penso comigo diante da cena presenciada.

Para que não se confunda o tipo de vivência artística aberta, múltipla e *confluente* que buscamos enfatizar, com um retrocesso à traumática experiência da polivalência no ensino de Arte, instituída pela Lei 5.692/1971,¹³ é importante ressaltar, justamente em diálogo com Schafer, que, embora as modalidades artísticas sejam naturalmente dialógicas e complementares entre si, elas possuem especificidades que justificam um lugar reservado para cada uma delas no ensino, além de professores qualificados. Exatamente por isso, falamos a partir da perspectiva da Educação Musical, uma vez que, por estarmos inseridos nesse campo específico, tratamos da atividade musical *com/para* crianças, e não do ensino polivalente de Arte.

Nesta visada, a perspectiva da *confluência das artes*, fundamentada em Schafer, mostra-se um excelente exemplo de abordagem musical que, mesmo sem se restringir, não se perde na polivalência. Temos observado como esse educador não se furtou a enfatizar a presença de elementos extramusicais durante suas atividades e experiências, sem, contudo, perder a consciência do trabalho musical que desenvolvia. Assim sendo, o que se propõe é a ênfase e a apropriação conscientes desses aspectos também durante as aulas de música e o fazer artístico. Isso, a nosso ver, estaria de acordo com o universo polifônico e interdisciplinar no qual a criança está inserida, parecendo, portanto, mais condizente com práticas musicais voltadas para esse público específico.

11 Concordamos com as perspectivas que definem o fazer artístico (e, portanto, musical) como uma atividade essencialmente humana (por exemplo, Maura Penna, 2008). No entanto, a associação entre os pássaros e o fazer musical, aqui, foi mantida, por se tratar de uma perspectiva das crianças, que acreditamos, no seu devido tempo, poderá ser conceitualmente aperfeiçoada.

12 Essa noção é aprofundada, nesta tese, na seção intitulada “Terceira confluência: dos afetos e das subjetividades”.

13 “Alusão à experiência da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei 5.692/1971), sob a qual, em favor de um ensino dito polivalente, foram esvaziadas as especificidades das diversas modalidades artísticas, na disciplina Educação Artística (Ataíde; Wolffenbüttel, 2024). Nesse ponto, a perspectiva de Schafer se coloca na posição exatamente oposta à referida Lei, pois busca justamente enfatizar tais especificidades, de maneira complementar umas às outras, de modo a propiciar uma experiência artística mais completa” (Fabrício Malaquias-Alves, 2025, p. 4).

A educação musical, e não o ensino polivalente de Arte, também é reforçada como nosso ponto de partida quando o educador canadense nos convida a pensar na possibilidade da “música que se amplia para encontrar as outras artes” (Schafer, 2011, p. 267). Realizado de maneira sensível e criteriosa, isso configura uma tentativa de dialogar com o universo multissensorial e polifônico da criança, em direção à experimentação do *sensorium total*, o qual permite a identificação natural da criança com as modalidades artísticas, mas que é lamentavelmente fragmentado pelo modelo educacional e escolar a que esta é posteriormente submetida.

Schafer utiliza as crianças como exemplo, mas sua preocupação artística e pedagógica dirige-se para processos poéticos que envolvem pessoas de todas as idades. Há outras perspectivas atinentes, mas com o diferencial de se centrarem especificamente no ensino e na criação *com/para* crianças, e, justamente por isso, merecem ser citadas.

Paulo Maria Rodrigues e Helena Rodrigues (2015, p. 86), por exemplo, também propõem a experiência musical na infância na sua interface com as outras artes e enfatizam aspectos sensoriais multimodais privilegiados no contato com as várias artes desde a primeira infância, indicando dimensões pedagógicas e estéticas de processos criativos voltados para crianças, a partir da imersão em ambientes artisticamente polifônicos. Tal postura permite aos autores afirmarem que “a criação artística para a infância, enquanto exercício de sensorialidade levado ao extremo, pode contribuir para lembrar a importância desses canais de comunicação” (Rodrigues; Rodrigues, 2015, p. 86).

Pelas vias da literatura, arte que também se deixa confluir neste trabalho, mais elementos chegam por meio das reflexões ensaísticas de Italo Calvino. O autor italiano, que dedicou uma de suas *Seis propostas para o próximo milênio* – conferências preparadas para serem proferidas na Universidade de Harvard (entre 1985 e 1986) – à *Multiplicidade*, assim diz:

Diferentemente da literatura medieval que tendia para obras capazes de exprimir a integração do saber humano numa ordem e numa forma de densidade estável, como *A divina comédia*, em que convergem uma riqueza linguística multiforme e a aplicação de um pensamento sistemático e unitário, os livros modernos que mais admiramos nascem da confluência e do entrecchoque de uma multiplicidade de métodos interpretativos, maneiras de pensar, estilos de expressão. Mesmo que o projeto geral tenha sido minuciosamente estudado, o que conta não é o seu encerrar-se numa figura harmoniosa, mas a força centrífuga que dele se liberta, a pluralidade das linguagens como garantia de uma verdade que não seja parcial. (Calvino, 1990, p. 133)

Não se pode desconsiderar que *confluência* é um conceito importante também para o filósofo, poeta, escritor, professor, líder quilombola e ativista político brasileiro Antônio Bispo dos Santos, popularmente conhecido como Nêgo Bispo, no seu processo de análise da contracolônização dos saberes. Para ele, a *confluência* é o que movimenta a partilha de saberes entre grupos diferentes, entre comunidades e povos distintos. É vista como um processo de convivência e, nela, ao se encontrarem, não se perdem as singularidades das identidades, mas essas se fortalecem. Na *confluência*, o processo de homogeneização e perda da diversidade cultural, imposto pela lógica colonial, é contrastado por

essa que se mostra como forma de resistência ao colonialismo (Santos, 2015). Em suas palavras:

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se junta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas. (Santos, 2015, p. 89)

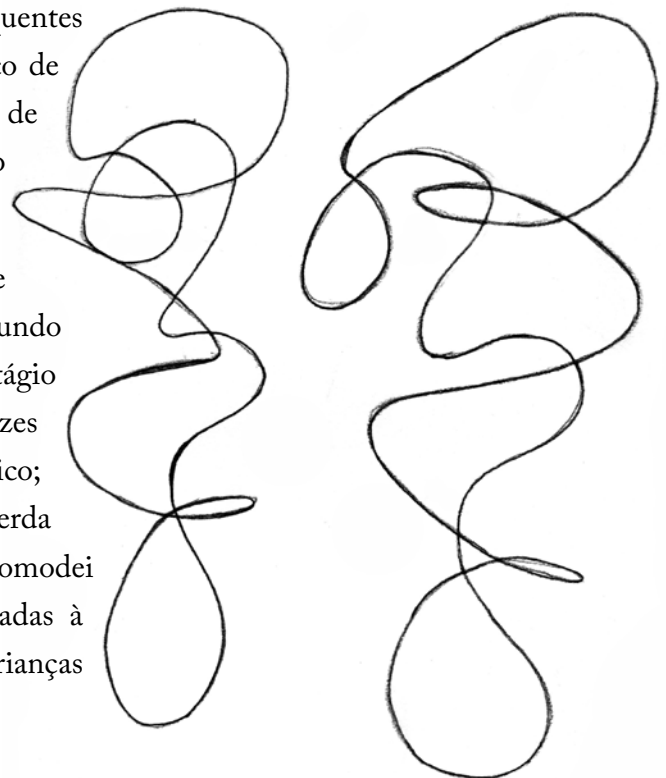
E complementa que, para chegarmos a um nível de sabedoria e bom viver, será preciso “transformamos as nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências” (Santos, 2015, p. 91).

Acedemos, assim, a uma nova dimensão para a *confluência*: uma possibilidade, um modo de fazer artístico, mas também um modo de pensar, escrever, de ler o mundo, e, por que não, um modo investigativo muito apropriado para a pesquisa que se baseia nas artes, especialmente quando essa envolve multiplicidades.

Olhar um objeto a partir de diversos ângulos: multiplicidades

No espetáculo *A Liberdade a passar por aqui*, da CMT, de Portugal, composto para crianças pequenas acompanhadas de adultos, há um objeto de cena que chama a atenção pela multiplicidade de leituras que pode propiciar ao espectador. A escultura, feita de um longo tubo branco retorcido sobre si mesmo, parece possuir aspecto polimorfo e, com o mínimo movimento do espectador, pode ser percebida de forma diferente. Os olhos de quem assiste ao espetáculo podem percorrer as curvas sinuosas, maleáveis e contínuas da escultura que, no seu complexo, possui quase três metros de altura, e cujo branco reflete as cores quentes das luzes projetadas no espetáculo pelo técnico de iluminação. Assim, a escultura parece mudar de semblante a cada deslocamento do olhar, e não só isso: ela parece mudar também de cor.

Nas diversas récitas e ensaios que pude acompanhar do espetáculo, ao longo do segundo semestre de 2024, durante estadia para estágio de doutorado sanduíche, em Portugal, por vezes sentei-me à frente, bem ao meio entre o público; outras vezes, lateralmente – à direita ou à esquerda –; sentei-me nas cadeiras, mas também me acomodei no chão, sobre as almofadas coloridas colocadas à disposição do público, especialmente para as crianças



acompanhadas de seus pais e cuidadores. A cada nova audição, meu olhar era atraído pela escultura que, embora inerte, nunca parecia ser a mesma.

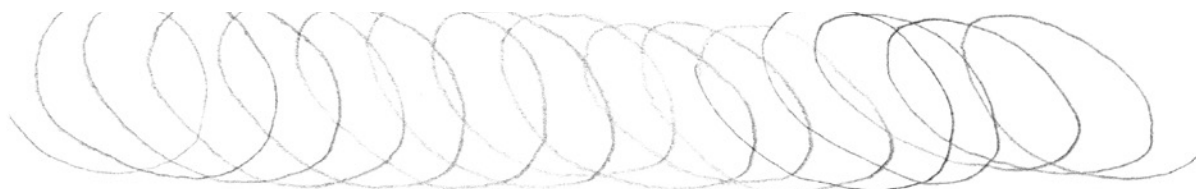
Procurei desenhá-la a cada nova apreciação, isto é, registrar, a cada dia, a percepção diferente daquela peça de cenário, e o convite ao novo que a partir dela se renovava. No caderno de desenho – um diário – que me acompanhou na incursão, não há sequer um desenho da escultura que se repita. Aceitei o convite e, propositalmente, procurei apreciar a figura a partir de cada ângulo possível: da direita, da esquerda, de frente, por trás, por dentro, por baixo e, até onde foi possível, por cima. As linhas desenhadas, tal como num rizoma, se entrecruzam, se encontram e se distanciam, confluem, geram curvas, possibilidades de novas formas e combinações.

Alguns dos desenhos feitos aparecem nesta tese, nomeadamente na abertura de cada nova seção, não como ilustrações condicionadas ao texto escrito, mas como um discurso próprio acerca de pontos de vista que não são fixos. Percebi que a escultura se trata de um objeto que, para melhor ser apreciado, requer do espectador um movimento, algumas voltas em torno da peça, um deslocamento espacial e do olhar, e uma abertura a diferentes perspectivas. Numa tese feita de *confluências* e de *multiplicidades*, o desenho – a arte figurativa – se mostra como mais uma voz que caminha lado a lado com a música, com a literatura, com o teatro, com a ciência, que com elas se cruza sem anular a si mesma, que soma, sem impor-se sobre as outras.

Do mesmo modo que no exercício de movimentar-se e buscar um ângulo diferente que permita perceber uma nova forma da escultura, ainda não vista, o estudo da arte *com/para* a infância requer desdobramentos sobre si mesmos, giros ao seu redor, por cima e por baixo; múltiplas perspectivas, lentes variadas que melhor permitam apreciar o objeto de estudo.

Junto às artes, os estudos da infância se apresentam como lentes importantes neste estudo para observar as crianças e as próprias artes nas quais essas habitam. São posturas que não se fecham sobre si mesmas, mas se alargam para encontrar outras perspectivas mais. Combinadas a essas, outras lentes, como as contribuições da fenomenologia da criança, do pensamento rizomático e da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011, 2012, por exemplo), procuram demonstrar seus pontos de contato, indicam até onde caminham juntas, assumem os pontos nos quais se distanciam, geram uma nova perspectiva: *confluente*. “Os estudos da infância apontam na direção das integrações de áreas e do compartilhamento dos saberes, e não das dicotomias que caracterizaram o mundo contemporâneo, herdeiro direto do modernismo” (Sandra Mara da Cunha, 2020, p. 5) – é o que procuramos manter em mente.

Assim, à maneira da concepção artística de Schafer, cuja análise abre este capítulo, a ideia de *confluência*, afinada com as perspectivas apresentadas, nos faz perceber que, para compor uma tese, nesta incursão investigativa, entre mergulhos, afetos, linhas, pontes e travessias, confluem elementos advindos de diferentes frentes, a exemplo, também, da *pesquisa cartográfica*:



- ☞ confluem conceitos e perspectivas oriundos dos mais diversos campos do saber e que colaborem para pensar os temas sobre os quais se constroem esta tese: o fazer artístico e as infâncias;
- ☞ confluem *cenar mínimas* de observações de crianças em contextos de ensino e aprendizagem musical, e de seus momentos de espera pela aula de música: cenas que revelam alguns modos de ser e estar desses sujeitos, bem como de seus fazeres musicais e artísticos;
- ☞ confluem pensamentos e contribuições de professores-artistas, sensíveis às infâncias, e que têm se dedicado ao público infantil;
- ☞ confluem aspectos da trajetória do próprio pesquisador, enquanto artista e educador em contato com crianças – as narrativas autobiográficas nos convidam a refletir sobre temas comuns a contextos e pessoas similares ou diferentes;
- ☞ confluem textos acadêmicos, literários e poéticos, pois, a arte informa a ciência, e as infâncias, as crianças e as artes requerem mais gêneros discursivos (é preciso imaginação!);
- ☞ conflui, de modo especial, a literatura, como escolha metodológica na transcrição das *cenar mínimas* de crianças e músicas no formato de crônicas e fragmentos;
- ☞ confluem desenhos de autoria do próprio pesquisador, já que essa modalidade artística, ao lado da música, se mostra atividade central em sua vida – as lembranças mais antigas que tem de seu fazer artístico envolvem o desenho. Como recurso metodológico, na pesquisa, os desenhos realizados durante as observações das crianças foram também a solução encontrada para trazer ao leitor alguma representação visual das cenas que ajudam a compor a tese, sem ferir os direitos de proteção das identidades das crianças protagonistas das crônicas e fragmentos;
- ☞ confluem, enfim, as artes: a música, o teatro, os desenhos, e tantas outras.

O exemplo da pesquisa cartográfica

Começemos com uma citação sobre percursos investigativos e questões que a eles são inerentes. Gandhi Piorski, em suas *Anímicas*, nos diz:

Perguntas não são causas ansiosas por efeitos. Não se profere perguntas almejando respostas. Só nas mais tenras iniciações, nas mais imaturas pesquisas, a pergunta tem sua vida autenticada numa resposta. Perguntas são, antes de tudo, a colocação da consciência em determinado lugar. (Piorski, 2023, p. 23)

O pensamento de Piorski introduz, de modo eficaz, as intenções por detrás do estudo que buscamos realizar, desde sua concepção: *prestar atenção, olhar, lançar luzes, e conversar a respeito* de relações que podem se estabelecer quando músicas e crianças se encontram. Muito embora haja uma preocupação com a educação musical voltada para as infâncias, o propósito desta tese não é prescrever, mas, de novo, *refletir*, para quiçá *inspirar* – o que, em se tratando de artes, nos parece mais coerente (ao menos no que se refere às infâncias).

Refletir sobre alguns modos como as músicas se inserem nos *mundos de vida das crianças*¹⁴ requer considerar o fazer musical nas suas dimensões **para, com e das** crianças, e, portanto, uma pesquisa da qual crianças e adultos participem. Desse modo, constitui-se uma pesquisa com múltiplas entradas, muitos percursos, infinitas saídas – “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (Rolnik, 2016, p. 23) –, aqui, paisagens afetivas e sociais que incluem a música. Nela, fez-se o exercício de prestar atenção em alguns modos de ser e estar de crianças em situações de fazer musical; evidenciá-los; entrecruzar com os dados recolhidos por outros pesquisadores; e pensar a educação musical a partir disso, como acontecimento artístico.

Cartografias de músicas *para/com* crianças (tudo, sempre, no plural)¹⁵

A *cartografia* tem referência no pensamento rizomático¹⁶ de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), e seu sentido, como pesquisa, se encontra no “acompanhamento de percursos”, na “implicação em processos de produção” e na “conexão de redes ou rizomas” (Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, 2015a, p. 10) – *multiplicidades e confluências*.

Os mesmos autores apontam que pesquisas qualitativas, como a que aqui propomos, se dedicam, muitas vezes, ao estudo de subjetividades, o que gera impasses com relação ao item

14 Expressão que Marina Marcondes Machado empresta da Antropologia “como contraponto à (não) existência de um tal ‘mundo da criança’, impenetrável pelo adulto. Os mundos de vida seriam feitos por contextos e situações nas quais as crianças estão mergulhadas em seus cotidianos, o que inclui a presença e a influência adulta, de outras crianças, bichos e coisas” (Machado, 2023, p. 210).

15 Esta seção contém partes que foram publicadas em artigo nos Anais do XXXIII Congresso da Anppom (2023), e posteriormente revisadas para este trabalho.

16 “A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos” (Silvio Gallo, 2003, p. 93).

dedicado à metodologia, já que a análise desse objeto de estudo nem sempre se enquadra a regras e protocolos metodológicos fixos. Desse modo, a *cartografia* surge como alternativa, uma vez que se propõe como um percurso de investigação “inteiramente voltado para uma **experimentação ancorada no real**” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 30, grifo nosso).

O tipo de experiência enunciado vem-nos dizer que o *mapa-imagem* da pesquisa de intenção cartográfica, decorrente do pensamento rizomático, não é o decalque (Deleuze e Guattari, 2011), mas o próprio mapa que se constrói durante o percurso, no movimento. Os decalques corporificam a reprodução hierárquica ao infinito, e veem-se subordinados a um eixo central (Uno), a matriz, podendo ser entendidos como imagens fixas. No que diz respeito às infâncias e aos seus estudos, entendemos que os decalques surgem na forma de estágios de desenvolvimento, de fatalidades, de estereótipos, de posições numa estrutura, de redundâncias, de respostas e comportamentos esperados das crianças, de conteúdos e habilidades presentes nos currículos unificadores e totalizantes.

Razões pelas quais a experiência da *cartografia* se baseia na construção do mapa, e não na reprodução em decalque, são apresentadas pelos próprios filósofos franceses. Segundo eles:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (Deleuze e Guattari, 2011, p. 30)

Este, portanto, não se trata de um estudo que possa ser replicado, justamente porque as pesquisas realizadas com tal intenção são antes mais próximas do *decalque* – não exatamente como cópia, mas como ideia. A *cartografia* se mostra em direção oposta a essa concepção de pesquisa científica e, no nosso caso, se identifica mais com a pesquisa artística – a *Arts Based Research* (Anna Hickey-Moody; Christine Horne; Marissa Willkox; Eloise Florence, 2021, por exemplo) – e possivelmente com a *Bricolagem* (Joe L. Kincheloe e Kathleen S. Berry, 2007, por exemplo). Isso porque não há o que ser replicado; há possibilidades de sempre seguir por um caminho novo: fazer o mapa, não o decalque! Não que não haja elementos antecedentes à pesquisa e ao estudo do objeto-sujeito (assumimos todos!), mas a pesquisa artística requer outras abordagens, por possuir critérios próprios; cada caso é um caso, e as condições espaço-temporais redefinem tudo – *multiplicidades*. Na contextualização da abordagem pode fazer, inclusive, o caráter inaugural e a originalidade de pesquisas, mesmo que essas arrisquem perfazer caminhos metodológicos anteriormente percorridos.

O que diferencia a perspectiva *rizomática* e *confluente* que adotamos, em relação às outras citadas, é que, além do processo de assemblagem que naturalmente ocorre, o desejo

consiste em compreender onde perspectivas diferentes se assemelham e se encontram, sem, contudo, se anularem, para pensar determinado tema, e onde estas se diferenciam e se distanciam – *confluências*.

Pelo mesmo motivo, outra preocupação central nesta pesquisa é cuidar para que as cenas colhidas de crianças e músicas não sejam tratadas como decalques, como modelos; que o olhar lançado para elas seja fenomenológico, para serem vistas como dados de uma realidade situada, não como fatos universais. Cada criança é uma, e inventariar alguns de seus modos de ser e estar, em diferentes contextos, já seria um trabalho importante a se fazer.

Curioso, porém, notar que nem Deleuze e Guattari (2011) se desfazem completamente do decalque, isto é, não “o jogam fora”, mas sim o transformam também em possibilidade de entrada. Com isso, evitam, mais uma vez, o pensamento por oposição que, não raro, mostra-se também reducionista (mesmo porque é importante considerar que do rizoma podem brotar árvores, e vice-versa; árvore, repetimos, como modelo de pensamento e de escrita). Aparentemente, nesse modo de pensar e de escrever, nada é absoluto, nenhuma certeza está dada. O que há são linhas, deslocamentos, possibilidades de desterritorialização constante.

Para Luciano Bedin da Costa (2014, p. 68), “toda pesquisa trabalha com territórios [...]. Podemos falar em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejanter, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos, e assim por diante”. Félix Guattari e Suely Rolnik explicam que a noção de território:

[...] é entendida aqui num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. **O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma.** Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante. (Guattari e Rolnik, 1996, p. 323)



Cena 4: Fim e recomeço de uma aula

(CMI – março de 2023)

No jardim, uma menina chega com sua mãe, a qual diz que, como chegaram cedo, a criança pode brincar um pouco.

A menina corre e começa a brincar, mas, logo para, ouve e diz, quase preocupada:

“Ixe, já está acabando a aula deles!”.

“Já?” – a mãe.

“Eles já estão cantando a despedida!”.

A mãe rebate: *“Tem tempo”*.

“Mãe,” – a menina suspira – *“os pais não sabem como é aula de música; as crianças que sabem”*.

A mãe sorri, e as duas se encaminham para a porta.



Esta cena, com muitas camadas, trata também de *territorialização* e familiaridade, tendo como protagonista uma menina que “sabe” sobre a aula de música, porque conhece a rotina, o ritual, o espaço; portanto, nesses elementos ela se reconhece, sente-se em casa o suficiente para dizer ao adulto que a acompanha: *“quem sabe da aula de música são as crianças”*. A rotina, nesta perspectiva, será vista afirmativamente, como um lançar-se nas situações musicais, nas rotinas artísticas enquanto criação e reflexão, à diferença do *script*, que se refere ao esperado, às formas fixas, embora a cena anterior também toque nesses aspectos mais pedagógicos, já que a menina assimila e reconhece, na canção escutada, tais estruturas da aula de música semanalmente realizada.

A familiarização, contudo, propicia a conquista de um “espaço para se exercer, um território” (Rolnik, 2016, p. 33), seja ele físico, conceitual, artístico..., e para perguntar: *onde eu me encontro em casa o suficiente para “me exercer”?* E no âmbito desta pesquisa, especificamente, *onde e quando as crianças “se exercem”?*

Continuando na trilha conceitual da *cartografia*, Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2015, p. 18) descrevem o caminho traçado por ela como ancorado na prática e decorrente do próprio processo acompanhado. Desse modo, o método não é prescritivo, mas é traçado no *plano de experiências* com seus efeitos sobre o pesquisador, o objeto e o conhecimento. No caso de nossa pesquisa, seria difícil apontar exatamente quantas vezes foi preciso mudar de direção, impelidos pelo novo que se mostrava sempre como imprescindível para a investigação.

Pode-se falar, também, de uma tentativa de não ruptura entre objetividade e subjetividade na pesquisa científica, em que o autor seja também protagonista, por meio do trabalho com descrições densas, na relação autor/tempo, literatura/pesquisa; na busca pela escrita – o próprio discurso de Suely Rolnik parece ser “libertar-se” –, descrever um movimento; revê-lo.¹⁷

Assim, há, no ato de *cartografar*, inclusive em seu sentido dicionarizado – “arte de compor cartas geográficas” ou “descrição de mapas geográficos”¹⁸ –, a ideia da narrativa, do itinerário, do inexplorado que ganha direito de existência e de “cidadania no papel”, e em suas origens encontra-se a necessidade de abranger o espaço e o tempo na mesma imagem (Calvino, 2010).

A *cartografia*, pela inventividade a que ela convida, tem sido adotada na Educação Musical como encaminhamento investigativo para pesquisas que se propõem a acompanhar processos de ensino e aprendizagem musical que envolvam crianças (por exemplo: Maria Teresa Alencar de Brito, 2007; Camila Valiengo, 2017; Mariana Gomes Maziero, 2021). O registro em diário de bordo, as gravações em áudio, em vídeo e fotos, os depoimentos espontâneos, os relatos, as rodas de conversa com as crianças e as entrevistas são instrumentos de recolha de dados usuais nesse tipo de pesquisa.

Brito (2007), cuja tese de doutorado tem sido referência importante para outros trabalhos que tematizam a educação musical com crianças, concentrou-se em cartografar relações do ser humano com os sons e com músicas, a partir das possibilidades e significados que daí decorrem. A proposta de mapa cartográfico da autora, portanto, buscou discorrer sobre “ideias de música em tempos e espaços próximos ou distantes” para, a partir disso, “instaurar um pensar com múltiplas entradas, em dinâmico e contínuo processo de construir e conectar, revelando, assim, características de um pensar *rizomático*” (Brito, 2007, p. 14).

A incursão conceitual e filosófica da pesquisadora, ao se apoiar também nas noções de Deleuze e Guattari, se propõe a analisar como a criança reinventa a música, e, a partir também das contribuições de Gallo (2003), favorece o pensamento de uma “educação musical em modo menor” – resistência ao modelo hegemônico e tradicionalista de ensino musical (Brito, 2007).

Para pensar a educação musical na perspectiva rizomática, Brito recorda o modelo curricular circular proposto por Hans-Joachim Koellreutter e o compara à ideia do rizoma. São apontados como importantes possibilidades dessa proposta curricular: a atitude de “apreender do aluno o que ensinar”, bem como maior liberdade, em que acontecimentos seriam disparados por outros, os conhecimentos seriam cruzados e os conceitos, envolvidos, evitando ordens sequenciadas (Brito, 2007, p. 266).

17 Após tecer críticas sobre a apropriação utilitarista da força criativa pelo capitalismo, isto é, a instrumentalização utilitarista dessa força, a autora apresenta a lógica antropofágica como alternativa: “É que a antropofagia em si mesma é apenas uma forma de subjetivação, em tudo distinta da política identitária. Ela se caracteriza pela ausência de identificação absoluta e estável com qualquer repertório, a abertura para incorporar novos universos, a liberdade de hibridação, a flexibilidade de experimentação e de improvisação para criar novos territórios e suas respectivas cartografias” (Rolnik, 2016, p. 19).

18 Disponível em: <https://tinyurl.com/yjbmw4y8>. Acesso em: 25 jul. 2023.

Maziero (2021), que analisou aulas de percussão corporal com crianças, indica pontos de convergência entre os procedimentos da *cartografia* e a pesquisa realizada com crianças, na medida em que o protagonismo infantil pôde ser enfatizado, em diálogo com a Sociologia da Infância. Tal postura pressupõe, no entanto, a escuta, a atenção e a sensibilidade do pesquisador para o conhecimento que pode surgir do encontro com as crianças (Maziero, 2021, p. 99). Para tanto, a autora centra-se na importância da *escuta* das perspectivas das crianças como elemento favorecido pela *pesquisa cartográfica*.

Nas aulas acompanhadas, a pesquisadora procurou evidenciar e compreender as descobertas e as relações advindas da prática musical com aquele público específico (Maziero, 2021, p. 7), informando que *com* as crianças foram realizadas as intervenções necessárias durante a pesquisa (Maziero, 2021, p. 60). Nesse sentido, concorda com Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2015, p. 30 e 31), para afirmar que “a pesquisa-intervenção [característica do método da *cartografia*] dá-se pela criação do caminho a ser percorrido, ou seja, nós, sujeitos participantes da pesquisa, constituímos juntos os caminhos que pudemos andar durante os meses de investigação” (Maziero, 2017, p. 60).

A tese de doutorado de Valiengo (2017) centrou-se no protagonismo e na criatividade das crianças, bem como no diálogo como condição para a educação musical que diga respeito a esses sujeitos. Desse modo, também apoiada na Sociologia da Infância, a autora buscou compreender como o processo de aprendizagem musical envolvendo crianças e professores se dá na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), em São Paulo.

Segundo a pesquisadora, que também enfatiza o caráter processual da investigação, o mapa, o qual a *cartografia* se propõe a traçar, é criado enquanto o caminho é percorrido (Valiengo, 2017, p. 24), e são exatamente essas as pistas da *cartografia* que apontam sua adoção enquanto encaminhamento investigativo. “Um mapa é uma representação metrificada, em escala, que visa ser a mais precisa possível. Nesse sentido, um mapa é pontuado pela fidelidade, ou ao menos pela sua busca” (Valiengo, 2017, p. 26-27) – eis, então, uma das condições para o rigor metodológico da *cartografia*.¹⁹

Acostadas a termos como “acidente”, “casualidade”, “acontecimento imprevisto”, “irregularidade do terreno, quebra, ondulação” (Valiengo, 2017, p. 27), surgem mais entendimentos para o método da *cartografia* e sua pertinência para processos de educação musical infantil – na aceitação de seus devires:

No aparato maior das precisões, há espaço para a dobra, para a reentrância, para o enviesado. Um mapa, então, carrega em si o convite para o não mapeado, na forma de uma ligação entre si, geradora de profundos significados. Um mapa pode conter em sua natureza e em sua normatização o espaço para o relacional, para o obtuso, para o complementar, para o inesperado. Muito contundente e muito inteligente enquanto proposta. (Valiengo, 2017, p. 27)

19 Nessa direção, Corrado Ziglio (1999, p. xi) indica: “[...] nas pesquisas da área educacional, não é a aplicação de modelos matemáticos que garante a cientificidade, mas, sim, as descrições claras e precisas. Dessa forma, quando se cometem erros, e sempre se cometem, esses podem ser vistos pelos outros mais facilmente, podendo ser corrigidos”.

O desconhecido que se desdobra como conhecimento científico na prática da *cartografia* também é enfatizado por Maziero (2021, p. 60), como um “território com o qual não há o reconhecimento imediato, criando esse ambiente de observação”.

Além dos estudos citados, o pensamento rizomático poliniza outras investigações que, embora não se apresentem como pesquisas de intenção cartográfica, tocam em pontos comuns a elas (Anderson Carmo Carvalho, 2022, por exemplo). Alinhados a tais sugestões, aceitamos a educação musical de que tratamos como um processo não linear, no qual a novidade e a espontaneidade são vistas como produtoras de conhecimento também científico *sobre*, mas, principalmente, *com* crianças.

A escolha desse caminho, por nossa pesquisa, se deu pela forte identificação com os pressupostos e questões norteadoras da investigação, que, como *linhas de força* ou *coordenadas*, colaboraram para o acompanhamento dos processos que procuramos enfatizar, em especial o diálogo com os estudos da infância (por exemplo, Manuel Jacinto Sarmiento, 2002, 2004, 2009, 2013, 2021; William Corsaro, 2011; Spyros Spyrou, 2018; Marina Marcondes Machado, 2023), com a filosofia da diferença (por exemplo, Gilles Deleuze e Félix Guattari, 2011, 2012; Suely Rolnik, 2016), com as sugestões da *Confluência das Artes, via Teatro de Confluência* (Murray Schafer, 2002, 2011), entre outras confluências mais. E não só isso: assim, também conseguimos compreender melhor as curvas sinuosas percorridas por esta pesquisa e as mutações que ela teve de sofrer até sua transformação em tese.

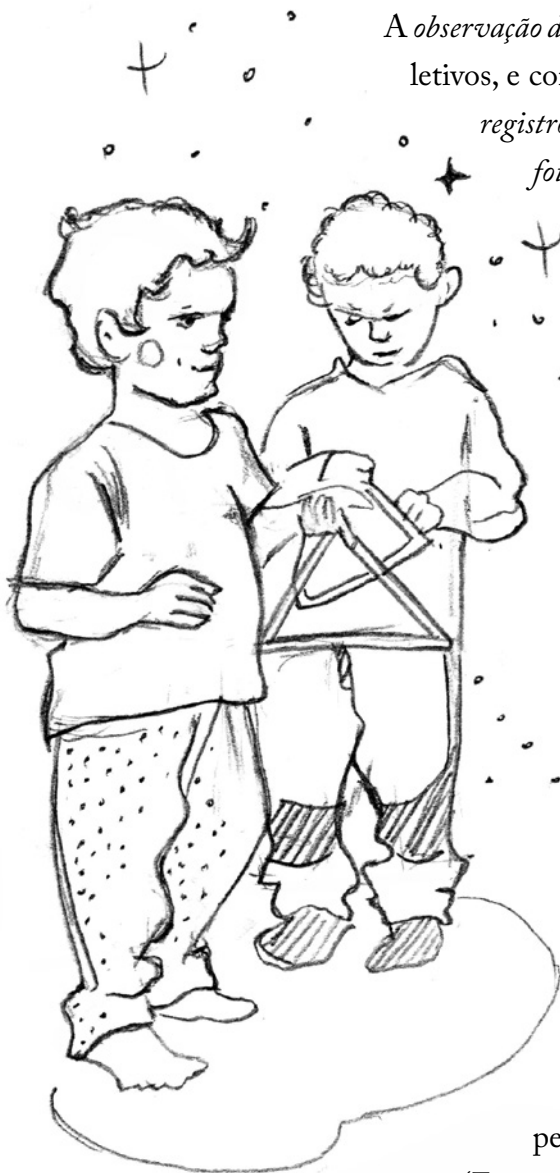
É bem verdade que a *cartografia*, enquanto pesquisa, evita, em certa medida, a adoção de elementos apriorísticos, já que ela “não é movida por problemas dados de antemão, porque estes muitas vezes não levam ao descobrimento do novo ou no melhor dos casos, [levam] ao encontro do que já era conhecido” (Rafael Ferreira Diniz Gomes, Rodrigo das Neves Costa, Daniel Mendonça, 2019, p. 115).

No caso de nossa pesquisa, com suas hipóteses, pressupostos e antecedentes importantes, a solução parece vir das sugestões filosófico-literárias de Calvino (2010), as quais indicam que o ato de cartografar se constitui na projeção para o tempo futuro, mas também na abrangência do tempo passado, e, portanto, se baseia também em mapas e coordenadas já existentes.

Dito isso, e motivados pelas sugestões da Sociologia da Infância, fomos levados a pensar no fazer musical *com/para* crianças como um processo que leva em consideração as relações *intrageneracionais* – das crianças com seus pares – e *intergeracionais* – entre gerações diferentes – nas quais a música se produz. Justamente por isso, os procedimentos metodológicos contemplaram não somente a aproximação sensível para com as crianças, mas também com adultos envolvidos em processos musicais que digam respeito às infâncias e que a elas se mostrem sensíveis.

Prestar atenção nas crianças:

O contato com as crianças durante o período de realização desta pesquisa teve como *unidade de análise*, principalmente, o *CMI*²⁰ da UFMG, onde foram observadas crianças de 3 a 6 anos, participantes de aulas de musicalização.



A *observação de caráter participante* foi realizada durante três semestres letivos, e contou com os seguintes *instrumentos de recolha de dados*: *registro em diário de bordo, depoimentos espontâneos, relatos, fotos, vídeos, rodas de conversas com as crianças observadas e entrevistas semiestruturadas.*

Houve, inicialmente, a intenção de que as cenas fossem registradas em áudio e vídeo, para visualizações posteriores, mas, no decorrer do percurso, declinamos dessa ideia, o que se deveu a alguns acontecimentos. Destaco como principal motivo um contato com algumas contribuições da fenomenologia da criança e com a observação fenomenológica, a partir de uma aproximação com a professora Marina Marcondes Machado²¹ (Escola de Belas Artes – UFMG). Ela mesma explica:

A fenomenologia é um método filosófico, uma maneira de pensar, ser e estar no mundo, e que implica uma atitude muito peculiar: a atitude do observador atento, que, paradoxalmente, mergulha na experiência e afasta-se do fenômeno observado, de modo a descrever em detalhes o que vê. Não há adesão teórica prévia. (Machado, 2023, p. 30)

Assim, optei pela minha não neutralidade como pesquisador – é preciso estar na cena, sentir, viver junto! (E isso também é cartografar!). Nesse sentido, a confiança na câmera, a qual permite que tudo possa ser assistido posteriormente, pode diminuir nosso estado de alerta – foi o que, de fato, constatamos. Poucos registros audiovisuais foram realizados e, para atender às exigências éticas de proteção das identidades em pesquisas com crianças, essas imagens não serão divulgadas na tese.

20 O CMI é um órgão complementar da EMUFMG. Realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolvem a música. Site: <https://musica.ufmg.br/cmi/>

21 Professora na Licenciatura em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG, e do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes) dessa mesma instituição, na linha Artes da Cena. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1719355914625152>

Diante disso, é importante reiterar que nossa abordagem se distancia da realização de microanálises²² das cenas registradas – mesmo porque optamos por não utilizar câmeras de gravação –, mas centra-se na percepção da poética que escapa de processos musicais dos quais as crianças participam ou que a elas dizem respeito. Tal postura sugere algo muito próximo do que Piorski (2023) tem chamado de *etnopoiesis*: “Estamos buscando uma investigação da floração virgem de imagens que não cessam de se abrir, novíssimas, nas coisas ditas e feitas e gesticuladas e bradadas, nas coisas mortas e silenciadas pela criança” (Piorski, 2023, p. 34).

Por isso, os diários de pesquisa foram a ferramenta mais utilizada durante as observações das crianças: cadernos simples, adquiridos em papelarias, sem muita pompa, mas que acompanharam o pesquisador quase que cotidianamente, e nos quais as cenas observadas foram registradas, entremeadas por reflexões e perguntas.

[...] o *Diário* traduz a experiência pré-reflexiva da pesquisa, e que podemos chamá-lo de “ferramenta fenomenológica”. Se concordarmos que o *Diário* traz algo bastante próximo da linguagem literária e é realizado processualmente, não seria necessária sua compilação, página após página, ao longo da dissertação ou tese, não é necessário dar ao *Diário* uma utilização pragmática ou direta, trata-se de um metatexto, de um escrito, *misto de realidade e ficção*, inicialmente caótico e mais tarde reflexivo, meditativo, até mesmo confessional. Pode-se compará-lo a um pano de fundo, o *subtexto do próprio encenador*, a explicação da sua *poiesis* – e esse pode ser seu valor maior. (Machado, 2002, p. 261, grifos da autora)



22 Procedimento metodológico em que, por meio de *software* específico, cenas registradas em audiovisual são analisadas “*frame a frame*”, quadro a quadro, de modo a perceber minúcias do que se pretende observar nas gravações.



Imagens 2 e 3: diários do pesquisador

Por questões éticas, foi providenciado o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) específico, a ser assinado pelos pais e responsáveis legais das crianças participantes do CMI, no qual constaram os objetivos, as condições e as implicações de realização da pesquisa. O assentimento das crianças foi dado mediante conversa inicial, quando lhes foram apresentados, por meio de linguagem adequada, as informações sobre o estudo a ser realizado e os instrumentos utilizados durante a coleta de dados (câmera, gravador de áudio, diários de campo etc.), e, principalmente, pela observação atenta a possíveis oscilações nesse assentimento no decorrer das observações, procurando acolher e respeitar esses momentos.



Cena 5: Sim e não de um menino

(CMI – primeiro semestre de 2023)

Turma de 3 a 6 anos.

“Você pode fazer tudo o que quiser aqui!” – disse-me uma criança, quando perguntei se concordavam que eu fizesse minha pesquisa naquela turma.

Eu tinha acabado de dizer de que se tratava a pesquisa, aliás, havia explicado o que era uma pesquisa (pergunta para a qual várias crianças já sabiam a resposta, e conseguiram explicar umas às outras, com suas próprias palavras, de maneira até mais eficaz que a minha, naquela situação). Havia mostrado os instrumentos utilizados

para tanto. Dentre eles, os meus cadernos-diários, bastante rabiscados e confusos para algumas pessoas, obtiveram muito sucesso entre as crianças, que, uma a uma, fizeram questão de folheá-los por inteiro, com olhar atento e minucioso.

Em outro momento, no semestre, um menino, de 4 anos, vendo que eu registrava com meu celular, perguntou-me: “*Por que você estava gravando?*”.

“*Porque estava interessante, então eu gostaria de usar na minha pesquisa sobre crianças e música. Posso gravar?*”.

Ele me olhou nos olhos, pensou um pouco, e balançou a cabeça positivamente.

No final da aula, mostrei ao menino a gravação que fizera. Ele sorriu interessado.

Chamou outros colegas e mostrou-lhes também.

Todos sorriram. O assentimento pareceu se renovar.



A fala da pesquisadora em Educação Ângela Scalabrin Coutinho (2019) complementa o que foi vivenciado e percebido na cena descrita. Ela diz:

[...] não cabe a compreensão do assentimento e do consentimento como procedimentos estáticos e pontuais, eles acompanham todo o decurso da pesquisa. Em especial o assentimento implica atenção aos procedimentos e aos instrumentos utilizados para explicar aos participantes o que envolve a sua participação, assim como o desafio em alguns casos para identificar as manifestações da anuência; sobretudo, por se voltar a participantes em condições específicas. Isso significa, mesmo que a participação esteja salvaguardada pela autorização por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por um responsável legal, observar se o participante sente-se constrangido ou declina da participação de forma momentânea ou definitiva, ainda que não anuncie essa decisão de modo direto e objetivo, como pode ocorrer nas pesquisas com crianças. (Coutinho, 2019, p. 63)

A *observação* realizada se assume como *participante*, em diálogo com características da *cartografia*, a qual, por sua vez, se entende necessariamente enquanto *pesquisa intervenção*, como apontam Passos e Barros (2015, p. 20-21): “Não há neutralidade do conhecimento, pois toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que apenas a representa ou constata em um discurso das evidências. Há que se colocar em análise os atravessamentos que compõem um ‘campo’ de pesquisa”.

E, adiante, acrescentam:

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um **mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade** ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. (Passos e Barros, 2015, p. 30, grifos nossos)

Portanto, ao longo das observações no CMI, não somente as falas, mas o corpo, os movimentos, os gestos e as brincadeiras também foram considerados como formas de manifestação dos fazeres musicais e artísticos. Por isso, fez-se necessário realizar também um estudo em torno do conceito de professor-artista²³ – articulação entre docência e fazer artístico (Acaso e Megias, 2017; Capra e Loponte, 2016, por exemplo) no fazer musical – e dos elementos verbais e não verbais envolvidos na mediação do conhecimento musical na sala de aula, especificamente no que tange ao fazer artístico *com/para* crianças – estudo conduzido especialmente no viés das *musicalidades* e das *teatralidades*, mas também *corporalidades* e *espacialidades*, não exatamente como formas de comunicação, mas como modos de ser e estar no mundo, e como lugares a serem visitados e habitados (Machado, 2023). As *Anímicas* de Gandhi Piorski nos inspiram quanto ao potencial dessas observações, pois dizem que: “Momentos livres em busca de algo, sempre flagram um conjunto gestual muito específico e cheio de significâncias. Nas crianças, por detrás dos gestos, esconde-se rastilho mágico” (Piorski, 2023, p. 75).

Durante as situações que pude acompanhar, na urgência do momento, e no jogo dinâmico que se estabeleceu entre o olhar atento para as crianças e as situações, e o registro das cenas nos diários, foi preciso estabelecer também uma dinâmica para melhor usufruto da oportunidade de conviver com as crianças, de observá-las e de falar sobre elas. Lembrei-me de uma sugestão feita pela professora Marina Marcondes Machado, em um curso *on-line* do qual participei, e que, entre outros aspectos, tocou na relevância de inventariar alguns modos de ser e estar das crianças, para pensar a arte também a partir disso. Assim, nos diários, no momento das observações, na maioria das vezes, eram anotadas palavras-chave, frases e desenhos, procurando apreender a maior quantidade de elementos possível. Voltando para casa, no mesmo dia, aproveitando o frescor da memória recente dos cenários observados, as situações eram descritas em maior profundidade e transcritas na forma de *crônicas* e *fragmentos*, de acordo com a proposta metodológica. Por vezes, isso foi feito no dia seguinte, no máximo poucos dias depois, para não perder o frescor dessas reminiscências.

A transcrição das *cenar*s, à luz do referencial teórico que embasa a pesquisa, inspirada no formato de *crônicas*²⁴ e *fragmentos*, nos mantém alinhados à proposta de pensar não somente com textos acadêmicos, mas também com obras poéticas e literárias.

Cotejando nos diários mantidos, ao final das observações, foram selecionadas 24 cenas para compor a tese, as quais considerei representativas dos diversos momentos que, por meio da pesquisa, mostraram-se importantes de enfatizar: desde minha trajetória, anterior ao doutorado;

23 A ser aprofundado, especialmente nas seções denominadas “Primeira parada: tornar-se professor-artista no encontro com as crianças”, e “Segunda Parada: diálogo com professores-artistas, suas concepções de infância, de arte e de música, e algumas estratégias utilizadas por eles”, nesta mesma tese.

24 A metodologia de observação de cenas cotidianas, em diferentes contextos, registradas e divulgadas sob forma de *crônicas*, é especialmente desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (www.gpicc.pro.br), coordenado pela Prof.^a Dra. Rita Marisa Ribes Pereira – Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665667611048925> Nesse sentido, a tese intitulada *Ponto cego: sobre infância, luta e olhar*, de Caroline Trapp de Queiroz (2021), mostrou-se particularmente inspiradora.

o encontro com as crianças durante o período da investigação; e o contato com outros artistas e professores-artistas que se dedicam às infâncias, os quais inspiram as reflexões que aqui tomam forma; além de outras experiências estéticas, poéticas e acadêmicas, as quais, tal qual num caleidoscópio, se sobrepõem e se misturam entre elas.

Para me auxiliar na compreensão de como esses dados poderiam se organizar, imprimi as transcrições das cenas, bem como cópias dos desenhos realizados em campo, e recortei-as na forma de fichas; as dispus afixadas em grandes folhas de papel, criando um mapa provisório – porque móvel –, conceitual e visual, com cenas e desenhos, que permitisse reavivar a memória das experiências vividas e ler as informações que tinha conseguido acumular durante os meses de observação. Para fixar as peças, utilizei fita adesiva, de modo que as peças continuassem móveis, pois percebi que, vez por outra, era necessário modificar a assemblagem, já que as experiências documentadas em cada cena e em cada desenho eram flexíveis, permitiam múltiplas leituras e conexões de nenhuma maneira rígidas. Usei peças de *post it* (notas adesivas) coloridas, lápis, canetas, marca-texto e pincel atômico para destacar e para acrescentar informações importantes, palavras-chave, por exemplo; e percebi que as cenas transitavam por territórios distintos entre eles, mas que ao mesmo tempo as aproximavam também. Em suma, por meio da disposição das informações nesse mapa provisório, vali-me também do aspecto visual para me ajudar a compreender como as cenas conversavam entre si. Assim, foram organizadas temáticas e questões de pesquisa que são discutidas ao longo da tese, agrupadas no que percebi como *confluências*.

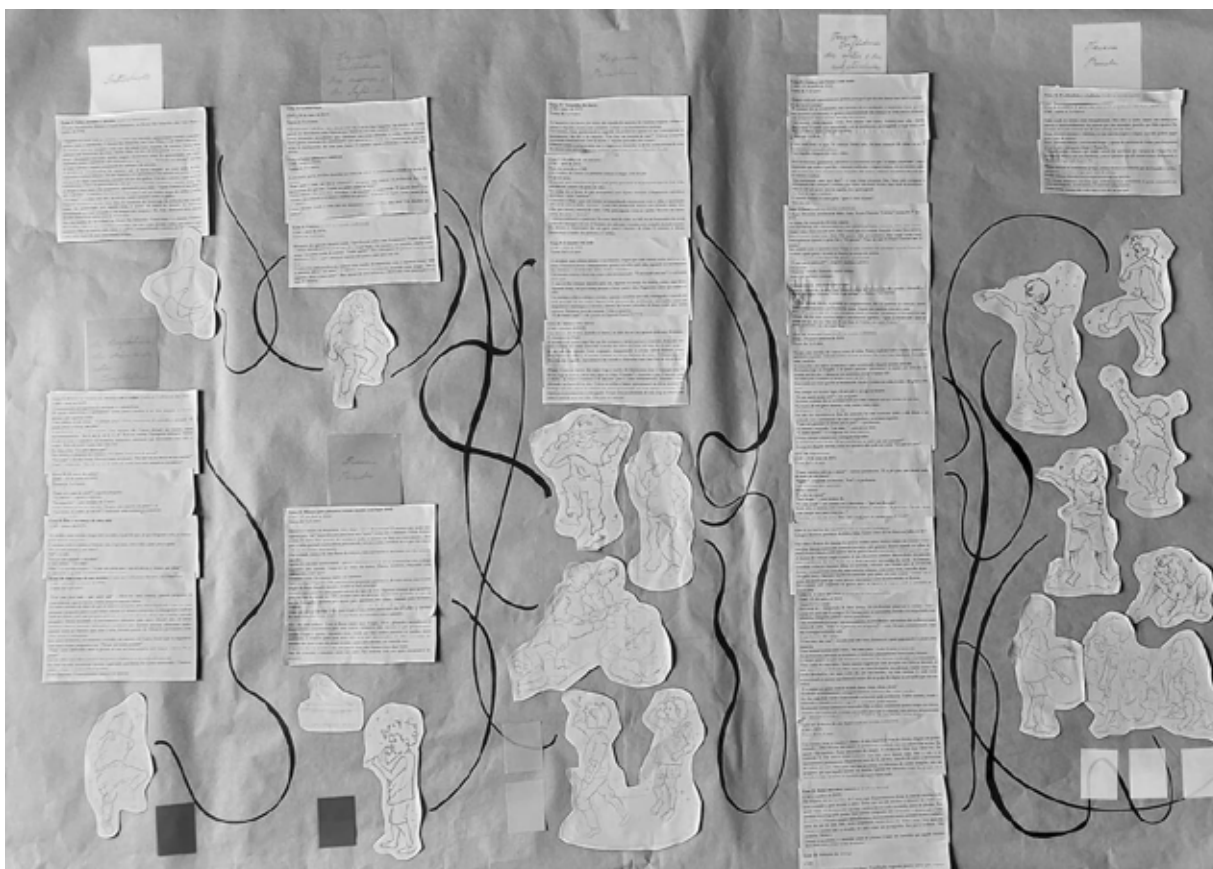


Imagem 4: mapa conceitual e visual

As *cenias* das aulas de musicalização foram selecionadas a partir das propostas dos professores, mas, especialmente, das reações, indagações e ideias das crianças diante da atividade musical apresentada, e com atenção aos *interstícios* da aula de música, nos quais tais manifestações se permitiram acontecer espontaneamente.²⁵ O *interstício* é lugar de transição, de mudança; é o intervalo e, por vezes, a espera.

Interstício s.m. Pequeno espaço vazio entre as partes de um todo: *os interstícios de um soalho*. / Fenda, greta, intervalo. / Intervalo que separa dois órgãos contínuos. / Bras. Tempo que um funcionário público tem de cumprir para fazer jus à promoção.²⁶

A etimologia da palavra também sugere caminhos para a conceituação e transposição filosófica da ideia, a partir da consideração de suas raízes.

Interstício. Do lat. *interstitiu*, por via semi-erudita [sic] [intervalo].²⁷

Na adoção desse termo, levei em conta, também, a dimensão temporal que ele comporta: os interstícios podem ser as esperas, as que duram minutos ou que duram horas, entre a chegada no jardim e a aula, por exemplo. Ou mesmo as microesperas, aquelas mínimas, entre uma instrução e outra, entre uma música e outra, talvez. Podem ser lacunas e silêncios, como a própria música de sons e silêncios é entremeada, microvazios. Pode durar uma vida, anos, como pode durar nada, um segundo; entre o nascer e o morrer, entre começar e terminar, entre dizer e não dizer, entre interromper; no poder do não dito também se encontra um interstício. É espaço – de lugar e de tempo – entre uma coisa e outra.

Ao realizar uma pesquisa acerca do emprego desse termo, em diversos campos, encontrei algumas notícias publicadas já há alguns anos e que se referem ao interstício, isto é, à rede de cavidades localizada sob a pele, pela qual transitam líquidos, recobrando outros órgãos. Nos textos publicados, o interstício, devido a uma descoberta ocorrida durante um exame médico, passava a ser visto não mais como um tecido conectivo – o espaço intersticial –, mas com o estatuto de um “órgão” de nosso corpo, devido à sua importância. A descoberta, de acordo com as notícias, poderia auxiliar, por exemplo, no entendimento de como algumas doenças (como o

25 O conceito de transversalidade também colabora para a adoção desse princípio metodológico: “Com o conceito de transversalidade, Guattari propõe a alteração do padrão comunicacional nas instituições, defendendo um terceiro eixo que cruza e desestabiliza os eixos vertical e horizontal da comunicação nas instituições (eixo vertical da hierarquização da comunicação dos diferentes e o eixo horizontal que homogeneiza a comunicação na corporação dos iguais)” (Eduardo Passos e André do Eirado, 2015, p. 115).

26 INTERSTÍCIO. In: KOOGAN, André; HOUAISS, Antonio (ed.). *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1994. p. 475.

27 INTERSTÍCIO. In: NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico resumido*. São Paulo: Instituto Nacional do Livro, 1966. p. 515.

câncer) se espalham.²⁸ Não acompanhei todas as tramas a fim de confirmar se o interstício passou a ser, de fato, considerado um órgão, embora tivesse ficado curioso. Contudo, essa surpreendente caracterização dos espaços situados *entre* nossas células instiga também o pensamento poético, especialmente com relação à importância do olhar para aquilo que se encontra no sítio que separa duas coisas, do que se encontra no meio, por vezes, no vazio. “*Amor é o que une os poros / Um a um / Formando este tronco / De furos / Somos feitos de falhas / Vazados por micro vazios*”, diz um poema da escritora capixaba Viviane Mosé.

O *interstício*, insisto, se refere a uma posição que o coloca em algum lugar, mas diz respeito também a um espaço de tempo, dimensões que situam os fazeres artísticos e os modos de ser e estar que esta tese acompanha, nas suas condições espaço-temporais. Ele é a fenda, a brecha, o intervalo. Os *interstícios da infância*, neste caso, são vazios diáfanos, límpidos, transparentes e permitem a passagem da luz e do som. Mais do que isso, referem-se a um espaço-tempo que se quer vazio, mas que as crianças, de quando em vez até inesperadamente, preenchem a modo seu. O *interstício* é um atravessamento.

Os *interstícios das infâncias* são, ainda, lugares autorais das crianças, que elas preenchem com sua presença, e podem se tornar ainda mais potentes quando os adultos – professores, educadores, pais, cuidadores, artistas – perceberem tal presença e forem ao encontro das crianças, fazendo-se presentes junto com elas; no *inter*, no entre das coisas.

Vejamos o que dizem Deleuze e Guattari sobre o *entre*:

[...] reverter a ontologia, destituir o fundamento, anular fim e começo. [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (Deleuze e Guattari, 2011, p. 49, itálicos dos autores)

Em meio a tantas *confluências*, a fala dos filósofos franceses ecoa no que foi vivenciado durante nossa pesquisa de doutorado: no *entre* foram percebidas as cenas que compõem esta tese – no *entre* de momentos vividos pelo pesquisador em sua trajetória enquanto artista e educador, especialmente no seu contato com crianças; no *entre* de fazeres artísticos *com/para* crianças; no *entre* das falas de outros professores-artistas que se dedicam ao público infantil. O desejo é quase dizer que no *entre* “foram colhidos” os dados da pesquisa, mas isso, aqui, não procede, pois o máximo que pude fazer foi procurar manter minha atenção acesa e exercitar minha sensibilidade para algo que frequentemente se mostra quando há movimento, algo que não é previsível. Ao contrário, é justamente o *inesperado* que interessa e encanta neste percurso investigativo.

Em outras palavras, especialmente no CMI, mas não só, interessou-me observar: *o que*

28 Ver, por exemplo: <https://tinyurl.com/4ynkdvrw> ou <https://tinyurl.com/22r64jrh>.

algumas crianças dizem sobre música quando elas não são perguntadas? O que seus modos de ser e estar informam ou sugerem a esse respeito? E mais: como isso tudo pode inspirar fazeres artísticos que envolvem crianças?

Em termos metodológicos, a possibilidade de enfatizar os referidos *interstícios* reforçou minhas escolhas investigativas, na busca por uma perspectiva que fosse *rizomática e confluyente*. Novamente, o exemplo vem da *cartografia*:

[...] a direção de que se trata nesse método é aquela que busca aceder aos **processos**, ao que se passa **entre os estados ou formas instituídas**, ao que está **cheio de energia potencial**. Logo, na direção do método cartográfico, preferimos dizer que é em um plano e não em um campo que a intervenção se dá. (Passos e Barros, 2015, p. 20)

Fischer (2019), em sua tese de doutorado, criou uma metodologia própria, chamada por ela mesma de “estranha”, na qual há aspectos que poderiam, quem sabe, lembrar um percurso cartográfico, e concentrou-se na análise de *cenar* situadas no que soa como *interstícios* escolares, a que chamou de *cenar mínimas*. A autora explica, a partir do contexto observado, que

As temáticas e as situações que compõem as *cenar* de escola trazidas para análise podem ser pensadas como espaços de respiro diante das muitas obrigações e regulamentações que constituem esse espaço. Um olhar que torna possível outras formas de pensar a escola. Um modo de afirmar a vida, especialmente quando parece que ela está impossibilitada de expandir-se. (Fischer, 2019, p. 18)

Uma das grandes surpresas para a pesquisa, e que exigiu uma postura cartográfica na investigação, se revelou ao acompanhar (inicialmente por acaso) o que as crianças faziam enquanto esperavam pelas aulas de música. Descobrimos, nesses momentos, a mágica anunciada por Piorski (2023), comecei a perguntar, também: *como aquelas crianças se relacionam com o espaço e o tempo livres que antecedem a música realizada na presença de professores e professoras?* Por estarem inseridas nos *interstícios* que a pesquisa se propôs a observar, algumas dessas *cenar* foram consideradas e serão convidadas para a discussão, no decorrer deste trabalho, à medida que isso se fizer pertinente.

Os *interstícios* observados trazem à tona *cenar mínimas* de crianças e músicas, e que nos dizem desses sujeitos especialmente em momentos nos quais eles não são perguntados sobre coisa alguma, mas agem deliberadamente. Para Fischer (2019, p. 21), pensar por meio de *cenar mínimas* se refere a “prestar atenção às atividades ordinárias da vida”, que entendemos como aquilo que escapa ao *mainstream*, aos holofotes, aquilo que se apreende ao contemplar os pequenos gestos. Mas não só isso. Ela explica mais, de novo, a partir do contexto escolar, ângulo do qual ela observa e se coloca:

Essas *cenar*, mínimas, sugerem um convite a estranhar a escola, ao pensá-la de um lugar que ela não costuma ser olhada e narrada, deixando aparecer a realidade que nos escapa, aquilo que não foi inventariado ou descrito, conforme George Perec (2016). As *cenar* compõem-se de situações inventivas, expressas através de gestos, falas, imagens, por vezes, estranhas ao pensamento acomodado, que modificam o que estava previsto,

considerando um determinado modelo escolar, que prescreve, controla, organiza. Com as cenas, exercita-se um olhar para a escola por aquilo que, de maneira geral, é tido como menos importante e, no entanto, não cessa de acontecer: as inutilidades, as desimportâncias. (Fischer, 2019, p. 21)

A citação é extremamente sugestiva no desenvolvimento de uma sensibilidade do olhar adulto, muito embora a educação escolar não seja exatamente o foco desta tese. Nesta incursão, ao acompanhar as crianças, a ênfase está colocada nas relações adulto-criança, das crianças com seus pares, consigo mesmas, e com o mundo que as cerca. Em outros termos, falamos de momentos em que seja possível evidenciar seus *mundos de vida*, seus meios de socialização, especialmente quando esses envolvem o fazer artístico, a música, o brincar e outros tantos modos de ser e estar das crianças.

Procurar acostar-se a princípios artísticos na escrita de uma tese é também ato político, caso se considere o apagamento que se enquadrar forçosamente em um modelo de pensamento e de linguagem pode significar. Em favor de subjetividades e pluralidades, a escrita é ato político no que tange ao seu conteúdo, mas também à linguagem que se decide utilizar, pois ela demarca posições e posicionamentos – *quem fala, o que fala, e de onde fala?*

Além disso, tenho aprendido, também com a professora Marina Marcondes Machado, que é perfeitamente possível um uso criativo dos diários, a partir dos dados colhidos; em nosso caso, isso se refere à descrição que procuramos fazer das *cenas* das crianças.

Por fim, é importante dizer que, no embate entre assegurar às crianças o direito de autoria de suas falas, gestos e criações, como aparecem nas crônicas – o que seria, inclusive, mais consonante com a Sociologia da Infância – e o direito de proteção de suas identidades, prevaleceu este segundo, por ser, inclusive, uma exigência dos Comitês de Ética no Brasil para a realização de pesquisas com crianças. Por considerar a importância das crianças para a pesquisa, lamento que tenha sido essa a decisão a tomar, mas foi preciso fazer uma escolha, e a necessidade de proteger a integridade das crianças, naquele momento, falou mais alto.

Prestar atenção em adultos que são sensíveis às infâncias:

Para auxiliar nas reflexões acerca de crianças e músicas, foram realizadas *entrevistas semiestruturadas* com docentes, pesquisadores e artistas, e professores-artistas que se dedicam a criações artísticas e ao ensino de música para crianças, que atuam no cenário de educação musical brasileiro e no exterior, e cujas propostas dialogam com os pressupostos da pesquisa. Não será demais recordar, nesse sentido, o fazer artístico *com/para* crianças, por meio de ações criativas e reflexivas, da música realizada na sua interface com as outras artes, e da articulação entre docência e fazer artístico na atuação de professores-artistas. Foram também utilizadas contribuições

bibliográficas e artísticas, consultadas ou apreciadas, direta ou indiretamente produzidas por profissionais semelhantes aos descritos, de modo que ajudam a compor esta *cartografia*, entre outros: Eugenio Tadeu Pereira (Grupo Serelepe, Brasil); Denise Ursine (Grupo Ziriguibum, Brasil); Davide Donelli (*Associazione Musicale Orecchioalato e Scuola di Musica Claudio Monteverdi*, Itália); Angelo Mundy e Flora Poppovic (Mundo Aflora, Brasil); Helena Rodrigues, Mariana Miguel, Gustavo Paixão, Inês Rodrigues da Silva, Paulo Maria Rodrigues, Rita Roberto e Miguel Ferraz [*designer*] (Companhia de Música Teatral, Portugal).²⁹

Pergunta-se aqui: *em que essas trajetórias se assemelham e em que diferem? E, principalmente, como as vozes desses artistas e educadores podem contribuir para as reflexões que temos realizado em torno da arte e das infâncias, também à luz das cenas que temos observado acerca de relações entre crianças e músicas?*

Convidar para esta pesquisa adultos que têm se mostrado sensíveis às infâncias se fundamenta em uma atitude que considera a música enquanto elemento importante das culturas da infância, as quais são elaboradas a partir do potencial criativo das crianças, no contato com os substratos culturais e sociais disponíveis – como apontam o modelo de teia global de William Corsaro (2011), as contribuições sociológicas de Spyros Spyrou (2018), e a Fenomenologia da Criança, com Marina Marcondes Machado (2023) – o que envolve o contato com os adultos e outros elementos não humanos.

Além disso, incluir na discussão também a perspectiva de adultos que têm se dedicado à música *com/para* crianças expressa a importância de recordarmos nosso lugar, já que, por razões óbvias, não é possível voltar a ser criança.

O que é um bebê? O que é um menino de dez anos? Já fomos bebês e crianças, mas não sabemos mais responder – somos adultos; resta a observação cuidadosa, generosa, um olhar atento e palavras que possam ser modos de expressar o que se viu... e o que não se vê. (Machado, 2004, p. 32)



29 Nos casos em que foram feitas *entrevistas*, essas foram realizadas com anuência dos entrevistados de que o sigilo de suas identidades não fosse mantido. Isso se justificou por se tratar de nomes de reconhecida atuação na área e que foram escolhidos por sua relevância diante do tema que a pesquisa propõe: fazer artístico *com/para* crianças. Assim, todos os participantes concordaram, previamente, que seus nomes fossem revelados, renunciando, dessa forma, ao sigilo de suas identidades. O recrutamento aconteceu mediante contato direto, realizado pelo pesquisador, por meio de correio eletrônico. Após resposta positiva dos participantes, pôde ser dada continuidade às etapas de adesão e realização da pesquisa.

No âmbito desta pesquisa, acredita-se que a adoção de tal posicionamento poderia favorecer atitudes mais éticas com relação às próprias crianças, pelas vias da alteridade, essa “condição para que o outro deixe de ser simplesmente objeto de projeção de imagens preestabelecidas e possa se tornar uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência” (Rolnik, 2016, p. 11-12). Quer dizer, procuramos falar da formação e da sensibilização de adultos que estão em contato com as crianças, o que Machado (2023) já apontara como relações de solicitude entre adultos e crianças, e por meio do que os artistas e educadores da CMT (Portugal) têm proposto a arte como espaço de convivência entre pessoas de diferentes idades.

Em confluência com a perspectiva sugerida pela autora e com o exemplo de Janusz Korczak (1878-1942) – educador e pediatra, muito sensível às crianças na descrição que delas faz em sua obra literária –, deram-se o recrutamento e o diálogo com os professores-artistas. Também para eles foi providenciado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE específico, de modo que os convidados ficaram cientes dos propósitos e do desenvolvimento desta pesquisa.

Entre outras questões que serviram para mobilizar o pensamento, constaram: *como esses profissionais analisam o próprio percurso de formação artística e pedagógica? Que concepções de música e de educação musical trazem consigo? De que maneira ou que estratégias utilizam para propor um ensino de música na infância, a partir das concepções musicais que compartilham?*³⁰

O reconhecimento e a análise de concertos e espetáculos para crianças pequenas, produzidos no Brasil e no exterior, acrescentou à pesquisa na medida em que configuram *performances* musicais no sentido estrito do termo, em sua gênese, apresentações artísticas. Na ótica deste estudo, tais criações artísticas mostram-se intervenções educativas, que promovem a criação de hábitos voltados para a apreciação, compreensão e expressão musical na infância, e que podem motivar a educação musical.

Esse estudo analítico foi direcionado por critérios narrativos, dramaturgicos e gestuais – estéticos e pedagógicos. Além disso, um dos critérios para a seleção das criações artísticas a serem analisadas foi a existência de registros audiovisuais desses espetáculos que permitissem visualizações múltiplas do material. Tais análises foram amparadas, teoricamente, sobretudo pelas reflexões trazidas por Helena Rodrigues³¹ e pela Companhia de Música Teatral – CMT (Portugal)³², entre outras, acerca dos processos criativos voltados para a infância – estudos que

30 O roteiro da *entrevista* foi criado a partir das sugestões de Gil (2002) e composto por perguntas que conferem flexibilidade à conversa. Isso permitiu que questões e comentários que não estivessem presentes na pauta fossem incorporados de acordo com o desenvolvimento da *entrevista*, ao mesmo tempo que garantiu à pessoa entrevistada o direito de não responder algo que pudesse lhe causar desconforto.

31 Artista e pesquisadora. Professora do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Diretora artística da CMT.

32 “A CMT foi fundada em 1998 com o intuito de criar projetos artísticos e educativos cuja natureza estética se enquadra dentro da designação de ‘música cênica’ e do ‘teatro-musical’. Estabelecendo pontes de ligação entre várias técnicas e possibilidades, a CMT privilegia a Música como ponto de partida para a interação entre várias técnicas e possibilidades de comunicação artística. [...] A CMT tem desenvolvido um trabalho pioneiro de articulação entre a investigação académica, a produção artística, a criação tecnológica, o envolvimento da comunidade e a divulgação para o público de ideias recentes sobre a importância da experiência musical nas idades mais precoces” (Rodrigues, Rodrigues, 2015, p. 30).

por sua vez estão relacionados a importantes teorias do desenvolvimento musical em bebês e crianças pequenas.

Com a possibilidade de realização de estágio de doutorado sanduíche na Universidade Nova de Lisboa (Portugal), sob orientação da Prof.^a Dra. Helena Rodrigues, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surgiu a oportunidade de acompanhar presencialmente ações artísticas e pedagógicas da Companhia de Música Teatral, sob direção artística da mesma professora. Para a pesquisa em andamento, isso configurou uma oportunidade para *cartografar, in loco*, também, as experiências advindas do contato desses artistas e educadores de projeção internacional com a comunidade local.

Nessa incursão realizada, de modo profundo, ao longo de meses, foram acompanhadas sistematicamente as seguintes atividades e ações em vários pontos de Portugal, durante o segundo semestre de 2024: ensaios e estreia do espetáculo *A liberdade a passar por aqui*, na Casa das Artes, em Vila Nova de Famalicão, nos dias 28 e 29 de setembro; participação no *workshop Gamelão de porcelana e cristal*, para escolas e famílias, no Palácio Anjos, em Oeiras, no dia 8 de outubro; ensaio e apresentação do espetáculo *Aguário*, no Cineteatro Curvo Semedo, em Montemor-o-Novo, em 13 de outubro; apresentação do espetáculo *A liberdade a passar por aqui*, no Centro Cultural de Belém, em 18 de outubro; participação no *t.Lab – Laboratório de Práticas Artísticas para a Infância*, promovido pela Associação Eborae Musica, no Convento dos Remédios, em Évora, em 19 de outubro; *workshop* para construção da instalação artística *Mural da história comum*, no Centro Cultural de Belém, com jovens estudantes da Escola Secundária, de 21 de outubro a 2 de novembro; ensaios e estreia do espetáculo *PaPI Opus 10*, promovido pela Associação Eborae Musica, no Convento dos Remédios, em Évora, em 19 e 20 de outubro; apresentação do espetáculo *PaPI – Opus 7*, promovido pela Associação Eborae Musica, no Convento dos Remédios, em Évora, no dia 27 de outubro; apresentação do espetáculo *PaPI – Opus 10*, em Vila Nova de Famalicão, para crianças dos Jardins de Infância do município, no dia 18 de novembro; participação no XIV Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano, da CMT, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, no dia 23 novembro; e apresentação do espetáculo *Papi Opus 9*, no Cineteatro Curvo Semedo, em Montemor-o-Novo, de 2 a 7 de dezembro.

Contribuindo ainda para experimentar práticas artísticas voltadas à infância e para o desenvolvimento de reflexões em torno do tema da pesquisa, foi também possível participar de atividades desenvolvidas ao longo das disciplinas Didática da Educação Musical I (Práticas Educativas em Música), e Movimento, Voz e Comunicação, do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico; e das unidades curriculares Música e Desenvolvimento Humano,³³ Práticas Artísticas para a Infância,³⁴ e Teoria de Aprendizagem Musical 1,³⁵ da Pós-

33 Ministrada pela professora Mariana Vences (*curriculum vitae*: <https://www.cienciavitaet.pt/portal/251A-C86A-DC11>).

34 Ministrada pela professora Rita Roberto.

35 Ministrada pelas professoras Margarida Barros (*curriculum vitae*: <https://www.cienciavitaet.pt/portal/en/521A-C95D-4F53>) e Ana Isabel Lemos do Carmo Pereira (*curriculum vitae*: <https://www.cienciavitaet.pt/en/121E-B818-5DB9>).

Graduação Música na Infância: Intervenção e Investigação e outras.

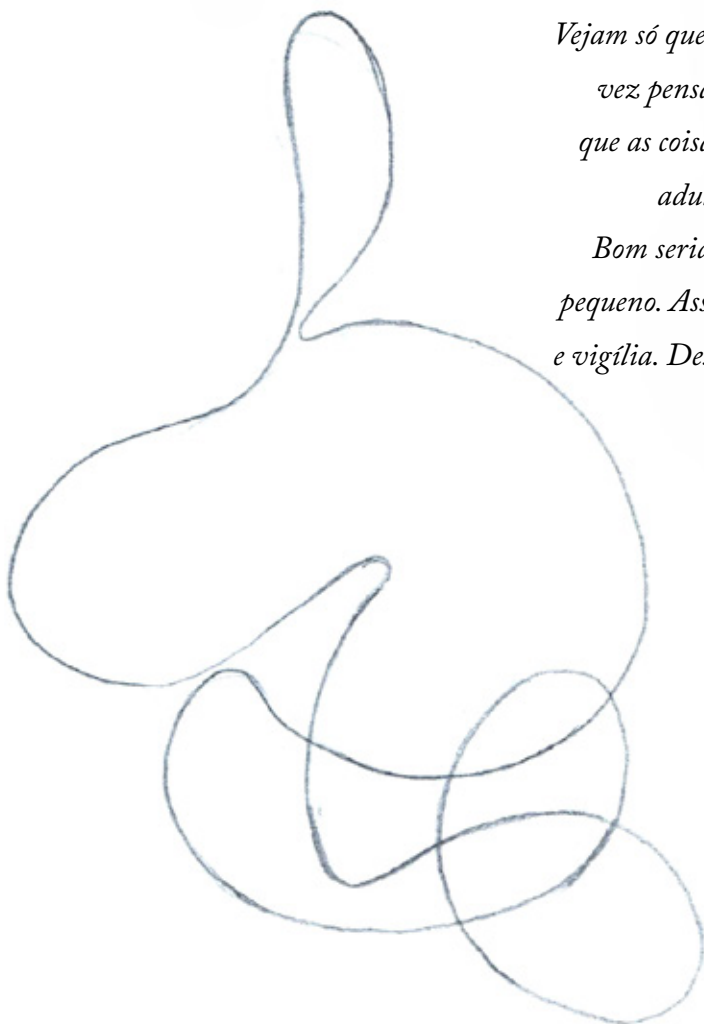
No mesmo segmento analítico das ações artísticas e educativas, enquadraram-se, ainda, algumas de minhas experiências pessoais e profissionais, enquanto artista e educador também envolvido com a produção de música *com/para* crianças, e que, em diálogo com o estudo da literatura específica, mas também com outros artistas e educadores, têm colaborado para que eu também me identifique enquanto professor-artista.

Esse percurso reflexivo e sinuoso, indicado por tantas *linhas de força*, pôde levar a um maior entendimento de nosso objeto de estudo – o fazer artístico *com/para* crianças. Nesse sentido, é preciso convidar novamente Rolnik (2016) para explicar que:

[...] **“entender”, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar.** Para ele, não há nada em cima – céus da transcendência –, embaixo brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem. (Rolnik, 2016, p. 66, grifos da autora)

Aceitemos o desafio: arrisquemo-nos, pois, em uma perspectiva *rizomática e confluyente!*

Primeira parada: tornar-se professor-artista no encontro com as crianças³⁶

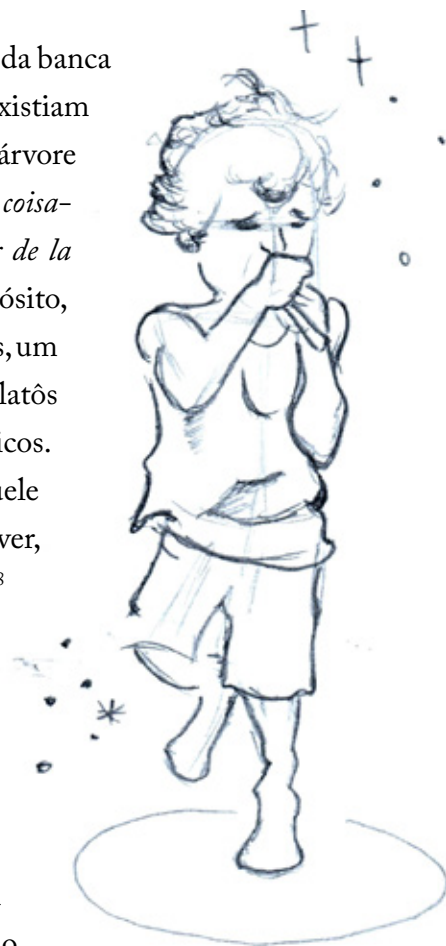


Vejam só que coisa estranha. Quis ser criança, e agora fico outra vez pensando no que farei quando me tornar adulto. Parece que as coisas não são fáceis nem para as crianças, nem para os adultos. Uns e outros têm suas preocupações e tristezas. Bom seria, quem sabe, o sujeito ser alternadamente grande e pequeno. Assim como existem inverno e verão, dia e noite, sono e vigília. Desse modo, ninguém estranharia ninguém, e adultos e crianças haveriam de se entender melhor.

(Janusz Korczak)

36 Contém passagens publicadas nos Anais do XIII Encontro Regional Sudeste da Abem (2022), em coautoria com a orientadora da pesquisa, enquanto resultados parciais da investigação então em desenvolvimento, e posteriormente revisadas para este trabalho.

Durante o exame de qualificação do doutorado, com o auxílio da banca avaliadora, consegui perceber como, em minha pesquisa, coexistiam vários *Fabícios*. Assim, por exemplo, há um *menino-Fabício*, na árvore (Cena 1), que apresenta ao *Fabício-flautista* o brincar enquanto *coisa-muito-importante-de-se-fazer* (*play the flute, play the game; jouer de la flûte, jouer le jeu*). Aliás, há também um *Fabício-flautista* (a propósito, por onde andaré ele?); um *Fabício-professor*, e, entre tantos outros, um *Fabício-pesquisador*, que agora busca entregar-se a alguns dos platôs que o conectam, entre outras coisas, a todos os seus onomásticos. Mas, antes de tudo isso, houve também um *Fabício-criança*, aquele que fui, e que conta da arte como âmbito³⁷ em que pode sobreviver, habitar, crescer... – “*Todo menino é um Rei; eu também já fui Rei*”.³⁸



Levando em consideração minhas aspirações poéticas e profissionais, os rumos tomados por minha atividade artística e pedagógica, e os encontros com outros artistas em minha trajetória e constituição, mas, principalmente, com as crianças, tenho me reconhecido na definição provisória de “professor-artista”. Isso explicita o lugar no qual me situo nesta pesquisa: um adulto que olha para as infâncias, pelas vias da alteridade, como condição no encontro com o outro. No decorrer da realização deste estudo, foi constatado que outros profissionais dedicados às artes que se referem às crianças e às infâncias, e que inspiram esta pesquisa desde seu início, também se reconhecem em uma concepção semelhante, o que justifica um olhar para essa figura e conceito, a saber, o “professor-artista”.

No contexto mais amplo da pesquisa de doutorado, diálogos com professores-artistas mostraram-se importantes para compreender: *em que essas trajetórias se assemelham e em que diferem? Como as vozes desses artistas e educadores podem contribuir para as reflexões que temos realizado em torno da arte e das infâncias, também à luz de cenas que temos observado acerca das crianças e de seus fazeres musicais, nos outros momentos da investigação?*

Concepções e constituições do “professor-artista”

A pesquisa bibliográfica acerca da definição de “professor-artista”, especificamente, permitiu-nos observar que, dentre as concepções coexistentes, algumas se sobressaem. Na Educação Musical brasileira, a figura do professor-artista parece ser ainda pouco discutida, e a análise dos números da

37 Noção aprendida com Marina Marcondes Machado (2023).

38 “Todo menino é um rei”, composição de Nelson Rufino e Zé Luiz, lançada em 1978, na voz de Roberto Ribeiro.

Revista da Abem disponibilizados no *site* da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), por exemplo, revelou que, entre os anos de 1992 e 2021, não foram publicados, nesse periódico, artigos que trouxessem o termo “professor-artista” em seus títulos. A grande maioria dos trabalhos encontrados situa-se na área de Artes (ou Artes Visuais) e de Teatro (ou Artes Cênicas). Há também alguns trabalhos da área da Educação, da Dança e, em menor número, da História e das Ciências Sociais.³⁹

Nas áreas citadas, delinea-se uma concepção de “professor-artista” atrelada à capacidade de vislumbrar outras formas e possibilidades para o ensino, indo além de propostas mais tradicionais, como aquelas demasiadamente centradas na construção do conhecimento técnico racional, ou mesmo de sua mera reprodução. Nessa trilha, atitudes criativas na prática pedagógica são consideradas, elas mesmas, importantes características artísticas.

Nesse contexto, é imprescindível considerar também reflexões acerca da trajetória de profissionais, especialmente situados no campo artístico, em todos os níveis de ensino, e que assumem sua dupla conexão com as artes e com a docência, evitando intencionalmente uma possível dissociação entre essas duas dimensões, identificando-se, portanto, como professores-artistas.⁴⁰

Marcelo Forte (2022), por exemplo, em artigo sobre constituições para a docência, parte de sua própria trajetória para falar de certos movimentos de desterritorialização e reterritorialização que constituem um professor-artista, o qual se desenha a partir de “um processo sem fim, como uma constante de alguém que se permite viver entre os campos das artes e da docência” (Forte, 2022, p. 49).

Movimentos de desterritorialização e reterritorialização também estão evidentes nesta tese, uma vez que, como temos buscado demonstrar, ela se constrói numa perspectiva rizomática e confluyente – buscam-se as multiplicidades, com ênfase nos encontros, nos acontecimentos e nos devires. Nesse sentido, a formação escolar ou acadêmica dos professores, sua formação estética, e as questões afetivas imbricadas nos mesmos processos formativos são tidas como igualmente importantes. Isso porque:

[...] um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (Maurice Tardif, 2002, p. 103 *apud* Karen Lorena Gil Eusse, Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida, 2016, p. 13)

Por isso, tanto as vivências formais quanto as informais são consideradas como igualmente importantes quando se trata da constituição do professor-artista, e é nesse trânsito que se dão as correlações entre os saberes técnicos, especializados, e os saberes provenientes das experiências,

39 Após busca no *site* Google Acadêmico, foram analisadas 10 páginas de resultados com trabalhos, em língua portuguesa que apresentavam o termo “professor-artista” em seus títulos, mas apenas dois textos da área de Música foram evidenciados nesse levantamento.

40 Doravante, sem aspas, uma vez que o conceito já foi introduzido.

quer dizer, os saberes práticos. Isso pressupõe que a arte possa nascer a partir das vivências, e a relação fundamental entre os diferentes saberes irá se refletir na atividade do professor, nos principais momentos de sua ação pedagógica, nomeadamente o planejamento, a execução e a avaliação, como também apontaram Eusse, Bracht e Almeida (2016).

Ocorrem, assim, desfronteirizações do conhecimento (Carmen Capra e Luciana Gruppelli Loponte, 2016), e novas confluências se dão por meio dos processos de justaposição e sincronias tornadas possíveis entre o fazer artístico e a prática pedagógica, o que também colabora para o enriquecimento da compreensão do professor-artista. Como em outros momentos desta tese, portanto, destaca-se a pluralidade, isto é, a multiplicidade de elementos que parece caracterizar a formação e a atuação do professor-artista, ao que Anyelle Caroline Cordeiro (2018) acrescenta a dimensão “pesquisador”, chamando a atenção para a curiosidade que parece ser peculiar a esses profissionais.

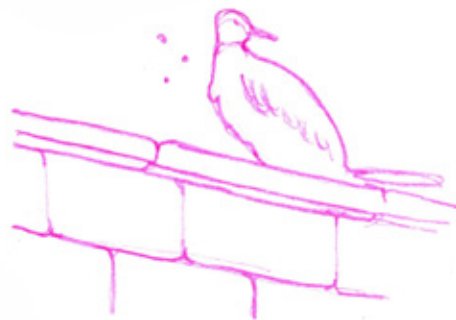
Denise Ursine,⁴¹ interlocutora nesta pesquisa, há vários anos se dedica ao público infantil e também se reconhece como professora-artista. Ela diz algo de atinente ao já exposto e chama a atenção para a curiosidade, para a inquietude, para a experimentação e para os encontros – alguns dos elementos que parecem fundamentais para a caracterização desses profissionais. Acerca de sua própria experiência e sobre sua visão dos professores-artistas, ela diz:

DU: O professor-artista é uma pessoa inquieta. Mais inquieta que o normal. Curioso, aprendiz, que valoriza mais o processo. O artista valoriza o produto. Claro! Isso é importante para o artista. Mas a obra do artista se complementa também com o olhar do outro. Com a fruição. Então é esse o processo. Acho que o educador, muitas vezes, o arte-educador, o professor de música, tem que valorizar um pouco mais o processo. Porque o produto do artista é um recorte dele, um resultado. Às vezes, há tanta coisa do processo sobre as quais você acaba dizendo “vamos tirar, e vamos ficar com isso aqui. Isso é o produto. É o que eu vou mostrar”. Mas tem um monte de outras coisas. E é preciso se permitir experimentar. Eu acho que essa é uma questão que o artista pode levar para o educador: se permitir experimentar mais, ou se aventurar um pouco mais nas áreas que ele não domina tanto. Eu acho que é comum dizerem “eu preciso dominar muito isso”, e quando o educador está num processo de mediação, junto, mediando o grupo, mediando aquela sinergia, trabalhando o que acontece ali, na sala de aula, naquele momento, eu acho que ele precisa ter essa abertura maior para se permitir experimentar junto, e ser esse pesquisador-mediador. E a coisa do *feedback*, de buscar o *feedback*. “Está funcionando? Está bom? É isso mesmo? Vamos mudar o rumo?”. Porque num processo artístico em construção, seja um espetáculo, enfim, há esses ajustes, essas questões que, normalmente, você não faz só. Eu acho que o professor precisa muito fazer isso junto também. (Ursine, 2024)

A fala da entrevistada é rica de elementos que se atravessam e se complementam, e que começam a se projetar como linhas de força que perpassam e delineiam não somente a figura do professor-artista, mas também toda a discussão desta tese. Entre esses elementos, destaco: a condição constante de aprendiz, no encontro com o outro e com o mundo; contraposições

41 Todas as falas atribuídas a Denise Ursine (sigla DU) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 29 de maio de 2024.

e complementaridades entre produtos e processos, o que também leva a pensar na pertinência da arte no cotidiano; por conseguinte, a importância da experimentação e da abertura para aventurar-se em territórios menos conhecidos, artísticos e afetivos; os jogos de presença e dos olhares que fazem com que a arte ganhe seu *status* de obra, de novo, no encontro; e o questionamento constante sobre si mesmo e sobre o mundo.



Além dos aspectos citados, a percepção de multiplicidades que confluem permite inferir a existência de uma “condição de pertencimento plural”, pois a atuação do professor-artista não está restringida ao espaço escolar, muito menos ao sistema regular de ensino. Ele transita com naturalidade entre diferentes espaços. Em outras palavras, “todos os contextos de inserção somam para a construção deste profissional” (Cordeiro, 2018, p. 117).

No mais, é importante dizer, existem implicações políticas envolvidas na constituição e na atuação do “professor-artista-pesquisador”, as quais residem em sua tomada de posição. Arte, artista e docência se desdobram politicamente nesse trinômio – “professor-artista-pesquisador” – e são analisados por Cordeiro (2018), citando António Nóvoa (2017), a partir de cinco vieses:

Em primeiro trata-se da “postura”, que consiste na construção de atitude pessoal enquanto profissional, sequenciado da “condição” como desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente. O terceiro viés encontra-se na construção de “estilo”, ou criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor, em conjunto com o “arranjo”, ou “rearranjo”, como a potencialidade de manter-se permanentemente no processo de busca por novas formas de atuar. O quinto viés trata da “opinião” como modo de intervenção e afirmação pública do profissional, viés que fomenta a questão da representatividade frente a sociedade. (Cordeiro, 2018, p. 123)

Contudo, a capacidade de criar ainda parece ser apontada como a principal característica artística no professor; no nosso caso, chamamos a atenção para quando ele se dedica às crianças e às infâncias. São tais posturas artísticas que, como dito, impulsionam o ensino e o aprendizado para além do conhecimento técnico racional, ou mesmo de sua mera reprodução. É um “pensar com arte”, isto é, a arte que permeia pensamentos e ações, possibilitando que técnicas e métodos pedagógicos sejam concebidos e desenvolvidos de forma poética. Isso também aparece na seguinte citação:

O que a arte oferece a professores passa por *associar* ciência à emoção e à criatividade, *unir* técnica à cooperação, *superar* o argumento técnico na docência, *contribuir com* ou *fazer a passagem* da técnica para a reflexão sobre a realidade, daí a importância da arte na formação e no exercício docentes. A arte *amplia* o repertório pedagógico, *compõe um modelo* de formação docente e o *consolida*. Havendo alguns princípios artísticos na docência, haveria *humanidade*, *maleabilidade* ou certas *habilidades de manejo* com o inesperado. (Capra e Loponte, 2016, p. 3-4, itálicos das autoras)

Um olhar para a figura do professor-artista, assim, permite enxergar a própria educação como uma espécie de fazer artístico. Na prática desse profissional, que se revela, por fim, como sua obra, há uma dupla ênfase, e a tônica recai tanto sobre a dimensão pedagógica quanto sobre os aspectos artísticos.

A pesquisadora Kárittha Bernardo de Macedo (2019) recorda que essa ideia já se encontra no pensamento do filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952), para quem o pensamento artístico e criativo faz parte do próprio cotidiano. A aproximação entre fazer artístico e educação ganha sentido, também, nas citadas proposições de Eusse, Bracht e Almeida (2016), a partir das ideias de Hans-Georg Gadamer (1985), e que se referem à arte e à experiência. Essa contribuição, que também tangencia o aspecto da alteridade e dos processos de constituição artística e pedagógica, aponta como esses elementos se tornam observáveis na atividade do professor-artista, por meio de um processo que os autores chamaram de *form-ação*. Leia-se:

A obra do professor, à semelhança da obra de arte, não gera um produto que se dispõe a outros para seu uso; não se cria uma matéria física palpável e observável com a qual se pode verificar o conhecimento ou o talento.⁴² A obra do professor-artista, a prática pedagógica, remete à *form-ação*; é um tipo de inclusão à vida, acompanhar na possibilidade de que o outro (o aluno)⁴³ se *transforme* no transitar do mundo. É por isso que podemos dizer que, também semelhante à arte, a *forma-ação* significa um “acréscimo do ser” (Gadamer, 1985, p. 55). (Eusse, Bracht e Almeida, 2016, p. 13-14, itálicos dos autores)⁴⁴

O professor-artista italiano Davide Donelli⁴⁵ também desenvolve trabalho musical há vários anos com a primeira infância, no ensino regular, mas também por meio da *Associazione Musicale Orecchioalato e Scuola di Musica Claudio Monteverdi*, na Itália. Para ele, que, paralelamente, mantém trabalho performático instrumental há décadas, características artísticas calcadas na criatividade não são prerrogativas apenas de artistas. Donelli utiliza seu contexto cultural como exemplo para concordar que tais características podem ser encontradas em profissionais de outras áreas; ele alarga essa compreensão e cita alguns nomes:

DD: Pense nos grandes... Na Itália, por exemplo, eram também grandes literatos, tipo Mario Lodi,⁴⁶ mas também o próprio Rodari.⁴⁷ Se você pensar no professor [*maestro*], no

42 Sabemos que a questão do “talento” pode tornar-se espinhosa na área da Educação Musical. No entanto, mantivemos a citação devido à sua relevância para a discussão que se propõe. Embora a discussão acerca do “talento” não seja fomentada diretamente nesta tese, acreditamos que temas a ela atinentes são tratados aqui, por exemplo, no que concerne à formação artística e pedagógica, e como os elementos que confluem nesses percursos contribuem para a prática dos sujeitos em questão.

43 Durante minha atividade profissional e realização desta pesquisa, tenho evitado utilizar termos que possam remeter à incompletude dos estudantes ou das crianças. No entanto, a palavra “aluno” aqui foi mantida por se tratar de transcrição fiel do texto consultado.

44 A partir da obra de Gadamer (1985), os autores esclarecem que a *form-ação* é compreendida “como a ação-movimento constante de amassar. Somente no decorrer da vida, com as muitas experiências, é que vamos ‘sendo’, que vamos tendo uma forma, que nos formamos” (Eusse, Bracht e Almeida, 2016, p. 14, itálicos dos autores).

45 Todas as falas atribuídas a Davide Donelli (sigla DD) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 1º de maio de 2024.

46 Professor, pedagogo e escritor italiano.

47 Gianni Rodari, escritor, poeta e jornalista italiano, especializado em literatura infantil.

maestro mesmo, porque, para nós, o *maestro* é o professor da Educação Infantil mesmo. Não da pequena infância, mas da Educação Infantil.⁴⁸ São, todos eles, professores [*maestri*], que têm uma criatividade tão desenvolvida, que não podemos não os considerar artistas. Na palavra professor [*maestro*], quer dizer, no nome professor, tantas vezes indicamos uma pessoa cujo coração está na criatividade. Isto é, o núcleo fundante da pessoa está na criatividade. Até mesmo se eu penso em algumas colegas minhas, por exemplo, [...] [há uma professora que, mesmo aposentada] por causa dos livros, até hoje leva as crianças a Turim, à mostra do livro. Entende? É uma criatividade num outro nível. É isso também. Cada professor tem que ter seu ponto de força. Que são pontos de força culturais. Mas práticos também, artísticos mesmo. Artístico no sentido de colocar a mão na massa. (Donelli, 2024)

Eugênio Tadeu Pereira,⁴⁹ outro interlocutor da pesquisa, se reconhece como professor-artista, mas, em seu trabalho destinado ao público infantil, também se define como *artista cênico*. Para ele mesmo, torna-se claro, quando realiza a direção de espetáculos, que há uma dimensão docente bastante evidente. Do mesmo modo, suas características artísticas eram claramente percebidas por ele quando lecionava. Para ele, são duas coisas que funcionam muito bem juntas, em “comunhão”.

Na visão do *artista cênico*, elementos artísticos como a abertura para correr riscos, com atenção aos cuidados éticos e políticos que a prática profissional deve comportar, além da curiosidade e da experimentação, poderiam favorecer a docência. Por outro lado, os artistas poderiam aprender uma maior capacidade de sistematização por meio da prática pedagógica.

Flora Poppovic,⁵⁰ artista dedicada às crianças e às infâncias e estudante de Pedagogia, considera importante, nesse contexto, retomar o fato de que, especialmente a depender da faixa etária, quando se está dando aula, a música em si nunca pode ser maior do que o ser humano que o professor tem diante de si. Ela concorda que, em algum momento, pode-se ter uma visão da música como algo superior, especialmente entre os músicos, posto que a arte seja, de fato, algo de grande importância. Contudo, nessa visão, o músico que se propõe a lecionar ou a performar, em *shows*, concertos e outros tipos de apresentações, há que considerar o ato de troca com outros seres humanos que para ali se dirigem, enquanto estudantes ou espectadores. Nesse sentido, a dimensão humana da música deveria prevalecer sobre as outras, e a professora-artista reflete:

FP: Eu sinto que, por vezes, os músicos podem se perder nesse lugar. Às vezes a música fica maior do que o aluno. Tem que se chegar num objetivo e, assim, o próprio método se torna maior do que quem está lá na sua frente. A música fica maior do que você, do que o olhar para a plateia, do que a troca. Eu sinto que a pedagogia traz esse olhar para o ser humano, o tempo todo, pelo menos na faculdade que eu estou fazendo. E para as crianças é isso: a criança é muito mais importante do que uma estratégia. Boas estratégias vão levar a bons lugares, a um bom planejamento, a boas coisas. Mas tudo isso está em função das pessoas para as quais a gente está trabalhando, para que elas sejam pessoas

48 Diferencia, excluindo da *Scuola dell'Infanzia* (0 a 6 anos), a fase do *Asilo Nido* (0 a 3 anos), na Itália.

49 Todas as falas atribuídas a Eugênio Tadeu Pereira (sigla ETP) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 27 de maio de 2024.

50 Todas as falas atribuídas a Flora Poppovic (sigla FP) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 25 de maio de 2025.

melhores, para a gente viver num lugar melhor, enfim, melhores, para que elas tenham condições melhores, para elas, para nós, para nós humanos. (Poppovic, 2025)

Essa fala, que tem claros direcionamentos pedagógicos, evoca experiências e reflexões suscitadas por outros momentos de nossa investigação.



Cena 6: Música para pássaros (versão escrita com lápis azul)

(CMI – 17 de abril de 2024)

Turma de 3 a 6 anos.

Inicia-se a canção da despedida. Bem alegre, como de costume! O menino não pode mais esperar pelo “Ok!” da professora para tocar seu “apito”, como ele o chamava. Afinal, durante a aula, ele tinha feito questão de mostrar a todos o quanto era belo seu instrumento, disse que o tinha ganhado numa aldeia, procurando, vez por outra, certificar-se de que haveria na aula um momento para tocá-lo.

(Na verdade, tratava-se de uma flauta de êmbolo, feita em bambu e decorada com fios azuis de algodão).

Agora ele cria sua oportunidade. Agarra o instrumento e se põe a acompanhar seus colegas enquanto eles cantam. Lança-se no meio da turma. Dança, contente, enquanto toca, finalmente, o seu apito!

Termina a aula. As crianças saem e eu também.

Paro em algum lugar do CMI para resolver pequenas questões e, de onde estou, ouço o som alegre da flauta daquele menino, tocada no *hall* principal.

Quando saio, percebo uma grande euforia do lado de fora. Algumas crianças que aguardam pela sua vez de entrar no CMI acenam para um jacu que se encontra pousado no teto da escola. Instigados também por alguns pais, apontam, dão tchau, chamam pelo bichinho, sorriem.

Ouçõ um som já familiar. Olho para o lado e vejo, numa parte mais alta do jardim, o menino de antes que, através da música de sua flauta, quer se comunicar com o pássaro.

Não diz uma palavra. Toca a flauta: emite sons longos, silvos, glissandos ascendentes e descendentes entremeados por sons curtos, rebatidos, em *staccato*, e por pouquíssimas pausas. Ergue o queixo enquanto toca. Ainda que haja outros pássaros no jardim, nesse momento, é evidente para qual deles seus sons são direcionados. O olhar e o corpo do

menino são para o jacu de penas escuras, quase esverdeadas, em cima do teto.

O menino faz sua música e não tem pressa. Sua mãe chama-o por duas vezes.

Fim do concerto: o menino entra no carro. Vai embora com seu apito encantador de pássaros.



Durante vários anos de convívio com crianças em aulas de música e fora delas, tenho observado que estas não levam objetos ou instrumentos musicais por acaso para as aulas. Elas levam algo que consideram ser muito importante e que, naquele dia, decidem compartilhar com outras pessoas. Isso diz da generosidade desses sujeitos, mas também do apreço pela aula e pelo fazer musical, pois, ao levar um instrumento, elas também acreditam ter algo para acrescentar à aula, colaborando com a atividade. No caso do menino, na Cena 6, ficam evidentes também os gestos simples que permeiam os fazeres artísticos das crianças, os quais transparecem na essencialidade do gesto do menino e confirmam que a arte se dá no convívio com os outros, com as coisas e com o mundo. A atitude do menino, ao final da aula, me surpreende. Percebo-a no *interstício* da infância que contém o menino, pois escapa ao previsível e ao instituído, e vai além do *script* da aula de música. A criatividade, enquanto característica humana, encontrará seu caminho para o fazer artístico, ainda que os tempos e os objetivos dos adultos e das crianças sejam diferentes, como se pode ver na cena. Além disso, o menino conhece a versatilidade de seu “apito”: ele pode ser um instrumento solista, um objeto para ser utilizado na aula, um ponto de partida para contar uma história – “*Eu ganhei numa aldeia!*” –, um instrumento para acompanhar e compor com o canto e a dança dos colegas, um meio de interagir com o pássaro no jardim. As outras funções do objeto que o menino ainda desconhece, ele certamente irá descobrir pela experimentação, e outras mais, ele irá inventar. É o que tenho aprendido com as crianças. Não tenho reservas para dizer, mesmo neste contexto acadêmico e, sim, científico, o quanto fiquei tocado pelo quadro descrito.

Além disso, no decorrer das aulas de musicalização infantil acompanhadas, foi observado, reiteradas vezes, quão interessante é o fascínio que os instrumentos musicais exercem sobre as crianças. Isso, aliás, constitui algo já anteriormente notado durante toda a minha trajetória de trabalho com esse público específico, e pode ser facilmente percebido por professores de música em seus cotidianos. Não por acaso, há um menino que, como se verá na Cena 16, grita “*É hora do piano!*”, e uma outra criança que na Cena 6 traz uma flauta de êmbolo, ou um “apito”, como ele a chama, e faz questão de mostrá-la a todos, incluindo os pássaros do jardim.

No caso das crianças observadas, por exemplo, o piano parecia ter um valor especial para elas, e, quando era “*A hora do piano!*”, corriam animadas até ele. Por vezes, o instrumento era tocado a oito, dez, doze mãos que exploravam ávidas, e em todos os seus registros, as teclas brancas e pretas.

Diante dessa euforia, e das reflexões acerca da curiosidade e dos processos investigativos e experimentações como parte do cotidiano e das rotinas artísticas, pergunta-se: mesmo entre crianças que estão habituadas a frequentar aulas de música, e, mais especificamente, de piano, quantas, por exemplo, já viram como esse instrumento é feito por dentro? Essa invenção fantástica, que não funciona com *internet*, nem mesmo com eletricidade, feita de encaixes e de nós, de madeira, feltro e metal e que, “*É só apertar que sai o som!*”, como costumam dizer as próprias crianças. É sabido que muitos professores incluem esse momento em suas aulas, mas, ainda assim, pergunta-se: por que não o fazer e com mais frequência? Quer dizer, levar as crianças a conhecerem o instrumento, a entender como as coisas funcionam por dentro, além de impulsionar o espírito investigativo, seria um passo importante para compreender também o papel que elas – crianças, pessoas – têm nesses processos, já que os instrumentos, por si mesmos, não fazem a música. Conhecer as “vísceras” do piano pode significar, em paralelo, entender as pessoas por dentro, o que as move ou o que se move dentro delas, especialmente nos domínios do fazer artístico.

Isso recorda também algumas experiências descritas por Helena Lopes da Silva, Andressa Zanette, Júlia Campolina, Renato Santos Rodrigues, Thallys José Rodrigues de Oliveira e Tainá Duarte (2023) na discussão do processo e dos resultados do projeto de iniciação científica OuverLab: Música no Ensino Médio (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/UFMG), por meio do qual foram realizadas oficinas em escolas públicas de Belo Horizonte-MG, com o objetivo de “avaliar o potencial da escuta criativa para a compreensão musical e para o desenvolvimento dos processos criativos dos jovens” (Lopes da Silva *et al.*, 2023, p. 1). Nesse contexto, a fala de Andressa Zanette, uma das autoras do artigo, sobre a experiência “Piano Mudo”, “a partir de reflexões sobre a presença de um piano em condições materiais precárias (sem teclas, corroído por cupins, sem martelos etc.) em um canto do auditório da Escola” (Lopes da Silva *et al.*, 2023, p. 11), faz reverberar não somente a questão do encontro e dos agenciamentos entre as pessoas e os instrumentos, mas também fala da busca e da descoberta musical, da pesquisa sonora – artística e educativa –, a qual acontece por vias múltiplas, não apenas auditivas. Por isso, a descrição da experiência se vale da sinestesia inclusive como recurso linguístico para reconstruir o que foi vivenciado:

A descoberta de como fazer um piano arruinado ressonar, como organizar-se em notas orgânicas (uma nota que pinga, outra que quebra ou uma que arranha), como vocalizar umidades, qual a cor de uma sombra, qual o timbre do afeto, como ir além dos comandos, perguntar ao silêncio se ele existe e dizer sim ao inefável, foram algumas das travessias que compartilhamos. Por isso, no exercício do que não sabíamos, nos arriscamos a trilhar um caminho para uma didática da invenção. (Lopes da Silva *et al.*, 2023, p. 14)

Ecoa, nessa trilha, a máxima de que “a música está nas pessoas, não nos instrumentos”, ponto que, embora não seja novidade, precisa ser recordado com frequência; nesse sentido, talvez para

frustração de alguns, é preciso lembrar, também, que nem a arte e nem a música irão “salvar o mundo” das crises pelas quais ele passa. Ao menos, não as artes do alto dos pedestais nos quais foram colocadas em alguns contextos e momentos históricos, e onde ainda permanecem, caso se observem algumas condutas mais tradicionais de ensino musical e artístico que convivem entre as tantas possibilidades existentes. Mas a arte e a música podem, sim, ter um papel importante nesse sentido, como se discutirá em outros momentos deste trabalho.⁵¹

Importa que, na fala anterior, a professora-artista Flora Poppovic expressa seu modo de conceber o que a música e as artes poderiam aprender com a educação ou com a pedagogia. Nesse ponto da discussão, contudo, a fala de Davide Donelli tende para outro lado:

DD: É a educação que pode se enriquecer a partir da arte. Dizer a um artista para ser professor, não é obrigatório. [Ele] não se enquadrará naquela figura profissional que você define. Mas, se o artista é artista, é artista. Ponto. Pode nem ligar para a educação, ou para o ensino. Mas, para o professor, [a arte] ao contrário, pode ser uma ferramenta. De acordo com as suas inclinações, com as suas competências, pode ser uma ferramenta fundamental. (Donelli, 2024)

Rita Roberto,⁵² portuguesa, colaboradora da Companhia de Música Teatral (Portugal), analisa a própria prática, e coloca ênfase em elementos como a cultura, que se manifesta em diferentes modos de ser e estar no mundo, bem como no desconhecido e na sua descoberta. Assim, reforça a possibilidade de contraposição ao utilitarismo, contribuição própria de alguns domínios, como seria o caso das artes, que não possuem objetivamente uma aplicação no cotidiano, se se pensa numa lógica unicamente prática. Sobre as duas dimensões – artística e educativa –, ela comenta:

RR: Sem dúvida que se alimentam mutuamente. Não me faz sentido sequer que a educação ou mesmo a escola, no sentido mais tradicional, possam acontecer sem um contacto com a cultura de uma forma mais geral, e com modos de fazer e de estar no mundo, artísticos. Não me faz sentido que isso não seja algo presente ou que não possa haver mais contacto, mesmo para os professores que sejam de áreas não artísticas. Eu acho extremamente importante haver esse contacto com artistas no sentido em que há, possivelmente, esses espaços vertiginosos em direções a desconhecidos e coisas que não são necessariamente úteis no sentido mais direto, que tenham uma aplicação imediata na vida mais prática do dia a dia, não é? E que seja mesmo nas áreas científicas. É extremamente importante ser criativo e dar esses saltos para o desconhecido. E eu acho que esses paralelos, nós podemos encontrar entre todas as áreas. No fundo, é preciso beber um bocadinho desse ato, desse estar no mundo em criação, que está mais latente nos artistas, de poder imaginar mundos novos. É muito importante que consigamos que haja esse movimento, essa inspiração também para o professor, essa inspiração nos artistas, para o professor e para os alunos. (Roberto, 2025)

51 Veja-se, por exemplo, a seção denominada “Terceira parada: mil platôs, mil pássaros, ou seja, do voo até a Companhia de Música Teatral (Portugal), ou, da *honestidade com o real* na arte com/para crianças”, adiante, nesta tese.

52 Todas as falas atribuídas a Rita Roberto (sigla RR) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 17 de junho de 2025.

Contudo, como transparece também em outros momentos do diálogo com a professora-artista portuguesa, ela parece valorizar a comunicação como ato primordial na atividade artística, nas trocas e relações com o público e com outras pessoas, e chama a atenção para a importância dos encontros nesses processos, aliás, ponto também acenado por outros interlocutores da pesquisa. O ato comunicativo, para ela, pode ser encontrado no trânsito entre docência e fazer artístico, e nos benefícios mútuos dessa troca, não somente nas artes performáticas, mas em qualquer modalidade artística, uma vez que, nesta perspectiva, a completude da obra parece abranger, também, a fruição e a sua recepção por parte de seu público-alvo, no encontro entre artista e espectador. Nesse sentido, ela prossegue, e acaba por tocar, novamente, no tema das crianças e das infâncias:

RR: Evidentemente, o contrário, também penso que é muito importante porque um artista não se completa se não comunicar o seu trabalho. Posso pensar em tantos artistas que não fizeram essa partilha em vida de uma forma mais evidente, em que só foi descoberto o seu trabalho depois de morrerem, mas, em todo caso, ele não trabalhou só para si, porque há uma exteriorização do seu pensamento e há uma concretização através da escrita ou do pintar ou construir algo no mundo, não é? E, portanto, já existe esse gesto de comunicação, mesmo nestes exemplos mais fechados, digamos assim, ou mais escondidos, eles não são fechados precisamente porque a arte é uma abertura. E, portanto, um artista que tente ter mais contacto com o contexto da educação, seja através dos alunos ou mesmo professores, é alguém que também está a expandir o alcance do seu trabalho. Porque se ele tem esse impulso criativo de construir, de inscrever algo no mundo, o mundo também é feito de todas as outras pessoas, não é? E a educação é algo que não acontece só na infância. Isso é evidente: que a infância há e haverá sempre. Não vamos ter visões apocalípticas, não é? E a criança é algo que nos mostra a continuidade da vida. Portanto, o artista ter contacto com o meio da educação, com as pessoas que praticam a educação e se dedicam mais a ela, no fundo está a expandir a sua capacidade de comunicação e de criação, essa ideia da inscrição no mundo, daquilo que quer comunicar. (Roberto, 2025)

O que se percebe, a partir da discussão, é que a arte pode se tornar, para o ensino, mais do que uma inspiração: ela passa a configurar-se como uma postura, isto é, uma atitude artística na docência. Como dito, há, nessa ideia, uma preocupação mais ampla que, por sua vez, nos leva de volta às questões políticas que permeiam a educação. Quer dizer, atitudes artísticas, na atividade do professor, possibilitam uma educação mais flexível e humanizada, capaz de privilegiar também a emoção e os afetos durante todas as etapas do processo pedagógico, de modo especial, nos encontros possibilitados pelo fazer artístico ele mesmo. Isso vai ao encontro, também, das preocupações acerca da valorização excessiva do conhecimento lógico-racional na docência, mas que também reverbera nas artes, quando essas se tornam demasiadamente técnicas, por exemplo, e propõe a estética como caminho para novas possibilidades de conhecer, de ser e de estar no mundo.

Dos percursos de formação artística e pedagógica dos entrevistados, e da interação com a música *com/para* a infância

Curiosamente, alguns dos entrevistados revelaram terem tido alguma dificuldade até se perceberem como artistas, embora todos eles tenham se reconhecido como professores-artistas, assumindo que essa definição, a partir das características que ela comporta, condiz com seus percursos e perfis.

Rita Roberto, em diálogo, descreve algumas de suas atividades profissionais, e explica por que se reconhece enquanto professora-artista:

RR: Eu acho que essa designação está muito justa para mim. Eu não sinto que seja só uma coisa ou só a outra e sinto que estão muito presentes. Mesmo quando estou a fazer um trabalho em que aparentemente estou a ser professora ou estou a ser artista, eu nunca desligo o outro lado. Porque muito do meu trabalho como professora depende desse ato criativo que acontece e por ser artista também. Portanto, não consigo abdicar desse lado de criação para ser só professora, porque talvez não consiga conceber ser professor sem ser um criativo. Mesmo que seja em áreas não artísticas, acho que esse lado da criação deve estar presente no professor. Portanto, acho que, no meu caso, talvez isto se tenha mesmo confundido muito, e fundido muito, o ser professor e ser artista. E da mesma maneira, quando faço um trabalho mais especificamente artístico, em que aparentemente não estou a interagir diretamente com alunos, ele é, mais uma vez, um ato de comunicação, não é? E eu não consigo desligar-me dos ecos que o trabalho poderá ter nas outras pessoas, mesmo que não seja um contexto de educação formal. Mesmo quando se faz um espetáculo, o que é esse outro lado que lá está, e de que maneira é que ele também me está a alimentar no meu papel de artista? Estando ou não presente, não é? O exemplo talvez mais afastado disto que posso ter, tem a ver com o trabalho mais de artes plásticas que faço, por exemplo no meu trabalho de decoração de instrumentos musicais, mas, mesmo aí sendo um trabalho que faço de forma mais solitária, em que não estou a interagir diretamente com alguém, mesmo aí eu não consigo desligar-me do uso que aquele instrumento vai ter nas mãos de outra pessoa. E, portanto, eu não estou sozinha verdadeiramente, mesmo que não conheça a pessoa que vai usar aquele instrumento, é como aquela carta ao mundo que nunca me respondeu. Assim, é comunicação na mesma. (Roberto, 2025)

No diálogo com mais alguns desses profissionais que se dedicam às infâncias, destaca-se o caráter “sinuoso” que cada um deles, à sua maneira, atribui ao próprio percurso de formação artística e pedagógica.

Nesse sentido, Denise Ursine, por exemplo, afirma ter percorrido um caminho “um pouco ao contrário do que normalmente acontece na formação de um educador musical ou de um artista da música”, utilizando a expressão “às avessas” para se referir à própria formação. A partir de uma infância atravessada pela música veiculada no rádio e das canções cantadas, principalmente pela mãe – “muito afinada” –, no ambiente familiar, a entrevistada aponta o autodidatismo como característica importante de sua formação, nos anos iniciais, mas também na adolescência e na

vida adulta. Em seu relato, a professora-artista já antecipa estratégias de acesso às crianças, por meio da música em contato com múltiplas artes:

DU: A primeira vez que eu tive um contato um pouco mais formal com a música, foi no Magistério, [...], e lá a gente tinha uma aula de flauta, onde se trabalhava repertório, principalmente para a Educação Infantil. Depois que eu me formei, eu fui trabalhar com a Educação Infantil, e tive uma turma de Segundo Período numa escola, e comecei a levar o violão direto. Engraçado, porque, na minha concepção, já naquele momento, eu não conseguia separar a música das outras linguagens artísticas.⁵³ Porque era como acessar as crianças, era entrar nesse universo. (Ursine, 2024)

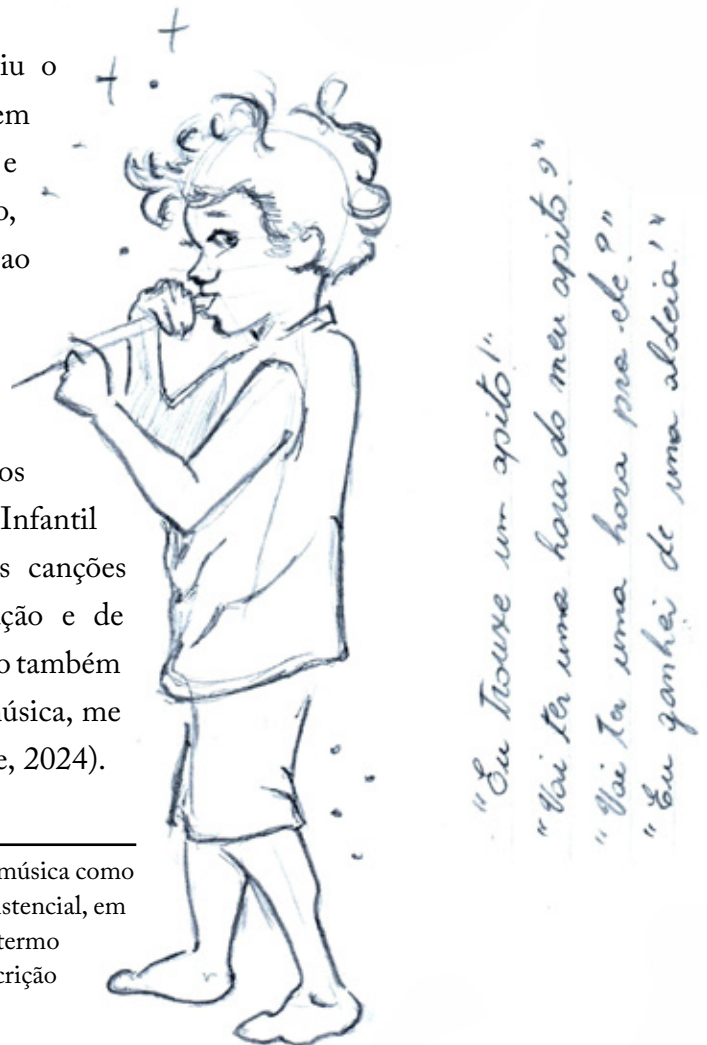
Para ingressar no curso de Licenciatura em Educação Artística, com ênfase em Música, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a professora-artista relata ter feito o que ela chama de “musicalização de si mesma”, processo que envolveu a experimentação dos exercícios musicais propostos nos livros que possuía:

DU: Eu os fazia comigo. E aí, fazia com as crianças também, porque eu estava na sala de aula. Então, já começa aí uma troca muito importante: **eu me percebendo aprendiz, também nessa relação com as crianças** de levar a música sob esse viés para elas. (Ursine, 2024, grifo nosso)

Na UEMG, durante a graduação, surgiu o *Ziriguibum* – grupo formado, em 2001, em Belo Horizonte – MG, por Denise Ursine e pelos artistas Cristina Brasil, Ricardo Ulpiano, e Odi, realizando trabalho autoral dedicado ao público infantil.

Segundo a entrevistada, a criação do grupo se deu a partir da “redescoberta” de um repertório seu, produzido durante 10 anos de trabalho com crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: “eu tinha muitas canções guardadas, fruto desse processo de interação e de formação como autodidata, e ao mesmo tempo também me descobrindo como uma professora de música, me formando uma professora de música” (Ursine, 2024).

53 Neste trabalho, nos distanciamos da concepção de música como linguagem para aderir à arte enquanto um âmbito existencial, em consonância com Machado (2023). No entanto, o termo “linguagem” aqui foi mantido, por se tratar de transcrição fiel à fala da entrevistada.



No caso de Eugênio Tadeu Pereira, outro entrevistado, embora a música não tenha tido uma presença tão proeminente em sua infância transcorrida no ambiente familiar, ele destaca a importância da atividade de contação de histórias, herdada de seu avô materno, como essencial para sua formação estética e artística: “e essa coisa de contar histórias sempre me pegou, e eu gostava muito! Então a gente não ia dormir sem ouvi-lo contar história de terror, e a gente morria de medo e de prazer ao mesmo tempo. E eu comecei a contar histórias para os meus sobrinhos” (Pereira, 2024).

A música começa a ganhar mais espaço na vida do educador a partir de sua adolescência e juventude, transcorridas nos grupos de jovens e ambientes escolares, marcadas por participações em festivais de música, com os grupos que integrava naquela época. Contudo, a grande ênfase da formação musical de Pereira está atrelada, segundo ele mesmo, à sua atividade discente e profissional na Fundação de Educação Artística, em Belo Horizonte, especialmente pela experiência com o grupo *Oficina Multimídia*, que o entrevistado aponta como uma grande referência em sua vida.

A formação superior de Pereira também aconteceu no curso de Educação Artística da UEMG, por meio do contato com música, teatro, dança, artes visuais, fotografia, cinema e psicologia, entre outros. Assim, o entrevistado indica ter tido uma formação ampla, em contato com todos esses elementos, e de nenhuma maneira superficial.

Ainda na Fundação de Educação Artística, surge o *Grupo Rodapião*. A esse grupo, Pereira relaciona os nomes dos educadores e artistas Tereza Castro, William Valle e Juliane Matarelli, citando também Ione de Medeiros, Conceição Nicolau, José Julião, Lina Márcia e Miguel Queiroz. Com este último, após a dissolução do *Grupo* inicial, foi formado o *Duo Rodapião*, cujas atividades continuaram por 25 anos.

No Centro Pedagógico da UFMG, Pereira criou o *Pandalelê: laboratório de brincadeiras*, para reunir, criar e realizar brincadeiras com adolescentes. Seu trabalho com as crianças se intensifica após sua saída do Centro Pedagógico – atividade realizada por 20 anos – e ganha nova força com a criação do projeto de extensão *Serelepe: brinquedorias sonoras e cênicas* – programa de rádio, disciplina e grupo cênico-musical – vinculado à graduação em Teatro da UFMG. Hoje, como professor aposentado na mesma instituição, o professor-artista continua as atividades cênico-musicais do *Serelepe*, entre outras iniciativas culturais especialmente voltadas ao público infantil.

Ele acrescenta: “A minha formação, como docente e como estudante, foi simultânea. Ao mesmo tempo que eu estava aprendendo a questão musical, e a linguagem musical, eu estava dando aula. [...] Então **a minha formação é essa, multifacetada**” (Pereira, 2024, grifo nosso).

Davide Donelli, em diálogo, descreve seu percurso de formação como **fragmentado**, mas **progressivo**, e **casual**, já que, segundo ele, na época, não havia, em seu país, um percurso de formação bem delineado. Violonista diplomado pelo *Conservatorio Giuseppe Verdi*, de Milão, e, hoje, também especialista em *ukulele*, Donelli acrescenta que foi um percurso formativo realizado

de acordo com seus interesses da época, mas também de acordo com as oportunidades de trabalho que se apresentavam; um percurso de formação artística que parte do violão como instrumento de expressão e, posteriormente, se vê ligado aos cursos de formação realizados no *C.E.M.B. – Centro di Educazione Musicale di Base* (Centro de Educação Musical Básica), em Milão, na Itália.

DD: O meu olhar, que era para o ensino do violão, tranquilamente, de modo natural, se ampliou para aquela que é a educação musical básica, geral. E esse é o campo no qual sempre trabalhei. Depois, podemos dizer que é acidental como percurso, por que se eu não tivesse encontrado, talvez uma década depois, um cargo fixo como professor de música na *Scuola Materna* [Escola Maternal], talvez, depois, tudo isso tivesse ido numa outra direção. Eu não havia excluído, *a priori*, nenhuma área. (Donelli, 2024)

Para o entrevistado, não somente a docência e o fazer artístico se fundem, mas também a música e a infância se mostram como elementos indissociáveis. Ele indica algumas características suas – de agora e de então – que parecem consonantes com a figura do professor-artista: uma grande curiosidade e interesse, uma forte vocação para o ensino, além das inclinações artísticas. Indagado acerca de sua relação com as crianças, o entrevistado responde:

DD: No final, eu poderia ter ensinado a diversas faixas etárias. Mas talvez essa, na qual eu fiz, no final das contas, já 20 anos, era aquela que eu queria. E agora, se eu tivesse que mudar, sei que me faria falta a relação, humana mesmo, com essa faixa etária. Por que já [com as crianças de] 6, 7 anos seria diferente, a nível de relação, até mesmo empática, e assim brincalhona e divertida. O que não quer dizer que eu não seja severo, porque, na verdade, eu sou severíssimo. Sei dosar bem as duas dimensões. A disciplinar e a lúdica. (Donelli, 2024)

Outros professores-artistas com os quais dialogamos também enfatizaram a importância das vivências e dos encontros em sua constituição pessoal, profissional e estética. Angelo Mundy⁵⁴ utiliza seu sobrenome como ponto de partida para falar de “mundos” que confluem na sua formação:

AM: [Sou] filho de pai inglês com mãe pernambucana. E essa mistura de mundos está muito presente na minha vida, no meu trabalho, nos meus caminhos. Por um lado, uma ligação com o corpo, com a espiritualidade, com a ancestralidade brasileira mesmo, com a sensualidade e, por outro, um lado mais intelectual, uma bagagem científica também. É claro que não estou falando de visão assim tão preto no branco, mas, olhando para minha trajetória, eu acho que eu tenho essas duas influências. (Mundy, 2025)

O professor-artista fala de um encantamento por crianças, especialmente bebês, com os quais gostava de interagir, para ver suas reações, desde sua própria infância. Cita, como muito importante para sua formação estética e seu gosto pelas artes, a presença e a influência de sua avó

54 Todas as falas atribuídas a Angelo Mundy (sigla AM) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 26 de maio de 2025.

paterna, inglesa, a qual o presenteava sempre com coisas modestas, mas, para ele, muito especiais, e sempre ligadas às artes: eram quebra-cabeças, gizos e pastéis oleosos ou aquareláveis. “Então, a imagem, a memória que eu tenho dessa avó é de ser uma pessoa muito conectada com a gente, conectada com a infância, interessada na gente e muito apaixonada pelas artes, pela vida, pelo prazer” (Mundy, 2025), ele diz.

De outro lado, contribuindo para um ambiente artístico, segundo Mundy, havia seus pais, leitores e incentivadores dessa prática, especialmente o pai, tradutor, de quem os presentes ganhados eram, geralmente, livros. A infância, privilegiada, apesar de transcorrida, de modo especial, em prédios – crítica feita pelo próprio professor-artista –, pode ser, segundo ele mesmo, bem aproveitada. Assim, ele considera ter tido uma experiência feliz nessa fase de sua vida e destaca momentos de fruição artística, de filmes ou espetáculos, junto ao pai, chamando a atenção para as questões afetivas envolvidas nessas ocasiões.

Levado pelos pais, ainda na infância, e segundo seu próprio desejo, para estudar música no Conservatório Musical Santa Cecília da Capital (SP), o professor-artista recorda essa fase de sua vida e sua relação com a música, que começava a se formalizar naquele ambiente de ensino. Ele também destaca características pessoais que perduram na sua vida adulta e compartilha experiências, colocando ênfase nos encontros estabelecidos em seu percurso formativo:

AM: Eu gostei do teclado e comecei a estudar, e fiquei quatro anos nesse conservatório. E eu era muito aplicado como aluno, não só de música, mas na escola também, não tirava nota vermelha, sabe? Era bem comprometido. Acho que é uma característica minha. Até agora, me preparando para a entrevista, eu falei: “Caramba, eu não li o roteiro direito, não preparei, né?”. Mas também fui aprendendo na vida, com outros encontros, que é bom improvisar, que é muito bom essa abertura para descobrir o que que vai acontecer na hora, e na relação com a outra pessoa. E aí eu estudei música, teclado e tinha aulas de teoria musical também no conservatório. E aí quando eu terminei o teclado, a minha professora falou para mim, eu só tive um aluno que me superou até agora. E você é o segundo. E ela se emocionou muito e falou que o primeiro tinha sofrido um acidente, não podia mais tocar. Mas ela tinha muito orgulho de mim, muito orgulho. Ela era uma pessoa brava, ela tinha um rigor, exigia bastante de mim, mas ela me ensinou o valor de estudar todos os dias. (Mundy, 2025)

Entre tantas vivências, experiências e encontros importantes durante sua trajetória e formação, que mais tarde o levaram a optar pela graduação em Letras, na Universidade de São Paulo (USP), o professor-artista destaca algumas delas. Segundo ele, foram vivências imprescindíveis não somente para a sua constituição enquanto profissional, mas também para a visão de criança e de infância que ele compartilha em seu trabalho, e que foi sendo construída durante toda a sua vida.

AM: A capoeira, que eu acho que é a grande responsável pelo meu vínculo com a dança, com o corpo, por esse olhar para o corpo, e para confluência das linguagens também, porque ela é um exemplo imenso disso. É uma tradição que condensa dança, artes visuais, música, teatro também, muito, ginástica, acrobacia. [...] Foi muito legal

essa fase da vida. Então, acho que tudo isso, música, mas também palhaço, capoeira, teatro, fazem parte, e artes plásticas, de alguma forma, pelo menos o interesse. Meu pai gostava de levar a gente em exposições, em peças de teatro musicais. Eu lembro de um do Villa-Lobos que eu pirei, enfim, uma formação artística muito boa, de dentro da família mesmo. Mas na escola, principalmente, também, e depois por conta própria, procurando os mestres, diretamente, para aprender com eles. Então esse é um pouco de onde eu vim. (Mundy, 2025)

Mundy afirma que se tornar educador favoreceu seu lado artista. Ele explica como, e conclui citando, inevitavelmente, a curiosidade característica de processos artísticos, mas que, de acordo com o professor-artista, pode ser aprendida no encontro com as crianças.

AM: Na educação, acho que quando eu me tornei professor de Educação Infantil, percebi que é um processo, primeiro, que não é pontual. O contato que eu tenho como artista com as pessoas é muito mais pontual. Como educador, eu tenho um contato que é contínuo, então você vai trazendo elementos, você trabalha muito mais em contato com as famílias nesse diálogo e é um processo mais longo, de aprendizagem. E a gente está todo dia recebendo falas preciosas das crianças, ouvindo coisas maravilhosas que elas falam e alguns adultos se enganam profundamente quando eles as corrigem, corrigem uma fala de criança e tal, em vez de usar isso como possibilidade de se relacionar. Os adultos se relacionarem de outro jeito com a língua, com a realidade. Acho que as crianças são também muito sinceras quando elas vêm um espetáculo ou mesmo como alunos. A gente cria um vínculo muito profundo e as crianças acabam trazendo coisas que a gente, como artista, não tem muito acesso. Então, entrar mais no mundo das crianças, de cada criança, entender que tem questões que são estruturais – não diria universais –, mas quase universais, coisas que toda criança passa. [...] E aprendi muita coisa com criança, umas sacadas, assim, de você entender o caminho de pensamento, porque a gente se esquece, a gente cresce e esquece. Às vezes tem uns caminhos mais curtos para entender, ou às vezes tem umas perguntas mais profundas. “Por que que isso é assim?”. E acho que essa interrogação para o mundo ensina muito o artista de qualquer área. Você se perguntar “Por que isso é assim, por que não pode ser assim?”. Isso te faz mais criativo, abre milhares de possibilidades. Criança é um bicho curioso. (Mundy, 2025)

Flora Poppovic, que compartilha os palcos com Angelo Mundy no duo Mundo Aflora, relata que suas formações e experiências têm a percussão e a cultura popular como elementos importantes. Segundo ela, seu retorno à graduação em Pedagogia (em andamento no momento da redação desta tese), dezoito anos depois, aconteceu após uma longa fase de desencantamento com o curso, diante de inconsistências percebidas com relação ao binômio teoria-prática, face também à realidade que a professora-artista observava no cotidiano.

Na fala da entrevistada, transparece a ênfase que ela coloca nas suas múltiplas formações, nas quais experiências formativas diferentes são tidas como igualmente importantes, e na certeza de que todas as vivências colaboram e ensinam. Isso se refere também às escolhas que não levam a um retorno necessariamente financeiro, mas que, segundo Poppovic, seriam positivas para sua vida profissional e pessoal.

Os encontros que contribuíram para sua constituição como professora-artista, e que a direcionaram para o fazer artístico com/para crianças, incluem ações e nomes expressivos da música e das artes no Brasil. Assim ela inicia seu relato:

FP: Para analisar um pouquinho essa formação, preciso dizer que a minha formação veio muito da minha prática. Apesar de eu ter feito muitas formações ao longo da vida, agora é que estou terminando a minha formação acadêmica na graduação, porque eu fui e voltei da faculdade. Então a minha formação não é uma formação *ortodoxa*. [...] Eu comecei mais cedo, antes, na minha casa. Foi a minha mãe que trouxe a percussão. Mas aí a gente foi fazer aula. Enfim, é isso que estou falando: muitas formações que foram se estendendo, mas o *Brincante* foi um divisor de águas, porque a percussão, ela vinha de um jeito muito “relido”, acho que posso dizer assim. Minha mãe sempre trabalhou num lugar que era da releitura, então tocava maracatu com surdo, com tamborim, numa coisa assim. (Poppovic, 2025)

Além do *Instituto Brincante* (SP), conduzido por Antônio Nóbrega e Rosane Almeida, no qual participou do espetáculo *Orquestra Jovem de Percussão Zabumbal* – apontada por ela como uma das experiências mais importantes para sua constituição –, também são citados os encontros fundamentais com mestre Pimpa, da *Vai-Vai*; com Miriam Capua, percussionista, discípula de Dinho Nascimento; com Lydia Hortélio, durante participação no disco *Abre a roda do Tindolelé*; com a Peo – Maria Amélia Pinho Pereira –, fundadora e diretora da *Casa Redonda* (Carapicuíba-SP), que é também uma grande referência de educação para Poppovic, num plano geral; e com o grupo *Batuntã*, de percussão. Sobre a experiência de participar do disco, de conviver com Lydia Hortélio – educadora e musicóloga, referência importante para a Educação Musical brasileira e para os estudos em torno das músicas tradicionais da infância –, e da descoberta das brincadeiras e das culturas infantis como possibilidade investigativa, ela narra:

FP: Essa foi minha primeira experiência também de gravação de disco. E foi muito legal porque ela ia nos ensaios e brincava com a gente. Então esse era o jeito da gente ensaiar com ela. Ela ia lá e ficava ensinando as brincadeiras. E chegou no estúdio, o Edmilson Capelupi⁵⁵ tinha feito esse monte de arranjos e a gente gravou os coros, mas eu lembro de eu ficar muito impressionada, no alto dos meus 16, 17 anos, de falar: “Nossa, tem alguém que faz isso, que pesquisa brincadeiras, as músicas da infância, que loucura! E elas são lindas”. E as músicas eram lindas! E eu fiquei extremamente encantada. Eu lembro disso. (Poppovic, 2025)

Conhecer alguns dos encontros que colaboraram para a constituição da entrevistada enquanto professora-artista é importante, pois, segundo ela mesma, sua trajetória artística permaneceu sempre voltada para o coletivo, e conclama novamente o pensamento das multiplicidades. Ela diz: “Eu nunca fui uma artista que quis fazer uma coisa solo, sozinha. Nunca fui essa pessoa que se sentou com o instrumento e ficou sozinha. Não. Sempre foi percussão em bloco, banda, banda grande, banda pequena” (Poppovic, 2025).

Nessa trilha, não será demais reiterar que não somente as vivências formais, mas também

55 Compositor, arranjador, produtor e professor brasileiro.

as informais são tidas como igualmente importantes, e confluem na constituição do professor-artista, essa figura delineada nas pluralidades. Isso, temos visto, permite relações entre o saber técnico, especializado, e o saber da experiência, prático, especialmente quando o ensino se fizer demasiadamente utilitarista, em detrimento de outros saberes e formas de conhecimento, calcados também nos afetos, nos sentidos e nas subjetividades, por exemplo.

Aproximações com a Educação Musical e com a Infância

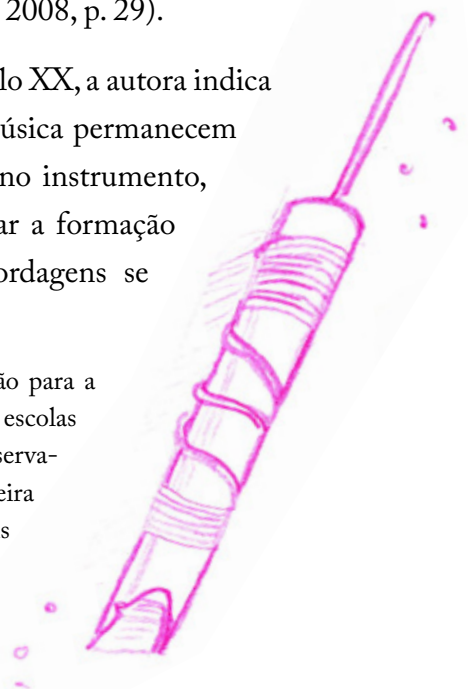
A Educação Musical, enquanto processo artístico e sensível, muito poderia contribuir para a superação da excessiva valorização do conhecimento técnico-racional, que ainda predomina na atualidade, em detrimento de outras dimensões humanas como os afetos, os sentidos e as subjetividades.

No entanto, não se pode ignorar que não são poucas as propostas de ensino de música que refletem a predominância da racionalidade técnico-instrumental, demonstrando como as limitações atribuídas a essa concepção de ensino e aprendizado também repercutem em nossa área, especialmente na Educação Musical tradicional.

Anteriormente, nesta tese, recordamos como Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008) procura refazer o percurso do pensamento nos diferentes períodos históricos, demonstrando que o valor da música e, conseqüentemente, a concepção de Educação Musical sofrem modificações em cada época, pois “os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical” (Fonterrada, 2008, p. 25). Desse modo, a autora aponta que a música da razão, em seus aspectos objetivos, e a música dos sentimentos, da emoção, são duas tendências que ora coexistem, ora se alternam no decorrer dos séculos, a partir dos paradigmas vigentes em cada período (Fonterrada, 2008, p. 29).

Ao abordar as pedagogias ativas em música, surgidas no século XX, a autora indica que, de modo diferente a essas propostas, muitas escolas de música permanecem “no antigo esquema de iniciar crianças e jovens diretamente no instrumento, e colocando-os em classes de teoria da música para completar a formação exigida pela aula de instrumento”, de modo que essas abordagens se mostram:

[...] voltadas para a prática instrumental e não para a formação musical básica. Mas mesmo nas escolas que investem em aulas de musicalização, observa-se que, muitas vezes, isso ocorre de maneira pouco consistente, caracterizando-se mais como recreação do que como fonte de conhecimento. (Fonterrada, 2008, p. 120)



Embora, no que tange às concepções de ensino de música, tenhamos avançado desde a publicação do trabalho de Fonterrada, sua obra continua sendo referência para estudos em Educação Musical no Brasil, e suas constatações mostram-se observáveis ainda em nossos dias.

Igualmente, dissemos que Renato de Carvalho Cardoso (2020) também comenta a valorização da racionalidade e da técnica em alguns contextos específicos de ensino de música na atualidade:

A formação do músico prático a caminho da profissionalização passa por uma série de processos de desenvolvimento da racionalidade e da técnica, desconsiderando do ambiente educacional os outros inúmeros aspectos dos educandos. (Cardoso, 2020, p. 223)

Assim como no caso do pesquisador citado, não pretendemos, aqui, um confronto direto com tais modelos de ensino de música, mas contribuir para o debate na busca de possibilidades para o ensino musical, e, para tanto, procuramos pensá-lo desde a infância, por meio da ampliação de práticas e repertórios desenvolvidos junto às crianças. Não desconsideramos a importância de conhecer e dialogar com as estruturas e os parâmetros que constituem as tradições musicais que coexistem na nossa formação cultural, e às quais estamos cotidianamente expostos, mas concordamos com Maria Teresa (Teca) Alencar de Brito (2007) que:

Fazer música pode ser bem mais do que aprender a reproduzir tons e ritmos; do que desenvolver a disciplina necessária à boa repetição de modelos estabilizados. Fazer música com as crianças pode ser jogo que mergulha no caos de onde emergem as forças do sensível; jogo que é presente e forte no modo de ser e viver da criança, mas que, não raro, fica distante dos ambientes destinados à sua formação, à sua educação. (Brito, 2007, p. 11)

Nossa crítica se dirige, portanto, não ao estudo técnico de instrumentos musicais, mas busca refletir sobre as limitações de abordagens musicais que excluem a reflexão, a criação, a investigação e a crítica, parecendo atuar paradoxalmente à natureza artística. Esses diferenciais das artes perante outros campos do saber aparecem na fala de Capra e Loponte (2016), quando dizem que:

As artes são consideradas *críticas* perante o campo artístico e o mundo em geral; elas servem de exemplo à docência que, sob seu impulso, poderia privilegiar a *experiência existencial e afetiva* na educação pela via do *questionamento* do mundo conceitualizado. Ademais, como arte também é dar forma, o espírito artístico é interessante para mexer na forma de práticas pedagógicas rígidas. (Capra e Loponte, 2016, p. 5, *itálicos das autoras*)

Concordando com o papel crítico das artes e da educação, Brito (2007) recorda o ensino *pré-figurativo*, de Hans-Joachim Koellreutter, que convida o ser humano “a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar. [...] Sistema em que não se educa, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate” (Koellreutter, 1997, p. 41 *apud* Brito, 2007, p. 64).

Com a oportuna mediação realizada por professores que reconhecem tais condições, a criança revela seu potencial investigativo e, em seus jogos de experimentação sonora, ela “se lança, brincando, às atualizações de virtualidades, de condições concretas que simplesmente se entrecruzam, sem uma predeterminação ideal, mas uma determinação concreta” (Brito, 2007, p. 86), o que leva a um refinamento sempre maior de suas descobertas e habilidades.

Notas do pesquisador: na aula, como em um espetáculo

Se a figura do professor-artista ainda não consta em muitos estudos da Educação Musical, a observação de trabalhos das demais áreas oportuniza o diálogo interdisciplinar com outros campos, possibilitando a análise de um mesmo objeto ou problema sob perspectivas distintas.

Em outras palavras, elementos que provêm de nosso próprio campo de atuação, após analisados em outras áreas, retornam para a Educação Musical, em um processo de retroalimentação que reafirma que a música e as artes não somente se beneficiam, mas também contribuem para as áreas com as quais o diálogo se estabelece.

O professor-artista demonstra se constituir na pluralidade e no encontro da arte com a docência, e, por isso, seus modos de agir, de pensar e fazer arte e docência podem ser vistos como uma possível alternativa para a excessiva valorização do conhecimento técnico-racional, como revelam os relatos de nossos interlocutores na pesquisa. Aliás, é preciso recordar, como tenho entendido com a pesquisa etnográfica, que as entrevistas não são opiniões, são relatos, são dados que devem ser levados a sério e que precisam ser aprofundados de acordo com uma linha de pensamento.

Alguns dos referenciais utilizados (Fonterrada, 2008; Cardoso, 2020, por exemplo), demonstram que o tipo de conhecimento enunciado, de caráter mais técnico e racional, também pode ser percebido no ensino de música, como quando algumas abordagens mais tradicionais privilegiam o estudo técnico instrumental e vocal, havendo pouco espaço para a investigação, para a reflexão e para a criação – aspectos próprios da natureza artística, como este trabalho procura também enfatizar. Essa abordagem limitadora do fazer musical, em si, pode ser vista não apenas como problema, mas também como consequência histórica do estabelecimento de um modo de pensar opositor e reducionista, legitimado e tido como natural, não obstante a diversidade da vida e dos saberes, e suas infinitas possibilidades de confluência. Faz-se necessária, assim, uma abertura para a diferença e para o novo, em lugar de reproduções ao infinito, tanto de ideias quanto de comportamentos e práticas – é o que tenho aprendido com pensadores como os franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011, 2012), por exemplo, numa perspectiva rizomática, múltipla.⁵⁶

⁵⁶ A esse propósito veja-se, por exemplo, a seção denominada “Terceira confluência: dos afetos e das subjetividades”, neste mesmo trabalho.

A retomada de aspectos artísticos – como a curiosidade, a criação e a reflexão, por exemplo –, durante o fazer musical *com/para* crianças contribui para a compreensão do fazer musical enquanto acontecimento artístico, por privilegiar processos criativos e reflexivos que se dão no encontro, no imprevisto, no *interstício*, reafirmando a dimensão estética como possibilidade de conexão, de conhecimento e de interação, por meio da valorização dos sentidos e dos afetos, em âmbitos estéticos mediados pelo adulto-professor.

Compreende-se, também, que vivências pessoais e práticas, para além da formação teórica e pedagógica, parecem constituir diferenciais que permitem ao professor convidar ideais e fazeres artísticos para a própria prática docente, bem como buscar um ensino de música alternativo àquele tradicionalmente estabelecido. Desse modo, constituir-se professor-artista passa ainda por escolhas e convicções, o que tem levado também o autor deste trabalho a se reconhecer como “professor-artista” a partir de sua própria trajetória e concepções pedagógico-musicais compartilhadas, especialmente no seu fazer artístico *com/para* crianças ou no contato com elas.

Portanto, numa perspectiva que enxerga também a aula de música como um espetáculo iluminado por diversos holofotes, a figura do professor-artista surge como uma dessas luzes, por sua postura plural – criativa, inventiva, e reflexiva –, na ótica de nossa pesquisa, considerada fundamental durante o fazer musical *com/para* a referida faixa etária, em diálogo com os aspectos mais característicos da infância e de suas culturas,⁵⁷ oferecendo, ainda, alternativas para a excessiva valorização do conhecimento técnico-racional no ensino.

Enfim, o que salta aos olhos nessa perspectiva não é outra coisa senão confluências e multiplicidades, como temos insistido.

57 Como se verá mais adiante, na seção intitulada “Segunda parada: diálogo com professores-artistas, suas concepções de infância, de arte e de música, e algumas estratégias utilizadas por eles”, neste mesmo trabalho, por exemplo.

Segunda confluência: das crianças e das infâncias

Vocês dizem:

– Cansa-nos ter de conviver com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

– Cansa-nos porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

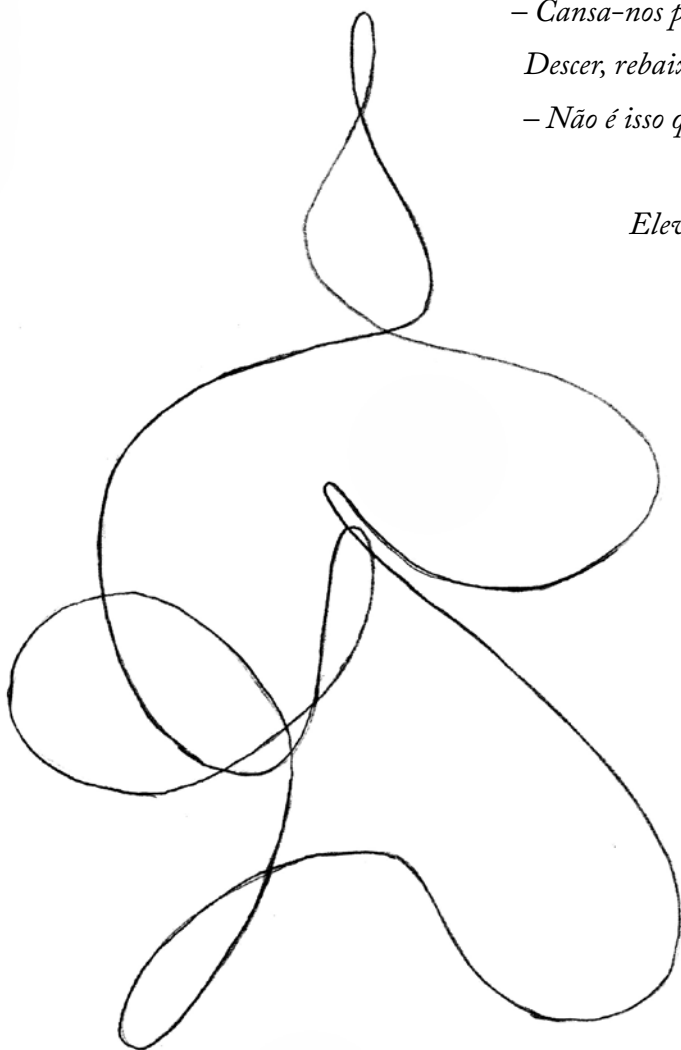
Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado. Estão equivocados.

*– Não é isso que nos cansa, e sim o fato de termos de nos elevar até
alcançar o nível dos sentimentos das crianças.*

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las.

(Janusz Korczak)



Com exceção da epígrafe inicial desta tese, de autoria do filósofo e poeta alemão Novalis – pseudônimo de Georg Philipp Friedrich von Hardenberg (1772-1801) –, todas as outras epígrafes são de autoria de Janusz Korczak – pseudônimo de Henryk Goldszmit (1878-1942) –, retiradas de sua famosa obra *Quando eu voltar a ser criança* (Korczak, 2022), cuja primeira edição é de 1925.

Para Novalis, pensador-poeta romântico, ligado à prolífica Universidade de Jena – principal local de origem das ideias que culminaram no Romantismo alemão –, a poesia é método filosófico. Foi por meio da descoberta de Novalis, de sua poesia e de seu pensamento, que se deu o primeiro contato que tive com a escrita por fragmentos.⁵⁸ Fragmentos, propriamente, não aforismos!⁵⁹

Korczak, por sua vez, teve uma vida dedicada às crianças e às infâncias. Médico, pediatra, pedagogo, escritor, autor infantil e ativista social polonês, foi autor de obras inovadoras no campo da teoria e da prática educacional. Nascido em Varsóvia, após formar-se médico, fundou o orfanato Dom Sierot, no qual desenvolveu uma prática educacional sempre baseada nos direitos das crianças, na democracia e na autogestão. Seu orfanato, que funcionou dentro do gueto de Varsóvia, onde o próprio Korczak esteve confinado durante a ocupação nazista, chegou a abrigar cerca de 200 crianças judias. Teve duas oportunidades de ser retirado do gueto, mas recusou, preferindo ser levado para o campo de concentração de Treblinka, para ser assassinado, à bala, junto com suas 200 crianças, permanecendo com elas até o fim.

Somente alguém que conviveu de modo sensível e de perto com as crianças poderia produzir uma obra como *Quando eu voltar a ser criança*. Korczak, autor sensibilíssimo e investigador sério e atento às infâncias, realiza, em tom melancólico, o exercício de descrever, na novela psicológica, o cotidiano de um professor que, de forma mágica, volta a ser criança, sem perder, contudo, a consciência e a capacidade de elaboração de um adulto. O texto é literário, ficção, à diferença deste, produzido no âmbito de uma pesquisa científica, mas fica evidente, durante toda a novela, a vasta e profunda experiência do autor, a qual lhe permitiu desenvolver uma forte capacidade de **prestar atenção** nas crianças, sobressaindo, na obra, sua visão desses sujeitos de pouca idade como sujeitos completos, de direitos.

58 Encontrei Novalis e seus escritos, primeiramente, por acaso, por meio de um compêndio do pensamento ocidental que me chegou às mãos quando ainda vivia na Itália, e, logo em seguida, ao frequentar, entre os anos de 2013 e 2014, a biblioteca pública de Colgno Monzese, província de Milão, também na Itália, onde eu vivia para estudar flauta no *Conservatorio Giuseppe Verdi*, daquela cidade. No enorme e rico acervo da biblioteca, algo por mim até então nunca visto, e à qual frequentava por simples prazer e curiosidade, encontrei a sua *Opera Filosofica* (1993), edição integral italiana de seu pensamento, em dois volumes, publicada pela editora Einaudi, naquele país, organizada por Fabrizio Desideri e Giampiero Moretti. O passo sucessivo se deu em direção à poesia novalisiana propriamente dita, com a descoberta e aquisição da coletânea *Inni ala notte/Canti spiritual* (2012), publicada pela também italiana Feltrinelli, com tradução de Susanna Mati. Muito do que penso hoje, e da forma como penso, se deve ao encontro com esse pensador-poeta.

59 “O fragmento deixa de ser uma forma imperfeita, de acordo com os modelos normativos do gosto clássico, e ganha o estatuto de gênero literário, de forma potencializada de investigação teórica, crítica e filosófica do ser e, sobretudo, da arte, em uma tentativa de apreender o momento, o instante em que essas duas entidades passam a se fundir e confundir por meio do pensamento e da *poiesis* criadora. Desse modo, o fragmento literário representa um gênero por meio do qual os poetas e teóricos do primeiro romantismo alemão exerceram, com plena liberdade e voz original, suas faculdades críticas [...]” (Scheel, 2010, p. 58).

Na apresentação à edição brasileira (2022), Tatiana Belinky retoma passagens do livro, acompanhadas de algumas reflexões que demonstram a postura do autor com relação às crianças e às infâncias:

“Para nós, não existe direito nem justiça, somos uma classe oprimida”, escreve o “pequeno autor”. No mundo dos adultos, a criança “não tem importância”: é tratada com desatenção, menosprezo, impaciência. Eles sempre têm mais o que fazer do que se incomodar com as “puerilidades” infantis. Qual é o adulto que entende que, “se ele me deu os patins de presente, se o presente é meu, então posso fazer o que quiser com eles”? (No caso, trocar os patins com um colega por um cobiçado estojo.) Qual é o adulto que compreende que uma criança pode querer ficar triste – “A tristeza não é ruim, é um sentimento suave e agradável” – sem que isso seja causa de reprimendas e “cobranças”? Quem entre os adultos reconhece a sexualidade infantil, o amor de uma criança por outra? Ou respeita as lágrimas infantis? Por que eles não entendem que os vidros quebram, as molas (do sofá) arrebentam, as calças rasgam – e não é por perversidade proposital da criança? (Belinky, 2022, p. 8)

Korczak enxerga as crianças, já naquele tempo, como uma minoria – visão que será mais tarde adotada pela Sociologia da Infância –, e descreve algumas condutas adultas com relação a esses sujeitos – leituras, naturalmente, perpassadas pelo contexto sociocultural no qual a obra emerge. As passagens de autoria do escritor polonês, neste trabalho, constituem uma homenagem a ele, mas também são pontos de partida para discussões importantes, constituindo, enfaticamente, mais um convite para **prestar atenção** nas crianças.

O que move uma criança no mundo, e, no mundo, como ela se move? Nas artes, que tipo de movimentações estão ao seu alcance e ela se permite realizar? Nesse mesmo âmbito, enquanto adultos, na convivência com a criança, como poderíamos com ela nos movermos?

Observemos algumas contribuições contemporâneas dos estudos da infância, especialmente a Sociologia da Infância, procurando, nessa perspectiva, mais uma lente por meio da qual seja possível olhar para as crianças, e que permita enxergar, em seus modos de ser e estar, possibilidades para o fazer musical que envolve esses sujeitos, no seu contato também com os adultos.



*"Fize uma solcia!"
"Vou desenhbar um rabisco!"*

Manuel Jacinto Sarmiento (2009, p. 18-19) apresenta os estudos da infância como um campo interdisciplinar de investigação teórica e conceitual acerca da infância. Segundo o autor, a Sociologia da Infância insere-se dentro desse quadro de estudos, possibilitando, por meio da articulação de saberes, a compreensão da infância na sua condição geracional e as condições sociais das crianças contemporâneas. Assim, aponta que o papel de interlocutor desempenhado pela Sociologia da Infância, dentro dos estudos da infância, configura um de seus principais aspectos, colaborando para uma visão totalizante de seu objeto de estudo por meio do diálogo interdisciplinar.

Como demonstram Sandra Mara da Cunha, Dhemy Fernando Vieira Brito e Sarah Gervasio Nascimento de Oliveira (2022), o diálogo entre Educação Musical e Sociologia da Infância é relativamente recente, mas se encontra em contínuo crescimento. O trabalho, do tipo estado do conhecimento, realizado pelos autores indica que o diálogo entre os campos tem início com a publicação da tese de doutorado de Dulcimarta Lemos Lino (2008), a qual investigou as práticas musicais em creches da cidade de Porto Alegre-RS. Desde então, mais teses e dissertações têm sido produzidas, no Brasil, na perspectiva da Sociologia da Infância, em contextos muito diversificados, com maior concentração desses trabalhos nas regiões Sul e Sudeste do país, sendo a Educação Infantil a etapa mais pesquisada.

No âmbito de nossa pesquisa de doutorado, realizamos, anteriormente, um trabalho de revisão de literatura no qual procuramos compreender como pesquisas das áreas de Educação e Educação Musical, apoiadas na Sociologia da Infância, tematizam a música realizada nas dimensões **para**, **com** e **das** crianças.⁶⁰ Essa conceituação não é o objetivo principal de nossa tese, posto que ela já tem sido realizada por outros pesquisadores – como, aliás, esta seção demonstra. Aqui, retomar essas diferenciações colabora para entretecer diferentes discursos acerca das crianças e das músicas, para pensá-los de maneira situada, do ponto de vista de nossa investigação, e para perceber como eles confluem, buscando, quem sabe, ampliar a discussão.



Cena 7: Sobre rabiscos e músicas

(CMI – abril de 2024)

Turma de 3 a 6 anos

A atividade, agora, envolve desenhar no verso de folhas de papel reaproveitadas da escola de música.

“Pode colorir o [lado] que tem as notinhas?” – pergunta uma criança. A professora, com

⁶⁰ Anderson Carmo Carvalho (2022), que também se debruçou sobre a questão, além dessas três dimensões, traz a possibilidade, também, da música **desde** as crianças, que atravessaria as outras três.

voz pacientemente, diz que não: *“a gente vai colorir o papel em branco!”*.

Outra criança: *“Eu quero fazer dobradura, e não desenhar!”*. E outra, ainda *“É desenho livre?”*. Um menino, desenhando a si mesmo, explica seu projeto: *“Vou estar com bigode e barba, porque já vou ser adulto!”*.

Outro menino rouba a cena em seu momento “eureka”: *“Tive uma ideia! Vou desenhar um rabisco!”*.

Penso, com as crianças da cena: o rabisco, geralmente, é visto como algo que precisa ser melhorado para se tornar desenho. Mas o rabisco já é. Como as crianças já são, caso se considerem as condições espaço-temporais como referencial que permita situar determinados sujeitos. Pergunto-me: *onde estão os rabiscos sonoros das crianças? O que fazemos com eles?*

Procurei por contribuições nesse sentido, e pude encontrar sugestões em diversos trabalhos que, direta ou indiretamente, refletem sobre o tema, alguns de forma mais aprofundada, outros apenas tangenciando a questão. Assim, foram analisadas teses e dissertações publicadas no Brasil, a partir de 2008, apoiadas na perspectiva da Sociologia da Infância, que puderam ser localizadas em bancos de teses de universidades brasileiras e por meio da ferramenta Google Acadêmico.⁶¹

A cena a seguir, presenciada e transcrita a partir da observação de crianças em uma aula de musicalização, será um bom ponto de partida para as discussões que seguem.



Cena 8: Composição

(CMI – 18 de maio de 2023)

Turma de 3 a 6 anos.

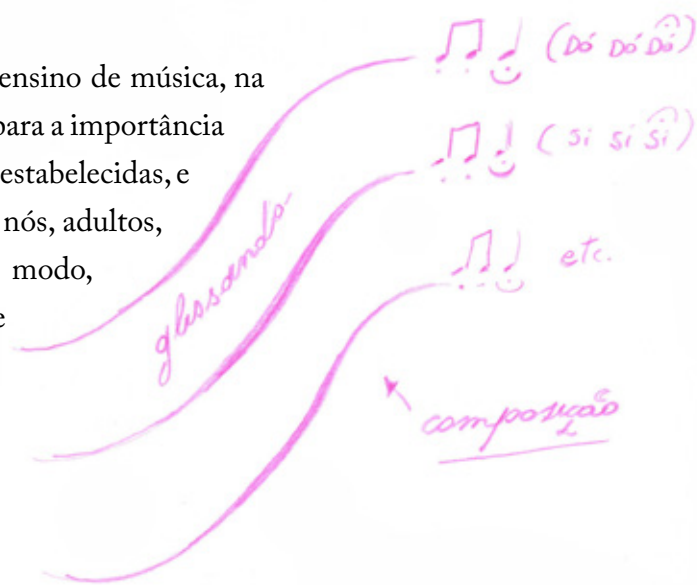
Experimentar o xilofone, uma criança por vez, com as duas baquetas: um menino de 4 anos parece ter descoberto uma fórmula que funciona aos seus ouvidos. Com método, executa lentos glissandos ascendentes que culminam em notas rebatidas e curtas, delicadíssimas. Esses gestos musicais são entremeados por silêncios e, a cada vez, terminam em uma das teclas do instrumento, de cima para baixo. O menino repete a fórmula a cada nota, sem pressa.



⁶¹ Em seu estudo, Cunha, Brito e Oliveira (2022) apresentam, de forma bastante detalhada, as temáticas, as metodologias, os contextos, além de outras informações sobre as teses e dissertações que foram publicadas no Brasil, entre 2008 e 2021, e que se centram na relação entre a Educação Musical e a Sociologia da Infância.

Da música *das* crianças⁶²

Algumas teses e dissertações que tratam do ensino de música, na perspectiva da Sociologia da Infância, apontam para a importância da observação das crianças e das trocas com elas estabelecidas, e sugerem que, se as crianças aprendem conosco, nós, adultos, também aprendemos com as crianças. Desse modo, grande parte das pesquisas analisadas dedica-se a compreender a música **das** crianças, ou seja, como essa se constitui e como pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem dos quais as crianças tomam parte.



Lino (2008), que acompanhou a música feita por crianças de uma creche da cidade de Porto Alegre – RS, constatou que, sendo um processo interpretativo e criativo, a música revela os “mundos sonoros” das crianças, e, portanto, se apresenta como modo de expressão que possui mais de um sentido. Para a pesquisadora, por um lado, a música das crianças se configura como síntese poética das significações e teorias que as próprias crianças constroem (Lino, 2008, p. 46), e por outro, ela se afirma como canal de socialização. A partir dessa segunda interpretação, a autora se apoia em Maurice Merleau-Ponty (1999) para dizer que “a música das crianças emerge como fenômeno da sociabilidade em que o corpo tornado som é o espaço expressivo por excelência, meio de ser no mundo e fundamento da **potência simbólica**” (Lino, 2008, p. 159, grifo nosso).

A música **das** crianças tem sido definida, de modo especial, como o que elas criam, a partir dos substratos culturais e sociais de que dispõem (Caroline Cao Ponso, 2011; Juliana Rigon Pedrini, 2013; Sandra Mara da Cunha, 2014; Kelly Werle, 2015; Fabiana Leite Rabello Mariano, 2015; Renata de Oliveira Antonio, 2018; Anderson Carmo Carvalho, 2022), ideia que dialoga com o conceito de “reprodução interpretativa”, trazido por William Corsaro (2011) e apresentado adiante.

Cunha (2014), que abordou saberes musicais movimentados por professoras da pequena infância não especialistas em música, também procura descrever a música das crianças, ao passo que acena para as características necessárias aos adultos engajados na mediação musical nessa faixa etária:

[...] a música das crianças é aquela que emana do corpo e dos materiais sonoros diversos e que ganha vida nas suas **experimentações imaginativas e brincantes**. E que quando estimuladas por **adultos sensíveis e atentos**, ganham sentido e podem se transformar em formas esteticamente interessantes. (Cunha, 2014, p. 153, grifo nosso)

62 As subseções que tratam do tema da música **das, com e para** crianças, presentes neste capítulo, contém passagens anteriormente utilizadas como parte de um trabalho publicado nos Anais do Seminário Internacional de Educação Musical Infantil: a arte para a infância na perspectiva da Companhia de Música Teatral de Portugal (2022), em coautoria com a orientadora desta pesquisa, e revisadas para serem incluídas nesta tese.

Essa música, percebida de forma orgânica, apresenta-se como constante forma de experimentação e interação do corpo com as materialidades na descoberta do ambiente e do mundo pela criança (Lino, 2008; Pedrini, 2013; Cunha, 2014), em que o som e o movimento se tornam, ao mesmo tempo, campo e canal de comunicação. Compreende-se, então, como tais concepções inferem elementos sinestésicos na manipulação musical pelas crianças, e que encontram exemplo em várias das cenas de crianças e músicas transcritas nesta tese.

Pedrini (2013), que se concentrou em processos musicais envolvendo bebês, afirma que a música das crianças, desde a primeira infância, se move do concreto em direção ao abstrato, e concorda que essa está alicerçada na experimentação sonora. Para a autora, a música dos pequenos é, portanto, mais livre de estruturação e de amarras e se encontra “baseada nos processos exploratórios que realizam no mundo que os cerca, por meio dos sons produzidos por si, por instrumentos, objetos e materiais diversos, pelo corpo em contato com outras superfícies e o que mais a imaginação permitir” (Pedrini, 2013, p. 52).

Carvalho (2022) também acredita que a imprecisão marca a fase inicial do desenvolvimento musical das crianças. O autor entende que tal inexatidão é considerada em relação aos padrões da cultura na qual a criança está inserida, de modo que esses fazeres musicais caminham para serem acolhidos pelos saberes socialmente instituídos (Carvalho, 2022, p. 30). Adiante, o pesquisador também aponta a necessidade da sensibilidade por parte dos adultos mediadores da experiência musical na infância:

A música das crianças, mesmo que na imprecisão do pulso e na afinação (em um primeiro momento do desenvolvimento), deve ser respeitada, ouvida e incluída na sua aprendizagem não como um erro, mas como um processo, na medida que se observa seus fazeres a partir de seu próprio modo de enxergar, interpretar e reinterpretar a realidade. (Carvalho, 2022, p. 148)

Da exploração e da interação com objetos, materiais, com os pares e com os adultos decorre, também, a associação da música das crianças com a brincadeira – a partir da ludicidade que a compõe (Sílvia Salles Leite Lombardi, 2010).

Lombardi (2010), cuja pesquisa se dedicou à análise do trabalho da educadora e musicóloga Lydia Hortélio, vê nas brincadeiras e canções tradicionais da cultura brasileira um caminho para uma educação musical em diálogo com os aspectos mais característicos da infância. A pesquisadora aponta elementos enfatizados em tais práticas, os quais sugerem alternativas para uma educação musical pautada na música tradicional da infância, e que deveriam preceder o estudo musical estruturado. Para Lombardi (2010), esses aspectos próprios da música **das** crianças são: a ludicidade, a sensibilidade e a imaginação, além das interações com os pares, com o ambiente e com a natureza, por meio do movimento e do uso do corpo (Lombardi, 2010, p. 50). Nesse viés, a ludicidade da infância é um dos elementos musicais tidos como fundantes, o que leva Lombardi (2010, p. 95) a considerar a música das crianças como própria para ser

brincada, colaborando para pensar acerca da dramaticidade presente no jogo no qual as crianças se lançam, soando quase como um convite para adentrar na leitura das teatralidades das crianças, embora a autora não aborde esse tema específico.⁶³

Além da organicidade com a qual a música se produz na infância, as concepções e significados musicais que as crianças trazem consigo têm sido objeto de estudo da Educação Musical, na busca por maior aproximação com o universo infantil. Assim, o imaginário sonoro das crianças tem sido investigado, especialmente por meio de procedimentos metodológicos que envolvem a observação, a escuta e o diálogo com as crianças (Ponso, 2011; Pedrini, 2013; Werle, 2015; Olívia Augusta Benevides Marques, 2016; Camila Valiengo, 2017; Wasti Silvério Ciszewski Henriques, 2018).

Nesse sentido, as pesquisas concluem que as concepções musicais das crianças se apresentam como conceitualizações e materializações sonoras a partir da contínua reelaboração das materialidades musicais que as rodeiam.

Da música *com* crianças

As pesquisas analisadas inferem que a música **com** crianças se realiza por meio de trocas *intrageneracionais* (das crianças com seus pares) e *intergeracionais* (entre crianças e adultos), embora nem todas utilizem esses termos específicos. Assim, os processos calcados nessa dimensão do fazer musical deveriam evitar intencionalmente escolhas unilaterais baseadas unicamente nas concepções dos adultos, e pressupor uma escuta sensível das crianças, requerendo bom senso e atenção dos educadores (Aruna Noal Correa, 2013; Cunha, 2014; Valiengo, 2017; Henriques, 2018; Antonio, 2019; Carvalho, 2022). O papel dos adultos, nesse caso, se reafirmaria de grande importância na mediação musical, porque diria respeito também à estimulação das crianças.

Antonio (2019) discorre acerca da música assim realizada, concordando que ela requer a escuta das crianças, para “apoiá-las e desafiá-las perceptivamente para que criem seus próprios pensamentos e fazeres musicais, almejando o desencadear de processos de aprendizagem significativos, fomentando a autonomia, o pensamento crítico e a ação criativa” (Antonio, 2019, p. 138), portanto, não somente elementos propriamente musicais, o que nos permite pensar na educação, inclusive musical, num sentido *lato*.

Para Valiengo (2017), é na troca entre adultos e crianças, e dessas com seus pares, que percursos musicais significativos podem ser constituídos **com** os sujeitos neles envolvidos. A pesquisadora

63 A questão das teatralidades será abordada, neste trabalho, como um âmbito artístico-existencial no qual a criança pode habitar, como outros âmbitos que compõem a artisticidade, perspectiva adotada especialmente no diálogo com as perspectivas desenvolvidas por Marina Marcondes Machado (2023).

traz o conceito de “cocriação” ao tratar de processos artísticos e musicais que sejam “assinados” também pelas crianças, ou seja, que as envolvam de maneira ativa. Entre seus referenciais teóricos, Valiengo (2017) rememora as contribuições de educadores importantes como Hans-Joachim Koellreutter e Paulo Freire, os quais apontam para o protagonismo dos educandos e para uma educação que seja dialógica, portanto, humanizadora.

É preciso ter espaço, ter tempo para esses diálogos e para a concretização dos anseios e expectativas dos envolvidos na aprendizagem. Não é apenas fazer o que os alunos querem, mas agir de maneira crítica e flexível e buscar com os educandos os temas e meios que levarão ao desenvolvimento da musicalidade, da expressão, da técnica musical. (Valiengo, 2017, p. 98)

A autora recorda a importância do encontro com o outro, além do diálogo, do protagonismo e de processos criativos como condições para que a “cocriação” ocorra. Valiengo (2017, p. 171) aponta, ainda, como um dos elementos aos quais tais potências se somam, as “relações com conhecimentos prévios obtidos em outras experiências ou aprendizagens, vivenciadas na própria escola ou em outros lugares”. Desse modo, a pesquisadora destaca como a arte e a música feita **com** crianças reconhece o arcabouço de contribuições e ideias que essas trazem consigo, colaborando para uma educação musical mais significativa para o grupo.

Compreende-se, na perspectiva trazida, que a música **com** as crianças cede espaço para a música **das** crianças, sugerindo a aula de música como um processo mediado por professores sensíveis às contribuições que as crianças trazem consigo, estimulando novos exercícios criativos. Em outras palavras, as concepções musicais apontadas e as práticas que delas decorrem sugerem processos de ensino e aprendizagem musical na infância que reconheçam como válidas as criações sonoras das crianças, em vez de simplesmente procurar enquadrá-las em um modelo de música pré-estabelecido e tradicionalmente legitimado.

Entendemos que compreender em que consiste e como ganham forma as culturas da infância implique abraçar o potencial criativo que as crianças possuem, mas também considerar como essas se apropriam do que para elas é feito. Tal constatação justifica nosso interesse em pensar na música **das, com**, mas também **para** as crianças, de modo que esta última dimensão configura o tema de que trata a subseção que se segue.

Da música *para* crianças

Este aspecto se encontra no centro da tese de doutorado de Carvalho (2022), na construção de uma hermenêutica em torno do conceito de “música infantil”. Embora seus estudos gravitem em torno das outras modalidades do fazer musical que se refere às infâncias e às crianças (*das, com*), a discussão ganha mais corpo neste ponto. O autor situa a música **para** crianças como própria ou

invenção da Idade Moderna e, posteriormente, da Idade Contemporânea, ao lado das próprias noções de infância correlatas a esses períodos históricos. Sobressaem-se, nessa concepção, principalmente os aspectos pedagogizantes desses repertórios, além da ludicidade e de sua estruturação em melodias, na maioria das vezes, musicalmente simples. Os textos das canções parecem ter a primazia sobre outros elementos das composições, os quais tendem a delimitar, de maneira nem sempre tácita, temas considerados como mais apropriados para adultos ou crianças, a partir da própria ideia de infância à qual se referem. Embora a discussão seja ampla e profunda, a produção musical **para** criança, na perspectiva apontada, denota principalmente o estudo de **repertórios** pensados para esse público específico, nomeadamente a partir do entendimento e de visões dos adultos projetados sobre as crianças.

Na conceituação da música e da canção **para** criança, Ana Consuelo Ramos (2018), anteriormente, já considerara oportuno retomar conceitos trazidos por Sarmiento (2002) acerca da infância e da produção de cultura, para então ressignificá-los dentro de sua própria pesquisa:

Para aclarar distinções conceituais relacionadas à cultura infantil ou cultura(s) da infância seria oportuno pensar em outra terminologia: a **cultura para a criança**, como sinônimo de produção cultural para crianças. Parto do princípio de que cultura infantil ou cultura da infância é aquela produzida pela própria criança; a cultura para a criança – ou cultura para a infância – seria aquela produzida pelo adulto para esses sujeitos de pouca idade. [...] ao se acatar que a cultura *para* a infância é a produção do adulto, ainda é preciso percebê-la em duas vertentes: há aquela marcada pelo adultocentrismo e pela forte influência comercial, e outra que se preocupa, de fato, com o universo da criança, isto é, que está em íntima aproximação do que pode alimentar o imaginário infantil de forma aberta e respeitosa. (Ramos, 2018, p. 88, grifos da autora)

Correa (2013, p. 118), cuja tese de doutorado discorre sobre bebês e música, traz definição semelhante, embora mais sucinta, e resume a música **para** crianças como aquela pensada “pelos adultos, para os pequenos”. A autora se apoia em Maria Teresa Alencar de Brito (2003) para acrescentar que a música feita pelos adultos para aquele público deve também ser espaço para o exercício sensível e cognitivo, postura que rememora a importância da mediação adequada durante esse processo.

Nessa mesma perspectiva, Carvalho (2022, p. 205) também compreende que mesmo a música na sua dimensão **para** crianças (que, geralmente possui finalidades comerciais) poderia ouvir seu público-alvo, bem como levar em consideração as peculiaridades desses sujeitos, expandindo-se para além da pedagogização. O autor aponta contribuições que as crianças poderiam trazer à produção musical e que se encontram, especialmente, no modo como elas colaboram para o desenvolvimento da cultura.

[...] para compreender a produção musical para crianças, considero ser preciso olhar as crianças e ouvi-las com a atenção e o cuidado que merecem, não somente por uma perspectiva educacional contemporânea, mas pelas capacidades que as crianças possuem de reinterpretar e interferir no mundo em que vivem. (Carvalho, 2022, p. 213)

A respeito de tal entendimento da infância, Ramos (2018) anteriormente fundamentou-se em autores e artistas que têm se dedicado à produção artística **para** crianças (Luis Pescetti, 2005; Eugênio Tadeu Pereira *et al.*, 2010; Miguel Queiroz e Eugênio Tadeu, 2003) para trazer a importante questão da criança idealizada que frequentemente define os temas abordados na música e na canção voltadas para esse público específico: a infância feliz e idílica, que não necessariamente corresponde à realidade. Esta é a citação de Pereira *et al.* (2010) à qual Ramos (2018) também se refere:

O universo infantil é frequentemente abordado de modo ingênuo e edulcorado, como se toda criança fosse alegre e feliz por natureza e em tempo integral, como se não vivesse também seus dilemas e conflitos... É uma espécie de infância idílica e inventada pelo adulto que não a viveu, pois ela nunca existiu e talvez, nunca existirá. Essa infância é cantada em verso e prosa como um mundo feliz e idealizado. Mas quem de nós teve uma infância somente feliz? (Pereira *et al.*, 2010, p. 152)

Não somente as concepções de infância que permeiam a criação musical e artística, mas também a busca por compreender os modos de recepção e ressignificação da arte por parte das crianças reflete os pressupostos da Sociologia da Infância na Educação Musical. Assim, a forma como as crianças se apropriam do que para elas é feito constitui temática importante também no citado trabalho de Ramos (2018). Essa preocupação é expressa em sua tese de doutorado por meio de consideráveis questionamentos sobre o tema, que se renovam e que também se mostram norteadores para nossa investigação. A pesquisadora alerta que “importa realmente saber como, e se, esses bens culturais ditos direcionados às crianças chegam, de fato, a elas, e ainda como elas os recebem” (Ramos, 2018, p. 81). A autora contextualiza as reflexões a partir de seu próprio objeto de estudo, e questiona: “Existem estudos que ‘escutam’ o que as crianças têm a dizer sobre **a música que elas ouvem**, especialmente no âmbito da produção do Movimento⁶⁴, e por qual meio o fazem?” (Ramos, 2018, p. 81, grifo nosso).

Contudo, em termos quantitativos, constatou-se que menor atenção tem sido dada à música **para** crianças nas teses e dissertações analisadas pelo nosso estudo, enquanto a maioria dos trabalhos parece estar mais preocupada em discorrer sobre a música **das e com** crianças. Isso, a nosso ver, poderia ser uma influência imediata da então recente incorporação da Sociologia da Infância à Educação Musical.⁶⁵

Com isso, quer-se dizer que, como primeira reação, as novas ideias incorporadas à nossa área levaram os trabalhos que a elas aderiram a questionarem o adultocentrismo tradicionalmente estabelecido em práticas e criações musicais voltadas para a infância, as quais, por vezes, apresentam uma visão idealizada ou estereotipada da criança, desconsiderando suas reais

64 A autora se refere ao Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña (MOCILyC) e sua produção musical e artística para criança, objeto da tese de doutorado.

65 Cunha, Brito e Oliveira (2022, p. 2) também apontam que as pesquisas acadêmicas em Educação Musical, na perspectiva da Sociologia da Infância, se iniciam, no Brasil, com a publicação da tese de Lino (2008).

necessidades. Nesse panorama, o olhar sobre a música dos adultos **para** as crianças pode ter sido, ainda que momentaneamente, deixado em segundo plano, em favor de um olhar endereçado às crianças mesmas e seus fazeres musicais.

As pesquisas citadas, no entanto, contribuem não somente para a definição da música realizada na sua dimensão **para** crianças – tarefa já realizada pelos pesquisadores citados –, mas também na medida em que apontam reflexões que deveriam permear os processos a que esses estudos se referem. Nesse sentido, apoiados na Sociologia da Infância, os trabalhos acenam para a possibilidade de que também a música feita pelos adultos para o público infantil possa se constituir de maneira colaborativa, ao considerar as respostas e contribuições das crianças acerca do que lhes é oferecido, tornando-se, portanto, mais significativa para elas.

Embora muitos dos trabalhos evidenciados considerem a importância dos elementos culturais e sociais disponíveis nas elaborações musicais discutidas, a centralização do olhar na criança e a busca pela valorização de seu potencial não excluem o risco de uma idealização da infância. Tal discussão exigiu um olhar mais atento no contexto de nossa pesquisa de doutorado, já que ela também se situa em uma perspectiva que busca contrapor o *adultocentrismo* das práticas tradicionais, mas que igualmente evita uma possível idealização da infância que desconsidere a importância do contexto social e cultural na produção das culturas infantis, nomeadamente as condições espaço-temporais que propiciam e marcam o desenvolvimento dessas culturas. Desse modo, a atividade musical *com/para* crianças se constitui, na ótica de nosso estudo, como um *processo* que leve em consideração tanto a contextualização das vozes das crianças quanto a dos adultos, e procura centrar-se nas relações *intrageneracionais* e *intergeracionais* nas quais as produções musicais e artísticas podem se constituir.

Por isso, acreditamos que refletir sobre alguns conceitos-chave da Sociologia da Infância e, mais do que isso, sobre a problematização de alguns desses conceitos que tem ocorrido dentro do próprio campo pode contribuir para uma reflexão crítica também na Educação Musical Infantil.

Entre as experiências que contribuíram para a sistematização das discussões que aqui se desenvolvem, considero importante citar também a realização de estágio docência em duas disciplinas oferecidas no âmbito da graduação em Música, na UFMG, pelo aporte teórico que elas ofereceram, mas também pelas vivências e encontros nelas suscitados. Destaco, nesse sentido, a participação na disciplina Tópicos em Música e Pedagogia – Música Infantil e Produção Cultural, durante os semestres 2023/1 e 2024/1, tendo como docente responsável a Prof.^a Dra. Angelita Maria Vander Broock Schultz,⁶⁶ com estágio docência formalizado na primeira edição frequentada. Trata-se de disciplina optativa da graduação em Música/Licenciatura da UFMG, vinculada ao projeto de extensão *Grupo Bambulha*. A outra disciplina frequentada foi Tópicos em Música e Pedagogia – Programa de Rádio Serelepe: Música para Infância, durante o semestre 2023/2, a qual tem como docentes responsáveis as Prof.as Dr.as Angelita Maria Vander Broock

66 Professora Adjunta da EMUFG. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4122169083464051>

Schultz e Jussara Rodrigues Fernandino,⁶⁷ oferecida como formação livre.

A escolha por essas unidades curriculares se deu pela relevância de seus temas para a pesquisa de doutorado em desenvolvimento, vislumbrando a possibilidade de trocas significativas de saberes, que, de fato, se confirmaram. Ambas as disciplinas se propuseram a abordar, conceitualmente e por meio de vivências práticas e criativas, muitos dos temas inerentes à relação música-infâncias-crianças.

Embora as disciplinas sejam oferecidas no âmbito da graduação, nas edições acompanhadas, elas contaram com a participação de estudantes provenientes, também, da pós-graduação em Música (como o doutorando/estagiário) e em Educação, graduandos em Música, mas também em Terapia Ocupacional e Pedagogia, como no caso da Música Infantil e Produção Cultural; e participação de discentes da Pedagogia e do Teatro, no que se refere à unidade Programa de Rádio Serelepe: Música para Infância.

Como consta na ementa da primeira disciplina, seu conteúdo é variável e, na edição na qual se realizou o estágio docência, optou-se por organizar o conteúdo em três partes principais, a saber: 1) discussão teórica e conceitual acerca da infância e da música infantil; 2) aulas abertas com educadores e artistas convidados, que se dedicam ao ensino e à produção/criação artística e musical para a infância; e 3) vivências práticas para a criação de uma canção infantil e de uma pequena *performance* artística, a partir dos elementos analisados e discutidos durante as aulas. Como consta na ementa da segunda disciplina frequentada, por sua vez, essa consiste na “produção de programas de rádio para o público infantil veiculados pela Rádio UFMG Educativa em conexão com o projeto de extensão Programa de Rádio Serelepe: Música para Infância”, e tem como objetivo principal estudar e desenvolver programas de rádio para o público infantil.⁶⁸

Uma vez que a participação nas disciplinas constituiu parte de uma pesquisa de doutorado em Música, em andamento, na forma de estágio docência, foi possível apresentar aos estudantes inscritos os pressupostos e o referencial teórico da pesquisa de doutorado, já que ela compartilhava elementos e interesses com as disciplinas, em torno de um tema em comum: produção artística e musical *para/com/das* crianças. Desse modo, foi possível uma intensa troca de saberes entre as duas instâncias: disciplina/estágio docência e pesquisa de doutorado em andamento.

Ao confrontar tais perspectivas com as contribuições trazidas pelas professoras responsáveis pelas disciplinas, com as impressões e perspectivas dos estudantes, e com as contribuições dos convidados, foi possível discutir suas implicações em processos criativos e de ensino musical que envolvem crianças, de modo que a discussão pôde ser retomada durante todo o percurso acompanhado.

67 Professora Associada da EMUFG. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4860345266508825>

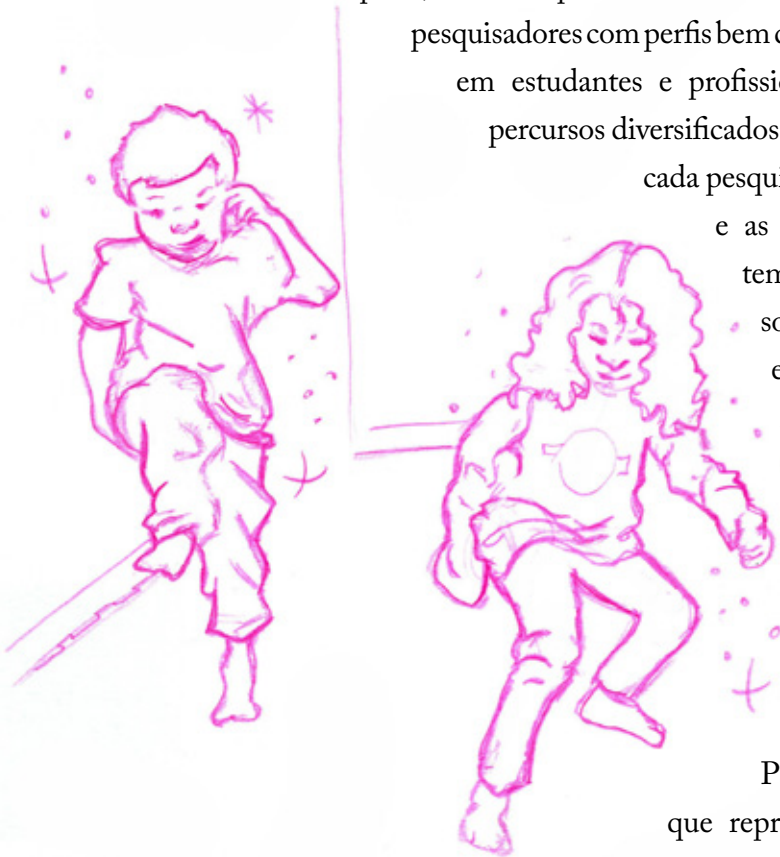
68 Informações disponíveis em: <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2349/75299/59583>

Algumas concepções e aspectos históricos da Sociologia da Infância

A necessidade de ampliar a discussão que já vinha tomando corpo nesta investigação, desde a ocasião da reelaboração do projeto de pesquisa, nos primeiros meses do doutorado, levou-me a inscrever-me também em uma disciplina na Faculdade de Educação da UFMG. A unidade curricular intitulada Processos e Discursos Educacionais III: Infância e Educação Infantil,⁶⁹ cursada no primeiro semestre de 2023, contribuiu significativamente para um alargamento dos horizontes e ampliação dos referenciais teóricos que vinha utilizando na investigação e na tecitura da tese, pois tratou, nomeadamente, da análise da produção contemporânea dos estudos da infância, a partir de diferentes campos disciplinares, por exemplo: a História e a Historiografia da Infância; a Sociologia da Infância; a Infância e seus Direitos; a Psicologia Infantil; a Pedagogia da Infância; a Educação Infantil escolar; entre outros.

Na referida disciplina, oferecida para estudantes da pós-graduação, pude encontrar e conhecer pesquisadores com perfis bem distintos, embora a grande maioria consistisse em estudantes e profissionais da área da Educação. Contudo, os percursos diversificados, bem como os elementos compartilhados de cada pesquisa, confirmaram a heterogeneidade do tema e as muitas possibilidades de desdobramentos temáticos e contextuais em torno da discussão sobre as crianças, as infâncias e os processos educacionais que a elas dizem respeito. Este texto centra-se, de modo especial, nas contribuições da Sociologia da Infância, no seu diálogo com outros saberes que confluem na tese, como se verá ao longo da leitura.

Ana Nunes Almeida (2009, p. 30) rememora as contribuições de Philippe Ariès (1914-1984)⁷⁰ e aponta que representações mais atuais da infância estão



69 A disciplina foi ministrada por vários professores, de acordo com a temática de cada aula, tendo, contudo, a Prof.^a Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves como docente responsável. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5601614079869123>

70 Não obstante a importância desse historiador e medievalista francês, especialmente para a constituição da corrente conhecida como História da Infância, é necessário considerar algumas críticas que a ele têm sido direcionadas. Colin Heywood (2004), por exemplo, reconhece que os estudos de Ariès foram capazes de provocar um deslocamento nas concepções de infância até então vigentes, mas questiona a metodologia empregada pelo historiador e sua leitura unidirecional, que se baseia, principalmente, em registros deixados pelas elites, desconsiderando que, nos períodos por ele descritos, a maior parte da população não era letrada. Outras críticas importantes ao trabalho do historiador incluem: as perspectivas eurocênicas adotadas, a inexistência de outros marcadores nas análises, e a ausência de uma interpretação à luz da História da Arte, que poderia favorecer leituras mais contextualizadas acerca dos momentos históricos analisados por Ariès.

relacionadas com a modernidade. No novo paradigma que surge com a Sociologia da Infância, também um novo (e próprio) estatuto é conferido à criança, que, por sua vez, adquire lugares específicos de socialização: a família e a escola. A infância passa a se referir a “um contexto sócio-histórico, a uma certa componente estrutural da sociedade”; e a criança, a um “indivíduo e referente empírico, cujas experiências são largamente determinadas por aquela grelha representacional” (Harry Henrick, 2004 *apud* Almeida, 2009, p. 32).

Dizer que a infância é uma *categoria estrutural da sociedade* significa considerar que ela é um grupo constante de atores sociais com posições específicas, com experiências definidas pela inserção em determinado corte geracional: “para as próprias crianças, a infância constitui certamente um período temporário; contudo, para a sociedade, a infância constitui um sistema, uma ordem em larga escala com estabilidade e determinismo” (Jens Qvortrup, [s. d.] *apud* Almeida, 2009, p. 35).⁷¹ Nessa visão, dois aspectos principais distinguem a infância de outras categorias geracionais: a dependência na estrutura geracional e o trabalho na escola, atribuído às crianças (Qvortrup, [s. d.] *apud* Almeida, 2009, p. 36).

Ressalta-se que essa postura permite responder a questões de ordem sociológica que situam a infância em determinados contextos espaço-temporais e que permitem observar a infância em comparação com outros grupos de idade, bem como considerar as diferentes concepções de infância em momentos distintos e em culturas diferentes (Corsaro, 2011, p. 42).

Os postulados da Sociologia da Infância têm contribuído, também, para a aceitação da criança enquanto ser no presente, desvinculando-se de perspectivas mais tradicionais que a viam como ser essencialmente em desenvolvimento, e a infância como transição para a vida adulta.

A infância não é apenas um “momento precursor” (Sirota 1998a) ou uma idade de transição (a menos que todas as idades, a começar pela adultez, o sejam também), mas uma componente estrutural da sociedade, uma das “idades da vida”, que merece (como a juventude, a velhice) uma atenção científica própria. A novidade pode ir mais longe, na medida em que, ao recusar a identificação apriorística das crianças com um conjunto distinto de *human becomings* (mutáveis, inacabados, dependentes), permite desconstruir a representação tradicional, e simétrica, dos adultos como *human beings* (estáveis, completos, fixos, independentes, autocontrolados e de identidade única). (Almeida, 2009, p. 34, *itálicos da autora*)

Ser e devir, contudo, configuram, para Alan Prout (2010), uma dicotomia ou dualismo que alguns autores da Sociologia da Infância impuseram à infância; nesse sentido, o autor concorda com Nick Lee (1999) que a Sociologia da Infância deveria reconhecer tanto as crianças como os adultos enquanto *seres e devires*.

71 É necessário acrescentar que esse novo conceito de infância, fruto da modernidade, tem sofrido transformações ligadas às mudanças decorrentes da globalização, ao desenvolvimento tecnológico e à sociedade da informação. Do mesmo modo, a pluralidade de composições familiares possíveis na contemporaneidade tem colaborado para a observação de variadas possibilidades de infâncias (Prout, 2010).

Sobre o interesse pelas crianças, e que levou a Sociologia da Infância a se constituir e se afirmar, pode-se dizer que ele é recente, situando-se nos anos 1980 e 1990. Os movimentos que possibilitaram à sociologia considerar outros grupos e minorias também colaboraram, ainda que em momentos distintos, para que o olhar dos sociólogos pudesse ser direcionado às crianças, que, diferentemente de outros grupos, não têm representantes dentro do campo. Desse modo, a importância de outros grupos minoritários, especialmente das feministas, deve ser considerada para compreender os processos que chamaram a atenção dos sociólogos também para as crianças. No caso das feministas, por exemplo, estas buscaram demonstrar que as responsabilidades com as crianças devem competir também aos homens, não somente às mulheres, como durante muito tempo se pensou e, principalmente, se agiu (Almeida, 2011; Corsaro, 2011).

Corsaro (2011) também analisa os motivos pelos quais a sociologia ignorou, por tanto tempo, as crianças, e se apoia nas contribuições de Jens Qvortrup (1993) para dizer que a posição de subordinação das crianças na sociedade e a visão em prospectiva – crianças vistas como futuros adultos –, historicamente construída em torno delas, contribuíram para a sua marginalização (Corsaro, 2011, p. 17-18).

A partir disso, outras contribuições para a nova conceitualização de crianças no campo sociológico chegaram por meio de *perspectivas teóricas interpretativas* e *construtivistas* na sociologia (Connell, 1987; Corsaro, 1992; James, Jenks e Prout, 1998 *apud* Corsaro, 2011, p. 18-19), por meio das quais questões a respeito da “gênese de tudo” são analisadas como “construções sociais”, e não necessariamente “consequências biológicas”. Isso permitiu que também a infância passasse a ser vista como objeto social, junto a outros marcadores como classe, gênero, raça e etnia, e analisada a partir de processos de *ação social*.

Desse modo, um dos pressupostos importantes da Sociologia da Infância desde que ela começa a se afirmar, nas últimas décadas do século XX, é a ideia de que a infância é uma *construção social*, vinculada a contextos espaço-temporais, e que, portanto, se apresenta de formas variadas, não constituindo um dado natural, decorrente da idade biológica.

[A infância] compreendida como construção social, refere-se a um estatuto social delineado por fronteiras incorporadas no seio da estrutura social e que se manifesta em certas formas típicas de conduta que estão essencialmente relacionadas com um ambiente cultural particular. (Jenks, 1992, p. 12 *apud* Almeida, 2009, p. 32)

O documentário *Disque Quilombola*, dirigido por David Reek (2012), é uma produção protagonizada por crianças na qual essa temática pode ser observada. De maneira poética e lúdica, meninos e meninas do Morro São Benedito e das comunidades de São Cristóvão e Angelim 1, no Espírito Santo, são convidados a dialogarem e apresentarem, uns aos outros, um pouco de seus cotidianos, apontando similaridades e diferenças entre infâncias situadas em contextos espaço-temporais distintos. Além das brincadeiras realizadas dentro de cada comunidade e de

seus hábitos alimentares, as crianças apresentam um pouco das músicas e das danças próprias de cada contexto, as quais informam suas histórias, suas rotinas e, especialmente, o lugar de onde falam – jongo e tambores na comunidade quilombola; passinho no morro.⁷²

Ao pensar a infância nesse viés, Prout (2010), contudo, acena para a necessidade de visões mais matizadas e aponta para o dualismo **natureza/cultura** que identificou como outra dicotomia presente na Sociologia da Infância. O autor retoma o argumento de Bruno Latour (1993) de que a separação entre cultura e natureza fez surgir os dualismos da modernidade e favoreceu a criação das “ciências naturais”, pois, nesse processo, a “natureza” tornou-se objeto da “ciência”, enquanto as “ciências sociais” ocuparam-se da “cultura” e da “sociedade”, consideradas externas à natureza (Prout, 2010, p. 734). Para Prout, isso diz respeito à Sociologia da Infância, na medida em que colabora para a compreensão de dicotomias dentro do campo e, ao mesmo tempo, ajuda a explicar por que a incorporação da infância constituiu um desafio para a Sociologia.

O caráter híbrido da infância, em parte natural e em parte social, parece claramente incômodo para a mentalidade moderna, com sua preocupação em dicotomizar os fenômenos. A solução parcial que encontrou, a de ceder a infância à natureza (isto é, às ciências biológicas e médicas ou suas extensões), persistiu até os últimos anos do século XX. Isso foi codificado na Sociologia como a ideia de socialização – devir social. As crianças pertencem à natureza até fazerem parte do social. (Prout, 2010, p. 734)

Assim, para além das perspectivas essencialmente biologizantes, que foram as mais aceitas no decorrer do século XX, os processos de *socialização*, pelos quais as crianças se “adaptam e internalizam a sociedade”, passam a ser discutidos e analisados, de modo que são apresentados dois modelos principais para a *socialização*: **modelo determinista**, no qual o papel da criança é passivo e ela é vista como uma iniciante ou alguém que deve ser domada por meio de treinamento; e **modelo construtivista**, que concebe uma visão da criança enquanto agente ativo, capaz de construir seu mundo social (Corsaro, 2011, p. 19).

Corsaro (2011, p. 31), contudo, recorre às contribuições de outros autores (Thorne, 1993; James, Jenks e Prout, 1998, p. 22-26) para problematizar a conotação “individualista” e “progressista” do termo *socialização*, já que remete à preparação da criança para o futuro, e, para contrapor essa postura em prospectiva, propõe a noção de **reprodução interpretativa**.

O termo interpretativo abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*. (Corsaro, 2011, p. 31-32, itálicos do autor)

72 *Disque Quilombola*. Disponível em: https://youtu.be/GStv-f_bcfU

Enquanto outras perspectivas mais tradicionais possuem uma visão isolada e linear da criança, a reprodução interpretativa lança luzes sobre a produtividade decorrente da integração das crianças, por meio de processos fortemente marcados pela linguagem e pela participação das crianças em rotinas culturais (Corsaro, 2011). Outra grande contribuição da abordagem teórica alternativa de Corsaro na reconceituação do lugar ocupado pelas crianças na estrutura social reside na forma como o autor reconhece que as culturas de pares⁷³ das crianças são múltiplas e encontram-se incorporadas, compondo um modelo de “teia global”. Assim, as crianças incorporam culturas distintas, mas interligadas, compostas pelos pares e pelos adultos, cujo eixo central é ocupado pela família de origem, de grande importância para a ideia de reprodução interpretativa.

Por isso, a nova perspectiva trazida por Corsaro (2011) colabora para a concepção de visões mais matizadas dos processos que constituem a participação das crianças na sociedade, na medida em que não desconsidera as marcas e, até mesmo, restrições que a estrutura social e a reprodução social impõem à ação social das crianças, ao passo que essas, em seus processos de reprodução interpretativa, também afetam as sociedades e as culturas das quais tomam parte.

As ideias de Willian Corsaro têm sido amplamente utilizadas em trabalhos na área de Educação e Educação Musical que se dedicam a processos de ensino e aprendizagem da música envolvendo crianças, na perspectiva da Sociologia da Infância. Cunha, Brito e Oliveira (2022) apontam que esse pesquisador e o português Manuel Jacinto Sarmiento têm sido os dois autores mais citados nesse sentido, o que também pôde ser observado pela nossa análise.

Esses novos pensamentos têm contribuído, também, para a problematização do envolvimento de crianças na produção de conhecimentos que a elas dizem respeito. Em outras palavras, procuram-se modos de compreender o que se refere às crianças, a partir de seu próprio campo, de suas perspectivas, de seus pontos de vistas, e não apenas do interesse dos adultos. Isso tem levado à busca por uma produção científica não apenas **sobre** crianças, mas, especialmente, **com** crianças, gerando uma diferenciação importante entre a criança como objeto de conhecimento e a criança como sujeito de investigação (Almeida, 2009).

Esse movimento tem afetado também as pesquisas em Educação Musical, de modo que, além da organicidade com a qual a música se produz na infância, as concepções e significados musicais que as crianças trazem consigo têm sido objeto de estudo da área, na busca por maior aproximação com o universo infantil. Assim, o imaginário sonoro das crianças tem sido investigado, especialmente, por meio de procedimentos metodológicos que envolvem a observação, a escuta e o diálogo com as crianças (por exemplo, Ponso, 2011; Pedrini, 2013; Werle, 2015; Marques, 2016; Valiengo, 2017; Henriques, 2018). Por isso, conceitos como *agência*, *voz* e *participação*, ou ideias a eles análogas, têm sido amplamente utilizados nos estudos, o que justifica a necessidade de reflexão sobre eles a partir de contribuições contemporâneas da Sociologia da Infância.

73 “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Corsaro, 2011, p. 128).

Voz, agência, e participação das crianças: questões éticas para pensar a Educação Musical Infantil

Amy Hanna e Laura Lundy (2021), ao definirem *voz das crianças*, elencam alguns termos que proporcionam uma ideia mais ampla de como esse conceito tem sido empregado na Sociologia da Infância, bem como em investigações sobre e com crianças: *pontos de vista; participação; tomada de decisões; perspectivas; visões e experiências das crianças* são alguns desses termos que, embora possuam especificidades, têm acompanhado a ideia de empoderamento das crianças. As autoras explicam que a adoção do termo “voz” e a sua compreensão têm sofrido modificações, transitando entre a simples escuta das crianças, até a sugestão de metodologias e processos de investigação que reflitam sobre as crianças ou que, até mesmo, as envolvam como participantes dos estudos (Hanna e Lundy, 2021, p. 466).

O professor de antropologia e pesquisador cipriota Spyros Spyrou tem se dedicado a estudar as identidades e o ativismo das crianças. Ele aponta que o resgate da criança de sua invisibilidade teórica ocorreu, inicialmente, por meio de esforços por capturar as *vozes das crianças*, na busca pela reprodução de sua imagem como atores-sujeitos-autorreflexivos. O autor, contudo, procura explorar os limites dessas *vozes* infantis, buscando refletir de forma crítica sobre as pesquisas que envolvem tais vozes, questionando se levam realmente em conta os contextos de realização dos estudos e de produção dessas *vozes* ou que relações de poder estão envolvidas, e, ainda, se essas são capazes de moldar as *vozes das crianças*. O autor nos convida a pensar outras linguagens pelas quais as crianças exercem *agência*, e defende que “estudos críticos da infância precisam ultrapassar os limites das *vozes das crianças*, indo além do que é simplesmente pronunciado para examinar o não dito e o indizível, que podem produzir representações novas e mais sensíveis das crianças” (Spyrou, 2018, p. 85-86, tradução nossa).

A afirmação da *agência das crianças* como fator importante para a mudança de paradigma de compreensão da infância foi influenciada pelas declarações de James e Prout (1990) acerca do papel ativo das crianças na construção de suas próprias vidas e dos mundos sociais daqueles que os cercam; mas também pela teoria da estruturação de Anthony Giddens (Spyrou, 2018; David Oswell, 2021), cujas contribuições o pesquisador cipriota analisa:

O que emerge da teoria da estruturação de Giddens é um sujeito que tem tanto conhecimento (de forma discursiva e prática) sobre o mundo e que é capaz de monitorar reflexivamente suas ações. Ser um agente, é preciso ser capaz de “exercer algum tipo de poder” e “fazer uma diferença” (Giddens 1984: 14). Esta capacidade de exercer poder e fazer uma diferença recai sobre um indivíduo autônomo que é o condutor da força por trás de uma ação. (Spyrou, 2018, p. 119, tradução nossa)

Spyrou (2018) argumenta, contudo, que tem havido muita preocupação e uma reprodução

excessiva desses conceitos e ideias – *agência, voz e participação* –, que, embora fundamentais para a Sociologia da Infância, necessitam ser analisados de forma mais crítica, pois há o risco de que a vulnerabilidade das crianças seja ofuscada. O pesquisador retoma, então, as contribuições do pós-estruturalismo e do pós-humanismo, os quais sugerem uma descentralização do sujeito humano, instigando as ciências sociais a repensarem os pressupostos humanistas e a quebrarem os moldes do pensamento dualista (Spyrou, 2018, p. 27-28). Nesse viés, a Sociologia da Infância é convidada a descentralizar o objeto de investigação do campo – a criança –, a pensar de forma relacional e a mover-se “para além das reivindicações de verdade e autenticidade, muitas vezes representadas por meio das noções de ‘vozes de crianças’ e ‘perspectivas de crianças’, mas também a ampliar as redes de relações e associações que ligam as crianças com outros humanos e não humanos em múltiplas escalas espaciais e temporais” (Spyrou, 2018, p. 28, tradução nossa).

Para o autor, repensar tais pressupostos poderia favorecer não só o avanço do campo de conhecimento, mas também propiciar a adoção de posturas mais éticas nas pesquisas com crianças, o que envolve *reflexividade* por parte do pesquisador: “ao colocar as vozes das crianças nos campos relacionais mais amplos do mundo, nos é oferecida a oportunidade de descentralizar a criança como sujeito e produzir conhecimento eticamente sintonizado com os aspectos relacionais da vida social” (Spyrou, 2018, p. 86, tradução nossa). Em outras palavras, reconhecer o caráter situado e variável das vozes das crianças, e mais:

Ao reconhecer como as vozes das crianças são multifacetadas, podemos nos mover além da suposição muitas vezes equivocada de que a pesquisa de voz com crianças é, por definição, boa, valiosa ou de alta qualidade. A tendência de pesquisadores para entrar e sair do mundo das crianças, a fim de rapidamente ‘coletar dados’ que eles também podem analisar rapidamente extraindo citações de crianças para ilustrar suas descobertas pode acabar caricaturando crianças mais do que realmente nos oferecer *insights* significativos sobre suas vidas (ver Bluebond-Langner e Korbin 2007: 243; James 2007: 265). (Spyrou, 2018, p. 95, tradução nossa)

Alguns dizeres, em primeira pessoa, sobre a Fenomenologia da Criança

Em setembro de 2023, tomei conhecimento, por meio de um grupo de WhatsApp, da realização de uma roda de conversa intitulada Infâncias Plurais, a ser realizada na Escola de Belas Artes da UFMG, coordenada pela Prof.^a Dra. Marina Marcondes Machado. Imediatamente procurei inscrever-me no evento, movido por um interesse acadêmico, pois, à época, eu já desenvolvía minha pesquisa de doutorado acerca das relações entre música e infâncias, na mesma instituição. Houve também, de minha parte, um interesse artístico e pessoal relacionado ao tema, pois já tinha conhecimento de parte da produção acadêmica da professora coordenadora da ação e nutria grande interesse não só pelos temas que ela

abordava, mas também pela forma como o fazia.

Meu primeiro contato com a produção bibliográfica de Marina Marcondes Machado foi com a noção de “criança *performer*”, que a professora elabora a partir da observação de crianças em sintonia com seus estudos desenvolvidos na chave da Fenomenologia da Criança.⁷⁴ Ela explica o que isso quer dizer:

Naquela imagética do cotidiano observado, percebi um forte paralelo entre os modos de ser e estar das crianças pequenas e a noção de performance concebida e veiculada pela arte contemporânea. São algumas características daquela aproximação: a busca por usufruir o tempo do aqui agora; as experiências efêmeras; o mergulho no instante; a (pesquisa da) presença, por meio de uma corporalidade que não representa, mas, antes, mergulha na exploração dos arredores. (Machado, 2023, p. 43)

O encontro com essa noção constituiu, para mim, uma virada de chave, que lançou luzes para que eu pudesse enxergar outras maneiras para o fazer artístico *com/para* crianças: a partir de uma observação sensível, contínua e sistematizada das próprias crianças.

Participando da roda de conversa na Escola de Belas Artes da UFMG, chamou-me a atenção, além do tema norteador, a abordagem utilizada, constituída, propositalmente, por *antiacademicismos* e *antimetodologias*, portanto, desconstruções: alimento para minha pesquisa que já se constituía numa perspectiva rizomática, em consonância com a filosofia de autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari. A proposta de atos performativos baseados na revisitação das infâncias de alguns participantes, realizados duas vezes, no início e ao final do encontro, entremeados pela roda de conversa, chamou a atenção para temas disparadores de reflexões e discussões em torno da pluralidade de infâncias e sobre como essas diferenças são, na prática, acolhidas ou não. Entre os temas, alguns dos quais eu também já vinha desenvolvendo em minhas pesquisas, embora na chave da Educação Musical, recordo alguns: estereótipos e expectativas em torno das infâncias; o poder do adulto sobre a criança (*e, quando ele se faz necessário?*); a visão em prospectiva, a normatização e a categorização das crianças por meio de diagnósticos; e as biografias que se encarnam no corpo e marcam os adultos que somos, entre outros.

No decorrer e desde a realização dos encontros, por meio da apreciação dos atos performativos e da participação nas conversas, e considerando minha própria experiência, mais do que respostas, perguntas (algumas nem tão bem elaboradas, ainda) surgiram e têm persistido para mim. *O que cada infância tem a dizer? O que cada infância informa? Como as infâncias plurais conversam entre si? Em que se assemelham e em que diferem? O que podem dizer e como podem conversar por meio da arte? Como minha própria infância, em sua pluralidade interna,*

74 Estudos que a Prof.^a Dra. Marina Marcondes Machado desenvolve ao longo de anos, especialmente a partir das leituras do pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971) e do filósofo fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

participa ou se identifica com tudo isso?

Enquanto músico e professor, comecei a pensar também sobre as musicalidades presentes ou possíveis em cada um dos atos performativos apreciados, que dizem das infâncias que foram e que são (*infância como arquétipo?*) e que se revelam de muitas maneiras.

Durante a experiência, sempre esperava que a identificação que tive com cada ato performativo presenciado também pudesse acontecer para mais pessoas, quiçá também por meio da leitura de nossos textos.⁷⁵ Assim, refleti por diversas vezes, enquanto participante do projeto, acerca da politização do ato de escrever, como ativismo, como ação: “*o trabalho não deve ser bolha*” – fala proferida pela coordenadora em um alguns dos encontros. Ou “*como rompemos a bolha sem violência, inclusive com nós mesmos?*” – frase dita em outros momentos da roda de conversa. Ao que acrescento: *enquanto artista/músico/professor, como posso contribuir para isso?*

Em outras palavras, perguntamos: *como, a partir da arte, lugar de que falamos, podemos chamar a atenção para esses temas? Como nós, artistas, podemos intervir, à nossa maneira, em favor das crianças?* Nesse sentido, falar das coisas da vida, por meio de ações artístico-poéticas, de modo a tocar as pessoas, e usar o espaço com criatividade apontam para possibilidades, como pode ser observado a partir dos atos performativos entremeados pelas discussões. A isso soma-se a abertura honesta e real para as crianças que temos diante de nós, conferindo-lhes o espaço que lhes é de direito, para falar em nome delas mesmas, por meio de seus muitos modos de ser e estar.

Devido à diversidade de pessoas que pude encontrar nas rodas de conversa (estudantes e profissionais do Teatro, da Música, da Medicina, da Educação, da Política...), recordo que, como no meu caso, por reiteradas vezes, reflexões semelhantes foram trazidas por diferentes participantes que procuraram pensar como esses temas atravessavam seu próprio campo de atuação. Tendo acompanhado os encontros e participado das conversas, recebi, ao fim daquele ano, um convite da coordenadora para participar do núcleo do projeto de extensão *Arte, existência e infâncias plurais: núcleo de pensamento e ações*.

Nesse sentido, minha contribuição começou a se esboçar de outra maneira: a partir de um olhar externo, já que não participei da criação de nenhum dos atos performativos, mas enquanto expectador que se identifica; e de forma mais ativa, nas etapas seguintes do projeto. Mas, também enquanto artista e educador especialmente interessado em processos de criação e *performance* musical *com/para* crianças e sobre elas, sinto que as reflexões em torno das quais o projeto se desenvolve somam-se àquelas que tenho realizado no decorrer de minha formação artística e pessoal.

⁷⁵ Um dos resultados do evento de extensão *Arte, existência e infâncias plurais: núcleo de pensamento e ações* foi a publicação da cartilha *Infâncias plurais: uma caixa de lápis de cor completa*, organizada pela Prof.^a Dra. Marina Marcondes Machado, em coautoria com participantes do núcleo da ação.

Por exemplo – tenho insistido no decorrer deste trabalho –, interessa-me compreender um pouco mais sobre a pluralidade das infâncias, mas também refletir sobre o papel do adulto em processos artísticos e educativos que envolvem crianças. Concordo que um olhar sensível para essa pluralidade poderia favorecer posturas mais éticas e honestas com relação a esses sujeitos de pouca idade, ao acolher suas singularidades.

Iniciei esta tese relatando, ainda que em linhas gerais, minha infância, como cheguei ao tema da pesquisa e como minha formação artística e pedagógica tem transitado por momentos de aproximação e de distanciamento das reflexões que ora procuro realizar. Da licenciatura em Música, ao mestrado no Conservatório de Milão (voltado exclusivamente para a execução virtuosística de meu instrumento – flauta), até chegar ao doutorado na linha da Educação Musical, procuro refletir em quais momentos esse percurso privilegiou um fazer artístico que acolhesse a pluralidade das infâncias com as quais convivi (inclusive a minha), posto que a docência tem sido, desde sempre, parte importante de minha atividade profissional, ao passo que também procuro pensar no que pode ser feito a partir de agora.

No dia 6 de novembro de 2024, após conversa *on-line* com a Prof.^a Marina Marcondes Machado, anotei em meu diário a seguinte frase que me foi dita por ela: “*A fenomenologia não é capítulo de metodologia, mas [significa] praticar a fenomenologia no texto*”.

É a própria professora quem explica que a fenomenologia constitui um método filosófico, uma abordagem que propõe um modo singular de compreender a realidade, envolvendo uma postura específica: a do indivíduo que observa com profundidade e cuidado. Essa postura exige, ao mesmo tempo, uma imersão intensa nas vivências e certo distanciamento do que é percebido, para que se possa relatar com precisão aquilo que se apresenta à consciência. Não se parte de ideias ou explicações previamente estabelecidas (Machado, 2023, p. 30).

Mais elementos colaboram para explicitar o que tenho aprendido a partir do encontro com a fenomenologia da criança e por que ela está, em muitos aspectos, afinada com outras perspectivas que também confluem nesta tese, especialmente no campo dos estudos da infância. Como dito, o ponto de partida para a observação fenomenológica das infâncias são as próprias crianças, e não pressupostos teóricos, por mais difícil que esse exercício possa parecer a um adulto que já possui um arcabouço de constructos elaborados ao longo da vida, e isso também soa muito *cartográfico* enquanto percurso investigativo.⁷⁶

Nesse sentido, não se trata exatamente de negar as próprias certezas acerca das crianças, mas “colocá-las entre parênteses”, especialmente as noções pré-concebidas sobre o fenômeno observado. Essa atitude, para melhor compreensão, Machado (2023, p. 46) coloca como equivalente ao conceito de “redução fenomenológica”. No mesmo contexto, renuncia-se, também, à visão em prospectiva sobre as crianças, ponto no qual a perspectiva conflui com os Estudos

⁷⁶ Para mais informações acerca da pesquisa cartográfica, veja-se, por exemplo, a seção intitulada “Da Confluência das Artes e de outras confluências, ou, de como se construiu esta tese”, neste mesmo trabalho.

Sociais da Infância, como temos observado.

Vejamos mais uma fala da própria pesquisadora:

O olhar fenomenológico para as crianças não faz foco nas teorias sobre elas e suas infâncias, propondo observá-las descrevendo os existenciais da corporalidade (relação criança-corpo), temporalidade (relação criança-tempo), espacialidade (relação criança-espaco), outridade (relação criança-outro), linguisticidade (relação criança-língua mãe) e mundaneidade (relação criança-mundo) – lembrando que a união desses termos existenciais consiste na Flor da Vida.⁷⁷ (Machado, 2023, p. 47)⁷⁸

Vê-se que a citação traz mais especificidades da proposta elaborada por Machado (2023), algumas das quais não serão aprofundadas no âmbito desta pesquisa, mas que, pela sua pertinência, merecem ser conhecidas.⁷⁹

Acredito que, a esta altura, e a partir também da apreciação de outras seções deste trabalho, quem lê já terá percebido quão atravessada pelas contribuições de Marina Marcondes Machado é esta tese – teoricamente e metodologicamente –, testemunho dado também pela citação anterior; e por que esses dizeres sobre a abordagem fenomenológica das infâncias aparecem, neste texto, acostadas aos estudos da infância e, de modo especial, após os questionamentos levantados por Spyros Spyrou (2018). Isso, justamente, porque as perspectivas confluem no que tange à observação sensível e a construções de visões mais matizadas acerca das infâncias e das crianças, bem como de possíveis leituras de suas *vozes*, as quais se atualizam constantemente nos encontros que se dão.⁸⁰

77 “Flor da Vida”, explica a autora: “Criei a expressão ‘Flor da Vida’, desenhei uma flor-palito e uni os existenciais mundaneidade (cabo da flor), corporalidade, outridade, temporalidade, espacialidade, culpabilidade e linguisticidade (pétalas da flor). Fiz isso em minha tese de doutorado, defendida em 2007 na PUC-SP pelo programa de Psicologia da Educação (trabalho disponível na biblioteca virtual).

Nessa concepção, a corporalidade é uma pétala da Flor, e o ser-no-mundo, sua totalidade, não havendo separação entre nosso ‘eu’ e os tempos, espaços, a língua mãe, o outro, e o mundo compartilhado. O regador da Flor da Vida é a responsividade adulta frente às crianças; o adubo é a solicitude” (Machado, p. 208, 2023).

78 Nesta pesquisa, que se alarga para as contribuições da Fenomenologia da Criança, especialmente no que se refere ao olhar para o fenômeno observado, nossas leituras passam não exatamente pelos existenciais descritos por Machado (2023), mas não descartam sua pertinência no que se refere ao tema das artes e das infâncias.

79 A esse propósito, veja-se, por exemplo, a obra *Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial*, de autoria de Marina Marcondes Machado (2023).

80 É importante dizer que tanto me envolvi com as noções desenvolvidas pela Prof.^a Dra. Marina Marcondes Machado que, por vezes, elas acabaram por se dissolver com elementos que eu também vinha procurando desenvolver na tecitura desta tese, desde o delineamento do projeto de pesquisa inicial, no campo da Educação Musical. Desse modo, procurei apontar corretamente as fontes, mas há casos que talvez o próprio leitor, especialmente aquele mais informado acerca da Fenomenologia da Criança, perceberá a confluência estabelecida a partir desse encontro, antes mesmo que a referência seja explicitada. À Prof.^a Dra. Marina Marcondes Machado, um grande agradecimento por suas contribuições, pela acolhida, pelas trocas e pela amizade.

Notas do pesquisador: para além das identidades, em favor, também da diferença

Por vezes, na tecitura desta tese, houve a impressão de que este fosse um trabalho que trata mais de crianças do que de infâncias, uma vez que já foram feitas as diferenciações necessárias. Mas, especialmente ao olhar para as cenas de crianças e música, percebo que, quando se é indiferente à prática de uma criança, não se desconsidera apenas aquele indivíduo. O que deixa de ser visto, talvez, seja a própria infância, algo ainda maior, que, inclusive, se faz presente em momentos de “agitações” de um menino, o que não consegue ser percebido.



Cena 9: Convites

(CMI – abril de 2024)

Turma de 3 a 6 anos.

Momento de agitação durante a aula. A professora utiliza uma ferramenta: “*Senhor silênciooo!*” – entoa melodicamente, prolongando a vogal final. Um menino, no entanto, chama outro amigo seu para a aula de música: “*Senhor agitooo!*”. Era com quem ele preferia estar naquele momento. Mas o agito precisará esperar um pouco mais pela sua vez.

[...]

Conduzidos pela professora, cantam uma canção do repertório com o seguinte verso: “*abre a janelinha, deixa o sol entrar!*”. O mesmo menino, novamente, convida outra amiga: “*abre a janelinha, deixa a chuva entrar!*”. Mas, apesar de seus esforços, a chuva não vem participar dessa aula de música.



O problema para nós, por vezes, talvez não seja “o” menino em si, mas que ele “não seja adulto”, não sendo admissível, nesses casos, uma relação igualitária entre nós e ele: a infância que contém o menino não pode ser vista. As crianças, constantemente, convidam, traçam linhas diferentes daquelas já dadas, dão aos professores e aos adultos a oportunidade de ver a infância, de seguir por um caminho novo que ela mesma está a descobrir. Quando o menino troca a letra da música – em vez do sol, “*deixa a chuva entrar*” –, quando ele faz esse movimento, isso pode ser visto como um convite para que se enxergue a infância, a qual, por vezes, não se consegue ver, e que configura a inversão do que usualmente se espera na sala de aula. E mais, a chuva, em geral, não é o que se quer, sendo ela frequentemente preterida à beleza do sol. Mas “*deixa a chuva entrar*” pode ocultar algo mais: é preciso performar a diferença, a tristeza também, performar a

morte, às vezes.⁸¹ O convívio com a infância é também sobre isso, percebo: “Veja o que eu vejo, e, eu, enquanto criança, vejo tudo! E isto, porque eu vivo minha infância, nas suas multiplicidades”.

As contribuições dos estudos da infância, nomeadamente, da Sociologia da Infância, para a Educação Musical e para a pesquisa com crianças podem ser inúmeras, e o que se procura, aqui, é acenar para algumas possibilidades, no âmbito de uma pesquisa de doutorado que tem como objeto de estudo o encontro entre crianças, artistas e professores, no fazer artístico *com/para* crianças.

A perspectiva confluyente nos estudos que tratam da infância pode indicar caminhos significativos para uma Educação Musical abrangente, e pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias artísticas e pedagógicas significativas. Em termos acadêmicos e científicos, tal postura contribui também para a afirmação de nossa área como “disciplina científica que dialoga com outros campos, como qualquer outra área do conhecimento o faz” (Jusamara Souza, 2020, p. 21). Portanto, a perspectiva tem se mostrado adequada para a pesquisa em Educação Musical, uma vez que inspira propostas educacionais centradas nas crianças e nos processos dos quais elas participam.

Concordamos com teorias mais recentes da Sociologia da Infância que considerar o que molda a vida e o potencial das crianças pode ser um caminho para uma compreensão mais profunda dos processos de socialização na infância, nos quais a cultura e, portanto, a música constituem elementos importantes. Assim, o que se procura com a discussão não é desconsiderar a iniciativa e a criatividade das crianças – aspectos a serem fortemente encorajados na educação musical –, mas, em consonância com autores como Corsaro (2011) e Spyrou (2018), reconhecemos que as crianças estão inseridas em contextos específicos e que suas experiências são constantemente mediadas pelos substratos culturais e sociais de que dispõem, e são marcadas, especialmente, pelas relações com os pares, com os adultos e com outros elementos do meio. Por isso, somos levados a pensar que esse potencial criativo é alimentado e mediado pelas relações *intrageneracionais* e *intergeracionais* que se estabelecem.

As questões éticas apontadas nesta seção colaboram para refletir sobre os procedimentos metodológicos adotados em nossa própria pesquisa de doutorado, confirmando a *pesquisa cartográfica* e a *observação participante* como interessantes caminhos para acompanhar os processos de ensino e aprendizagem musical escolhidos como objeto de estudo. A *cartografia* se propõe a evidenciar e a considerar a emergência das múltiplas *linhas de força* implicadas nos processos acompanhados, que se corporificam na metáfora do rizoma (Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, 2015b), de modo que, na Educação Musical, esse tipo de pesquisa tem sido usado para acompanhar processos que envolvem ensino e aprendizagem musical com crianças (por exemplo: Maria Teresa Alencar de Brito, 2007; Valiengo, 2017; Mariana Gomes Maziero, 2021).

81 A perspectiva adotada aqui tem forte influência de meu encontro com a Prof.^a Dra. Marina Marcondes Machado, da Escola de Belas Artes da UFMG, e de meu contato com sua produção acadêmica e artística, especialmente por meio das ações extensionistas *Arte, existência e infâncias plurais: núcleo de pensamento e ações* e *Infâncias plurais: usos criativos de uma cartilha*, durante o percurso do doutorado. Essas noções e outras confluentes serão mais bem abordadas em outros pontos desta tese.

Também estamos de acordo sobre a necessidade de um entendimento mais matizado das *vozes*, da *agência* e da *participação das crianças*, na medida em que, como dito, compreendemos que suas ações podem ser marcadas por contextos variavelmente restritivos. Essas situações comportam ora poucas, ora mais alternativas, além de uma gama de opções que estão colocadas à disposição dentro desses contextos (políticos, sociais e culturais), estruturas e relacionamentos, e que podem expandir ou restringir a capacidade de ação de um indivíduo (Natascha Klocker, 2007 *apud* Spyrou, 2018, p. 123).

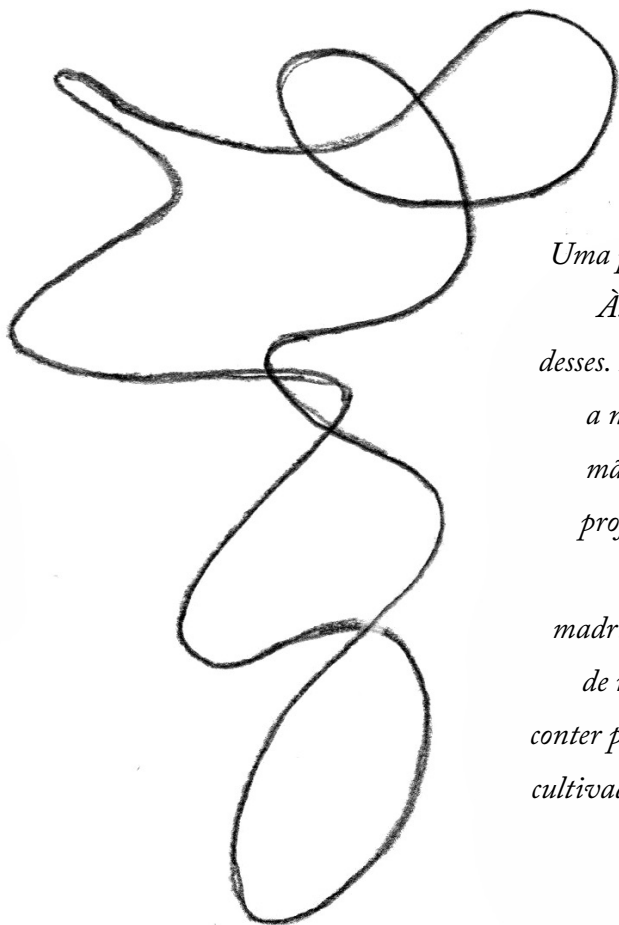
Em uma aula de música, em contexto brasileiro, e pensando em termos mais técnicos, por exemplo, a inserção de nossa sociedade em um sistema musical de tradição tonal tende a situar, e até limitar, as escolhas melódicas, harmônicas e rítmicas nas quais a criação musical das crianças pode se basear, além de enquadrá-las dentro de um repertório de possibilidades tido como certo ou errado a partir dos padrões de nossa cultura. Outras situações observáveis durante as aulas de música podem indicar que não há “uma” voz infantil, definitiva e imutável, especialmente se produzidas em ambientes institucionais, e nos recordam que as cenas observadas devem ser lidas à luz de outros marcadores e variáveis.

Desse modo, compreende-se que também as significações e preferências musicais das crianças são atualizadas nos contextos espaço-temporais dos quais elas participam, por vezes como demanda legítima, em outros momentos, talvez, como tentativa de desafiar ou contestar a posição do adulto. Um exemplo corriqueiro é visto quando as crianças insistem em trazer para a aula de música repertórios musicais tidos como inapropriados para elas, não desconsiderando, contudo, que, por outro lado, seu intento possa ser apresentar parte de seu mundo cultural e afetivo. Resta-nos, enquanto mediadores da experiência musical, nos perguntarmos: o que essas *vozes* nos dizem nesses momentos específicos? – pois as *vozes* e a *agência infantil* surgem em decorrência das redes e conexões, não como característica individual.

Entendemos, por fim, que uma pesquisa de doutorado em Educação Musical que se proponha a dialogar com a Sociologia da Infância deve procurar conhecer tanto seus pressupostos quanto suas contribuições mais recentes, bem como as problematizações que têm sido feitas dentro do campo, colocando-a em diálogo com outras perspectivas (como aqui se procurou fazer com a fenomenologia da criança e, em outros momentos, com a filosofia da diferença⁸²), de modo a desenvolver estudos que sejam de fato críticos, contextualizados e éticos, especialmente para com os sujeitos dos processos de que tratam, a saber, as crianças, elas mesmas.

82 A esse propósito, veja-se, por exemplo, a seção intitulada “Terceira confluência: dos afetos e das subjetividades”, nesta mesma tese.

Segunda parada: diálogo com professores-artistas, suas concepções de infância, de arte e de música, e algumas estratégias utilizadas por eles⁸³



Uma pessoa atravessa na vida poucos recreios como esse de hoje. Às vezes se passa um inverno inteiro sem sequer um recreio desses. Porque o tempo não pode estar frio demais, caso contrário a neve estará seca, inadequada para fazer bolas. Também as mãos ficam congeladas demais. A neve precisa ter umidade e profundidade. Mas se a temperatura for mais quente, a neve derrete. É bom que ela tenha caído durante a noite ou de madrugada, para não dar tempo ao pessoal da limpeza urbana de recolhê-la. Deve ser uma neve fresca e intocada, para não conter pedaços de gelo nem torrões de terra. Nós, os conhecedores e cultivadores da neve, sentimos tudo isso no fundo da nossa alma.

(Janusz Korczak)

83 Contém passagens publicadas nos *Anais do XIV Encontro Regional Sudeste da Abem*, revisadas para este trabalho.

Os professores-artistas, nesta tese, como tenho procurado dizer, podem ser compreendidos como indivíduos, geralmente pertencentes ao campo artístico, que evitam a dissociação entre a dimensão artística e a docente na sua atuação, e que, portanto, se sentem conectados com ambas as dimensões. Os percursos formativos desses profissionais mostram-se como particularmente sinuosos e valorizam tanto a formação acadêmica quanto as vivências pessoais, as quais também marcam a composição desses profissionais.⁸⁴

Enfatizam-se, novamente, o “processo sem fim” (Marcelo Forte, 2022) na constituição do professor-artista, por meio de movimentos de desterritorialização e territorialização, bem como os mecanismos de justaposição e sincronias entre a prática educativa e o fazer artístico, oportunizando desfronteirizações das áreas do conhecimento (Carmen Capra e Luciana Gruppelli Loponte, 2016): confluências, para estar alinhados com a perspectiva desta tese.

No diálogo com alguns profissionais que se reconhecem enquanto professores-artistas, brasileiros e estrangeiros, e que se dedicam ao fazer artístico *com/para* crianças, a discussão girou em torno de alguns eixos que se destacaram por sua relevância para as reflexões em torno da arte, das infâncias e de adultos engajados nesses temas. A trajetória desses profissionais configura um dos principais eixos, pois trata também do encontro com o público infantil, e colabora para entender como se dá o autorreconhecimento enquanto professores-artistas. Do mesmo modo, conhecer as concepções de música, de infância e de criança compartilhadas por esses profissionais, bem como as estratégias que utilizam em sua prática artística e educativa, a partir das mesmas concepções, constitui outro eixo imprescindível para a discussão.

Davide Donelli,⁸⁵ professor-artista com vasta experiência artística e educativa com crianças da Educação Infantil na Itália, além de longo percurso como instrumentista e *performer* dedicado também a essa faixa etária, ilustra, com um interessante e poético exemplo, o que considera um dos papéis da música e da arte na infância:



84 Veja-se, a esse respeito, a seção denominada “Primeira parada: tornar-se professor-artista no encontro com as crianças”, neste mesmo trabalho.

85 Como em outros momentos desta tese, todas as falas atribuídas a Davide Donelli (sigla DD) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 1º de maio de 2024.

DD: É um canal privilegiado, para todos, indistintamente. Tenho vontade de dizer “indistintamente” também com base nas habilidades que se possa ter. A arte vai tocar outros aspectos. Te digo brevemente: semana passada fizemos uma excursão à *Rotonda della Besana*, que, não sei se você se lembra, é um monumento belíssimo, em Milão, atrás do *Palazzo di Giustizia*, e ali fizeram o *MUBA – Museo dei Bambini*.⁸⁶ Eu nunca tinha ido. Quer dizer, iam sempre as minhas colegas [professoras], sozinhas, mas, desta vez, me levaram. Precisavam de alguém que ajudasse com as crianças. Bem, tem uma exposição sobre as cores. Fantástica. Com educadoras muito boas. Eu estava com o grupo de crianças de 4 e 5 anos. Praticamente, há uma imersão nas cores. Te digo só isso: a primeira sala onde se entra é toda escura, com uma luz azul, muito forte. E a educadora diz: “Nestas cestas há objetos. Com base na cor desse objeto, vocês devem colocá-los na caixa amarela, verde, vermelha, azul, ‘não sei’. Tem também a caixa ‘não sei’. Porque se vocês não souberem de que cor é, tem o ‘não sei’”. A caixa do “não sei” é aquela que é transbordante, ao final da experiência. Porque muitas crianças dizem “não sei”. Esses objetos que eles vão pegar nessas cestas, nessas caixas, não são nada além de simulações, em plástico, de frutas e legumes. Portanto, você vê uma coisa com forma de banana, e alguns dizem “é amarela”, e a colocam no amarelo, outros a enxergam roxo, e colocam no roxo. Na verdade, é amarela. Mas, para você, com o efeito do azul, se torna roxo. A certo ponto, tem coisas que colocam no roxo, que as crianças dizem: “Aquilo é uma berinjela!”. E a educadora acende a luz, com um farol, com uma lanterna, e se vê que não era uma berinjela. Era uma abobrinha! Era verde! Mas, nós, independentemente da forma, que na banana, talvez, lhes teria ajudado, dissemos: “Não. É roxo! Então não pode ser uma abobrinha. Deve ficar na outra caixa”. E isso para te dizer a primeira experiência que fizeram nesse percurso belíssimo sobre as cores. Portanto, a resposta à pergunta “qual seria o papel da música e da arte na infância?” é isso. Descobrir, também, o mundo real num modo único. Bela essa experiência, né? (Donelli, 2024)

A concepção das artes como lentes para olhar o mundo e a realidade, do encantamento da criança diante do mundo e da descoberta por meio da estética, e da arte como um âmbito no qual se possa existir e transitar (Marina Marcondes Machado, 2023) também aparece em uma cena presenciada e colhida durante nossa pesquisa de doutorado e que, coincidentemente, tem a cor azul como elemento catalisador.



Cena 10: O mundo em azul

(CMI – abril de 2023)

Turma de 3 a 6 anos.

A atividade, que enfatiza música e movimento, requer que cada criança tenha um lenço nas mãos. Os lenços, leves e transparentes, giram, coloridos pela sala, seguindo os movimentos dos meninos e meninas. São azuis, verdes, vermelhos...

Um menino enrola o lenço no corpo e diz entusiasmado: “*Estou usando uma saia!*” –

86 “Museu das Crianças”. Site: <https://www.muba.it/>

a atividade prossegue.

A maioria das crianças caminha pela sala, algumas no tempo da música, outras, mais livres. Algumas delas, vez por outra, lançam os lenços para o alto. Pegam-nos antes que caiam no chão.

Um menino cobre a cabeça e o rosto, e passa a caminhar pela sala, enxergando o mundo em azul, por trás de seu lenço. Seguro pela presença das professoras que cuidam para que ninguém se machuque, o menino, através das lentes coloridas do lenço, sorri para outras crianças. Detém-se por um instante. Volta a caminhar.

“É tão bonito o azul!” – diz.



A propósito dos papéis da arte e da música, evidentes na cena, Angelo Mundy,⁸⁷ em diálogo, recorda que, na visão de Murray Schafer, compositor e educador musical importante para esta pesquisa, para crianças de até 5 anos de idade, não há separação entre arte e vida – tudo se mistura naturalmente. No entanto, a partir dessa idade, algo se transforma no processo escolar: arte e vida passam a ser percebidas como esferas distintas. Contudo, a fala do professor-artista traz mais elementos que dialogam com o pensamento e a obra do compositor canadense quando o primeiro diz que, na infância, a música exerce uma função quase ritualística – ela intensifica a experiência de estar vivo, cria uma ponte com o espiritual, com a sensibilidade, com o prazer de escutar. Trata-se de uma vivência profundamente ligada também ao corpo, às sensações que surgem sem explicações aparentemente racionais, despertando mistérios internos.

O professor-artista insiste que a música tem uma espécie de poder que possibilita que a existência possa se expandir, aumentar a percepção da vida, aprofundar as experiências. Assim, ela nos aproxima dos sentidos, do nosso interior, e estimula conexões humanas baseadas no respeito e na colaboração. Para ele, há na música uma dimensão ritualística essencial, e afirma ter experimentado essa dimensão musical especialmente a partir de sua entrada no grupo de capoeira angola Nzinga,⁸⁸ a qual foi muito impulsionada por uma busca por rituais.

Na universidade, ele relata ter desenvolvido uma pesquisa a partir da pergunta: “Qual o espaço do ritual na vida urbana?”; tal inquietação o levou a conceber o projeto denominado *Abrigaçã*o, seu primeiro álbum, realizado nesse espírito de coletividade, o qual envolveu também artistas visuais. Quando fala de infância, não se refere apenas às crianças, mas a um estado relacional mais amplo. Nessa visão, em sala de aula, por exemplo, o vínculo que une professoras, professores e estudantes pode estar justamente na infância, que o professor-artista enxerga como

87 Como em outros momentos desta tese, todas as falas atribuídas a Angelo Mundy (sigla AM) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 26 de maio de 2025.

88 Grupo Nzinga de Capoeira Angola, fundado em 1995, em São Paulo, pelas mestras Janja e Paulinha e pelo mestre Poloca, e que adotou a missão institucional de lutar contra o racismo e o sexismo.

um território compartilhado, no qual a música atua enquanto catalisadora de conexão, dando, ainda, novos significados às existências.

Do mesmo modo, a música potencializa outras formas de inteligência, pois há dimensões da vida que escapam à lógica científica, mas que a arte é capaz de alcançar e agenciar. Em suma, há coisas que só se compreendem por meio da experiência sonora.

Vejamos outra fala de Angelo Mundy, na qual ele insiste na dimensão ritualística da música, no encantamento, e em certos papéis da arte na contemporaneidade, citando algumas manifestações da cultura popular, passando pelas crianças e pelas infâncias:

AM: Eu lembro quando a gente fazia a Orquestra do Corpo, os ensaios eram domingo de manhã, acho que eram quinzenais ou mensais, lá no Morro do Querosene, que é um território encantado pelas famílias maranhenses que vivem lá e que ali instauraram a cultura do boi, Tião Carvalho, a família Menezes, Graça, Henrique, Ana Maria Carvalho, Pelé Carvalho e gerações dos herdeiros, herdeiras dessa cultura. E estou falando disso porque eu acho que todas as artes têm esse poder de encantar os territórios. Eu acho que a gente vive numa cultura pensando no papel da arte no mundo. A gente vive numa cultura muito apartada do encanto. Da magia da vida, do encantamento, do mistério que liga a gente com isso aqui, que faz a gente querer estar vivo, não querer tirar a própria vida, o que tem acontecido cada vez mais, essa sensação de solidão, essa distância de um sentido para a vida, e inclusive com crianças. Crianças que deixam de ver sentido na própria existência, tão apartadas, elas estão da vida, pelo sistema que a gente vive, que aparta as pessoas disso. (Mundy, 2025)

Ao tratar de como, talvez, algumas culturas tenham se distanciado da magia, do deslumbramento, da falta de ligação com o mistério da vida, com aquilo que dá sentido à existência, o professor-artista inclui como isso afeta também as crianças, que, muitas vezes não veem propósito em continuar vivendo, tamanha a desconexão que o sistema no qual estamos inseridos impõe.⁸⁹ Ele antecipa algumas reflexões realizadas em outros momentos desta tese e diz que a arte, nesse contexto, pode oferecer um respiro, uma chance de pertencimento, de também fazer parte de uma cultura, de uma tradição, de uma comunidade, o que pode, também, significar uma forma de cuidado, de saúde. Ele complementa:

AM: Eu falei em morte aqui porque tem muitas políticas que atuam para eliminar certas existências do mundo. A gente está vendo isso agora, na Palestina, mas acontece há séculos, com outras populações. E eu acho que a música pode dar isso também pra gente de ser uma coisa tão sagrada, tão bonita, tão forte e que te faz entender tanta coisa, não verbalmente, te conecta com seus ancestrais, com seus pais, com sua família, com seus vizinhos. (Mundy, 2025)

89 Girliani Silva de Sousa; Marília Suzi Pereira dos Santos; Amanda Tabosa Pereira da Silva; Jaqueline Galdino Albuquerque Perrelli; Everton Botelho Sougey (2017) publicaram trabalho do tipo revisão de literatura, o qual demonstrou, já naquele ano, que fatores como conflitos familiares, problemas na escola, *bullying*, impulsividade e depressão estão associados ao suicídio ainda na infância.

Das concepções de infância e de criança compartilhadas

A concepção de criança e de infância compartilhada pelo professor-artista Angelo Mundy abre espaço para pensar nas subjetividades e nos devires constantes nos quais se constituem os sujeitos: crianças e professores. Ele enfatiza a abertura e a flexibilidade como elementos importantes para pensar a criança enquanto sujeito da educação musical; a infância, para ele, é percebida como um território de encontro, acessado também pelos adultos que podem revisitar a própria experiência infantil.

AM: Para mim, criança é aquele ser humano que está com tudo em aberto, em formação, em construção, e que tem os direitos específicos, com relação a esse período de formação, de recepção, de abertura para muitas influências. A infância, para mim, e isso é uma coisa que eu fui formalizando melhor, conversando muito melhor, e, hoje em dia, para mim, está mais nítido, apesar de não ser rígido, mas, para mim, hoje em dia, infância não é uma fase cronológica da vida. Não é um tempo cronológico. Infância é como se fosse um território, abstrato, mas um território de encontro. E infância é um território que a gente ainda habita mesmo nesse corpo que aí fora as pessoas descrevem como adultos. Por dentro a gente pode ser criança, e é criança muitas vezes, de um certo ponto de vista assim. Mas, trabalhando com infância, eu fui construindo um pouco essa visão e entendendo que me interessava também esse estado interno de relação com o mundo e me interessava estar nesse estado, vivê-lo. E aí tem a ver com outras coisas que eu vou contar da minha trajetória que passa pelo palhaço, pela capoeira, e depois pela educação também. (Mundy, 2025)

Ele relata que sua vivência com a capoeira – espaço no qual geralmente é permitido que as crianças transitem livres num ambiente, *a priori*, dos adultos, sem demasiados direcionamentos, e no qual a elas não é sempre dito o que devem ou não fazer – colaborou sobremaneira para a construção de sua visão de infância. Nesse sentido, destaca sua participação no grupo de capoeira Nzinga⁹⁰, apontando algumas características típicas dessa manifestação cultural, especialmente no grupo citado, que podem propiciar o desenvolvimento de um olhar mais respeitoso com relação às crianças e às infâncias. Em sua visão, algumas dessas características jazem na circularidade da roda, que favorece a igualdade entre todos os presentes, mas também nas lutas, se se pensa a infância como uma categoria que, historicamente, é oprimida e excluída dos lugares de poder e



90 Grupo Nzinga de Capoeira Angola: fundado em 1995, distinguindo-se pelo propósito da luta contra formas de preconceito e exclusão, como o racismo e o sexismo.

de tomadas de decisão. São elementos que dialogam com perspectivas descritas em outros momentos desta tese, como as filosofias e pensamentos dos brasileiros Nêgo Bispo (Santos, 2015) acerca dos encontros e das confluências de saberes na convivência entre as pessoas e os povos, mas também de Ailton Krenak (2022), sobre a formatação de subjetividades e a ancestralidade como elemento importante de manutenção dos coletivos, no contato com o mundo. Mundy complementa, tratando ainda das confluências entre as perspectivas, e toca em questões políticas importantes:

AM: São caminhos muito convergentes nesse olhar de criar um respeito pelas pessoas, pelo ser humano. De não botar as pessoas numa máquina de moer e de serem produtivas, de servirem como escravos ao sistema capitalista. Mas eu acho que é um grande caldeirão, de um olhar para a vida. E eu acho que me tornar um educador fortaleceu esse lado do artista que é de um engajamento na transformação, ao longo do tempo, entendendo que como artistas a gente tem uma responsabilidade política também. (Mundy, 2025)

Flora Poppovic⁹¹ compartilha com Angelo Mundy, seu parceiro nos palcos, a mesma concepção de criança e de infância, e parece complementar a fala do professor-artista. Ela trata da infância acessada pelo próprio adulto e toca, mais uma vez, nas constituições do professor-artista, com destaque para os afetos, para as memórias, as marcas e os encontros. Sobre a elaboração dessa concepção, ao longo de sua trajetória artística e pessoal, ela diz:

FP: A gente chegou num lugar que eu acho bonito, que é a infância. Ela é quase como se fosse um território, não um território necessariamente físico, mas um território para além do tempo cronológico. Ah, lá quando eu era criança ou essas crianças agora, nessa faixa etária, né? A gente guarda a nossa infância dentro da gente, a gente volta para ela. Tem esse movimento elástico o tempo todo. Ela está lá, ela está aqui, ela está aí, tem a sua infância, tem a minha, tem as infâncias do Brasil e do mundo que são muito diferentes. Então, a gente chegou nesse lugar da infância como um território que está dentro da gente, que está fora da gente, que está acontecendo o tempo todo e para sempre ele existe e vai existir.

Há, também em suas falas, uma ênfase na consideração das crianças enquanto sujeitos de direito, ao que Poppovic atribui a própria graduação em Pedagogia, contudo, sem esquecer, por outro lado, a vulnerabilidade das crianças que, concorda a professora-artista, precisam ser olhadas, cuidadas e atendidas nos próprios direitos. Ela também concorda que dizer que é preciso cuidar das crianças significa garantir esses direitos, mas também garantir a escuta e o olhar para elas, enquanto seres que já possuem muitas possibilidades para contribuir.

FP: Eu estou dando aula para crianças de 3 anos de idade. Elas têm preconceções sobre música e sobre o mundo, nessa idade, elas estão absorvendo tudo, estão vendo tudo, elas são muito inteligentes. Os bebês são grandes leitores de entrelinhas. Eles não falam,

91 Como em outros momentos desta tese, todas as falas atribuídas a Flora Poppovic (sigla FP) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 25 de maio de 2025.

mas eles “leem” o mundo e eles sabem o que está acontecendo, se ele vai ser atendido, ou não. Tem diferentes choros para a cólica, para a fome, para a manha. [...] Então, por enquanto eu estou orbitando nisso, que as crianças são extremamente inteligentes, expressivas, são sujeitos de direitos, atuantes no mundo, e precisamos garantir que elas recebam o que precisam, tanto em direitos quanto em cuidados. E vejo a infância como esse território que a gente habita e que habita a gente. (Poppovic, 2025)

Na esteira de pesquisas que objetivam o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento de crianças em creches e pré-escolas, na sua interface com a Psicologia da Educação, as pesquisadoras Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia de Souza Amorim e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2009) tocam em pontos semelhantes ao que é percebido pela professora-artista em sua prática. Em termos científicos, assim é descrito o comportamento dos bebês:

Por favorecer essa relação que garante sua sobrevivência, sua evolução filogenética possivelmente otimizou seu potencial para estabelecer e manter um contato precoce com o outro, através de uma grande expressividade emocional, tanto facial como postural e gestual. O bebê nasce, assim, dotado de um repertório biológico complexo, com um alto grau de organização perceptiva e expressiva que favorece seu intercâmbio com o outro social. Nesse intercâmbio, a emoção revela-se como constitutiva do vínculo com o outro (Bussab & Ribeiro, 1998; Carvalho, 1998; Fogel, 1993 *apud* Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira, 2009, p. 444)

As falas de outros dois entrevistados – Denise Ursine⁹² e Eugênio Tadeu Pereira⁹³ – permitem igualmente inferir claramente suas concepções de infância e de criança. A primeira entrevistada também afirma ter sempre buscado, em sua atividade enquanto docente e compositora para o público infantil, ver a criança como o indivíduo que é; como protagonista, que a auxilia na descoberta do que será feito coletivamente; um indivíduo completo, social e sujeito de direitos. Ela acrescenta: “Não a criança passiva, ou que está ali para você moldar: uma criança que cria, que interage, que modifica a cultura” (Ursine, 2024) – perspectiva que compartilha elementos evidenciados pela Sociologia da Infância.

A partir disso, a professora-artista apresenta sua concepção de educação musical, ancorada na pesquisa sonora, na afinação dos sentidos, na importância da expressividade da criança e, portanto, segundo ela mesma, apoiada em referenciais como Teca Alencar de Brito⁹⁴, Hans-Joachim

92 Como em outros momentos desta tese, todas as falas atribuídas a Denise Ursine (sigla DU) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 29 de maio de 2024.

93 Como em outros momentos desta tese, todas as falas atribuídas a Eugênio Tadeu Pereira (sigla ETP) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 27 de maio de 2024.

94 Educadora musical brasileira. Foi professora e pesquisadora no Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da USP.

Koellreutter,⁹⁵ Murray Schafer,⁹⁶ Judith Akoschky⁹⁷ e Violeta Gainza.⁹⁸ A principal estratégia descrita por Ursine, no seu trabalho com as crianças, reside no que ela descreve como pedagogia de projetos:

DU: Então a gente cria um campo de investigação que pode ser diretamente musical, ou pode ser uma [outra] área de interesse. [...] Eu gosto muito também de trabalhar esse campo de investigação, que eu descubro ali, com cada turma, qual vai ser, com algum elemento disparador. E esse elemento pode ser um filme, clipe, uma poesia, uma imagem... qualquer coisa. Uma experiência, uma visita a algum lugar, enfim, para que a gente, a partir disso, vá criando essa cartografia desses espaços, desses territórios que a gente vai visitar, pesquisar, interconectar, para criar algo, uma narrativa, uma poética da turma, que vá satisfazê-los também enquanto produção [...]. É a questão do processo, da riqueza do processo. (Ursine, 2024)

Para Eugênio Tadeu Pereira, os trabalhos que ele realiza procuram lidar com a ideia de uma *criança real* que o artista e educador tem diante de si, evitando, intencionalmente, prender-se à infância que ele mesmo teve, que ele imagina ou, até mesmo, limitar-se à infância socialmente dada.

Pereira afirma prezar pela simplicidade no trabalho artístico que desenvolve para o público infantil, o que, segundo ele, não exclui elementos complexos, desde que sejam perceptíveis para as crianças. Ele complementa:

ETP: O trabalho para criança não é um trabalho menor. É um trabalho que tem que ter cuidado, porque é o caminho da criança em contato com uma arte [...]. Quando eu faço os trabalhos, eu faço o melhor que eu posso. Quando eu faço um trabalho, seja no *Serelepe*, ou quando eu estou dirigindo um outro grupo, quando eu fazia com o Miguel, lá no *Rodapião*, a gente sempre prezou por uma coisa que eu estou chamando de cênico-musical. O cênico-musical é diferente de um teatro musical. Então, você pensar em movimento, em cor, em figurino, pensar na sonoridade... tudo isso de uma forma equilibrada, para chegar na criança [...]. Eu tenho buscado há mais de 30 anos. E a questão musical é importantíssima. (Pereira, 2024)

Davide Donelli descreve algumas estratégias que utiliza, as quais têm como referencial principal François Delalande,⁹⁹ com quem Donelli colaborou, durante anos, em importantes projetos na Itália. Ele explica:

DD: Eu devo tudo ao modelo de Delalande. Em tantos aspectos. [...] o meu modelo, é esse, que parte da exploração sonora. Mais do que vocal: sonora. A criança que brinca. As mãos que tocam o objeto que produz som. Ou porque é mesmo um instrumento, que tem propriedades sonoras. E dali nasce tudo. Eu, por exemplo, com as crianças de 2 anos, faço exclusivamente isso. Às vezes, nem mesmo tantas canções. Eu trabalho nisso. (Donelli, 2024)

95 Professor e musicólogo brasileiro de origem alemã.

96 Compositor, escritor e educador musical canadense.

97 Educadora musical e pianista argentina.

98 Pianista e educadora musical argentina.

99 Compositor, educador e pesquisador francês.

Sobre as canções que trabalha com as crianças, o educador italiano tem algo interessante a dizer:

DD: Eu as invento no momento com elas [as crianças]. Não porque eu sei inventar rapidamente, mas porque nasce na relação direta com elas, ou seja, na relação com elas encontro as palavras da canção, ou encontro o objetivo didático específico do momento, daquele dia. Se eu tivesse que fazê-lo em casa, pensando “Ah! Então amanhã vou com os de 4 anos, devo fazer uma coisa assim...”, sairia uma porcaria enorme [ri]. Ou melhor, uma coisa pouco eficaz [ri novamente]. De escassa utilidade [ri novamente]. (Donelli, 2024)

As falas dos professores-artistas, que dizem respeito à aprendizagem desses profissionais que se dedicam às crianças, especialmente na sua dimensão pedagógica, indicam que, no caso deles, ela aconteceu especialmente no ato de dar aulas, no contato com as crianças. Dar aulas no sentido em que se assume um papel orientador, aprendido e utilizado de forma transparente ou sutil, pois estar com as crianças, num papel de educador ou de professor, significa sobretudo estar à escuta e observar – caminhos que levam a uma versatilidade para mobilizar os recursos que se têm da própria formação, de acordo com o contexto no qual se está a trabalhar.

Isso pressupõe ter a capacidade de mobilizar tais recursos para dar respostas àquilo que se está observando – não somente respostas diretas –, acolher e estimular, para que haja um desenvolvimento daquilo que já são investigações que as crianças fazem desde bebês, como, em diálogo, citou Rita Roberto,¹⁰⁰ professora-artista portuguesa. Nesse viés, os seres humanos são tidos como investigadores natos, pesquisadores, experimentadores, como quando a criança deixa cair objetos no chão, muitas vezes para ver se acontece sempre o mesmo. Essa situação é comumente descrita por alguns professores e está presente em algumas das cenas que compõem este trabalho, como na crônica que segue.



Cena 11: Música com chaves

(CMI – outubro de 2023)

Um menino, de 4 anos, sentado no banco, ao lado de seu pai, aguarda pela aula de música. É o primeiro a chegar.

A manhã é um pouco mais fria que de costume e, talvez por isso, o menino, hoje, não tem tanta vontade de correr. Descobre o molho de chaves no bolso da calça de seu pai e pega-o. O pai não faz objeção. Está ocupado, manipulando o celular (talvez fazendo coisas importantes de adulto). O menino balança as chaves. Balança de novo. O tilintar metálico dos objetos o agrada. Aproxima-os do ouvido e chacoalha

¹⁰⁰ Como em outros momentos desta tese, todas as falas atribuídas a Rita Roberto (sigla RR) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 17 de junho de 2025.

mais uma vez de-va-ga-ri-nho. (Pausa) Conta as chaves. São cinco! Joga o molho de chaves para cima e consegue pegá-lo no ar. Joga de novo e, desta vez, caem no chão. “Cuidado!” – intervém o pai. O menino pega o molho de chaves e balança-o de um lado para o outro ritmadamente. Estende o braço elevando as chaves lá no alto. Coloca-as sobre o banco aproximando-as de si, novamente. Esfrega uma das chaves no cimento do banco provocando um som áspero e contínuo. Não expressa contentamento ou desagrado. É mais uma possibilidade de som. Joga as chaves para cima. Caem de novo no chão. Devolve-as a seu pai.



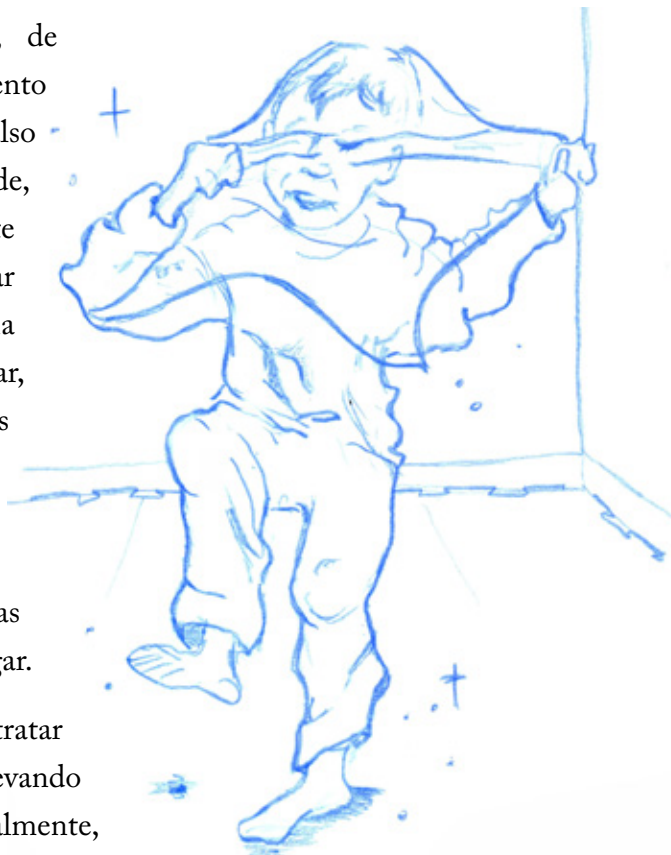
A cena transcrita nos parece, por si só, muito eloquente para tratar dos processos criativos e de experimentação sonora facilmente observados nas crianças. Mas observemos que a cena não toca somente no aspecto *criativo* da música (o menino balança as chaves, balança de novo, ouve seu tilintar metálico, esfrega-as no banco de concreto e ouve o som produzido sem julgamentos aparentes, inventa novas formas para interagir com o objeto), o aspecto *reflexivo* inerente a procedimentos musicais e artísticos também está evidente (ele conta as chaves para se certificar de quantas são, joga-as para cima para ver o que acontece). A música aqui, portanto, se apresenta como *criação* e *reflexão*.

Cada ação do menino, nesse cuidadoso procedimento investigativo, lançando mão de um aparentemente simples molho de chaves, ocorre, claramente, na complementação dos sentidos, numa experiência sinestésica do objeto e da situação, como também destacara Schafer (2002, 2011), e isso diz respeito não apenas às crianças, mas à vida. O aspecto sonoro chama a atenção, mas o menino também olha as chaves com cuidado, pega-as, sente-as nas mãos, afasta-as, aproxima-as, estica o braço, flexiona-o, varia a força e a energia que emprega para manipular o objeto, hora devagarinho, hora mais freneticamente... E tudo isso não tem hora para acontecer. O tempo em questão é o tempo da criança, tempo que desacelera. No caso, acontece em um momento de espera, livre, no qual a criança se lança e vive na interação com as coisas e com o mundo ao seu redor, quando, supostamente, nem estaria sendo observada. O fazer musical do menino, na cena descrita, simplesmente acontece – no *interstício*, no inesperado.

Tudo isso, e o possível papel dos adultos que convivem com as crianças, em processos semelhantes, está presente também na fala da professora-artista Rita Roberto, quando ela diz:

RR: Portanto, essas investigações, que já acontecem desde o bebê mais pequenino, continuam a acontecer ao longo da vida. E eu acho que uma das estratégias como professora parte dessa capacidade de ir, ou tentativa de ir ao encontro dessa investigação que já está a acontecer, e da curiosidade que possa estar na criança para, depois, partindo daí ou trabalhando precisamente com essa motivação, nós encontrarmos propostas, construir propostas estimulantes para eles. Isso não significa que vamos despedidos de ferramentas. De maneira nenhuma. Eu, na maior parte dos casos, trabalho sempre com alinhamentos para as minhas aulas. (Roberto, 2025)

As perspectivas evidenciadas tratam, assim, de posturas que devem ser porosas, no desenvolvimento de estratégias, com o objetivo de valorizar o impulso criativo na criança – que, segundo Rita Roberto, pode, por vezes, estar mais adormecido. O importante papel do adulto pode consistir em não deixar apagar a chama descrita pelos entrevistados. Assim, uma estratégia tida como essencial é observar e escutar, prestar atenção, mesmo em momentos em que os adultos não assumem objetivamente um papel de orientação, ou nos quais as crianças não são indagadas por coisa alguma e agem de forma natural, nos momentos livres, de espera, nas aulas, mas também nos corredores, nos jardins, em qualquer lugar.



Rita Roberto complementa essa reflexão ao tratar da escuta e da observação atenta das crianças, levando em consideração sua interação, a rotina e, especialmente, a recursividade temporal vivenciada pelas crianças, elemento importante, que pode ser relacionado ao que já foi apontado anteriormente pelo português Manuel Jacinto Sarmiento (2002, 2004) como um dos eixos estruturantes das culturas infantis, além da espontaneidade das próprias crianças:

RR: Aprendi sempre imenso a ver as crianças a brincarem no recreio, por exemplo, observá-las em situações em que não há um ensino formal, não há um princípio e um fim para a aula, sobretudo porque as crianças mais pequeninas não têm essa estrutura tão definida. E eu acho lindo quando elas não têm uma noção de quanto tempo é uma hora e elas atiram-se para a experiência sem contabilizar quanto tempo vão estar ali. E aí nós temos o difícil papel de fazer essa gestão do tempo, não perder o rumo dos nossos objetivos ou da grelha em que aquela atividade se insere, não perder essa noção. Mas, que isso não nos sufoque ou que não venha restringir muito a nossa ação e interação com a criança, porque na verdade seria uma violência nós impormos demasiado a uma criança, que tem a felicidade de não viver ainda formatada, uma grelha que vem do nosso estar em vida com adultos. Impor isso. E, portanto, temos de conseguir beber também um bocadinho da espontaneidade que elas têm, e cozinhar isso tudo com o resto. (Roberto, 2025)

O papel da arte na infância, nessa perspectiva, pode ter a ver, então, com o impulso criativo citado em falas anteriores, mas também pode estar relacionado com processos de socialização e engajamento coletivo, de tornar-se e constituir-se indivíduo também no contato com o outro, nos encontros:

RR: Eu estou cada vez mais convicta da importância do papel da arte na infância. Sobretudo neste sentido de não deixar apagar a chama daquilo que é constituinte do ser

humano e de, sobretudo enquanto criança, essa capacidade de criar. E, portanto, eu penso que a arte tem um papel importantíssimo nesse campo, porque nos ensina também a liberdade. Não é que não a tenhamos antes, mas ela vem confirmar a liberdade e vem amplificá-la, se quisermos, e sobretudo com fazer isso num sentido de humanidade intrínseca com o estar com o outro, com a comunicação entre pares e com o mundo, porque a arte é comunicação também. E começa por ser um gesto de inscrição no mundo. E essa inscrição de que cada criança é capaz tem uma ressonância nas outras pessoas e no meio envolvente e ela deve crescer com esse espelho de perceber o que é que são essas inscrições que ela está a fazer. E isso também a constitui como pessoa e faz com que nós possamos crescer como seres mais completos, mais ricos socialmente também. E acho que isso é um papel importantíssimo na arte para a infância e com a infância, porque é uma confirmação de que estamos juntos e crescermos verdadeiramente juntos, não só ao lado uns dos outros, mas verdadeiramente juntos e em comunicação. E vou continuar a responder ao longo da vida, acho eu. (Roberto, 2025)

Outra cena de uma criança percebida em momento de espera sintetiza muitos dos pontos elencados até aqui, especialmente no que tange à sensibilização dos adultos, e demonstra, ainda, como o protagonista reelabora conhecimentos prévios para concretização de um fazer musical intuitivo, livre e despretenso. Esta é a cena:



Cena 12: O solfejo de um menino

(CMI – abril de 2023)

Porta de entrada do CMI.

Um menino, de 4 anos, é a primeira criança a chegar, com seu pai.

O pai se senta.

A criança, após caminhar um pouco pelo pátio, aproxima-se da porta principal do CMI. Olha para dentro, através da porta de vidro.

Na porta, há a figura de um pentagrama com figuras musicais e fragmentos melódicos aleatórios – uma “partitura”.

O menino solfeja o que está escrito acompanhando atentamente com o olhar, e apontando cada nota com o dedo: “á-é-i-ó-u”. Canta um pentacorde menor com afinação muito boa. Olha pra dentro, através do vidro. Olha para alguma coisa no jardim. Retoma sua tarefa: solfeja de novo – “á-é-i-ó-u”.

Continua analisando a partitura. Do outro lado do vidro, no hall, há um funcionário da escola querendo interagir com ele. O homem não sabe que o menino está ocupado,

fazendo música.

De dentro, o funcionário faz um gesto para o menino: dá tchau. O menino se distrai. Interrompe a análise da partitura, e o solfejo.



Falei de um fazer musical desprezioso porque, também aqui, o protagonista supostamente não estaria sendo observado, mas agiu deliberadamente. Aliás, quando o menino percebe que alguém o vê, ele interrompe seu “exercício” musical.

Olhando para o menino que deliberadamente solfeja a partitura afixada na porta do CMI, lembro-me, instantaneamente, de uma fala recorrente da educadora musical Teca Alencar de Brito: “*Na cabeça da criança, ela já sabe fazer música*” (e, de fato, ela sabe!). No documentário *A escuta das crianças*, por exemplo, Teca comenta:

Eu, no meu trabalho, durante muitos anos, percebo isso, as crianças veem, e, pra elas, elas já sabem tocar todos os instrumentos. Do ponto de vista delas, as menores, elas veem aqui para fazer música, e não pra aprender alguma coisa pra fazer depois, que é o pensamento ocidental, você primeiro vai fazer aquilo, e depois de tantas lições vai passar para outra coisa... O pensamento da criança é muito mais aberto. (Brito, 2023)¹⁰¹

A resposta da criança no momento da cena – o solfejo, por assim dizer – talvez não fosse a resposta esperada por um adulto, já que as notas grafadas na partitura eram outras. Contudo, a frase melódica cantada talvez correspondesse à resposta que satisfaria à criança naquele momento, no seu prazer de experimentar e estabelecer relações entre a imagem afixada – visualidades – (não propriamente estranha a ela, já que ela sabia que se tratava de notação musical), e os sons de sua voz – sonoridades.

Exemplos como esses não faltarão, se observarmos atentamente as crianças, conferindo-lhes a devida atenção que merecem, enquanto sujeitos plenos de direitos e possibilidades que são, mesmo em momentos nos quais, aparentemente, nada acontece. E isso é um convite aos adultos.

Diálogos com as culturas da infância

Pelos muitos elementos observados e apontados na conceituação do professor-artista e nas falas de nossos interlocutores a respeito de suas concepções e estratégias *com/para* o público infantil, somos levados a perceber que a docência pautada em atributos artísticos vai, naturalmente, ao encontro de algumas características e necessidades próprias das crianças e das infâncias. Alguns

101 Documentário *A escuta das crianças* – Teca Oficina de Música (2023). Roteiro e direção: Gabriel Levy. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=quBnFpXZnmQ>. Acesso em: 17 mar. 2025.

desses aspectos têm sido apontados pelos estudos da infância, em especial, pela Sociologia da Infância, como se discute em outros momentos deste trabalho.¹⁰²

Para Manuel Jacinto Sarmiento, professor e pesquisador português, dedicado ao estudo das condições sociais das crianças na contemporaneidade, se as infâncias são múltiplas ao redor do mundo, traços comuns a todas elas poderiam ser encontrados no que chamou de “eixos de estruturação das culturas da infância”. São, segundo ele, princípios de estruturação do sentido característicos dessas culturas e que formam uma espécie de “gramática” própria (Sarmiento, 2004, p. 10). Entende-se cultura, aqui, como um grupo de valores, crenças e elementos que um grupo compartilha num determinado contexto espaço-temporal. Por culturas da infância, o educador e pesquisador português entende: “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos dos adultos de significação e ação” (Sarmiento, 2002, p. 3-4). Esse conceito é atualizado e alargado pelo próprio Sarmiento, posteriormente:

As culturas infantis são constituídas pelos processos simbólicos através dos quais as crianças entretecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos. Apesar de profundamente embrenhadas nas culturas societais e construídas na socialização com adultos de referência (sobretudo pais e professores) e na socialização de pares, as culturas infantis apresentam especificidades e características exclusivas nas suas formas (linguagem, jogos, práticas culturais, rituais, etc.), nos processos de significação, nos protocolos de comunicação e na articulação interna dos seus elementos. Essas especificidades desenham -se no quadro de uma profunda diversidade cultural e exprime-se no interior das “formas”, “círculos” ou “esferas” de interação infantil (a família, a escola, a comunidade, a nacionalidade, a cultura global), sendo expressa nas relações das crianças entre si e com a sociedade. (Sarmiento, 2021, p. 181)

Os eixos estruturadores das culturas da infância têm sido tema recorrentemente abordado em trabalhos que tratam do ensino de música e das infâncias, e pela sua pertinência e coerência merecem sempre ser recordados e analisados.

Para Sarmiento, as culturas da infância estão estruturadas na **interatividade**, já que tais culturas são necessariamente culturas de pares, quer dizer, de relações *intrageneracionais* que se estabelecem, mas que também incluem a interação das crianças com os adultos, isto é, as relações *intergeracionais*, além do contato com elementos não humanos. Isso contribui para o desenvolvimento da identidade das crianças e da “sensação de grupo” (Sarmiento, 2002, p. 11). Não menos importante é a **ludicidade**, que, na infância, mais do que uma intenção, se revela como uma forma autêntica de relação com o mundo, e “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais” (Sarmiento, 2002, p. 12).

102 Para tanto, veja-se, de modo especial, a seção denominada “Segunda confluência: das crianças e das infâncias”, neste mesmo trabalho.

A **fantasia do real**, outro eixo, se define em contraposição ao pensamento lógico-racional mais próximo do adulto e, por vezes, é descrita como o *faz de conta* das crianças, mistura de realidade e fantasia, e transposição de elementos, personagens e situações sem que, contudo, seja perdida a consciência do real e do imaginário que cada situação comporta. Nessa mesma atmosfera, assim narra a protagonista de *Quando eu voltar a ser criança*, de Janusz Korczak (2022):

Quando brinquei com Irene, a boneca não era uma boneca, era vítima de um crime, um cadáver oculto, e minha tarefa era descobri-lo. Quando o achei, peguei-o cuidadosamente nos braços, como se pega um morto.

A boneca era uma pessoa que se afogou, e eu era pescador. Andei pelo quarto, num movimento de balanço. Movimentava as mãos, como para jogar a rede.

A boneca era um bandido; onde será que se escondera? Atravesso o quarto com precaução, na ponta dos pés, para que ele não me acolha com um tiro mortífero.

Não era no bolso do casaco que ela estava, nem debaixo do travesseiro, mas na mata virgem, no esconderijo subterrâneo, no lodaçal, no fundo do mar. (Korczak, 2022, p. 63)

A **reiteração**, por sua vez, é referente a um modo não linear e não sequencial por meio do qual a criança percebe o tempo vivido por ela mesma, e nesse tempo recursivo, “se enraízam as lengalengas, os refrões, as palavras repetidas dos códigos e das senhas, os vocábulos abracadábricos das soluções mágicas” (Sarmiento, 2002, p. 13). Ora, poeticamente, ilustra a mesma personagem de antes, “mas sou criança, tenho agora outro relógio, outra medida de tempo, sigo um calendário diferente. Meu dia é uma eternidade dividida em breves segundos e intermináveis séculos” (Korczak, 2022, p. 64).

Hoje, entendemos que as crianças são capazes de falar por si mesmas, e sabemos que a consideração de suas vozes constituiu um importante movimento na tentativa de resgatá-las da invisibilidade teórica – preocupação especialmente situada na Sociologia da Infância (Spyrou, 2018). Contudo, não deixa de ser notável como a obra literária de Korczak (2022), já em 1925, ano da primeira publicação do livro, antecipa essas questões, e poliniza a ideia da existência de culturas compartilhadas pelas crianças, comparadas, na obra, a um povo subjugado, subalternizado, face ao adulto. A personagem criança advoga e cita alguns desses elementos:

Vocês acham a nossa linguagem pobre e desajeitada, porque não dominamos a gramática por isso acreditam que nós pensamos pouco e pouco sentimos. Nossas crenças são ingênuas, porque não temos o saber que está nos livros, e o mundo é muito grande. Entre nós, a tradição substitui a lei escrita. Vocês não compreendem os nossos rituais nem percebem a natureza dos nossos problemas.

Nós vivemos como um povo de pigmeus, subjugado por sacerdotes gigantes que detém a força dos músculos e a ciência secreta.

Somos uma classe oprimida que vocês desejam manter viva à custa do menor esforço e com o mínimo de sacrifício.

Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas, e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco. (Korczak, 2022, p. 101)

Como vemos, as linhas finais do parágrafo indicam as vias da sensibilidade por parte dos adultos que estão em contato com as crianças como caminho para aceder ao que elas dizem por meio de seus muitos modos de ser e estar, alguns deles identificados nos eixos de estruturação de suas culturas, estudados por Manuel Jacinto Sarmiento. Vale a pena acompanhar o desfecho da fala da personagem, pois ela nos traz de volta a outros pontos importantes da perspectiva que buscamos construir, isto é, justamente, o papel e o lugar ocupado pelo adulto, e a arte como elemento catalizador possível nessa relação. A criança, na obra, diz:

Deveríamos ser estudados pelo etnólogo, pelo sociólogo, pelo biólogo, e não pelo pedagogo ou pelo demagogo.

Nosso irmão, entre todos, é o artista – que, nessa hora caprichosa, rara e excepcional que é a hora da inspiração, é capaz de verdadeira simpatia para com o nosso povo. Nessa hora, ele parece a vocês uma criança. Pois o que ele faz não é outra coisa senão contar-nos um conto de fadas. (Korczak, 2022, p. 101)¹⁰³

Cenas por mim presenciadas nas aulas de musicalização têm as crianças como protagonistas e evidenciam alguns dos eixos estruturantes das culturas infantis, na interrelação existente entre eles mesmos, como se busca analisar aqui:



Cena 13: Trenzinho de claves

(CMI – maio de 2023)

Turma de 3 a 6 anos.

As baquetas e as claves, por vezes, são espadas de samurai, são varinhas mágicas, tornam-se chifres e bigodes, cruzes num cemitério, voltam a ser instrumentos musicais.

Um menino, hoje, aprimorando a sugestão da professora quanto ao uso convencional do instrumento, diz alto e de repente: “*Vou fazer um trenzinho de claves!*”. Começa a marchar marcando ritmicamente com as claves. É seguido por mais dois colegas.

Efêmero como a própria ideia que o originou, o trenzinho se desfaz numa nuvem de sons. As claves estão prontas para se tornarem outra coisa.



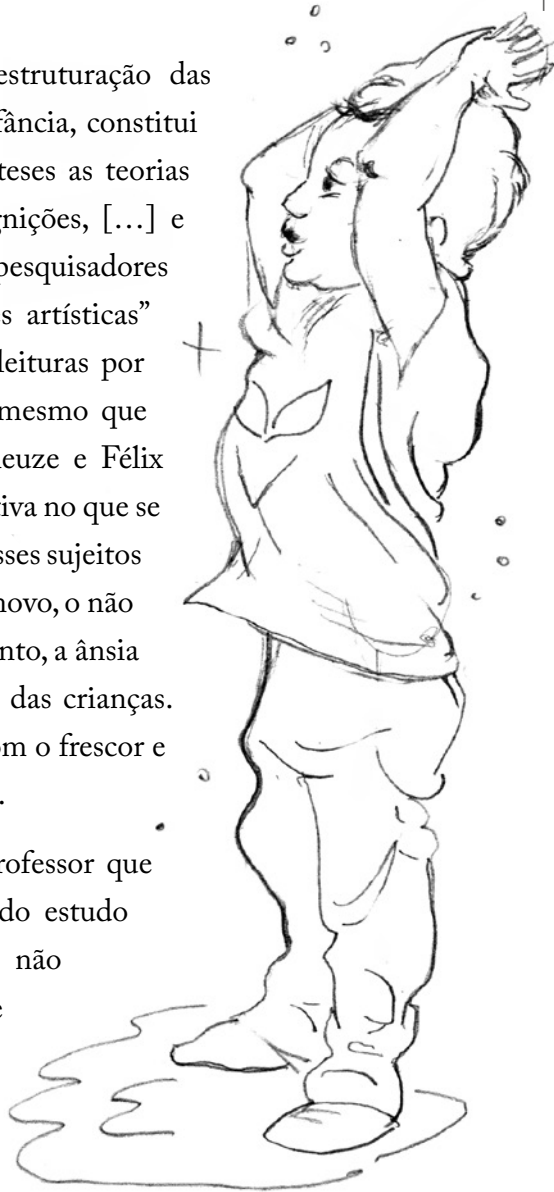
¹⁰³ Vale lembrar que Janusz Korczak era, ele mesmo, também pedagogo e, portanto, aproveita para lançar uma provocação ao seu próprio campo de atuação.

Para Machado (2023), aprofundar os eixos de estruturação das culturas infantis, na chave dos Estudos Sociais da Infância, constitui também uma oportunidade para “colocar entre parênteses as teorias das faixas etárias e das etapas das habilidades e cognições, [...] e entrecruzar o que se observou com os estudos de outros pesquisadores que também estão observando crianças em atividades artísticas” (Machado, 2023, p. 64-65). O desvio provisório das leituras por etapas do desenvolvimento infantil reverte, também, mesmo que momentaneamente, a lógica do decalque (Gilles Deleuze e Félix Guattari, 2011), da cópia, do modelo, da lógica reprodutiva no que se refere às crianças, isto é, espera-se que, no contato com esses sujeitos de pouca idade, haja de fato abertura e que se busque o novo, o não pensado, o ainda não visto. Suspende-se, por um momento, a ânsia por respostas esperadas e consideradas corretas acerca das crianças. Procura-se olhar para elas como se mostram: fluidas, com o frescor e a abertura que caracterizam também essa etapa da vida.

Sarmiento (2002), no entanto, como sociólogo e professor que é, chama a atenção para aspectos mais pedagógicos do estudo desses elementos na chave sociológica – aspectos não propriamente situados no cerne desta tese, mas que precisam ser analisados para que se aceda à inteireza da perspectiva sociológica da infância. Para ele, a compreensão e o reconhecimento das peculiaridades das culturas infantis surgem como possibilidades de articulação educativa e acenam para uma educação protagonizada pelas crianças, que se tornam sujeitos de seu próprio percurso de formação e desenvolvimento. Segundo ele:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo. (Sarmiento, 2002, p. 16)

É possível inferir que posturas semelhantes àquelas percebidas no diálogo com professores-artistas, pela multiplicidade, criatividade e inventividade que os compõem, sugerem caminhos para um *fazer artístico com/para* crianças, especialmente como alternativas para abordagens essencialmente técnico-rationais nas artes e no ensino.



Num sentido educacional, mais especificamente, considerar os aspectos mais característicos das infâncias, como aqueles evidenciados pelos Estudos Sociais da Infância, confirma as crianças como sujeitos e atores sociais plenos, plurais, dotados de muitas maneiras de ser e estar. Nessa lente, elas são vistas também como produtoras de cultura e de conhecimento, a partir de sua reinterpretação daquilo que é absorvido do mundo ao seu redor, nas relações com seus pares e com os adultos, em constante transformação. Disso, surge a necessidade de uma maior sensibilização dos adultos que estão em contato com crianças e, no contexto desta tese, isso se refere de modo especial aos artistas e educadores, mas não somente a eles.

A educação musical de crianças em um âmbito estético e criativo

O pesquisador espanhol Alfredo Hoyuelos realizou um estudo sobre a abordagem educacional desenvolvida por Loris Malaguzzi (1920-1994)¹⁰⁴ e, a partir dessa análise, propôs três ideias centrais com base em aspectos estéticos percebidos na prática do educador italiano. De acordo com Hoyuelos (2020), “a escola é um âmbito estético habitável”; “construir pedagogia é sonhar a beleza do insólito”; e “educar implica desenvolver as capacidades narrativas da sedução estética”. Num sentido mais pragmático e educativo, ele também sugere caminhos para a aplicação de cada uma dessas ideias em contextos educacionais.

Ao formular esses conceitos, Hoyuelos revela uma atenção especial à dimensão estética da Educação Infantil, reforçando tanto os direitos quanto as necessidades das crianças nesse processo. Ao dizer que “a escola é um âmbito estético habitável”, por exemplo, ele dá a entender que o ambiente escolar pode ultrapassar os limites do espaço físico para adquirir novos sentidos, passando a ser um local de experiências sensíveis, imaginativas e significativas, constituindo uma:

[...] constelação sistêmica espaço-temporal da realidade formada por conexões que se codeterminam [...] [e que] implica uma urdidura estrutural e organizativa entre diversos elementos que ambitalizam o ser humano, o acolhem em uma rede de relações que representam um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas. (Hoyuelos, 2020, p. 38)

Diante desse cenário, é papel dos profissionais que atuam com educação musical e com crianças considerar a criação de um âmbito estético sensível e criativo também nas aulas de música. Isso poderia ser feito ao se levar em conta as particularidades do universo infantil, aliadas ao conhecimento e à vivência de docentes que também atuam como artistas ou que compartilham características artísticas, como aquelas apontadas neste texto, e que, por fim, estejam engajados em tais pressupostos.

¹⁰⁴ Pedagogo e professor italiano, idealizador da abordagem Reggio Emilia. Inspirada nas ideias de Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey e Maria Montessori, a abordagem busca o protagonismo da criança na construção de seu conhecimento.

Em sintonia com essa abordagem, Sandra Mara da Cunha (2020, p. 12) defende a importância da vivência musical na infância conduzida por educadores que também são artistas. Esses profissionais mostram-se conhecedores profundos do próprio ofício e, por isso, são capazes de transformar a aula de música em um espaço de invenção e expressão coletiva, valorizando, de modo especial, a criação conjunta. Para sustentar sua proposta, a autora resgata práticas pedagógicas de músicos-educadores do século XX – como Paynter, Koellreutter e Delalande –, além de dialogar com outras formas de arte e experiências pessoais vividas ao longo de sua carreira. Conforme a autora, que também compartilha preocupações mais pedagógicas:

[...] as aulas de música ganhariam muito na aproximação rumo às crianças se pudessem ser como ateliês de criação, nos quais professores-artistas assumem a postura de mestres que trabalham junto a seus aprendizes em ações e processos colaborativos, e que possam fazer música(s) desde o primeiro encontro. (Cunha, 2020, p. 12)

Helena Rodrigues e Paulo Ferreira Rodrigues (2010) destacam, por outro lado, que o potencial de desenvolvimento musical está diretamente ligado à diversidade sonora presente no ambiente em que a criança cresce. De acordo com os autores, quanto mais ampla e variada for a exposição da criança a diferentes manifestações musicais, maior será seu repertório sonoro e, conseqüentemente, mais amplas serão suas capacidades de escuta, compreensão e elaboração do pensamento musical. Essa pluralidade deveria estar presente tanto no convívio familiar quanto em contextos educacionais cuidadosamente pensados por educadores musicais que ofereçam experiências estéticas significativas.

Nesse viés, as contribuições do compositor e educador canadense Raymond Murray Schafer continuam sendo frequentemente revisitadas no Brasil, graças à relevância e aplicabilidade de suas ideias. Em reflexão amplamente conhecida sobre a musicalidade na infância, e que tem sido recordada em diferentes momentos deste trabalho, Schafer (2011, p. 271) observa que, para uma criança de 5 anos, por exemplo, não há separação entre arte e vida – ambas se fundem em uma vivência intensa, repleta de sensações e cores que se misturam como em um caleidoscópio sinestésico. Ele lamenta que a escola, ao adotar um modelo de ensino excessivamente pautado pela lógica racional e pela segmentação do conhecimento, acabe rompendo com essa percepção sensorial integrada, tão natural nas crianças. Por isso, propõe pensar em uma abordagem musical que se expanda e dialogue com outras modalidades artísticas (Schafer, 2011, p. 267).

Schafer também enfatiza que práticas voltadas para a escuta refinada e o despertar auditivo – como os exercícios que ele chamou de “limpeza dos ouvidos” – não deveriam estar restritas apenas aos professores de música, já que dizem respeito a uma sensibilidade mais ampla. Ainda assim, é categórico ao afirmar que a música, por ser uma área complexa, que envolve tanto conhecimento teórico quanto domínio prático, precisa ser ensinada por profissionais capacitados. Assim, ele refaz a ponte entre o fazer artístico e o ato de educar, destacando a importância de se reconhecer e valorizar as formações musicais e as competências artísticas de quem ensina.

Os músicos profissionais poderiam trazer como subsídio à educação musical uma devoção e uma competência que nem mesmo a educação universitária dá garantia de produzir. A educação musical é assunto da competência de músicos os melhores que possamos conseguir, de onde quer que possam vir. (Schafer, 2011, p. 292)

Nessa perspectiva artística, a mediação do professor se configura pela sensibilidade e pela vulnerabilidade na abertura para mudanças, em uma proposta de aula de música que busque a ampliação de repertórios e possibilidades, favorecendo o desenvolvimento da música criativa, em contraposição à excessiva valorização do passado no ensino de música, já que, para o compositor canadense, “o verdadeiro ponto nevrálgico da música deve permanecer na criação do tempo presente” (Schafer, 2011, p. 287), por meio de experiências e descobertas.

Notas do pesquisador: “Quem deveria ensinar música [para crianças]?”

A pergunta feita pelo educador musical e compositor Murray Schafer, em *O ouvido pensante* (2011, p. 291), talvez possa soar provocatória se direcionada ao público infantil, como aqui fazemos. No entanto, nosso objetivo é bem outro: transpor as reflexões de Schafer, resguardadas as devidas proporções e especificidades de cada caso, para o campo das infâncias e da educação musical que diz respeito às crianças. Nesse sentido, as ideias desse educador musical nos auxiliam na análise das falas de nossos entrevistados e contribuem para pensar possibilidades artístico-pedagógicas a partir da figura do professor-artista, face às infâncias.

Olhando para a trajetória e para a atuação dos professores-artistas entrevistados, percebemos que importa não somente “o que fazem”, mas, especialmente, “como fazem”, e, portanto, uma postura diferenciada com relação às crianças.

A partir disso, infere-se que haja um “saber-fazer” que marca a atuação/ação de profissionais como esses, o que pode ser evidenciado por aspectos em comum a tais professores-artistas. Infere-se, também, que pelo menos três elementos colaboram para tal “saber-fazer”: **formação** (que não se limita ao âmbito acadêmico); **experiência**; e **sensibilidade**.

Sobre a **formação**, Schafer (2011, p. 291) não faz concessões quando diz que profissionais, portanto, pessoas



qualificadas para a atividade, devem ensinar música. É importante destacar que Schafer não se refere unicamente à formação acadêmica ou ao virtuosismo técnico, mas procura por músicos competentes, que dominem e desenvolvam seu ofício artístico de variadas maneiras, o que nos faz pensar sobre a trajetória de nossos entrevistados.

Nesse sentido, o educador musical canadense retoma a conexão entre docência e fazer artístico quando diz que pessoas que se dedicam profissionalmente à música têm o potencial de contribuir com a formação musical de forma intensa, oferecendo um comprometimento e um nível de habilidade que muitas vezes nem mesmo os cursos superiores conseguem assegurar. A responsabilidade pelo ensino da música deve estar nas mãos dos artistas mais talentosos que pudermos encontrar, independentemente de sua origem.

Aqui cabe destacar também a **experiência** que acrescenta à **formação** um olhar sensível para as infâncias, contribuindo para o desenvolvimento da **sensibilidade** na criação artística *com/para* crianças. Nesse sentido, mais do que a **formação**, o autor parece privilegiar o processo, a experimentação, a descoberta em conjunto, que muito têm a ver com as características do perfil profissional que aqui temos discutido – o professor-artista –, e isso também transparece na fala de nossos entrevistados.¹⁰⁵ Schafer diz mais a respeito desse processo de descoberta que professores, mesmo sem formação específica, podem compartilhar com os educandos, e que, nos parece, em tudo tem a ver com uma educação musical *com/para* crianças. Para ele, a sensibilização sonora, a limpeza dos ouvidos e, principalmente, a busca por conhecer o som em todas as suas possibilidades (físicas, psicológicas, emocionais, vocais, instrumentais) – por vezes, mal compreendida enquanto ensino de música perante as abordagens mais tradicionais – constituem valiosos exercícios que podem conduzir a uma transformação completa do público ao qual a música e seu ensino se destinam (Schafer, 2011, p. 293).

No mais, o autor recorda que as artes têm se mostrado cada vez mais suscetíveis à fusão entre si, e que isso não deve passar despercebido a quem se dedica a seu ensino. No caso das crianças, um ensino musical que não se furta ao diálogo com as outras formas artísticas, sem, contudo, se perder na polivalência – mas a música que se expande para encontrar as outras artes, nas palavras do próprio Schafer –, dialoga com o *sensorium total* por meio do qual a criança experimenta tanto o brincar quanto o fazer artístico (Schafer, 2011, p. 278).

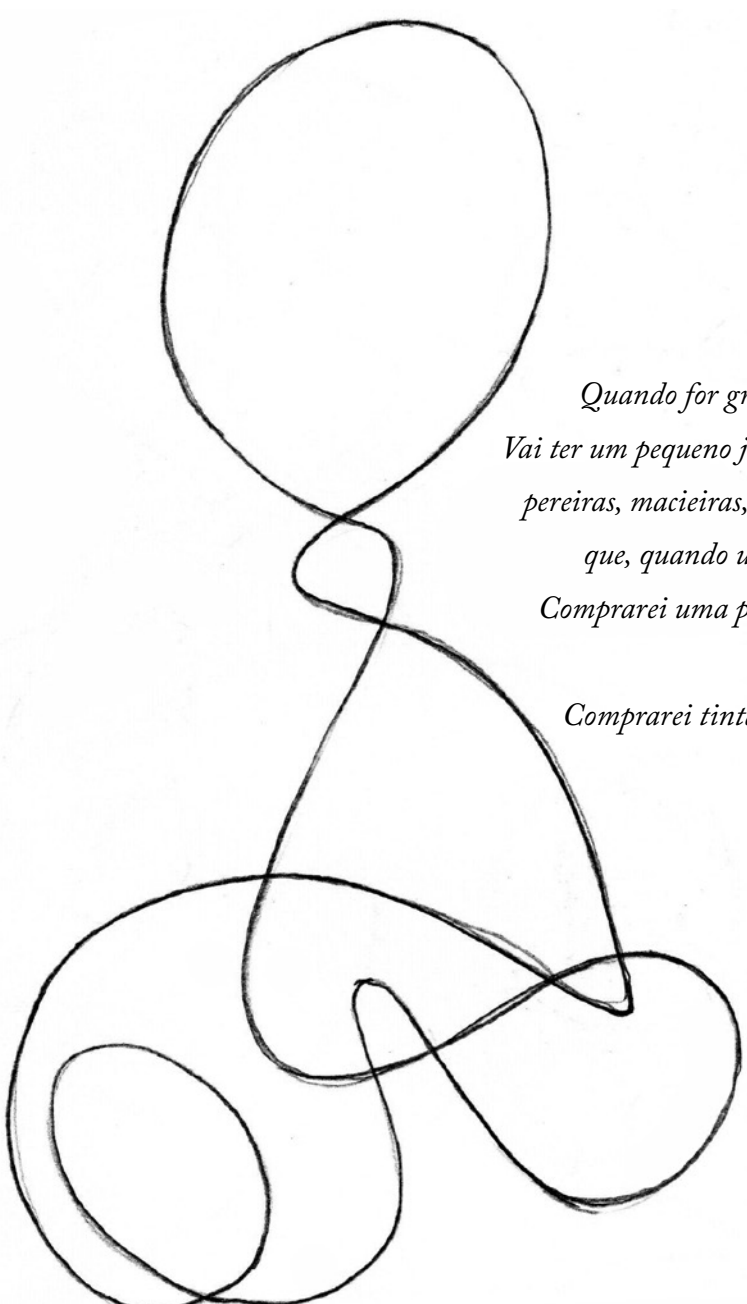
Ainda sobre a **sensibilidade** no professor-artista, na concepção que compartilhamos, é necessário dizer que a formação estética que ela pressupõe nada tem a ver com a possível docilidade de um educador que viva no mundo edulcorado dos estereótipos de arte para a infância: a musiquinha, o teatrinho, a pecinha ao fim do ano... Nesse sentido, concordamos com Luciana Gruppelli Loponte (2011, p. 48) quando ela diz que: “podemos ir além, pensando

105 Não questionamos, de maneira alguma, a necessidade da habilitação específica para o ensino da música, especialmente no âmbito escolar. O que se busca com essa discussão é ampliar o olhar para perceber como a formação acadêmica é favorecida pelas muitas experiências vividas pelo professor-artista, nos diversos momentos de sua trajetória, e que dizem de sua formação estética.

arte e experiência estética na formação docente como uma forma de sacudir nossas ideias mais comuns a respeito, ambicionando uma formação arejada e provocada por inquietações estéticas, independentemente da área de conhecimento”.

Por fim, temos sido constantemente instigados, por meio de nossos estudos, a *prestar atenção em artistas e educadores que são sensíveis às infâncias* e a *prestar atenção nas próprias crianças*, de modo a perceber, em seus muitos modos de ser e estar, os ouvintes exigentes que elas são; dotados de pensamento crítico; capazes de fruir, criar e contribuir para os processos musicais de que tomam parte, não apenas como meros receptores – preocupação central da pesquisa de doutorado, da qual este recorte faz parte.

Terceira confluência: dos afetos e das subjetividades



*Quando for grande, construirei uma casinha para os meus pais.
Vai ter um pequeno jardim. Então, vamos poder plantar árvores nele:
pereiras, macieiras, ameixeiras. E vou semear flores. De tal maneira
que, quando umas estiverem murchando, outras desabrocharão.
Comprarei uma porção de livros ilustrados, ou sem ilustrações, mas
que sejam interessantes.
Comprarei tintas, lápis de cor. Vou desenhar e pintar. Tudo o que
estiver vendo, irei pintando.
(Janusz Korczak)*



Cena 14: Desenho de criança

(CMI – abril de 2024)

Espirais sugerem movimentos circulares. Pontilhados sugerem passos curtos pelo espaço. Alguém propõe observar as formas das nuvens.



Acompanhar, de maneira longitudinal, cotidianos (quaisquer que sejam) em busca de dados para uma pesquisa pode ser frustrante, pois o cotidiano não é feito de grandes momentos, mas do ordinário e da imprevisibilidade. A impressão que se tem, muitas vezes, é que nada ocorre ou, em outra hipótese, o que acontece não seja tão digno de nota, justamente por ser, aparentemente, ordinário, corriqueiro, trivial. *O que fazer quando parecer que nada acontece?* O que fiz, nesses casos, durante minha pesquisa de doutorado, foi procurar *prestar atenção*: escrever, registrar, anotar, rabiscar, desenhar, em suma, cartografar!



Prestar atenção em crianças, numa perspectiva *rizomática* e *confluente*, para além de um método investigativo, requer que se assuma uma postura aberta para o mundo, quer dizer, um modo de fazer pesquisa e de operar que permita que o próprio método investigativo, com suas trilhas previsíveis, possa ser problematizado. Requer, do mesmo modo, “curiosidade”, somente por meio da qual pesquisar possa significar problematizar as coisas, nós mesmos e o próprio mundo. Como a criança, que no gesto de contemplação do céu descobre formas nas nuvens, para além do que está dado, para além do que olhos menos cuidadosos podem perceber.

Nesse sentido, compreende-se que considerar modos outros de ser, de estar, de fazer e de funcionar é, por si só, um ato de resistência à ideia de método como caminho fixo, linear, racionalizado, e que é também ato político que se configura, neste ponto, por meio do acolhimento da diferença e das subjetividades. Isso, por sua vez, pode se manifestar, na pesquisa e na escrita, pela recusa de modelos universais para a investigação acadêmica e para a observação de crianças.

Constitui-se, é importante dizer, uma perspectiva que não parte essencialmente de hipóteses, mas de *desejos*; que não busca confirmar verdades prévias e esperadas, mas compor, construir, na tensão com o outro e com o mundo – no encontro. Para tanto, ela se propõe a acompanhar os movimentos de produção de realidades, para tentar captar o que escapa, o que se dobra, o que resiste à interpretação, por meio de um exercício contínuo e complexo, difícil, diário, artesanal.

A educação musical e o fazer artístico *com/para* crianças, na mesma perspectiva, são também práticas do *interstício*, isto é, do que escapa ao previsível e ao instituído – como o próprio rizoma é, que se desvia das raízes profundas do pensamento ocidental já convencido de si mesmo, opositivo, binário –, para voarem, como sugere o poeta Manoel de Barros, deixando de ser árvores plantadas nas certezas, permitindo-se o movimento de desterritorialização, abertos a multiplicidades.

*Bernardo já estava uma árvore quando
eu o conheci.
Passarinhos já construíam casas na palha
do seu chapéu.
Brisas carregavam borboletas para o seu
paletó.
E os cachorros usavam fazer de poste as suas
pernas.
Quando estávamos todos acostumados com aquele
bernardo-árvore
Ele bateu asas e avoou.
Virou passarinho.
Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.
Sempre ele dizia que o seu maior sonho era
ser um arãquã para compor o amanhecer.¹⁰⁶*

A proposta de buscar a leveza e a abertura, como princípios artísticos e na convivência, parece um caminho alternativo, apesar de todas as contingências que nos aterram diariamente. Voar artisticamente, apesar do peso do cotidiano, pode requerer grande esforço, mas talvez valha a pena, afinal, pois as artes podem constituir não somente lentes importantes para enxergar a realidade, mas também positivar modos de ser e de estar igualmente alternativos às hegemonias, e, como tenho aprendido no encontro com Marina Marcondes Machado (2023), elas compõem lugares para habitar.



Cena 15: Dinossauros

(CMI – 18 de maio de 2023)

Turma de 3 a 6 anos.

106 “Bernardo”, Manoel de Barros (2010, p. 476).

“Vamos caminhar junto com a música!” – instrui a professora. *“E, se for assim, como devemos andar, de acordo com esta música!”*.

“Rápido!” – responde um menino. *“Isso!”* – a professora.

Experimentam mais um pouco.

Muda a música.

“E se for esta música?”

“Mais devagar.” – uma menina diz.

“Ou mais pesado” – um menino diz e demonstra – *“igual um dinossauro”*.

Sobre isso, a menina, com conhecimento técnico, acrescenta: *“o pterossauro é pesado, mesmo assim consegue voar, como se fosse leve...”*.

O mesmo menino de antes: *“Mais difícil ainda: voar alto, mesmo com aquele peso todo!”*.



A árvore, presa ao solo, pode ser o lugar do silêncio, da calma, do ninho, mas a desestabilização é a condição para que haja o movimento de desterritorialização, de abertura, de ruptura (Félix Guattari e Suely Rolnik, 1996), e para que seja possível compor com o outro e com o mundo. A dificuldade do exercício, no caso do fazer artístico *com/para* as infâncias, pode estar, é preciso dizer, no próprio pensamento e no próprio olhar para as crianças, por exemplo, quando o adulto se torna demasiadamente rígido e enraizado com relação a elas; quando suas verdades parecem melhores que as delas, como as únicas, afinal, ele é o professor e, talvez mais do que isso, é o adulto – como, por muito tempo, se pensou e se fez, em muitos contextos. Narrativas e relatos não faltam nesse sentido.

A esse propósito, falemos sobre os territórios! Eles nos constituem e nada têm a ver, aqui, com espacialidades, no sentido geográfico, mas são as bases para a composição de agenciamentos; desterritorializar, sair de determinado território (Guattari e Rolnik, 1996). A desterritorialização, nesse contexto, é o movimento necessário para que o novo possa emergir – é o abandono do já constituído, do conhecido, em direção também à invenção de novas formas de existência. É ler o que não foi sublinhado nos diários de pesquisa, o que escapou à caneta do pesquisador.

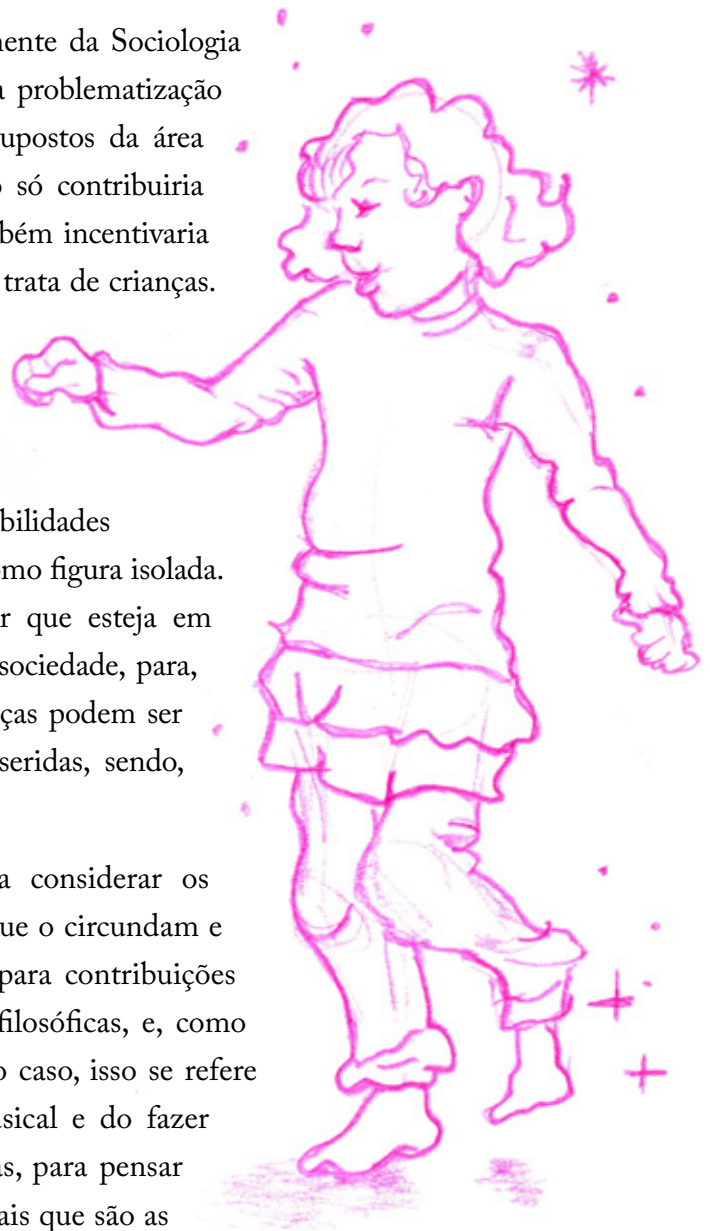
Para os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), mais importante que o próprio território, é o processo de desterritorialização. Esse liberta o pensamento em direção ao novo, muito embora o território confira segurança. A necessidade dessa última, por sua vez, comporta o risco da rigidez, da dureza, do medo da própria desterritorialização, também no ensino e na pesquisa. Agarramo-nos, novamente, à nossa própria verdade – nosso *modus operandi* –, tornamos à dialética, à ideia de que haja algo que seja necessariamente bom e que, ao alcançá-lo,

acederemos à verdade. Mas, à *verdade de quem?* *Se a realidade é um processo plural de composição de mundos?* (Eduardo Simonini, 2019). A dialética forma os pesquisadores categóricos com suas metodologias irrepreensíveis, muitos dos quais ainda buscam alcançar o “mundo das luzes”, a verdade das coisas, oposto ao movimento de desterritorialização.

O pensamento *rizomático* e o *confluyente*,¹⁰⁷ na arte com crianças, por outro lado, se dão no encontro e operam por fissuras, deslocamentos, desvios, linhas de fuga, pela desterritorialização de conceitos cristalizados, como as próprias noções de sujeito, de verdade, de razão, mas também de método de ensino, no lugar dos quais surgem visões mais matizadas das próprias crianças, de suas vozes e, conseqüentemente, da agência e da participação infantil.

Partindo dos estudos da infância, notadamente da Sociologia da Infância, Spyros Spyrou (2018) lança uma problematização importante: ele sugere que os próprios pressupostos da área sejam, de certo modo, revistos, pois isso não só contribuiria para o desenvolvimento do campo, como também incentivaria abordagens de pesquisa mais éticas quando se trata de crianças. Semelhante tomada de posição demandaria dos pesquisadores uma postura crítica e consciente também ao considerar as vozes infantis dentro de contextos espaço-temporais mais amplos e complexos, abrindo-se para possibilidades de afastamento da visão centrada na criança como figura isolada. Em vez disso, propõe-se construir um saber que esteja em confluência com as dinâmicas relacionais da sociedade, para, em síntese, reconhecer que as vozes das crianças podem ser moldadas pelas situações nas quais estão inseridas, sendo, portanto, múltiplas e mutáveis (Spyrou, 2018).

Com a descentralização do sujeito para considerar os elementos e as condições espaço-temporais que o circundam e o produzem, é feito um convite à abertura para contribuições de outras áreas, por exemplo, as sugestões filosóficas, e, como na Sociologia da Infância, também em nosso caso, isso se refere à própria criança – sujeito da educação musical e do fazer artístico de que tratamos. Em outras palavras, para pensar um fazer artístico coerente com os sujeitos reais que são as



107 As bases para essa perspectiva que temos chamado de *rizomática* e *confluyente*, no fazer artístico *com/para* crianças, temos procurado dizer, se constroem tanto a partir de elementos da cartografia (especialmente, Deleuze e Guattari, 2011, 2012; Rolnik, 2016) quanto na Confluência das Artes, via Teatro de Confluência (Murray Schafer, 2002, 2011). Esses aspectos permeiam todo este trabalho e são aprofundados em outros momentos da tese, por exemplo, na seção intitulada “Da Confluência das Artes e de outras confluências, ou, de como se construiu esta tese”.

crianças, pode ser útil observar o que essas revelam a partir de seus muitos modos de ser e estar no mundo. Isso inclui o que elas revelam espontaneamente, quando não são indagadas pelos adultos, pois, como temos defendido, suas vozes se atualizam de acordo com os contextos dos quais tomam parte. Esse exercício de observação só pode ser concretizado numa perspectiva que seja igualmente múltipla.

A perspectiva *rizomática e confluyente*, adotada neste estudo, sobrepõe as outras lentes utilizadas e favorece a observação que se propõe, uma vez que permite enfatizar a pluralidade das infâncias e as singularidades das crianças com as quais convivemos. Mas *em que ponto essas perspectivas e sugestões se tocam? Como podem confluir? Até onde elas correm juntas e onde se distanciam?* Vejamos: primeiramente, é preciso, como sugere o próprio pesquisador cipriota, que se amplie o olhar para considerar mais elementos, especialmente quando se trata de pesquisas que envolvam crianças e infâncias (Spyrou, 2018). Insistimos, para tanto, na via das multiplicidades, e, neste ponto da discussão, a tônica recai sobre os **afetos**, bem como sobre as **subjectividades**, elementos fortemente importantes para a perspectiva adotada.

As práticas filosóficas e analíticas de que se serve a perspectiva *rizomática e confluyente* interessam-se, portanto, pelo estudo de linhas (Gilles Deleuze e Claire Parnet, 1998), não no sentido geométrico desses termos, mas considerando-as como forças vivas que se projetam, atravessando e constituindo sujeitos e coletividades.

O pensamento da diferença

O pensamento e o olhar atravessados pela filosofia da diferença, como proposto por Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik e alguns pensadores a eles anteriores ou contemporâneos, oferecem aos estudos sobre as artes e as infâncias possibilidades para tratar de questões que escapam aos moldes do pensamento mais tradicional, para questionar a lógica hegemônica, calcada no modelo platônico, a qual separa o mundo ideal do mundo sensível, como se fora de nós houvesse uma verdade a ser descoberta, e que cria uma concepção universalista e estática do indivíduo e da realidade. Nessas visões mais tradicionais, podem estar cristalizadas infâncias monocromáticas, estereótipos sobre as crianças também no ensino de música ou nas artes performáticas a elas dedicadas, contornos, segmentações, cortes, como ecoa nas falas de Deleuze, em seus diálogos com Claire Parnet (1998):

A educação do sujeito e a harmonização da forma não param de obcecar nossa cultura, de inspirar as segmentações, as planificações, as máquinas binárias que as cortam e as máquinas abstratas que as recortam. Como diz Pierre Fleutiaux, quando um contorno se põe a tremer, quando um segmento vacila, chama-se a terrível Luneta para cortar, o Laser, que repõe em ordem as formas, e os sujeitos em seu lugar. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 151)

Pensar por meio da diferença possibilita a realização de outras leituras que, em lugar de totalidades, buscam multiplicidades, de modo que esse pensamento reinventa o mundo de dentro para fora, acompanha seus fluxos, seus afetos, suas singularidades, pois não está calcado em modelos prontos ou previsíveis, quanto menos em decalques, cópias.

A criança, tal qual o artista, expressa os modos como a realidade a afeta, a constitui, e com os quais agencia, em uma relação complementar entre expressão e conteúdo, compondo em dinâmica contínua, de modo que o novo possa surgir, construindo realidades, criando-as. Por isso, o que marca a perspectiva *rizomática* e *confluente* é a percepção de linhas, mas também de afetos que criam realidades, âmbitos estéticos e territórios habitáveis, isto é, composições possibilitadas no encontro com o mundo, não para buscar uma representação do mundo, mas para criar junto a ele, traçar as linhas que emergem nos encontros e que nos movem.

O encontro, da forma como aqui falaremos, é da ordem do inusitado e nunca se faz sem um grau de violência (é claro que não estamos falando de uma violência física; mas de um movimento que é violento porque nos desacomoda e nos faz sair do mesmo lugar). Deleuze, em *Diálogos* (1998), fala do encontro como uma espécie de solidão extremamente povoada. É solitário (porque um encontro nos atravessa sempre de maneira única e singular) e povoado (porque um encontro se dá entre nós e alguma coisa). Um encontro é sempre zigzagante, algo que se passa entre dois, transitando pela multiplicidade de coisas e signos que povoam o momento singular do encontrar-se. (Luciano Bedin da Costa, 2014, p. 72)

Considerar no encontro um âmbito estético possível para o fazer musical *com/para* crianças significa entender que as linhas que o compõem comportam também modos de ser e de estar, de desejar, de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nesse viés, compreende-se que tais linhas não são tão abstratas quanto parecem, e que seu estudo, em grupos ou indivíduos, constitui uma cartografia (Deleuze e Parnet, 1998, p. 146).

Pergunta-se: *mas quais serão as condições que permitem determinados encontros, e acionam linhas que, por sua vez, produzem desejos, devires?* Ora, falar de devir, com Deleuze, é também falar de experiência, de acontecimento e de inusitado, e, justamente por isso, o exercício consiste em procurar captar o que escapa, em **criar**, no campo de experiência mesmo; captar aquilo que a história não dá conta, seguir o fluxo sem paralisar, acompanhar as linhas, prestar atenção nas crianças, contextualizar, isso poderia ser, a exemplo de Deleuze e Guattari, encontrar o próprio sul (nem sempre um norte)! No caso desta proposta, um sul que é artístico, mas que é também existencial.

Tendo diante de si um convite para acompanhar os movimentos de singularidades, a perspectiva *rizomática* e *confluente*, na música com crianças, como a cartografia, nada descarta, coloca ênfase nos encontros de qualquer natureza. Não está descartada, daqui, sequer a existência de linhas mais duras, uma vez que essas podem estar entremeadas por outras linhas menos visibilizadas, mas que precisam ser pensadas e sentidas. Nesse encontro, outros modos de vida e de fazer artístico podem ser compostos no que nos move, no desejo (Rolnik, 2016).

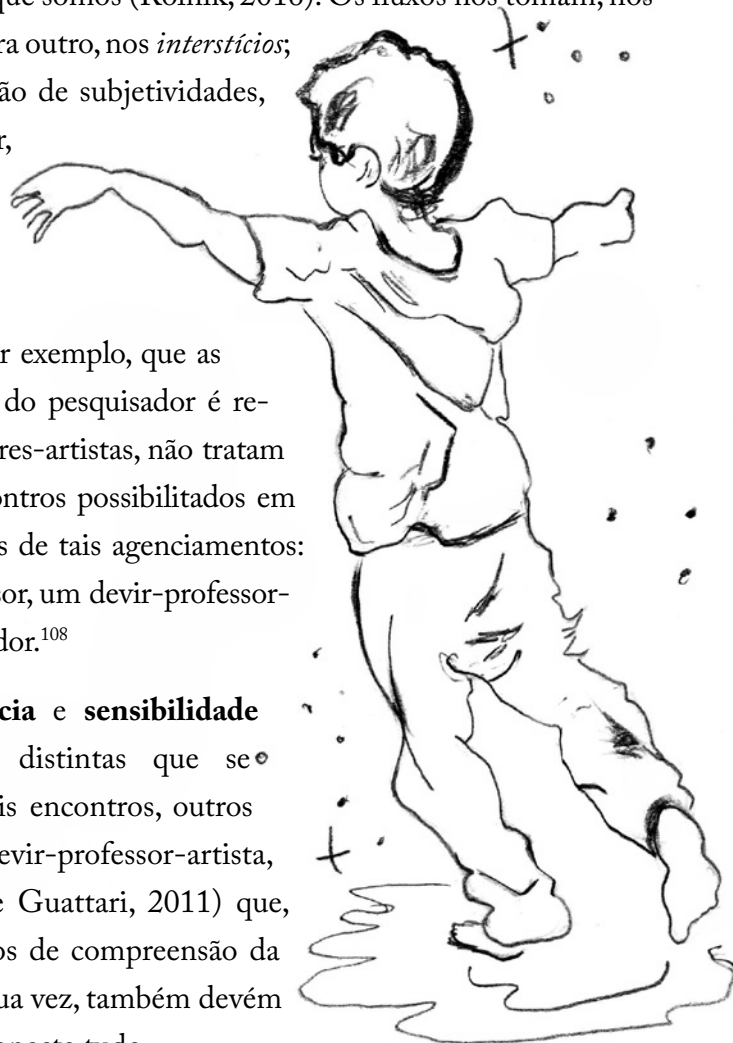
Dos encontros, fluxos e cortes

Resultamos de uma composição de forças que se constituem, e a imagem de tudo isso se concretiza no próprio rizoma, essa malha de infinitas linhas e encontros, acêntrica. Nesse viés, começa a tornar-se mais claro, então, que esta leitura não é sobre a aula de música em si, mas sobre uma postura, um modo de operar, uma ética, no fazer artístico *com/para* crianças. Nessa empreitada, e para evitar que nos percamos, é preciso traçar, no campo, o próprio plano de composição, atentando-se para o que irá movimentar o pensamento. Também por isso, aqui, é necessário abandonar de vez a ideia de perseguir um modelo científico que funcione e assumir, ao menos momentaneamente, que se trata de uma pesquisa artística, e de que, por isso mesmo, ela se basta. Não há uma verdade inaugural a ser descoberta (Simonini, 2019), há possibilidades de composição.

Prestar atenção nas crianças é procurar acompanhar fluxos e cortes provocados por linhas, nos agenciamentos das *máquinas desejanτες* que somos (Rolnik, 2016). Os fluxos nos tomam, nos levam, na passagem de um agenciamento para outro, nos *interstícios*; os cortes ficam, contribuem para a formação de subjetividades, para a definição do que podemos devir, nos marcam, nos constituem (Deleuze e Parnet, 1998), e a ênfase, em ambos, recai sobre os encontros.

Um olhar atento há de ter percebido, por exemplo, que as passagens, nesta tese, nas quais a trajetória do pesquisador é reconstruída, ou mesmo os relatos de professores-artistas, não tratam precisamente de seus autores, mas dos encontros possibilitados em sua existência e dos fluxos e cortes advindos de tais agenciamentos: por vezes, um devir-artista, um devir-professor, um devir-professor-artista, um devir-professor-artista-pesquisador.¹⁰⁸

Nesses encontros, **formação, experiência e sensibilidade** são, elas mesmas, linhas de natureza distintas que se projetam e possibilitam novos devires, mais encontros, outros agenciamentos. Se, de um lado, há um devir-professor-artista, do outro, há um devir-criança (Deleuze e Guattari, 2011) que, por meio da arte, também apresenta modos de compreensão da realidade; nessa dinâmica, o professor, por sua vez, também devém aprendiz, já que o rizoma, embora aberto, conecta tudo.



108 A esse propósito, ver as seções denominadas “Introdução: escrever uma tese, percorrer rizomas”; “Primeira parada: tornar-se professor-artista no encontro com as crianças”; e “Segunda parada: diálogo com professores-artistas, suas concepções de infância, de arte e de música, e algumas estratégias utilizadas por eles”, nesta tese.

Nos constituímos nos encontros com o outro, com os livros, com a arte, com o mundo. Nesses encontros traçam-se linhas, as quais constituem também os sujeitos das aulas de musicalização nas quais se prestou atenção durante este estudo. Constituem, inclusive, seus corpos. É nesse sentido que é preciso atentar-se para os acontecimentos, para os encontros, ler o mundo, procurar conhecer. Isso requer abertura e atenção, já que preparar-se em demasia, por vezes, pode impedir que se seja afetado. Vejam-se, a esse propósito, as cenas das crianças em situações de espera pela aula de música, cuja riqueza foi percebida por acaso. Passariam, não fosse a abertura ao inesperado, por desimportâncias indignas de nota. Isso é perceptível na Cena 6, na Cena 11 e na Cena 12, entre outras.

Voltemos, por um instante ainda, ao desejo que, para Deleuze e Guattari, é a própria construção de agenciamentos, de afetos e de nós mesmos, a partir de nosso encontro com o mundo, o que se refere a um aspecto construtivista do próprio desejo, apontado pelos filósofos (Deleuze e Guattari, 2011, p. 8). Construir um agenciamento, na mesma ótica, é lançar-se ao mundo em uma dinâmica criadora na qual o desejo não é carência, mas força produtiva que articula encontros, afetos e composições. Desejar é fabricar agenciamentos – redes de relações entre forças que nos atravessam e nos constituem a partir de nossos contatos com o real. Esse real, temos visto, longe de ser um dado a ser descoberto ou interpretado, é produzido na medida em que somos afetados por ele e o expressamos (Simonini, 2019, por exemplo).

Cada fluxo de desejo, cada corte deixado por essas linhas, são marcas de um agenciamento que nos transforma. Pensar, então, será sempre pensar a partir de um agenciamento, uma composição entre expressão e conteúdo que não se separam, mas se implicam mutuamente, constituindo territórios subjetivos.



Cena 16: Crônica sem forma e sem nome

(CMI – junho de 2024)

Turma de 3 a 6 anos.

Quando está tudo aparentemente perfeito, o que irá mover meu pensamento e minha atenção? O que há comigo?

Um menino propõe, algumas vezes, algo diferente. Pelo menos três vezes, durante essa aula, chama: “*músicaaaa!*” – é assim que aprenderam com as professoras, prolongando a vogal final, com voz melodiosa, quase como um vocalize.

Ainda não é a hora.

Corre tudo bem na aula. As crianças fazem tudo, há uma sensação de calma no ar, e

momentos de tranquilo silêncio.

Faço algumas imagens em foto e vídeo.

“*Que instrumentos vamos tocar hoje?*” – é uma ótima pergunta. Mas basta para assegurar a participação das crianças? Pode ser, certamente, um começo. Os professores se esforçam, a música está muito bonita, reparo que é feita de instruções.

Ao final do jogo, o tambor!

O mesmo menino de antes grita: “*agora é a hora do piano!*”.

Mas não era.



Em diversos momentos de minha trajetória como professor de música e, de modo acentuado, durante a pesquisa de doutorado, refleti sobre a importância dos processos de socialização no desenvolvimento das crianças, mas também como, por outro lado, os mesmos processos moldam esses sujeitos – não se trata de demérito, mas de uma reflexão que busca ampliar-se. A impressão que tive, por vezes, ao acompanhá-las é que, à medida que tais processos acontecem, aparentemente, a espontaneidade das crianças se torna menos evidente, ou, ao menos, mais difícil de ser lida, especialmente em ambientes institucionalizados. *Ela desaparece? Serão estes os cortes que determinadas linhas nos provocam?* Refleti sobre isso, mais de uma vez, à luz também das leituras que vinha realizando para a pesquisa, nomeadamente, na chave dos Estudos Sociais da Infância, em contraponto com noções filosóficas e do campo artístico.

Isso é fato, nós professores, geralmente, apreciamos os momentos em que “*as crianças fazem tudo!*”, e isso é realmente motivador e gratificante para a nossa prática, diante das próprias dificuldades que o exercício da docência comporta. Mas a impressão que tive diante de algumas cenas observadas é que elas – crianças e infâncias – surgiam menos em momentos assim; não se colocavam tanto, ao menos não com a espontaneidade que parecia peculiar a essa faixa etária. Contudo, dei-me conta de que o desejo pela espontaneidade das crianças poderia ser, também, uma expectativa minha sobre esses sujeitos de pouca idade, pois, afinal, *como uma criança deveria se comportar? E mais, há “uma” criança, ou uma ideia construída sobre esses sujeitos, em determinado contexto espaço-temporal?* Vide as concepções de criança e de infância analisadas pela História da Infância e pela Sociologia da Infância, por exemplo.¹⁰⁹ Escrevi isso olhando para as crianças, mas pensando em aulas que eu mesmo conduzi. Era preciso dissolver também essa outra expectativa, por mais positiva que ela parecesse, e deixar que as crianças mesmas se mostrassem, sem julgamentos prévios ou expectativas de minha parte.

109 Temática especialmente abordada na seção intitulada “Segunda confluência: das crianças e das infâncias”, nesta tese.

Tenho percebido e procurado enfatizar, neste trabalho, a *criação* e a *reflexão* enquanto dimensões importantes para um fazer artístico e musical abrangente, *com/para* crianças. Entre tantas características artísticas importantes na contemporaneidade – como as próprias propostas de Calvino (1990), a partir da literatura: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade –, as *cenar mínimas* de crianças e música, o diálogo com professores-artistas, minha própria trajetória no contato com crianças, e a observação de criações artísticas que envolvem o público infantil chamam atenção para esses dois aspectos: a *criação* e a *reflexão*.

Ainda é possível perceber, por exemplo, e isso não será difícil de ser observado por outras pessoas também, propostas que, em alguns contextos, embora muito bem-intencionadas, ainda dispõem os instrumentos para as crianças, na sala, em fileiras, indicando onde cada uma deve estar e permanecer, sem chance de escolha ou de mudança, moldando-as, levando todos e todas a agirem da mesma maneira, muito embora suas corporalidades sejam tão diferentes. Esse é só um exemplo corriqueiro. Mas temos insistido na direção oposta, a qual consiste no acolhimento da diferença e das subjetividades, e como isso pode se refletir, mas também ser fomentado pelo fazer artístico.

Pergunta-se, aqui: *que arte pode ser produzida por sujeitos que carregam mundos únicos dentro de si?* Únicos, pois diferem entre sujeitos diferentes, isto é, cada um carrega seus próprios mundos, resultados de agenciamentos, dos encontros que têm e que formam subjetividades, singularidades; ao passo que mundos em comum favorecem encontros e diálogos.

No contato com as crianças, agenciamentos tornam-se encontros possíveis, possibilitam a criação de novas cartografias, favorecem o percurso de outros rizomas, esses, por sua vez, criados e permitidos a partir de afetos, sejam eles felizes ou tristes. Cartografias são resultados de agenciamentos, os quais passam necessariamente pelo corpo. Há que se saber ouvi-lo e acioná-lo (Costa, 2014, p. 74), jamais subestimar a importância desse elemento, e há uma crônica sobre corpos, crianças, galhos de árvores e inventividade.



Cena 17: La foresta dei bambini

Cologno Monzese, província de Milão, Itália.

Centro estivo di Via Manzoni. Julho de 2015.

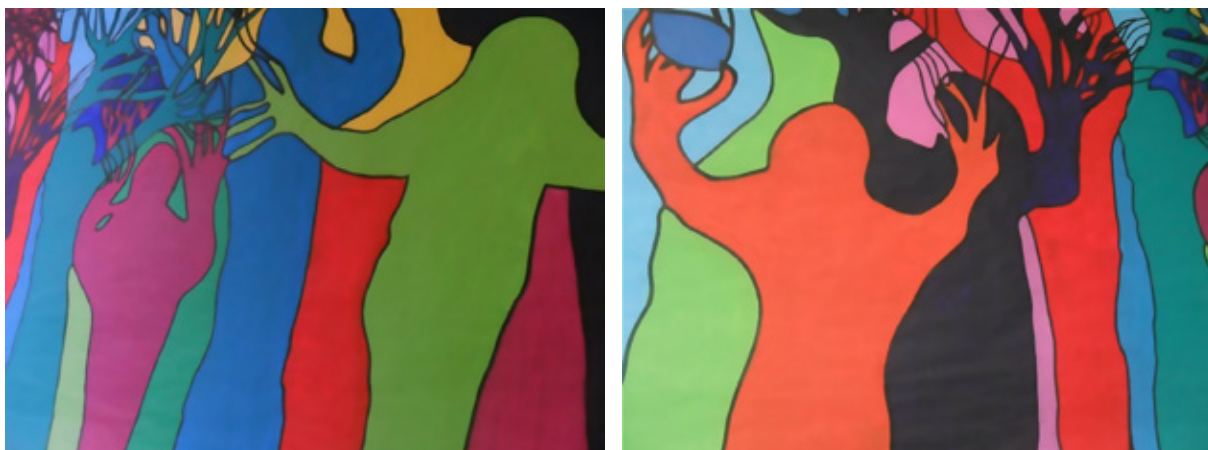
Para criar a floresta de crianças foi preciso ter muitas mãos; muitos corpos em contato com a cartolina branca; muitos pés correndo descalços pela grama e depois sujando as folhas de papel; muitos braços, como muitos são os galhos das árvores; muitos ouvidos para os sons.

A floresta de crianças surgiu a partir de um laboratório artístico desenvolvido em parceria com a professora de artes Lucia, ao ar livre, próximo aos jardins da escola.

As crianças, estendidas sobre as enormes folhas de cartolina, cederam suas formas para as árvores da floresta, as quais foram pintadas pelas próprias crianças, com cores vivas, à escolha delas.

Um galho seco e bastante barulhento arrastado pelo pátio por uma criança “ociosa” foi o ponto de partida para que outro menino associasse o som às sonoridades da floresta.

Daí a pouco uma orquestra de galhos secos se agitava no espaço onde a atividade se desenvolvia.



Imagens 5 e 6: *La foresta dei bambini*, acervo do pesquisador

Os encontros com as crianças, se permitidos, e se neles nos permitimos, de fato, sacodem certezas, criam fissuras e rompimentos, sugerem maneiras para lidar com os afetos que transbordam no encontro de subjetividades. Deixamos, ao menos por um instante, de ser árvores, plantados na sala de aula, seguros na compacidade do solo dos métodos de ensino, no qual raízes cada vez mais se aprofundam. Sabemos como deixar esse lugar de segurança pode ser, por vezes, perturbador, mas nessas linhas é que se encontram sujeitos-crianças, sujeitos-professores-artistas, a própria música, o espaço-tempo, enfim, a arte como âmbito estético que possibilite esses e outros agenciamentos.

A cartografia, assim como o próprio rizoma, oferece uma analítica das formações de desejo no campo social, compreendendo que não somos unidades fechadas, mas tecidos por múltiplos agenciamentos. É Suely Rolnik (2016) quem, de novo, nos fala sobre o desejo e seus movimentos de territorialização e desterritorialização:

O desejo, nesta concepção, consiste no movimento de afetos e de simulação desses afetos em certas máscaras, movimento gerado no encontro dos corpos. [...] O desejo, aqui, consiste também num movimento contínuo de desencantamento, no qual, ao surgirem novos afetos, efeito de novos encontros, certas máscaras tornam-se obsoletas; movimentos



de quebra de feitiço; afetos que já não existem e máscaras que já perderam o sentido. [...] as intensidades ganham e perdem sentido, produzindo-se mundo e desmanchando-se outros, tudo ao mesmo tempo. Movimentos de territorialização: intensidades se definindo através de certas matérias de expressão; nascimento de mundos. Movimentos de desterritorialização: territórios perdendo a força de encantamento; mundos que se acabam; partículas de afetos expatriadas, sem forma e sem rumo. São os movimentos de orientação e desorientação de nossas personagens. Vingar/gorar. (Rolnik, 2016, p. 36-37)

Nesse plano, o desejo, elemento fundante, longe de ser falta, é força produtiva, é o que move todas as linhas, é o que nos movimenta. Ele constitui a própria produção da realidade, produz a própria existência. Somos, pois, adultos e crianças, cartografias vivas de desejos, forças e encontros, atravessados por relações que escapam ao controle e desestabilizam qualquer identidade fixa.

Trabalhar com o desejo será, portanto, cartografar essas forças em trânsito, esses afetos que constroem e desconstroem territórios, compondo uma paisagem na qual o pensamento se faz, ao mesmo tempo, criação e resistência.

É preciso pensar os *interstícios* como constante lugar de desterritorialização, pois neles se dá o diferente, o que escapa ao previsto, deles projetam-se linhas, por vezes, das mais inesperadas. Isso quer dizer que acompanhar o percurso, de dentro para fora, nos torna mais flexíveis no trânsito de um território a outro, possibilita desconstruções, de modo que seja possível nos tornarmos outros, por meio dessas linhas, por vezes tão instáveis. Para os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), não são necessariamente as grandes mudanças, mas os microdevires que possibilitam esse trânsito: devagar, pode-se tornar outro.

Das linhas, *lignes*

Deleuze, em um de seus *Diálogos* com Claire Parnet, para tratar das **linhas** que a todos nos constituem, cita, de modo afirmativo, o trabalho de Fernand Deligny (1913-1996), pedagogo francês, autodenominado “poeta e etólogo”, referência na educação especial de crianças:

Deligny propõe hoje uma cartografia ao seguir o percurso das crianças autistas: as linhas costumeiras e também as linhas flexíveis, onde a criança faz uma volta, encontra alguma coisa, bate palmas, cantarola um ritornelo, volta sobre seus passos, e então as “linhas erráticas”, emaranhadas nas duas outras. Todas essas linhas entrelaçadas.

Deligny faz uma geo-análise, uma análise de linhas que segue o caminho longe da psicanálise, e que não concerne apenas às crianças autistas, mas a todas as crianças, todos os adultos (vejam como alguém anda na rua, se ele não está tomado demais em sua segmentaridade dura, que pequenas invenções ele põe nisso), e não somente o andar, mas os gestos, os afetos, a linguagem, o estilo. Seria preciso, antes de tudo, dar um estatuto mais preciso às três linhas. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 149)

“Indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 145). Nesse emaranhado, coexistem **linhas molares**, que sustentam a segmentação dura das instituições e normas sociais, a nosso ver, também dos métodos de ensino com respostas esperadas e das diretrizes curriculares unificadoras; **linhas moleculares**, mais flexíveis e invisíveis, que provocam movimentos sutis nos modos estabelecidos; e **linhas de fuga**, isto é, aquelas que rompem com o já dado, com o previsível, abrindo o campo do devir.

Em todo caso, as três linhas são imanentes, tomadas umas nas outras. Temos tantas linhas emaranhadas quanto a mão. Somos complicados de modo diferente da mão. O que chamamos por nomes diversos – esquizoanálise, micro-política, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia – não tem outro objeto do que o estudo dessas linhas, em grupos ou indivíduos. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 146)

Por comporem com afetos e por não serem fixas, o acompanhamento dessas linhas é dos exercícios mais difíceis, e é no rizoma, no emaranhado, na *confluência*, que se dão tais encontros. Não há, nessa perspectiva, linhas boas ou más, pois não há aqui um discurso moral. O previsível, na aula de música, por exemplo, não é necessariamente sempre ruim, é uma linha, como tantas outras existem, do mesmo modo que as linhas de fuga, por mais interessantes que possam ser, são também, elas mesmas, produções. Nada está dado!

Sem objetivamente classificar as crianças e suas ações dentro das modalidades de linhas, apenas olhamos para elas, prestamos atenção, pois classificar seria, por si mesmo, pensar de modo dualista. Contudo, isso não nos impede de recordar, no exercício das *cenas mínimas*, alguns dos tipos de linhas evidenciados na filosofia de Gilles Deleuze e de seus interlocutores.

Para eles, há linhas mais firmes, duras, por eles chamadas de **molares** ou **sedentárias**, pois se referem àquilo que, parado, permanece imutável, sedimentado nos territórios que nos constituem. Sua **segmentaridade dura** é o que em nós marca cortes, segmentos, nos molda.

[...] a família – a profissão; o trabalho – as férias; a família – e depois a escola – e depois o exército – e depois a fábrica – e depois a aposentadoria. E a cada vez, de um segmento a outro, nos dizem: agora você já não é um bebê; e na escola, aqui você não é mais como em família; e no exército, lá já não é como na escola... em suma, todas as espécies de segmentos bem determinados, em todas as espécies de direções, que nos recortam em todos os sentidos, pacotes de linhas segmentarizadas. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 145)

Por outro lado, pode ser também a aula de música ou de arte, escolarizada, com data e hora para acontecer, na presença de professores e professoras, onde a aprovação dos estudantes garante o acesso a níveis posteriores e consecutivos de ensino, muito embora a presença da música deva ser sempre resguardada no ambiente escolar. Nesse sentido, defende-se que, para a criança, descobrir o nome das coisas, dos instrumentos, dos sons e de suas características, adquirir técnicas que lhes permitam ampliar suas possibilidades de interação com a música, ainda nessa fase da vida, também pode movimentar outras linhas, propiciar brechas em estruturas que, talvez, sejam mais fixas ainda. Tais descobertas podem provocar, elas também, cortes, contribuir para a constituição de subjetividades, das crianças mesmas, sujeitos da educação musical, assim como contribui também o contato com os adultos e com os pares, nas relações *intergeracionais* e *intraeracionais*, na brincadeira e no trabalho, na rua e na escola. É preciso dizer, por isso, que tais linhas **molares**, duras, são também necessárias.



Mas é necessário também prosseguir com o questionamento e a reflexão: e as diretrizes curriculares, muitas vezes de caráter que se pretende unificador ou generalizante, que linhas e máquinas movimentam, com relação às crianças e ao fazer musical, senão linhas duras e previsíveis?

As linhas **molares** são necessárias, mas precisam, constantemente, ser objeto de problematização, pois ali também se define o que deve ou não ser ensinado, o que é proveitoso ou nem tanto, o que é bom e o que é mal, que deveria pressupor bom senso e coerência. Elas sabem sempre qual o lado certo do papel a ser utilizado para desenhar – aquele delimitado anteriormente pelo adulto, e nunca os dois lados! –, querem sempre o sol, e nunca a chuva; sempre a alegria, e nunca a tristeza; sempre o “belo”, e nunca o “feio”: dicotomias que, por sua vez, fortalecem binarismos, positivam ou negam **subjetividades**, essa dimensão de nós mesmos que o pensamento da diferença quer exatamente potencializar. É como diz o poema:

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!¹¹⁰*

110 Poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles (2012).



Cena 18: O amor do sabiá II

(CMI – junho de 2024)

Turma de 3 a 6 anos.

Aproxima-se a temporada de festa junina. As professoras propõem a canção “Psiu”, composta por Luiz Gonzaga e Zé Dantas, para ser aprendida, cantada e acompanhada com zabumba, triângulos, guizos e outras percussões.

Uma movimentação surge, espontaneamente, noutra direção: um menino diz conhecer outra música de sabiá. “Sabiá lá na gaiola fez um buraquinho” – canta, devagar, rememorando, mas não consegue lembrá-la toda.

As professoras dão tempo.

“*Voou, voou, voou, voou*” – recorda mais um verso, lentamente, quase gaguejando ao puxar pela memória.

Uma menina lembra outro verso, “*mas ainda falta!*”. Todos forçam a memória.

As professoras, sensíveis ao momento, e embora o planejamento fosse outro, deixam.

O tempo parece ser, por um momento, suspenso. As crianças conduzem a movimentação. Têm a aula em suas mãos. Outro menino sugere que uma pesquisa seja feita na internet, já que nem todos se lembram. Mas, antes que essa alternativa seja adotada, outros versos vão sendo lembrados, um aqui, outro ali, por um menino, ou uma menina. A cada verso acrescentado, o menino que iniciou a canção dá um golpe de alegria na zabumba que tem em mãos.

“*E a menina que gostava tanto do bichinho chorou, chorou, chorou, chorou*”

Ajudando-se mutuamente conseguem lembrar, inclusive, das outras estrofes.

Ao fim, uma bela versão é encontrada na internet pela professora. Todos cantam, tocam e celebram o trabalho coletivo sugerido e executado pelas crianças.

Realmente o tempo pareceu se suspender. Não sei dizer exatamente quanto tempo isso levou. Acredito que tenha sido o tempo necessário para que as crianças, sem pressa, propusessem algo diferente, e conduzissem uma aula de música, do jeito que elas sabem fazer.

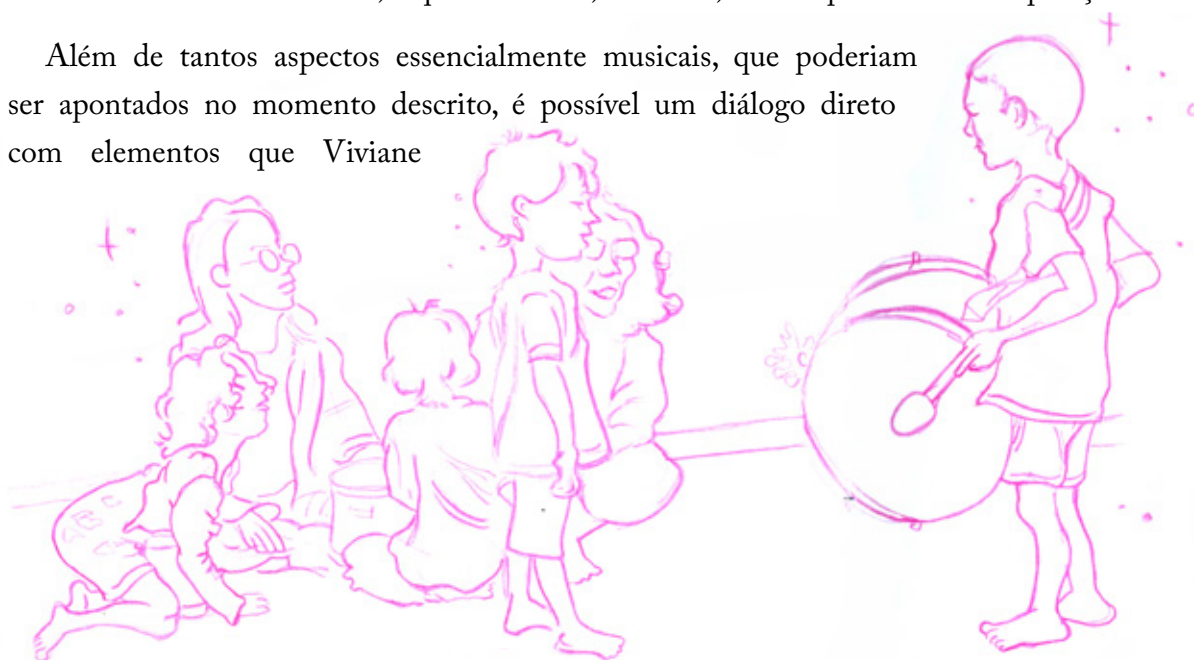


“O amor do sabiá está na orquestra” – diz uma criança (Cena 3), enquanto outras tomam para si a condução da aula de música, como algo que também lhes pertence; sem pedir licença, roubam o momento, no impulso de reconstruir com os colegas uma música anteriormente aprendida, fora dali; para, ao mesmo, tempo ensiná-la a outros colegas que ainda não haviam tido contato com a canção ou que dela não se lembravam (Cena 18). As professoras, na ocasião, como que também tomadas por “fissuras” insurgentes, não puderam outra coisa fazer, senão desacelerar, ceder, calar e aprender por um instante com as crianças, para, por fim, contribuir com aquilo que estava ao seu alcance.

A cena, que descreve o momento em que professoras param todo seu planejamento, isto é, aquilo que “precisava” ser feito, porque um menino não conseguia se lembrar da outra música do sabiá, demonstra um imprevisto, uma linha, na qual as crianças se engajam e configura um exemplo do que significa “viver a rotina”, que, aqui, é entendido como algo diferente de seguir um roteiro. As crianças, talvez no *script* da assimilação da rotina, não deveriam ter agido daquela maneira, e as professoras, na lógica desse *script*, poderiam ter, talvez, interrompido as crianças, trazendo-as de volta, pois aquela supostamente era a “hora de tal coisa”. Mas elas permitiram que as crianças vivessem a rotina em seu modo mais afirmativo.

Entendemos, assim, que assimilar a rotina é diferente de vivê-la. Assimilar a hora de percutir um tambor não corresponde, necessariamente, a viver o momento ou a compor com o instrumento. Adultos tendem a gostar de crianças que assimilam o *script*, ou o roteiro, porque, assim, ambos saberão o que há de acontecer naquele dia ou momento, e poderão, desse modo, agir correspondendo às expectativas dos próprios adultos, de modo que tudo o que for feito de diferente poderá ser considerado como errado. Contudo, quando isso acontece, a criança assimila a rotina, mas, possivelmente, não a vive. Pois qual é a rotina de uma aula de música, senão que se experimente a própria música, que ela seja vivida pelas crianças? No caso da cena, elas viveram a música de fato, o que culminou, inclusive, em um processo de cooperação.

Além de tantos aspectos essencialmente musicais, que poderiam ser apontados no momento descrito, é possível um diálogo direto com elementos que Viviane



"Sabiá lá na gaiola fez um
buracinho"; "vuu, vuuu, vuuu."
"Mas ainda falta"; "É a menina
que gostava tanto do buracinho..."

Beineke (2012) associa à educação musical criativa, isto é, além da criação como centro do ensino de música, percebem-se mudanças nas relações humanas que os estudantes vivenciam e ampliam durante a aprendizagem. Destacam-se, assim, a **igualdade**, o **reconhecimento mútuo**, a **interação dinâmica** e o **engajamento na aprendizagem social** pelos benefícios que ela proporciona (Beineke, 2012, p. 56). Os aspectos evidenciados são, todos eles, facetas claramente observáveis na cena anteriormente transcrita.

Para Deleuze e Parnet (1998), as **linhas moleculares** são bem mais flexíveis e são também migrantes, pois é no trânsito entre um território e outros que podem ser percebidas. Esse é o *interstício*, o caminho, o percurso, a fissura, a brecha, o jogo, e aí dão-se encontros. “Elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 145).

[...] há linhas de fissura, que não coincidem com as linhas de grandes cortes segmentários. Dessa vez, **dir-se-ia que um prato racha**. [...] já não se suporta o que se suportava antes, ontem ainda; a repartição dos desejos mudou em nós, nossas relações de velocidade e de lentidão se modificaram, um novo tipo de angústia surge, mas também uma nova serenidade. Fluxos se moveram [...]. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 147, grifos nossos)

Mas é importante notar que essas outras linhas acontecem dentro dos próprios cortes, no território já constituído em nós, abaixo do binarismo e da oposição já arraigados. É preciso, portanto, provocar uma **microfissura**, permitir o devir e o encontro. Provocar uma rachadura no ideal de escola, de criança, de estudante, de professor e de música; nos movimentos, nas práticas. Performar uma corrida: não só ao final, mas durante todo o semestre letivo, em cada aula de música.



Cena 19: Omar

Cologno Monzese, província de Milão, Itália.
Scuola Primaria “Calvino”, turma de 2º ano - 2014.

Na turma, há crianças de diversas origens.

Em sua maioria, são crianças italianas, mas também peruanas, romenas, sírias, entre outras. Omar é sírio. Deve ter sete anos. Não é muito alto de estatura. Sua pele é clara. Seus cabelos, lisos e escuros como seus olhos. Fala pouco, aliás, pouquíssimo. Mas canta! Canta forte! Principalmente quando a gente faz o “Zé Pereira”: “*Tum tum tum! Zé Pereira! Tum tum tum! Zé Pereira!*”

Me espanto com a maneira como Omar se solta durante essa atividade musical.

Canta (na verdade, quase grita) e levanta os braços, no tempo da música.

Nem sempre foi assim: Omar fala pouco – geralmente!

“Ti piace questa música eh?” – pergunto também eufórico.

Omar sorri.

Omar me entende. Entende a minha música.

Acho que também o entendo...

[...]

Semanas depois, aula aberta com os pais.

Entre as atividades musicais que fazemos nesse dia, há uma ciranda cantada e dançada, a canção de origem africana “Moio io ga caiunga”, e, claro, o “Zé Pereira”.

Ao final da aula aberta, as pessoas se cumprimentam, dão os parabéns às crianças, fazem fotos, cumprimentam a professora da turma. Alguns pais também vêm até a mim.

Entre eles, vem a mãe de Omar, sorridente, muito contente. Na cabeça, o véu típico de sua cultura. Me diz entre sorrisos largos e movimentos agitados: *“Agora eu entendo tudo! Agora eu entendo por que, em casa, Omar me diz: me chame de Fabrício, meu nome é Fabrício!”*.

Nesse momento, não sei o que dizer.



O menino se encontra, vive, habita a aula de música. Nela, sente-se em casa. Pergunto-lhe, diante do seu entusiasmo, *“Você gosta desta música, né?”*, e ele, com seu desejo inusitado – *“Me chame de Fabrício!”* –, provoca em mim uma fissura. Dá-se um estalo que muda o contorno de uma linha. “Racha-se o prato” de certezas que eu acreditava possuir. E eu, professor, diante do inesperado, não tenho ideia do que lhes responder, mas passo a me perguntar, no estilo deleuziano da coisa: *o que pode um professor de música?*

As **linhas de fuga**, por sua vez, são aquelas de ruptura, e, para Deleuze e Parnet, são das linhas as mais complicadas, as mais tortuosas, embora também simples e abstratas, pois comportam algo de extremamente misterioso. São linhas que saltam em nós (e dos nós já atados!). São grandes rompimentos que em nós acontecem, são “o contrário de um destino”, podendo ocorrer no indivíduo ou na sociedade (Deleuze e Parnet, 1998, p. 146).

Nessa visada, as próprias crianças não somente são atravessadas, mas, por vezes, para nós, corporificam linhas de fuga, pois, não raro, desestabilizam a lógica da aula de música, reverterem

modos de fazer artístico, seja pelo crepitar de galhos secos que se agitam em suas mãos enquanto correm pelo pátio de uma escola elementar no norte da Itália, e que, se não fosse por elas, como lixo sem importância seriam jogados fora (Cena 17); seja por meio de um menino que do alto de uma árvore coloca no mesmo plano de importância suas brincadeiras e a música executada por um flautista em seu instrumento (Cena 1); de uma menina que defende o *status* performático de sua corrida em círculos e o direito de performar essa ação diante de um público na aula aberta ao final do semestre (Cena 20); ou de um menino que, durante um exercício dirigido, que envolve desenho, tem a grande ideia de “desenhar um rabisco!” (Cena 7). As *cenar mínimas* estão repletas de outros exemplos, e aqui há espaço para que o leitor tire também suas próprias conclusões: esse discurso permanecerá sempre em aberto.

Afinada a essa leitura, a professora-artista portuguesa Rita Roberto¹¹¹ compartilha, em tom poético e profundo, e não por isso menos analítico, sua concepção de criança, a qual constitui, para ela, também inspiração durante o trabalho artístico que desenvolve com o público infantil. Ela diz:

RR: Acho que pensar o que é a infância ou o que é uma criança leva-me necessariamente para metáforas. Assim, o que vem mais imediatamente são talvez comparações, porque, no fundo, se pensar no que é uma criança, ela não se delimita. Ela é um ser em criação, não é? Já isso está na palavra “criança”. Mas não é só um ser em criação, no sentido em que é um ser que está a crescer, mas porque é um ser que cria. E é essa criação em potência que nasce conosco, que já faz parte talvez daquilo que nós somos biologicamente também, não é? A transformação do corpo, que é uma formação que no humano se estende, é um ponto de criação que extravasa muito as nossas fronteiras físicas. E, portanto, a criança é um mundo que eu poderia comparar com um oceano, por exemplo, pela imensidão, pela densidade, pela contemplação que nos suscita, porque associado a isso também vem o medo do desconhecido, porque uma criança tem esse desconhecido intrínseco e tem a possibilidade, tem todas as potencialidades que nós temos ou sabemos que existem no oceano. Que suscitou desde sempre no ser humano uma admiração imensa e um respeito muito grande. E eu acho que a criança tem esse poder também porque nos traz muita *vertigem* [ri]. E eu tive contacto com essa *vertigem* em duas fases muito diferentes. Uma quando comecei a dar aulas, que aconteceu um bocadinho por acaso. Não foi algo que eu fosse à procura. Veio ter comigo, lá está, o oceano trouxe-me assim uma onda, molhou-me os pés. E depois, uns anos mais tarde, quando me tornei mãe. E são duas relações diferentes, muito complementares, sem dúvida. Dois acessos a esse oceano, muito especiais. Mas mesmo ainda antes de ter esse contacto como mãe, o contacto com as crianças, que começou por ser só a tentativa de arranjar um trabalho, e foi isso que aconteceu. Fui lá parar, um bocado, de um ponto de vista mais funcional e pragmático, mas apaixonei-me imediatamente, porque na verdade para quem tem o impulso criativo mais aceso (e todos temos, simplesmente às vezes deixamos adormecer, ou não nos interessa tanto desenvolver), para alguém que trabalha na área artística, as crianças podem ser – para mim, são seguramente, sempre foram – uma inspiração incrível, porque o impulso criativo está lá com imensa força, sempre. *Ele não estagna, não são águas paradas, lá está, tem um movimento contínuo, como o mar, ele está em permanente movimento e traz constantemente surpresas.* Então, de certa forma, quando me aconteceu isto, de começar a dar aulas a crianças, eu percebi, encontrei ali uma fonte de alegria, que

111 Como em outros momentos desta tese, todas as falas atribuídas a Rita Roberto (sigla RR) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 17 de junho de 2025.

alimenta muito a criação, o estar em criação. E não significa, não quero dizer com isto, que haja uma aplicação direta das ideias das crianças em algo que depois se pode tornar num objeto artístico, não é isso que me seduz. É mesmo o estar em criação, porque a interação com uma criança tem esse desconhecido e é esse brotar permanente, como uma fonte, que traz sempre algo mais e algo novo. E isso é extremamente estimulante. Imagino que não seja assim para todos os artistas, mas eu encontrei isso no trabalho com a infância. (Roberto, 2025)

Embora haja neste trabalho uma seção específica para conhecer as concepções de criança e de infância compartilhadas por professores-artistas que se dedicam ao público infantil,¹¹² este pareceu ser o melhor momento para conhecer o pensamento de Rita Roberto, pelos elementos que ele, no sentido evidenciado, contém, os quais se mostram muito afinados com a perspectiva da diferença. Vale a pena acompanhar um pouco mais a fala da professora-artista, pois ela aborda melhor a ideia de *vertigem* que propõe, muito pertinente para a discussão que aqui se empreende:

[A *vertigem*] aparece-me muitas vezes porque sinto isso, que talvez pudesse chamar também de *insegurança*, mas num sentido positivo. De não nos agarrarmos a pilares demasiado firmes, porque se é certo que é muito importante que tenhamos boas referências no trabalho que estamos a fazer e dar referências, orientações claras, estruturar o trabalho para fazer com os alunos. Essas referências são extremamente importantes, permitem-nos dar um salto com mais segurança, sem dúvida. Mas elas não são a construção por si só. Então, se eu quero dar um salto, por mais fortes que sejam os pilares, o salto será um salto vertiginoso. Ou, se eu só saltar na medida em que controlo completamente onde e como vou cair, então eu só vou alcançar mundos que eu já conheço, não é? Então, deve haver assim um rasgo de coragem que traz sempre um pouco de vertigem. O desconhecido! Qualquer mudança na nossa vida contém essa vibração. E falo em vertigem e insegurança nesse sentido positivo. Que é o que nos permite ir para o desconhecido, e, no fundo, crescer. Crescer com isso, ampliar o nosso alcance. (Roberto, 2025)

Ainda sobre as linhas, Deleuze e Guattari resumem, de modo não menos poético, como são peculiares à escrita dos filósofos, destacando a imprevisibilidade do último tipo delas, e que funcionam bem como fluxo e trânsito para outra cena presenciada:

Há pelo menos três delas: de segmentaridade dura e bem talhada, de segmentação molecular e em seguida a linha abstrata, a linha de fuga, não menos mortal, não menos viva. Na primeira há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos; a segunda é feita de silêncios, de alusões, de subtendidos rápidos, que se oferecem à interpretação, mas se a terceira fulgura, se a linha de fuga é como um trem em marcha, é porque nela se salta linearmente, pode-se enfim falar aí “literalmente”, de qualquer coisa, talo de erva, catástrofe ou sensação, em uma aceitação tranquila do que acontece em que nada pode mais valer por outra coisa. Entretanto, as três linhas não param de se misturar. (Deleuze e Guattari, 2012, p. 77)

112 Veja-se, por exemplo, a seção intitulada “Segunda parada: diálogo com professores-artistas, suas concepções de infância, de arte e de música, e algumas estratégias utilizadas por eles”, nesta mesma tese.



Cena 20: A menina corre

(CMI – Primeiro semestre de 2024)

Turma de 3 a 6 anos.

Na sala, uma menina, de 5 anos, corre; dá voltas. Parece explorar todo o espaço (parece até que corre na praia!). Tem um sorriso enorme no rosto. Ela corre com frequência. Em outras aulas também.

Acompanhei, em outros momentos, o giro escrutinador daquela menina pela sala.

Por vezes, logo na chegada, ela parece precisar “reconhecer” o espaço por meio de sua corrida em círculos – demarcar seu território; tornar o espaço seu.

Às vezes para e se deita no tatame. Corre de novo.

Hoje contei as vezes que ela se levantou do círculo e correu em volta da sala e do grupo: sete vezes.

Para sempre no mesmo lugar, dá um pulo e se joga no tatame.

“Por que aquela menina corre?” – me pergunto.

Às vezes, acontece de ser acompanhada por mais crianças em sua corrida em círculos.

Por vezes, dá três giros durante a aula, outras vezes, cinco.

Se prepara e corre. Corre e se joga.

Em um dos encontros, ao final do semestre, há uma conversa sobre a aula aberta a ser realizada com a participação dos pais e cuidadores na semana seguinte.

“O que vocês gostariam de mostrar para os pais?” – a professora.

Um menino responde: *“Este ritmo...”* – percute na mesa.

“Os violões infantis!” – é a sugestão de outro menino.

Outras crianças pensam sem conseguir responder.

A professora tenta ajudar: *“O que vocês fizeram nas aulas e que mais gostaram?”*.

A resposta daquela menina, como se esperava, não pode ser outra: *“Eu gostei de correr!”*.



Em visita a um espaço formal de Educação Infantil, durante ações concernentes à pesquisa de doutorado, ouvi, na sala de aula, crianças que cantavam, acompanhando a professora: “*Não posso correr, não posso pular...*”. Lembrei-me daquela menina e de seu giro catártico pela sala. Ocorreu-me, ao mesmo tempo, a fala de Machado, a qual diz:

[...] moro na aula de artes. Elas estão ali para serem habitadas, ocupadas, transformadas por mim. Sinto que sou eu mesmo. Posso gritar, posso ficar parado e não fazer, observar, espreitar. Sou avaliado positivamente quando faço diferente. E estranho as professoras que não me dizem o que é para fazer. Aos poucos, amo isso. (Machado, 2023, p. 55)

Sobre morar na aula de música, penso, com a menina, mas também com Machado: não somente morar fisicamente; morar artisticamente; encontrar-se; desfazer-se; “morrer um pouco” (Machado, 2023); deixar de ser; tornar-se outro; não ser mais nada. Por isso, tenho aceitado o convite da mesma autora e coloco entre parênteses a ideia de arte como linguagem, para aderir ao paradigma da arte como um âmbito, um lugar, e, depois, para perguntar: *e se, nas apresentações de fim de semestre que costumamos fazer, cada um de nós, em nossas escolas, ou, melhor ainda, nas aulas abertas, se fizermos, com os pais e cuidadores, uma grande corrida em círculos, com grandes sorrisos no rosto; uma grande celebração, com muita música e movimento? O que aconteceria se fizéssemos isso? Entenderíamos, enfim, por que aquela menina corre? Melhor ainda, experimentaríamos como é a corrida daquela menina?*

Quando, ao final do semestre, a menina diz que na aula aberta ela quer correr, ela expressa o caráter performático de sua corrida e defende sua pertinência no contexto da aula de música. Nesse sentido, a corrida da criança é, ela mesma, arte – um modo de ser e estar, de expressar também. Junto à menina, é possível pensar, por exemplo, nas *performances* na sua relação com o espaço-tempo, nos *happenings*,¹¹³ nos dadaístas, na arte contemporânea, na música contemporânea ela mesma, no *silêncio-não-silêncio* de John Cage, e no fazer musical de outros artistas alinhados a correntes parecidas. É possível pensar em Murray Schafer e em suas propostas abertas, compiladas nos livros *OuvirCantar* (2019) e *Educação sonora* (2009). São modos de performar em outra chave de leitura, os quais desafiam a previsibilidade e a comodidade do fazer artístico num sentido mais tradicional.



113 Gênero de arte performática, originado nos anos 1950, a partir da combinação de artes visuais, teatro, música e dança, caracterizando-se pela participação ativa e interação do público, que deixa de ser espectador para se tornar parte integrante da obra.

A corrida da menina traça pelo menos duas linhas: uma no espaço, circular, espiralar, com ponto de partida e ponto de chegada que poderiam ser desenhados no papel, quando ela se joga no chão; e uma outra linha mais abstrata ainda, a qual propõe um jeito novo de pensar o que se quer performar na aula de artes e de música, ao invés, por exemplo, de marcar ou caminhar no pulso (sempre), embora isso também seja importante. Em vez disso, a menina propõe o correr livre como ato performativo digno de ser incluído na *performance* final e apresentado ao público.

Nessa trilha, sobre o “mesmo” e sobre o “previsível”, Deleuze e Guattari (2011, p. 21) dizem:

A maior parte dos métodos modernos para fazer proliferar séries ou para fazer crescer uma multiplicidade valem perfeitamente numa direção, por exemplo, linear, enquanto que uma unidade de totalização se afirma tanto mais numa outra dimensão, a de um círculo ou de um ciclo.

Aqui, isso aparece na busca pela aceitação de um pensamento não necessariamente linear e que considere que, nas artes, pelo menos na música, lugar de onde falo, a regra possa ser suspensa, e que a apreensão e a reflexão possam proceder por outras vias, por exemplo, pelas vias dos afetos, da estética. A alternativa para esse pensamento é, de novo, *rizomática* e *confluente*: “Há sempre algo de genealógico numa árvore, não é um método popular. Ao contrário, um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 23).

Assim, seria preciso, quando se perceber que está havendo um centramento demasiadamente marcado em algum ponto, fugir. Procurar outros platôs, outras linhas de fuga, outros itinerários. Assim foi quando esta investigação encontrou a Sociologia da Infância, assim foi quando encontrou a Fenomenologia da Criança, assim foi quando encontrou a cartografia, a pesquisa baseada em artes, o formato de *cenar mínimas*, as entrevistas,¹¹⁴ a ida para Portugal,¹¹⁵ tudo! É preciso não se apegar aos “fatos”: em vez disso, olhar sem juízos prévios, suspender as certezas. E isso nos traz de volta ao exercício fenomenológico (Machado, 2023).



Cena 21: O direito de não fazer

(CMI – 2024)

Turma de 3 a 6 anos.

114 Referência aos diálogos realizados com professores-artistas que se dedicam ao fazer artístico com/para crianças, como parte da coleta de dados para esta pesquisa.

115 Referência ao estágio de doutorado sanduíche, realizado pelo pesquisador, na Universidade Nova de Lisboa (Portugal), durante o segundo semestre de 2024, como bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Um menino, hoje, se reserva o direito de não fazer! Está fora do círculo, chegou um pouco atrasado... Olha de fora, mas atento. A professora o convida com voz afável. Ele recusa. Ela insiste. Ele também. Passa um pouco de tempo. A professora tenta mais uma vez. Ele continua lá. Ela parece então entender que não deve insistir mais. Mas a aula e os instrumentos permanecem disponíveis para ele. E, de fato, quando ele sente a necessidade de voltar, ele entra. Mas antes que isso aconteça, e à diferença de outras situações, não me pergunto por que aquele menino se abstém. Apenas me identifico com ele, porque sei e reconheço que, às vezes, eu também não quero fazer nada.



Por vezes, em nosso exercício, está evidente a importância de procurar operar com descrições claras e precisas, mas também de buscar operar com o que o pensamento não pensou até então – *não há o que corrigir*, há que se fazer o movimento de pensar sobre e com o pensamento. É pelo mesmo motivo, por exemplo, que, numa investigação como esta, não há “capítulo de referencial teórico”, propriamente dito, e a ser corrigido. Há uma afinação com o discurso de Suely Rolnik a esse propósito, que é o de procurar “se libertar” (Rolnik, 2016). Um exercício fenomenológico disso seria mudar a forma de escrever procurando “narrar” – descrever um momento, e rever! Importam mais as relações, os encontros, as interações, do que o pré-concebido, o pressuposto. A partir disso, também, talvez possa-se inferir a fuga de elementos apriorísticos na perspectiva. Esses são, sem dúvida, importantes, mas não tratamos do modelo evolutivo arborescente e, portanto, não falamos de uma relação causa-efeito.

Ao olhar para as crianças, ou mesmo para nossa própria trajetória, seria importante que se conseguisse fazer tal exercício sem cair, necessariamente, na causalidade das relações. O olhar fenomenológico pode ajudar nesse sentido, uma vez que ele suspende as certezas e coloca entre parênteses as preconcepções acerca do objeto/sujeito (Machado, 2023). Além disso, temos visto, a fenomenologia da criança compartilha muitos pontos em comum com a Sociologia da Infância: “a criança protagonista, o papel social do ser criança, a criança como ator social” (Machado, 2023, p. 44), mas, à diferença desta, possui objetivos menos pedagogizantes. Por isso conflui bem com a perspectiva rizomática, já que “o rizoma é uma antigenealogia” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 28).

Rolnik (2016) recorda a importância da alteridade, ideia que se afina perfeitamente com cenas como “A menina corre” (Cena 20) e o “O direito de não fazer” (Cena 21), entre outras para as quais o olhar exige um exercício de sensibilidade para com o outro, mais especificamente para tentar olhar a cena sem julgamentos prévios, endereçados a qualquer das partes envolvidas. “*Por que a menina corre?*” ou “*Por que aquele menino não faz?*” – não há aqui problemas a serem resolvidos. Talvez um questionamento mais apropriado, e até mais pertinente, para o fazer

artístico seja: “*Como a menina corre?*”, ou quem sabe, ainda: “*Como é a corrida daquela menina?*”, “*Como é o silêncio do menino?*”.

[...] apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. O exercício desta capacidade está desvinculado da história do sujeito e da linguagem. Com ela, o outro é uma presença que se integra à nossa textura sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras de sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo. É também neste livro que pela primeira vez chamei de “corpo vibrátil” precisamente essa segunda capacidade de nossos órgãos dos sentidos em seu conjunto. (Rolnik, 2016, p. 12)

A corrida da menina compõe, como dito, e, sem dúvida, linhas no espaço, mas conceitualmente traça uma linha para fora dele: há muito mais na corrida daquela menina do que se possa suspeitar. Há uma linha a ser acompanhada em exercício cartográfico, enquanto postura. *Como alcançar a sensibilidade para perceber na corrida da menina algum potencial para a educação musical?* Possivelmente, pelas vias da alteridade, de modo que a corrida da menina (Cena 20) e o silêncio do menino (Cena 21) consigam alcançar nosso corpo vibrátil (Rolnik, 2016), impregná-lo, sacudi-lo, afetar-nos, de modo que isso se reflita no fazer artístico que nos propomos a pensar e fazer: *com/para* crianças.

Confluências ancestrais

Numa tese com tantos referenciais importantes, muitos deles sendo estrangeiros, temperos mais abrazeirados poderão ser sentidos nas palavras do líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, e escritor Ailton Krenak, cuja contribuição vem confluir com a discussão acerca da pluralidade das infâncias, das singularidades das crianças, e da sensibilidade dos adultos com relação a isso.

Nota-se, no contato com essa outra perspectiva, que certos aspectos que autores têm pensado a respeito das infâncias já parecem ser realizados na prática, e há muito tempo, por alguns povos originários brasileiros. Assim, no viés da pluralidade das infâncias, torna-se oportuno conhecer o que diz Krenak a respeito das crianças indígenas. O autor se depara, antes de tudo, com o que para ele constitui uma ambiguidade no que tange à relação entre educação e futuro, em culturas diversas, com relação às crianças. O primeiro aspecto observado é que “já no primeiro período da vida, todo um aparato de recursos pedagógicos é acionado para moldar a gente”, isto é, moldar as crianças, as pessoas (Krenak, 2022, p. 93), dizer o lugar de cada um: construir subjetividades. Partindo de uma cosmovisão própria de sua cultura, ele reflete:

Isso me faz pensar em antigas práticas usadas por diferentes povos deste continente americano para constituir seus coletivos. São práticas ligadas à *produção* da pessoa – o que é muito diferente de moldar alguém –, que entendem que todos nós temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos – e o *ser* é a essência de tudo. As

outras habilidades que podemos adquirir, como possuir coisas, seguir uma profissão, governar o mundo, são **camadas que você acrescenta à perspectiva de um ser que já existe**. Esse antigo conceito é muito confortável, pois não entra em choque com a experiência de existir. (Krenak, 2022, p. 93-94, itálicos do autor, grifos nossos)

Se no diálogo com o pensamento da diferença, que muito contribui para esta tese, a perspectiva indígena soar essencialista, a visão da criança descrita por Krenak parece se referir muito mais a uma *existência* que deve ser considerada nas suas singularidades. *Ser*, nesse caso, parece estar afinado com a ideia de *existir*, e de nenhum modo como um retorno a formas fixas. Assim, transparece, na perspectiva, uma atitude, antes de tudo, respeitosa para com o ser *existente*, isto é, para como ele mesmo se mostra, na abertura para aquilo que ele poderá (ou não) tornar-se: devir. Nessa direção, Krenak (2022) descreve um ritual que assinala a entrada de novos membros – as crianças – entre os indígenas Guarani, um evento importante, carregado de significações culturais, espirituais, e de notas estéticas e poéticas que precisam ser consideradas para a apreensão desse pensamento:

Os Guarani fazem um batismo, o *nhemongaraí*, que ocorre no Ano Novo deles, por volta do dia 25 de janeiro. Nesse ritual, o pajé, dentro da *opy*, a casa cerimonial, canta e defuma as crianças novas que estão no colo de suas mães. Fica assoprando e olhando para elas, para ver quem são os seres que chegaram ali. Depois de realizados os cantos, o pajé se aproxima dos parentes e pergunta o nome das crianças. A partir de então elas passam a ser nomeadas. Esse lindo ritual carrega a mensagem de que nós já chegamos aqui como seres prontos. É de grande respeito dizer: esse ser já existe, não precisa de uma fôrma, ele quem nos informa quem é que chegou ao mundo. (Krenak, 2022, p. 94-95)

Naturalmente, nessa perspectiva, os seres são observados por meio de lentes conceituais específicas, atinentes à cosmovisão daquele grupo, e a oposição *ser-devir* perde sua validade, não se aplica, justamente porque não há oposição, há justaposição de camadas – *confluências* –, como assinala o próprio autor. São camadas conceituais, camadas culturais, subjetividades que **produzem** o sujeito, no sentido afirmativo do termo – sujeito devindo sujeito (devindo, como adjetivo participial, ou mesmo como gerúndio, se preferirmos), encontros, agenciamentos. O autor diz: “Quando atuamos no sentido de incidir sobre o design original de um ser, seja ele humano ou não, e formatá-lo para que tenha alguma utilidade, estamos incorrendo em uma violência sobre o percurso que ele já está habilitado a percorrer aqui na Terra” (Krenak, 2022, p. 95).

Projetar sobre a criança um futuro demasiado fixo é valorizar desproporcionalmente aquelas linhas mais duras, descritas por Deleuze e Parnet (1998), é formatar, formar, moldar. A linha de fuga, por outro lado, pode ser qualquer coisa, é o inesperado, e a perspectiva descrita por Krenak parece permanecer aberta às linhas desse segundo tipo, aos devires.

Há, ainda, para o autor, uma dimensão educativa na consideração da ancestralidade e, por outro lado, existe uma visão de futuro que a projeção de uma linha dura sobre a criança comporta. Essa última insiste em querer desenhar um futuro que na verdade não há, mas que se permite

ser apenas imaginado, ilusório, criador de visões em prospectiva, cujos alvos, majoritariamente, são as próprias crianças. A mesma predileção pelo futuro, em detrimento de um presente que possa ser vivido de forma intensa e afirmativa, é, na leitura de Krenak, um dos motores da grande competitividade para a qual se é educado, desde a modernidade, na projeção de porvires cada vez mais improváveis dadas as inúmeras crises, especialmente ecológicas e ambientais, mas também políticas, que caracterizam nosso tempo (Krenak, 2022, p. 96-97).

Muitos cientistas estão observando a maneira como as crianças experimentam a infância. Alguns estudos mostram que, nos últimos trinta, quarenta anos, esse período passou a ser encurtado. Em vez de as crianças o viverem como um lugar folgado, já estão caindo nele como em uma chapa quente, em que se veem obrigadas a responder às perguntas de um mundo em erosão. Quando a gente ouve um adulto que viveu a infância na década de 1990, ele frequentemente fala dela como um período extremamente apertado, um corredor. E se isso está sendo dito agora por uma pessoa que tem trinta anos, se não tomarmos cuidado, a próxima geração vai ter suprimida de vez a experiência da infância como esse lugar fantástico – de seres ainda pousando na Terra – e será introduzida de cara em um mundo de disputa. (Krenak, 2022, p. 98-99)

Na riqueza do pensamento dos povos originários, encontramos outras leituras a respeito das infâncias, numa chave na qual diferentes saberes confluem numa cosmovisão ampla, flexível e abrangente.

À visão prospectiva do futuro, questionada por Krenak, pode-se acrescentar o risco de uma massificação das subjetividades, cada vez mais fomentada pelas mídias dominantes e que parece mais consonante com a tecitura de narrativas únicas a respeito do mundo, as quais deveríamos, em favor das pluralidades, evitar, desviando de infâncias monocromáticas, moldadas. Nessa esteira, Krenak (2022) reflete:

Penso nas palavras “molde”, “forma”, “formar”, “formatar” etc., e que aplicar esses conceitos a pessoas no primeiro momento da vida, quando são seres inventivos e cheios de subjetividade, é uma violência muito grande. Já vão podando espíritos que poderiam trazer muita novidade para a Terra. No lugar de produzir um *futuro*, a gente deveria recepcionar essa inventividade que chega através das novas pessoas. As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante do que inventar futuros. (Krenak, 2022, p. 99-100)

Para complementar, o autor nos convoca a um pensamento que repense nossa sociabilidade e nossa relação com o mundo. Se chamamos a atenção para que a infância seja considerada em seus aspectos relacionais – o que não exclui a participação dos adultos e de elementos não humanos –, também para Krenak, cujo discurso principal se constrói em torno de questões ambientais, tais aspectos relacionais de socialização devem incluir os animais e tudo o que

compõe o nosso redor, a partir de um aprendizado que aconteça “em fricção com a natureza” (Krenak, 2022, p. 101-102). Essa interessante ideia de estar em “**fricção com a natureza**” é a maneira com a qual Krenak descreve a construção empírica dos saberes pelos povos originários, e que parece consonante com a ideia do encontro, que tanto temos evidenciado aqui.

Existir e constituir-se em “fricção” com a natureza, com o mundo, com a vida, passa por processos calcados “na afetação da vida” (Krenak, 2022, p. 104), no sentido mais afirmativo que essa expressão possa assumir: afetar e ser afetado pela vida mesma. Nesse

território poético de existência, construído por meio da sensibilidade, peculiar à cultura descrita pelo autor, a experiência está baseada nas próprias origens, e a relação com a Terra tem primazia, já que, nessa visão, se é parte da Terra. Isso diz respeito, especialmente, à atenção dedicada às crianças do grupo. “Não se trata de um manual de vida, mas de uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias mais reconfortantes que cada cultura é capaz de produzir – que são chamadas, em certa literatura de mito”, diz o autor (Krenak, 2022, p. 104). O valor dessa perspectiva difere do utilitarismo característico da contemporaneidade, quer dizer, “isso pode não ter um significado muito prático para concorrer com os outros em um mundo em disputa, mas faz todo o sentido na valorização da vida como um dom” (Krenak, 2022, p. 104).



O autor questiona outras visões mais voltadas ao utilitarismo e à competitividade:

As famílias ocidentais em contexto urbano supervalorizam o sistema de educação. São adultos que aderem a esse formato no qual as pessoas que chegam vão sendo inseridas no mundo. Antes de elas poderem escolher a experiência de se implicar no mundo num sentido coletivo, já são abordadas pela visão que os adultos têm dele. Um jovem de vinte anos já tem um mundo formatado dentro de si e, quando coloca uma criança nele, passa a agir a partir de sua aspiração de perfeição, daquela ideia de formar um sujeito campeão. Dessa forma, nós começamos, desde cedo, a sugerir para as crianças que elas precisam alcançar um patamar de excelência e ocupar lugares de destaque, pois no topo do pódio só cabe um. No entanto, esse pódio é uma mentira, porque não tem nenhum lugar no mundo onde só cabe um, sempre cabem todos. (Krenak, 2022, p. 105-106)

A sugestão do autor é que se olhe para as crianças, as quais propõem outra narrativa para o mundo, e afirma que isso deve ser feito no agora, não na prospecção de um porvir, não num futuro constantemente roubado das crianças pelos adultos (Krenak 2022, p. 106). “Educação não tem nada a ver com futuro, afinal ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real” (Krenak, 2022, p. 107).

Notas do pesquisador: *interstícios* das infâncias

Nos *interstícios* do fazer musical, observamos momentos espontâneos de interação entre crianças e arte, nos quais expressões profundas de seus mundos podem emergir. Como parte de um percurso atravessado por vivências e percepções, as *cenar mínimas de crianças e música* coletadas por esta pesquisa renovam o convite para **prestar atenção nas crianças**.

A representação das crianças por meio da observação sensível e contínua, e especialmente por meio de descrições densas, confirmam-nas como sujeitos reais que são. Isso, por sua vez, sugere uma educação musical contextualizada e de fato inserida no espaço-tempo das crianças, em diálogo com os elementos físicos e conceituais que as circundam, no seu contato com a arte.

Tenho refletido, em diálogo com os estudos da infância e com o pensamento da diferença, numa perspectiva *rizomática* e *confluente*, acerca de algumas imagens de infâncias que permeiam a educação musical, a pesquisa com crianças, e a arte que se destina a esse público específico. As infâncias são feitas de multiplicidades, e as crianças, sujeitos desta categoria estrutural da sociedade, para serem observadas, requerem que se abandone imagens demasiadamente fixas sobre elas. Isso porque tais imagens podem perpetuar estereótipos acerca das próprias crianças e das infâncias, ou levar a uma visão em prospectiva desses sujeitos, desconsiderando seu tempo atual.

Nessa trilha, pode-se perceber e valorizar aspectos artísticos que se revelam em alguns de seus modos de ser, estar, pensar e se relacionar. Do mesmo modo, pode-se pensar abordagens pedagógicas e práticas artísticas que respeitem e dialoguem com as singularidades das crianças.

As *cenar* que compõem esta pesquisa não devem ser tomadas como imagens fixas de crianças e infâncias, mas surgem de percepções no âmbito de uma pesquisa que leva em consideração não somente critérios científicos, mas também artísticos, em seu percurso metodológico. As *cenar* e suas descrições constituem, portanto, um exercício complexo que une objetividade e subjetividade, no acompanhamento de linhas, para pensar a infância nas suas multiplicidades e as crianças nas suas singularidades. Isso significa, também, refletir sobre o tema a partir das próprias crianças, isto é, de alguns de seus modos de ser e estar – fluidos e polimorfos,¹¹⁶ como as crianças mesmas.



Refletir sobre alguns modos como as músicas se inserem nos *mundos de vida das crianças*

116 Utilizamos o termo “polimorfo” não no sentido freudiano dessa palavra, mas para demonstrarmos que acedemos à imagem das crianças enquanto *seres que se apresentam sob diversas formas*, e que podem, inclusive, *variar de forma*. Nessa acepção, estamos mais próximos da ideia do *devenir* de Deleuze e Guattari (2011) do que do pensamento do médico e psicanalista austríaco.

requer considerar o fazer musical nas suas dimensões **para, com e das** crianças¹¹⁷ e, portanto, uma pesquisa da qual crianças e adultos participem, compartilhando experiências e perspectivas. A arte, nesse contexto, se constrói no espaço dessas relações.

Assim, defende-se que na arte que se refere às infâncias possam falar também os objetos, os espaços, os afetos – e isso inclui a tristeza –, e que participem os adultos, o que justifica o desenvolvimento de ações no sentido de aprimorar sua sensibilidade no contato com as crianças.

Nesse contexto, tão importante quanto questionar as crianças é prestar atenção no que elas dizem quando não são indagadas acerca de coisa alguma, quando agem deliberadamente, na relação com seus pares, com os adultos, com as coisas e com o ambiente. A observação das manifestações infantis espontâneas contrasta uma possível “fabricação” das vozes das crianças, pois concentram-se em **descrever**, levando em consideração as condições espaço-temporais em que surgem tais perspectivas.

Essa dinâmica que envolve crianças, adultos e elementos não humanos, como também discutido por Spyrou (2018), na Sociologia da Infância, e por Machado (2023), na Fenomenologia da Criança, se alinha à perspectiva *rizomática e confluyente*, e confirma, por fim, uma ótica que contrasta o adultocentrismo das abordagens mais tradicionais, mas que também evita uma possível idealização da infância, de forma a não negligenciar o papel do contexto social e cultural na formação das culturas infantis.



Cena 22: Sobre descobrir caminhos

(CMI – outubro de 2023)

Na chegada, há um menino, de 5 anos, que frequentemente deixa de usar as escadas, com seus corrimãos, para acessar o pátio. Deixa que seu pai escolha o caminho de adulto que quiser fazer. O menino, por sua vez, prefere descer pelo morrinho, entre as plantas. Mas também escorrega pela grama. Seus cabelos compridos são cacheados e ultrapassam a linha dos ombros. Chegam sempre alinhadíssimos, demonstrando terem recebido muitos cuidados antes de sair de casa. Mas, nessa empreitada, ficam cheios de folhas secas. Não importa. Talvez o menino use as escadas, só para variar um pouquinho. Seu pai o conhece. Não estranha. Deixa-o.

Descer o morrinho e caminhar entre as plantas é mais um caminho que aquele menino descobriu para chegar à aula de música.



117 A temática é discutida, de modo especial, na seção intitulada “Segunda confluência: das crianças e das infâncias”, nesta mesma tese, a partir de pesquisas anteriores que se debruçaram sobre a questão da música **para, com e das** crianças.

Concluo a seção com essa cena que muito bem ilustra a relação da criança com seu entorno, no seu espaço-tempo, enquanto espera pelo que vem depois, bem como sua propensão à novidade e à inventividade, colocando em evidência aspectos que compõem também o fazer artístico *com/para* crianças. Trata-se de uma cena na qual é perceptível também a propensão das crianças para compor *com* as coisas – para fazer rizoma – e na qual os próprios caminhos descobertos pelo menino protagonista são como linhas traçadas para atravessar e chegar a um outro rizoma igualmente importante: a aula de música.

Na aula, por sua vez, outras crianças, professores, sons e imagens agenciam e compõem uma paisagem sonora, mas que é também afetiva. E o menino, embora saiba muito bem o que o aguarda e que está para acontecer – a própria aula de música –, desacelera, dá-se o tempo que precisa e burla, com meios próprios, o esperado e a previsibilidade da agenda e da hora marcada, no trânsito entre um compromisso e outro, entre um lugar e outro.

A descida pelo morrinho, o rolar na grama, o caminhar entre as folhas são também experimentação e agenciamento. Neles, territórios e desterritorializações se entrelaçam e compõem, no abandono de um caminho velho e na descoberta de um novo, para reverterem em nova a trilha que, na vez passada, se tornara velha, para ressurgir então, renovada, num modo outro, inventado especialmente para descer o mesmo morrinho de antes, nesse dia. Se, primeiro, o escorregamento se dava sentado, talvez numa outra ocasião o menino desça caminhando. Se ele o fará devagar ou mais rápido, ninguém o sabe, pois a surpresa parece ser seu condão, e será preciso acompanhá-lo para ver.

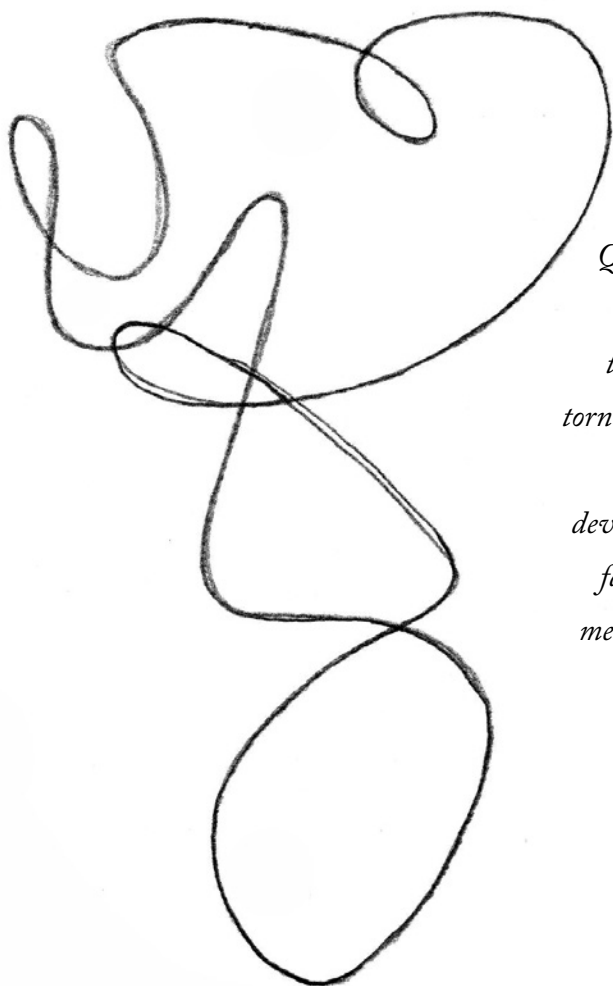
Nesse dédalo, de repente, vejo um *jardim-menino* que encontra a presença da criança, e essa, improvisamente, mostra-se, ainda que momentaneamente, *menino-flor*, *menino-planta*, *menino-inseto* que rasteja e partilha com a paisagem o seu momento de espera, *menino-sol*, porque sua presença deixa sem dúvida o jardim mais iluminado. Revela-se ao meu olhar um *menino-algo-que-não-sei-dizer*, pois, sem a presença do menino, o jardim não é o mesmo; será talvez o *jardim-de-outra-criança*, enquanto o menino de antes, já dentro do prédio, revela-se, no outro espaço-tempo, *menino-som*. Ele é *menino-bicho* para no instante seguinte deixar de ser, e o tempo parou pra eu olhar para aquele menino.¹¹⁸

O trajeto novo de cada dia é a descoberta e composição com a *paisagem-jardim* e com o menino mesmo; com o espaço-tempo da espera, que seu pai prefere usufruir sentado no banco. E não há como perder de vista que a música, nesse emaranhado de grama, terra, folha e cabelo, constitui agenciamentos outros, pois é também, ela mesma, o motivo do encontro semanal do menino com o jardim.

Neste discurso, sempre em aberto, convido novamente o olhar do leitor para perceber o potencial que pode estar oculto (ou evidente demais) nos momentos mais corriqueiros do cotidiano, quem sabe, nos *interstícios* das infâncias.

118 “O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga / A vida é amiga da arte / É a parte que o sol me ensinou” – “Força estranha”, Caetano Veloso (1978).

**Terceira parada: mil platôs,
mil pássaros, ou seja, do
voo até a Companhia de
Música Teatral (Portugal),
ou, da *honestidade com o real*
na arte com/para crianças**



Quando eu era adulto, quanto mais uma coisa me interessava, melhor eu era capaz de falar a respeito. Mas com as crianças talvez seja diferente. Quando um assunto nos importa muito, torna-se difícil falar sobre ele, mesmo quando sabemos a matéria.

Como se tivéssemos vergonha, medo de dizer algo que não se deve dizer. Porque tem uma coisa chata na escola: a gente tem de falar cientificamente para ganhar uma boa nota, um elogio ou mesmo uma reprimenda, mas nunca do jeito como a gente sente.

(Janusz Korczak)

Pensar nas multiplicidades que constituem cada infância direciona nosso olhar para a imagem dos *mil platôs* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011). Os *mil platôs*, por encontrarem-se lado a lado, constituem uma alegoria da recusa ao modelo hierárquico e radiciforme do pensamento e da escrita. Assim, dão lugar a um modelo *rizomático* de pensar e de escrever: *cartografia*.

Um platô – explicam Deleuze e Guattari, citando Gregory Bateson – é “uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 44).

Um platô está sempre no meio, *entre*.

Diante disso, algumas perguntas estiveram sempre em nossa mente no decorrer da realização deste estudo: *o que, na pesquisa, funciona como platôs? Conceitos, palavras, afetos, desejos, sensações, experiências, valores, cenas, memórias...? O que a pesquisa movimenta e pelo que ela se deixa agitar?*

Nesse sentido, foi possível perceber, de maneira evidente, um paralelo entre uma perspectiva rizomática de fazer artístico com crianças e o modo como a Companhia de Música Teatral (CMT), de Portugal, pensa, organiza, desenvolve e comunica seu trabalho artístico. Esse percurso é desenvolvido por meio do que nomearam *constelações artístico-educativas*, ou seja:

[...] conjuntos de atividades articuladas das seguintes tipologias: espetáculo, instalação, formação, “workshop”, conferência e edição. Algumas constelações incluem todas estas tipologias, outras não. As diferentes atividades de uma constelação derivam dum conjunto coerente de ideias, temas ou linhas estéticas e, portanto, “atraem-se” sem se sobrepor, porque são diferentes formas de abordar uma ideia e de estabelecer relações com públicos diversos. (Companhia de Música Teatral, 2022, p. 22 e 26)

As *constelações artístico-educativas* são constituídas, portanto, por elementos que podem ser recombinados de várias formas, de acordo com os contextos e circunstâncias que se apresentarem. Desse modo, são construídas, percorridas, desfeitas e reconstruídas *paisagens* que, na perspectiva da Companhia, se referem a lugares de sonhos, de desejos, de ideias e de intenções, e caminham na direção poética da “afinação de pessoas, pássaros e flores” (Companhia de Música Teatral, 2022, p. 36). Isso também traduz a ideia, central no trabalho da Companhia, do convívio entre pessoas de diferentes idades com o mundo ao redor, mediadas pela arte de modo conectivo, aberto, flexível, plástico – como acontece na *murmuração* dos pássaros.

Murmuração é o termo que se utiliza para descrever o comportamento de alguns grupos de aves em voo. Estudos sobre auto-organização e dinâmica de sistemas coletivos, em diversas áreas, como a Biologia, a Física e as Ciências da Computação, têm utilizado o fenômeno como referência. Durante a *murmuração*, o bando adquire formas complexas e dinâmicas; fluidas e altamente organizadas. As formações podem mudar rapidamente de direção e de aspecto e são geradas pela interação contínua entre as aves. Isso permite uma rápida e eficiente resposta a predadores, bem como a obstáculos (Said Bonduki e Leon Steidle, 2024, p. 2).

No caso da CMT, a *murmuração* surge como uma metáfora para possibilidades de comunicação intuitiva, bem como para a convivência entre indivíduos de diferentes idades, mediada pela arte. Essa é uma postura que encontra amplo espaço em diversas *constelações artístico-educativas* da CMT, de modo especial, naquela nomeada *Mil pássaros*, criada em torno do espetáculo *Orizuro*, estreado em 2018, e que parte, precisamente, do fascínio pelo canto e pelo comportamento das aves. A esse respeito, a Companhia explica: “a forma como os pássaros veem e ouvem, nomeadamente o canto de outros pássaros, serve de motivo para refletir sobre a forma como nós próprios percebemos os outros e o mundo que nos rodeia [...]” (Companhia de Música Teatral, 2022, p. 69).

Ao se referir às iniciativas da CMT, Paulo Pires (2022, p. 15) fala de uma *bio-(po)ética do cuidado*, cuja tônica recai sobre o ser humano, na sua relação com o mundo, por meio de uma visão múltipla. A análise que o autor faz do trabalho da Companhia permite inferir aspectos que são consonantes com uma postura rizomática, senão cartográfica, perante o fazer artístico. Ele diz:

O exercício da criatividade, cativante cruzamento entre curiosidade e imaginação – de que o percurso da CMT é um exemplo, a meu ver, incontornável –, não se compadece com um *modus operandi* predefinido ou com uma lógica necessariamente unilinear, previsível, sequencial ou consequente. O seu ponto de partida é, sim, um corajoso e assumido elogio do “não sei” e um enfoque na *pergunta* e no *processo* (mais do que na resposta e na paragem final), os quais serão, na minha óptica, das formas mais criativas e desconcertantes de desenhar o tempo e de vitalizar a arte. É fundamental insistir na afirmação das subjetividades e da diversidade, numa maior aproximação ao sensível e numa primazia conferida ao risco e suas múltiplas tonalidades como possibilidades de futuro. (Pires, 2022, p. 16, itálicos do autor)

Tais correlações, entre outros aspectos, fizeram crescer nosso interesse pelas iniciativas artísticas e educativas realizadas pela CMT, e suas contribuições inegáveis para nossa pesquisa de doutorado. Uma maior aproximação com o trabalho da Companhia tornou-se possível por meio da realização de doutorado sanduíche, com bolsa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante o segundo semestre de 2024, na Universidade Nova de Lisboa – Portugal –, sob acompanhamento da Prof.^a Dra. Helena Rodrigues, diretora artística da CMT.¹¹⁹

Algumas reflexões que se seguem, em torno da arte e das infâncias, foram possibilitadas durante esse período em Portugal, o qual se apresentou para nós como uma verdadeira incursão, um mergulho, ou melhor, um voo – literalmente realizado – em direção a práticas artísticas com crianças, numa perspectiva múltipla, rica e, especialmente, honesta para com esse público específico.

119 Isso só foi possível, além da bolsa da CAPES, devido à abertura e acolhimento dos artistas da CMT e pela mediação fundamental da Prof.^a Dra. Helena Rodrigues, diretora artística da Companhia, e coorientadora que me recebeu na Universidade Nova de Lisboa para o doutorado sanduíche. Deixo registrado, mais uma vez, o agradecimento à CAPES, aos artistas da CMT e, em especial, à Prof.^a Helena Rodrigues.



Cena 23: O soldadinho e a bailarina

(Casa das Artes, Vila Nova de Famalicão, Portugal – 27 de setembro de 2024)

A cena “do soldadinho” não é longa, mas a impressão que se tem, é que há algum tipo de suspensão temporal, em parte devido, talvez, ao contraste sonoro com as cenas anteriores: efusivas e brilhantes – a ode à liberdade de Beethoven; a banda de música que chega de longe para comparecer à 9ª Sinfonia do compositor alemão... Para arriscar alguma precisão, diremos que a cena dura em torno de quatro minutos. É tempo suficiente para que se crie uma atmosfera percebida como ambígua: mistura de nostalgia, ternura, e alguma dor (estamos diante de um espetáculo para crianças?). É tempo o bastante para que alguns adultos presentes reconheçam a canção que se inicia (executada, primeiro pela voz feminina da performer, depois, pela voz dele, também aguda, leve, como canção de ninar) e arrisquem cantar, *sottovoce*, alguns dos versos da Ronda do Soldadinho, do português José Mario Branco. É tempo suficiente também para que, dos sons rarefeitos, em andamento lento e organizados em métrica ternária, que acenam para sonoridades de uma caixa de música, balbucios de bebês se sobressaiam. Diante disso, não há dúvidas: trata-se de um espetáculo para crianças, pois elas, nele, se reconhecem. Mas, talvez, não seja só para elas.

Ele veste calças compridas, em estilo de alfaiataria, marrom claro, com listras discretas e elegantes em tons pouco mais escuros, suspensórios de cor parecida, camiseta branca, sem mangas e se apresenta descalço. Ela também usa calças de alfaiataria e blusa sem mangas, nas mesmas cores sóbrias que seu companheiro de cena, e não usa sapatos. Ele, além de bigodes, traz os cabelos compridos, à altura dos ombros, soltos. Ela tem os cabelos um pouco mais compridos que os dele, também soltos, mas contidos por uma faixa de cor clara, que separa a franja do restante da cabeleira. Essa caracterização remeteria a alguma estética vivenciada nos anos 60 ou 70 do século passado? Quem sabe, ao ano de 1974, mais precisamente?

Os braços nus dos performers merecem atenção especial, pois, nesta cena, os movimentos são contidos, mínimos, imagéticos. Embora a atmosfera seja densa, os gestos são delicadíssimos e há, por toda parte, sutilezas a serem percebidas: a cena é marcada pela leveza.

É a performer quem traz, empurrando como um pneu de carro, a estrutura circular na qual, em instantes, irá subir. Ele vem após ela, trazendo nas mãos um *fazedor de paisagens sonoras quotidianas* – um *cintilador*, isto é, um objeto sonoro criado pelos artistas e designers da Companhia, composto por uma caixa de madeira, com campanas metálicas como as dos megafones, e alças vermelhas. Dentro, há

mecanismos de caixa de música acionados por manivela exterior, fazendo soar, assim, os sons de *carillon*.

A imagem, em seu complexo, faz lembrar, de fato, uma caixa de música, com sua figura que gira – soldadinho, ou bailarina, ou misto dos dois. Ela, já sobre a base, tem o corpo sempre ereto, embora sua postura não seja rígida, pelo contrário, é relaxada. Os braços, inicialmente, pendem ao longo do corpo.

Todos os seus movimentos, em relação a ela mesma ou ao espaço, bem como as imagens que seu corpo a partir de então sugere, são conduzidos pelo seu companheiro de cena. Ele, agachado, com a mão direita gira a manivela que faz soar a caixa de música, ainda apoiada no chão, e na sua composição com os sons do piano preparado; com a mão esquerda, faz girar a base sobre a qual se encontra a performer. Fita-a no rosto. Ela lembra uma boneca. As notas do *cinilador* são agudas, cristalinas, suaves; destacam-se através do som abafado, sufocado, amordaçado do piano preparado. A base giratória dá algumas voltas completas colocando a performer em evidência. Ela tem um foco de luz sobre si e canta, como quem nina:

Um e dois e três

Li la li lu

Um soldadinho

A canção de José Mário Branco, aqui, é cantada em andamento bem mais lento, e, deliberadamente, são omitidos os versos originais. Teriam sido riscadas com lápis azul? A ironia de um texto tão denso, cantado de forma tão leve, no entanto, se mantém. Ao som da palavra “soldadinho”, ele se ergue e posiciona a mão esquerda dela ao lado da cabeça, em “quase” posição de sentido. Ela não opõe resistência. Suas ações, com exceção do canto, não partem de vontade própria, mas são todas manipuladas pelo outro, por quem, nesse caso, tem o controle, por quem tem algum poder. Continua a cantar com expressão plácida no rosto, num meio sorriso. Incorpora, na mesma melodia, balbucios de um bebê que está na plateia:

Au au au

Li la la li lu

Li la la

Li la lu la li lu

Lu la li

roseiral

Esta última palavra tem importância no contexto, e, ao som dela, ele se levanta e posiciona a outra mão da performer, a direita, para cima: o braço semiflexionado, e o indicador que aponta para o alto. Ouvem-se ainda os balbucios dos bebês. Os

performers trocam de lugar.

Desta vez, ele, sobre a estrutura, está em evidência. Também colabora para isso o foco de luz branca, sobre ele, à diferença dos tons avermelhados da iluminação usada nos outros planos da cena.

Um e dois e três

Li la li lu

Um soldadinho

Ela, com prestativa assistência, o ajuda a colocar nas costas seu fardo de combate: uma caixa de música – o *cintilador*. Com um ligeiro mover dos ombros, ele facilita a tarefa da performer de fornecer-lhe o inusitado aparato bélico. Ao cantar a palavra “soldadinho”, num gesto delicado, ele põe a mão na testa, faz posição de sentido. Sua expressão é quase neutra, mas tende para a tristeza.

Li la lu la li lu

Li la lu

O soldadinho

Ainda na mesma posição, ele olha para a esquerda, e olha para a direita, enquanto a performer gira a manivela fazendo soar a caixa de música que ele traz nas costas.

A performer se abaixa, começa a girar a estrutura que, desta vez, sustenta o soldadinho. Gira-a no sentido inverso, ao que o canto também reage: soa como disco que roda ao contrário, converte-se em sílabas, fonemas interrompidos, que lembram alguma língua germânica, também lembram soluços contínuos. A música deixa de soar livre, apesar da melodia que se mantém, ou que, à custa de esforços, quer manter-se viva. A performer deixa que a estrutura gire em seu sentido correto, ao que se distinguem as palavras:

Morrer, matar

A voz, nessa frase, muda: ganha em carga emocional, torna-se mais decidida, mais presente, tecnicamente dir-se-ia mais timbrada, um pouco mais de vibrato e uma dinâmica mais forte colaboram para essa nova nuance – tudo isso, de forma equilibrada, contextualizada, como dito, na cena não há exageros. Enquanto canta assim, faz gesto de pegar em armas, com mira precisa, pende um pouco a cabeça – imagem que não dura mais que cinco segundos cronometrados. Os braços tornam a posicionar-se ao longo do corpo; os dedos das mãos ainda curvados.

A base novamente gira ao contrário, controlada pela performer. Mais soluços, mais canto que se despedaça. A postura dele é rígida. Ela, ajoelhada aos pés da base, olha-o com olhar doce, zela para que tudo corra bem, mas o foco está nele. A voz, presa na

garganta e fragmentada em fonemas ininteligíveis, lembra um choro engasgado. O corpo tremula, reagindo aos soluços, o que se resolve com o retorno da base giratória ao seu curso normal, sob a mão da companheira de cena.

A mão sobre os olhos, em gesto de procurar, ou de avistar algo; esse é o único momento nesta cena em que o corpo dele se curva para a frente, ajudando a compor o gesto de procura. Ao longo de uma volta quase completa da base giratória, nessa posição, ele canta:

*Para não ir para a guerra,
Soldadinho fugiu para a França*

Termina a cena. Muda a atmosfera sob acordes do piano preparado.



O espetáculo *A liberdade a passar por aqui* foi concebido pelos artistas da Companhia de Música Teatral, de Portugal, em ocasião dos 50 anos da Revolução dos Cravos naquele país. A peça foi estreada em 27 de setembro de 2024, na Casa das Artes do município português de Vila Nova de Famalicão. Outras ações dessa mesma *constelação artístico-educativa* incluíram o projeto participativo e a construção da instalação *Mural da História Comum*, com jovens da escola secundária, na Fábrica das Artes do Centro Cultural de Belém – Lisboa –, e a estreia e as apresentações do espetáculo itinerante *Papi Opus 10*, concebido no universo artístico da *peça-mãe* que dá nome a essa *constelação artístico-educativa*. No âmbito da experiência do doutorado sanduíche, realizado na Universidade Nova de Lisboa, foi possível presenciar não somente a primeira apresentação da *peça-mãe*, mas também a maratona de ensaios que precedeu sua estreia, além das récitas que se seguiram.



Sobre a *peça-mãe*, da qual fazem parte o soldadinho e a bailarina, em cena, há três artistas: o *performer*, a *performer*, e o pianista.¹²⁰ A cena anteriormente descrita é antecedida pela releitura de um dos coros da *9ª Sinfonia* de Beethoven, com as partes adaptadas para as vozes do duo de *performers*. O piano vertical é preparado, está aberto e se apresenta como um convite para ver por dentro, para adentrar, para ver de uma nova forma, para rever e para perguntar: *o que ainda não foi visto?* Contudo, embora o instrumento esteja aberto, nesse espetáculo, seu som não soa livre. E isso é proposital.

120 Respectivamente: Gustavo Paixão, Inês Rodrigues da Silva e Paulo Maria Rodrigues.

Com relação aos outros instrumentos, há ainda a sanfona,¹²¹ a guitarra portuguesa, um tambor e os *fazedores de paisagens sonoras quotidianas (FPQ)*, entre outros. É um espetáculo que se abre para as músicas e sonoridades do mundo, mas que mantém os pés firmes no terreno cultural de suas origens portuguesas, como acontece em outras obras da CMT. Nesse caso, isto é feito em torno do tema da liberdade.

A peça de cenário, feita de um longo tubo retorcido, e que convimos interpretar como uma escultura, está ao fundo, com suas curvas sinuosas que convidam a uma apreciação por diversos ângulos e que permitem múltiplas interpretações; com seu branco que reflete as cores quentes da iluminação; com seu equilíbrio precário, no ar, no espaço, no tempo, o que, por sua vez, remete à própria conquista e à frágil manutenção da liberdade no curso de várias histórias do mundo. O espaço de cena é um círculo, no qual se desenvolve em semiarena. O cenário é composto pela escultura e por mais alguns objetos de cena, pelos instrumentos e pelos cravos vermelhos, símbolos da Revolução portuguesa de 1974.

Como dito por Paulo Maria Rodrigues, compositor, diretor artístico e *performer* no espetáculo, em comunicação realizada na abertura do processo *Mural da História Comum*, o tema da criação não é a Revolução dos Cravos, mas a liberdade de uma forma ampla, passando, inevitavelmente pela citada Revolução. Sendo assim, como não poderia deixar de ser, a censura, a violência e a perseguição são temáticas pelas quais, de maneira poética, a criação transita, de forma a enfatizar a importância da liberdade também por meio de reflexões sobre a sua ausência.

Diante da cena descrita, perguntamo-nos: *por que e como tratar de temas tão delicados, como aqueles abordados em A liberdade a passar por aqui, com crianças ainda tão pequenas? O que elas podem absorver disso e como o fazem? Não seriam esses assuntos mais apropriados aos adultos?* O exemplo aqui trazido, por meio da cena do soldadinho e da bailarina, suscita algumas reflexões inseridas nesta pesquisa de doutorado. Uma delas gira em torno de imagens de infâncias e de estereótipos mantidos em certos fazeres musicais voltados para crianças, o que, por sua vez, se desdobra em outros dois momentos: o *direito da criança à verdade* e a ideia de que *talvez seja preciso performar a tristeza também*.

De algumas imagens de infâncias, e da *honestidade com o real*

No decorrer de nossa trajetória enquanto artistas e educadores dedicados também às infâncias, temos refletido acerca de algumas imagens de infâncias que podem ser recorrentes em certos fazeres artísticos que se referem a esse público específico. Esse exercício tem sido intensificado pela realização desta pesquisa, e se refere, especialmente, às artes performáticas, como é o caso

121 Não confundir com o instrumento de fole de mesmo nome, e que é muito popular no Brasil. Neste caso, indica um instrumento musical de cordas friccionadas por uma roda com resina, que é acionada por uma manivela. Seu som lembra um violino com bordões, e a melodia é criada num teclado que também faz parte do instrumento. Bastante usada na música antiga e na música tradicional portuguesa, a sanfona também pode ser chamada de *viela de roda*, *viola de roda* ou *gaita de roda*.

da música. Algumas dessas imagens podem provir, em parte, do senso comum, mas também de estudos e perspectivas já legitimadas, os quais, por muito tempo, desconsideravam as infâncias na sua totalidade, concentrando-se por vezes em aspectos demasiadamente específicos das crianças. Algumas perspectivas mais tradicionais, como as desenvolvimentistas, por exemplo, tendem a descartar certos aspectos relacionais das infâncias, com o risco de as destacar dos contextos espaço-temporais nas quais estas estão inseridas, e pelos quais as crianças são inevitavelmente marcadas. Observa-se que isso pode contribuir igualmente para perpetuar certos estereótipos a respeito das infâncias e das crianças também nas artes de que aqui tratamos.

Sobre alguns desses aspectos, e utilizando linguagem simples, direta, acessível e poética, Marina Marcondes Machado *et al.* (2024) dizem a todas as pessoas:

Adultos estudiosos pensavam que todo mundo era igual, que toda criança deveria crescer da mesma maneira, nascer, mamar, falar, brincar, tirar as fraldas, ter dentinhos, aprender a ler e escrever, numa linha do tempo muito parecida, para todos que nascessem no planeta Terra! Mas, agora, sabem que as crianças são diferentes, moram em lugares diferentes, brincam de maneiras diferentes, falam línguas diferentes, seus corpos são diferentes, tem crianças que aprenderam a Língua de Sinais, porque não escutam, e outras que sabem escrever em Braille, porque são cegas... Tem também crianças maiores, altas e grandes, e menores, bem menores; tem gente com orelhas grandes (como era Igui, que fez uma cirurgia); tem gente com olhos pequenos, testas grandes, e assim por diante, não é? (Machado *et al.*, 2024, p. 9)

Além dos estereótipos, os estágios de desenvolvimento, as fatalidades, as posições fixas numa estrutura, as redundâncias, as respostas e os comportamentos esperados das crianças, bem como os conteúdos e as habilidades presentes nos currículos – elaborados e oferecidos de maneira hegemônica –, ao contrário do que se pode pensar, não permitem *mapear* as infâncias, no sentido *performático* desse termo – enquanto percurso que se acompanha (Deleuze e Guattari, 2011). Os elementos elencados são antes *decalques*, isto é, imagens estáticas, fixas, porque estão inevitavelmente ligados a modelos aos quais se remetem. Eles conduzem sempre de volta ao *Uno*, quer dizer, a uma raiz, já que, em sua lógica, há sempre uma expectativa em torno das crianças. Assim dizem os autores franceses citados: “um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 30).

Desse modo, se quisermos olhar para as infâncias numa perspectiva *rizomática* e *confluente*, como se propõe nesta tese, isto é, feita de multiplicidades e de encontros, é preciso que se abandone a lógica do *decalque*, com suas imagens fixas.

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. (Deleuze e Guattari, 2011, p. 43)

As cenas que compõem esta tese, longe de serem confundidas com *decalques*, são, antes, observações e percepções de um professor-artista-pesquisador. Elas fazem parte de um complexo exercício de unir objetividade e subjetividade para pensar a infância nas suas multiplicidades. Isso significa, também, refletir sobre o tema a partir das próprias crianças, isto é, de alguns de seus modos de ser e estar – fluidos e polimorfos,¹²² como as crianças mesmas.

A fuga de alguns estereótipos na arte para crianças poderia acontecer, por exemplo, por meio de um efetivo acolhimento da pluralidade das infâncias e das singularidades das próprias crianças. Esse foi o exercício central do evento de extensão *Infâncias plurais*, coordenado pela Prof.^a Dra. Marina Marcondes Machado (Escola de Belas Artes – UFMG), do qual pudemos participar desde o ano de 2023. Por meio dessa atividade, procuramos exercitar nosso olhar e nossa sensibilidade para os muitos modos de ser e estar das crianças, nas suas multiplicidades e especificidades, procurando nos distanciarmos das expectativas, das comparações e das ideias fixas em torno desses sujeitos, concentrando-nos, isso sim, na *diferença* enquanto ponto de partida para nossas reflexões e fazeres artísticos. Isso seria “um primeiro passo na direção de conversar, com liberdade e respeito, sobre a aceitação dos adultos de quem são as crianças – **crianças no plural, sempre**” (Machado *et al.*, 2024, p. 8, grifo nosso).

Além da falta de atenção às singularidades das crianças, não é raro, nas artes, o retorno a imagens românticas da infância enquanto época feliz, perdida e irrecuperável. Assim a infância é representada na canção do compositor mineiro Ataulpho Alves (1909-1969):

*Eu daria tudo que eu tivesse
Pra voltar aos dias de criança
Eu não sei pra que que a gente cresce
Se não sai da gente essa lembrança
[...]
Eu era feliz e não sabia¹²³*

Se pensarmos numa lógica na qual a infância é caracterizada como a melhor época da vida – idílica –, nos parecerá que não deve haver, ali, lugar para a tristeza. Nesse modo de ver, a arte para crianças se desenvolveria a partir de um universo edulcorado, sempre colorido, cheia de palavras no diminutivo – enquanto forma carinhosa de falar (a escolinha, a musiquinha, o teatrinho...) –, devendo tudo terminar, necessariamente, em festa, em ciranda.

Não desconsideramos a beleza das cirandas, a importância das efusões causadas pelas festas mediadas pela música e a alegria necessária que as permeia. Tampouco desprezamos a experiência do compositor miraiense citado. Não pretendemos sequer criar, aqui, juízos

122 Como em outros momentos deste trabalho, utilizamos o termo “polimorfo” não no sentido freudiano dessa palavra, mas para demonstrarmos que acedemos à imagem das crianças enquanto *seres que se apresentam sob diversas formas* e que podem, inclusive, *variar de forma*. Nessa acepção, estamos mais próximos da ideia do *devenir* de Deleuze e Guattari do que do pensamento do médico e psicanalista austríaco.

123 “Meus tempos de criança” (Ataulpho Alves, 1956).

de valor a respeito de produções artísticas, ou mesmo fomentar discussões nessa direção. Contudo, concordamos com Eugênio Tadeu Pereira *et al.* (2010), os quais, anteriormente, refletiram sobre tais aspectos:

O universo infantil é frequentemente abordado de modo ingênuo e edulcorado, como se toda criança fosse alegre e feliz por natureza e em tempo integral, como se não vivesse também seus dilemas e conflitos... É uma espécie de infância idílica e inventada pelo adulto que não a viveu, pois ela nunca existiu e talvez, nunca existirá. Essa infância é cantada em verso e prosa como um mundo feliz e idealizado. Mas quem de nós teve uma infância somente feliz? (Pereira *et al.*, 2010, p. 152)

Justamente por considerarmos a arte na infância como um caleidoscópio por meio do qual muitas cores e formas podem ser observadas, acreditamos que seja preciso, nas artes que se destinam a esse público específico, performar mais afetos além da alegria. Isso significa que *talvez seja preciso performar a tristeza também.*

No momento de redação desta tese, por exemplo, há em curso muitas guerras ao redor do mundo e nenhum olhar, nem mesmo o das crianças, deveria estar fechado para isso. De acordo com o *site O Tempo/Mundo*, vivemos o maior número de combates desde a Segunda Guerra Mundial. O *site* apontou que, em 2024, houve 56 conflitos ao redor do planeta, o que inclui as guerras no Oriente Médio e a da Ucrânia, que nos últimos anos têm tido destaque nas mídias.¹²⁴ Os mesmos veículos de divulgação têm feito ver que justamente as crianças estão entre as principais vítimas desses conflitos.

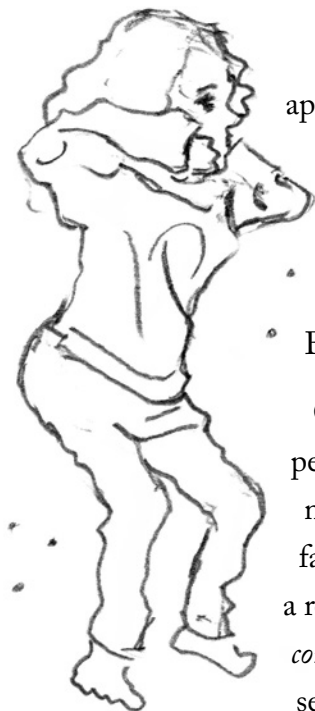
Segundo o site oficial do *Conselho da União Europeia*, as crianças representam metade da população afetada pelas guerras atualmente em curso, passando pela África Central e Oriental, pelo Sahel, pelo Oriente Médio e pela Ásia.¹²⁵ Entre as violências sofridas estão os ferimentos e a morte, o recrutamento, os deslocamentos forçados, a interrupção da educação e a falta de cuidados de saúde, além dos traumas físicos e mentais. O site português *RTP Notícias* informou que, em setembro de 2024, a vida escolar de 625 mil crianças foi interrompida devido a guerras, e chamou a atenção para o fato de que 40% da população da faixa de Gaza, no ano citado, tinha menos de 15 anos de idade.¹²⁶

É urgente que atitudes sejam tomadas em nível internacional para que cesse tamanha violência, e para que seja garantido a todas as pessoas o acesso à paz e à segurança em todos os sentidos. Isso é fato. Com relação às demais crianças, assegurando que lhes sejam garantidos e respeitados todos os direitos, nos limites da legislação e do bom senso dos adultos que convivem com elas, entende-se que essas têm o direito de saber, direta ou indiretamente, o que se passa no mundo que elas compartilham.

124 Disponível em: <https://tinyurl.com/mp7jp3vk>. Acesso em: 4 dez. 2024.

125 Disponível em: <https://tinyurl.com/5c9anuyf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

126 Disponível em: <https://tinyurl.com/y8f49h6u>. Acesso em: 12 dez. 2024.



Com isso, não queremos depositar nas crianças qualquer tipo de fé ou aposta no futuro. Aliás, nossa perspectiva procura, justamente, afastar-se dessa visão em prospectiva da criança para concentrar-se nas possibilidades do agora, da criança real que temos diante de nós, enquanto pais, mães, cuidadores, educadores e artistas interessados nas infâncias. E mais: falamos, isto sim, de um presente que possa ser vivido de maneira intensa. Está incluído, aqui, o acesso à informação.

Quando a todos (e isso inclui as crianças) é assegurado o direito de perceberem, nos seus próprios termos, e de maneira que sua integridade seja mantida, a realidade vivenciada pelo mundo, as pessoas podem participar, de fato, de seu tempo. Há, assim, uma possibilidade de *honestidade com o real*, com a realidade dela mesma. Para Marina Garcés, no campo artístico, a *honestidade com o real* é “a virtude que define a força material de uma arte implicada em seu tempo” (Garcés, 2013, p. 68, tradução nossa). A sensibilidade que ela pressupõe não deve ser confundida com docilidade, calma ou ingênua passividade diante dos fatos, pelo contrário, ela implica justamente uma tomada de consciência e atitude, pois:

A honestidade é ao mesmo tempo um carinho e uma força que passa pelo corpo e pela consciência para inscrevê-los, sob uma posição, na realidade. É por isso que a honestidade, de alguma forma, é sempre violenta e exerce uma violência. Esta violência circula em dupla direção: contra si mesmo e contra a realidade. consigo mesmo porque implica deixar-se afetar, e rumo à realidade porque implica estar em cena. (Garcés, 2013, p. 69, tradução nossa)

Nessa perspectiva, acredita-se que permitir (no sentido inclusivo do termo) que as crianças tomem conhecimento e participem, de fato, do momento histórico que vivem as preserva de qualquer tipo de alienação que possa separá-las do seu próprio tempo. No caso do mundo conflituoso em que vivemos, isso pode contribuir, também, para uma efetiva educação para a paz. Não no sentido romântico que essa expressão possa sugerir, mas no sentido vivo da inquietação e da participação no mundo, e, principalmente, no agora.

Desconhecer o tempo cronológico. Afirmar outro tempo. Não outro tempo que virá depois deste, mas outro tempo agora. Suprema afirmação da vida, que não se subordina ao desejo nem à falta. Antes que um progresso, a invenção súbita de um tempo próprio. Uma afirmação poética, criadora e não reprodutora. A educação que corresponde a uma experiência que desconhece o progresso não é já uma preparação para a vida, mas uma arte de viver juntos. (Maximiliano Valerio López, 2008, p. 36)

Se além da *realidade*, nos termos que aqui tratamos, quisermos convidar também a ideia da *fantasia* para comparecer a este diálogo, quando se trata de arte e infâncias, não é correto que pensemos as duas dimensões como opostas entre si. No caso das crianças, a dicotomia *realidade-*

fantasia é algo bastante delicado.¹²⁷ A *fantasia* enquanto recurso ao qual nós artistas recorremos com frequência e com facilidade – porquanto se refere tanto à criatividade quanto aos aspectos representacionais da arte – não é nem mesmo algo que seja preciso estimular nas crianças, pois a *fantasia* é um elemento que elas já possuem naturalmente. Talvez, pelo contrário, a *fantasia* fosse algo que os adultos pudessem apreender das crianças, por meio de sua observação sensível.

Como afirma o português Manuel Jacinto Sarmento, a *fantasia do real* é um dos eixos estruturantes das culturas infantis, portanto, é algo que já é próprio das crianças. Ela se refere ao “mundo de faz de conta” no qual as crianças são capazes de misturar *fantasia* e *realidade*, por meio da transposição de elementos, personagens e situações, sem perder a consciência da origem daquilo que participa nessa transposição (Sarmento, 2002, p. 11).¹²⁸ Refere-se, contudo, a algo bem mais profundo e importante do que se possa pensar:

Nas culturas infantis, todavia, este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos, esta “não literalidade” (Goldman e Emminson, 1987), está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. (Sarmento, 2002, p. 11)

Com relação aos temas abordados nas artes para crianças, a discussão pode se tornar longa. Mas, em nossa experiência, temos visto que posturas que desconsideram a abrangência de questões delicadas no trato com as crianças, por vezes, podem estar calcadas numa ideia equivocadamente compreendida de proteção desses sujeitos com relação à realidade do mundo.

Na tênue linha entre garantir à criança o *direito à verdade* e assegurar que seja protegida sua integridade em todos os sentidos, temos que a arte pode ser um veículo eficaz para contrapor possíveis movimentos de alienação desses que são sujeitos reais. Por outro lado, por meio de elementos que lhes são próprios – sutilezas, por exemplo –, a arte também colabora para a elaboração de fatos do cotidiano. Assim, ela constitui uma lente importante por meio da qual se pode observar realidades por vezes difíceis. Isso só é possível devido à ocorrência de *intensidades* que são próprias da experiência estética.

A artista cênica e pesquisadora Brenda Campos de Oliveira Freire concentrou-se em analisar especificidades do teatro para as infâncias. Sobre o tema aqui abordado, ela diz:

127 Além disso, pensar em oposição não cabe neste exercício, já que remete à lógica da raiz no pensamento e na escrita: “uno que se devém dois” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 19).

128 Resumidamente, além da *fantasia do real*, os outros eixos de estruturação das culturas da infância, para Sarmento, se encontram na “interatividade”, estabelecida por meio das relações com os adultos e com outras crianças, em espaços compartilhados, nos quais são produzidas “culturas de pares”, e que contribuem para que a criança desenvolva sua própria identidade; na “ludicidade”, que na infância pode ser compreendida como um modo autêntico de relação com o mundo; e na “reiteração”, que se refere ao modo não linear e não sequencial como a criança percebe e vive o tempo (Sarmento, 2004).

Os sentimentos experimentados a partir dos fatos da vida cotidiana podem ser tão intensos quanto destrutivos, se não encontrarem espaços para serem elaborados, internalizados e transformados. Dessa forma, a preocupação primeira da arte deveria residir em proporcionar essas “intensidades”, como lhe é próprio, ao explicitar aspectos do cotidiano de forma extra cotidiana. (Freire, 2020, p. 64)

A mesma pesquisadora reflete:

Poucos criadores levam em consideração que a criança, assim como o adulto, é afetada pelas imagens, pelas sonoridades, sendo capaz de estabelecer inúmeras relações entre os elementos da cena, (re)construindo novos mundos, também através da experiência sensorial e da construção de sentidos. (Freire, 2020, p. 65)

Se a experiência estética não pode ser prevista ou controlada, posto que *acontece* na forma de *epifania*¹²⁹ (Hans Ulrich Gumbrecht, 2004), artistas e educadores podem, ao menos, propiciar às crianças o acesso frequente a ambientes esteticamente ricos e favoráveis. Assim, mais experiências desse tipo podem acontecer, com suas marcas inevitáveis sobre os indivíduos, como dito, por meio do sensível, o que não deve ser confundido com didatismo. Essa é a diferença das artes com relação a outros campos – agir por meio do sensível –, e a cena do soldadinho e da bailarina, da Companhia de Música Teatral, é um excelente exemplo nesse sentido. Entretanto,

[...] um acontecimento jamais é um conceito ou um nome, porque não há nome ou conceito para uma ruptura semelhante. Por isso, não devemos confundir o acontecimento com a representação que fazemos dele. O acontecimento escapa à linguagem, à consciência e à representação. Ele é a máxima contração da vida e da morte, inaugurando sempre a possibilidade de nomear, conceber e representar de outra forma. (López, 2008, p. 32)

Diante disso, insistimos que é preciso performar mais afetos; mais cores – talvez, cores tristes também! A Companhia de Música Teatral, de Portugal, encontrou o seu modo sensível e criativo para comunicar às crianças como alguém poderia se sentir quando se vê privado de sua liberdade, ou como poderia ser quando a paz é ameaçada. No espetáculo *A liberdade a passar por aqui*, há momentos de grande alegria, outros de eficazes notas de comédia, mas há uma cena em que os *performers* se encontram presos entre as grades sinuosas de uma peça de cenário que se converte em jaula. Eles estão presos, por conseguinte, a imagem não é feliz. Outra imagem construída pelos *performers* remete à dramática *Pietà*, de Michelangelo, com toda a dureza, a tristeza, mas também com a placidez que ela transmite; há a força do canto da Guiné, emitido como um lamento, de maneira visceral. Não obstante, de maneira improvável, o público, e isso inclui as crianças presentes, também se põe a cantar durante o espetáculo. Eles se reconhecem,

129 “[...] há três aspectos que conferem ao componente de epifania, no âmbito da experiência estética, o estatuto de evento. Em primeiro lugar (e já antes citei essa condição), nunca sabemos se ou quando ocorrerá uma epifania. Em segundo lugar, quando ocorre, não sabemos que intensidade terá: não há dois relâmpagos com a mesma forma, nem duas interpretações de orquestra, com a mesma composição, que ocorram exatamente da mesma maneira. Finalmente (e acima de tudo), a epifania na experiência estética é um evento, pois se desfaz como surge” (Gumbrecht, 2004, p. 142).

reterritorializam. Quando o soldadinho é armado para a guerra, sua expressão, obviamente, não é feliz. Pelo contrário, ela é triste, e isso também é expresso na música. “*Morrer, matar*”: são palavras duras de José Mario Branco, pronunciadas pela personagem, que, com a mesma tristeza, revela-se impelida a fugir para a França, levando, nas costas, uma caixa de música.¹³⁰

Na trilha das reflexões aqui empreendidas, percebi que seria oportuno concluir esta seção com uma crônica nascida das observações realizadas por mim, enquanto pesquisador, pois tocam em pontos semelhantes àqueles abordados nesta terceira parada.



Cena 24: A crônica de quem não veio

(CMI - turma de 3 a 6 anos)

Hoje, a aula de música corre tranquilamente. Mas olho ao redor, reparo em criança por criança, e inadvertidamente sou tomado por um assombro: percebo que falta alguém. Na verdade, dou pela ausência não de uma criança, mas de várias.

Hoje, faltaram meninos e meninas, na sua maioria, negros e negras, que não podem pagar pelas aulas de música.

Hoje, faltaram crianças, pois moram longe e, apesar da existência de bolsas para frequentar as aulas, não conseguem chegar à Pampulha.

Faltaram muitas crianças que sequer sabem da existência do *Campus* da Pampulha, do bosque da Música com seu bambuzal, com os pássaros que ali ouvem música diariamente, e da enorme lagoa que ali perto há.

Muitas crianças se ausentaram porque, entre a fome e a violência que são forçadas a sofrer, não podem encontrar tempo para aulas de música.

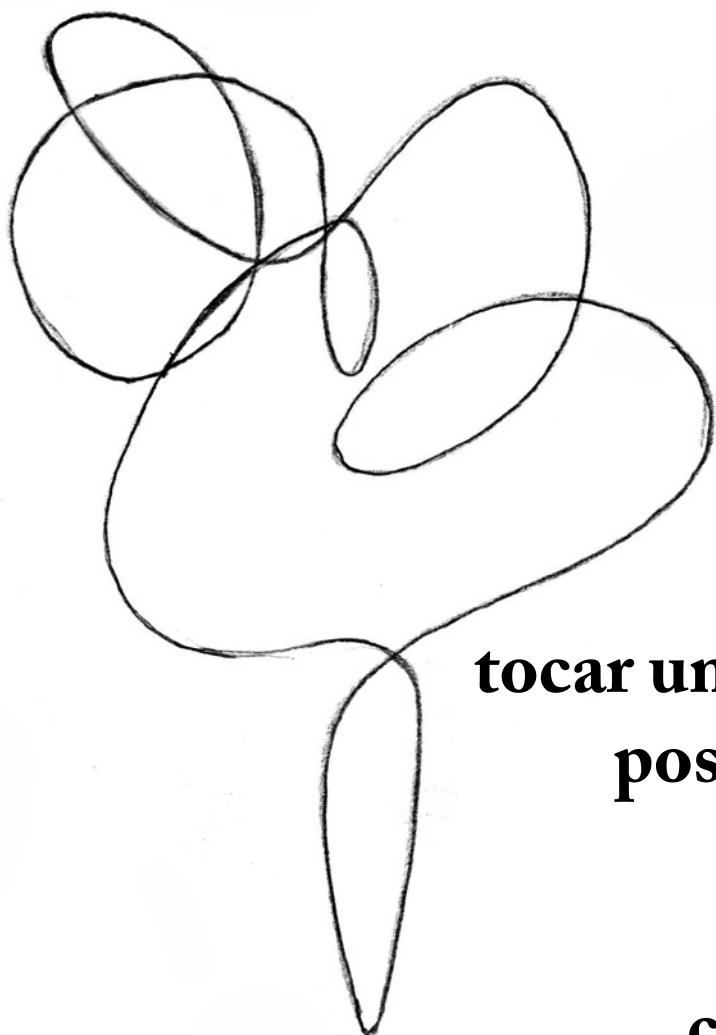
Muitas crianças faltaram hoje porque morreram nas guerras.

Não vieram meninos e meninas que, embora tenham sobrevivido à guerra miserável, sua única preocupação, no momento, é continuar sobrevivendo.

Outras tantas crianças não estão aqui, e eu não sei por quê.



130 No momento da redação deste texto, ainda não havia sido disponibilizado um registro integral do espetáculo *A liberdade a passar por aqui*, da CMT. No entanto, encontra-se disponível, no *site* da Companhia, um trailer promocional do espetáculo, no qual é possível perceber a estética que, aqui, procurou-se descrever, os objetos citados, bem como um excerto da cena do “Soldadinho”. Disponível em: <https://vimeo.com/1030828402>. Acesso em: 22 jan. 2026.



Subir numa árvore ou tocar um concerto de Vivaldi: positivar os modos de ser e estar das crianças, ou, isto não é um capítulo de conclusões

Se impressões caem em cima da gente que nem enxurrada de verão, como guardar e descrever todas as gotas da chuva? É possível, por acaso, contar as ondas agitadas de um rio que está transbordando? Fui esquimó e cachorro, persegui e fugi da perseguição, fui vencedor e inocente vítima do acaso, artista e filósofo: a vida virou uma banda que toca música para mim. Compreendo agora que a criança pode ser um músico amadurecido; e, se penetrarmos mais a fundo no seu desenho e na sua fala, quando ela finalmente confiar em si mesma e começar a falar, e nós captarmos o que tem de especial e digno na sua expressão, encontraremos nela um mestre dos sentimentos, um poeta, um artista plástico. Assim será. Mas não somos adultos ainda. Temos raízes presas demais na vida material. Viajei hoje ao país das neves eternas; transformado em cão de caça, mostrei meus dentes caninos; e tantas coisas mais, tantas coisas.

(Janusz Korczak)

Numa surpresa própria daquelas que podem acontecer em um percurso cartográfico, percebi, a certo ponto da investigação, uma espécie de reversão do que vinha se delineando em minha pesquisa. Constatei, a partir do olhar para os dados produzidos – cenas, relatos, imagens, textos –, que não se tratava mais de pensar unicamente o fazer artístico *com/para* crianças, mas de vislumbrar possibilidades para o fazer artístico, de uma forma mais abrangente, para pessoas de qualquer idade, *a partir* das crianças. Quer dizer, vi-me não mais como um adulto que tem por objetivo somente ensinar música a esses sujeitos de pouca idade, mas como alguém que busca com eles aprender, enxergar em alguns de seus modos de ser e estar possibilidades para continuar vivendo a arte na chave da leveza, da honestidade, da criatividade, das multiplicidades, das confluências... elementos que tenho podido perceber nos *interstícios das infâncias* – no imprevisto, no inesperado, abaixo e *entre* o instituído. Em suma, vi-me, de repente, inspirado pelas crianças, enxergando possibilidades para o fazer artístico, como disse, em qualquer idade.

Se as crianças nem sempre podem ser consideradas artistas de fato, pois talvez não haja, em suas ações, uma intenção objetivamente artística, características artísticas, por outro lado, podem ser percebidas em seus modos de ser e estar, como tenho constatado ao longo de minha trajetória enquanto artista, professor e pesquisador, e como está evidente no decorrer de toda esta pesquisa.

Trata-se, insisto, de uma proposta para pensar um fazer musical e artístico *a partir* das crianças, positivando seus modos de ser e estar. Fazer musical este que seja mais leve, menos prescritivo, menos utilitarista, mas nem por isso menos profundo e rico. Do mesmo modo, é preciso recordar que não se trata de esquecer o papel dos adultos que estão em contato com esses sujeitos na importante tarefa de alimentar e de fazer frutificar suas possibilidades, posto que essa seja uma perspectiva que se constrói, também, a partir das relações *intrageneracionais* e *intergeracionais* nas quais o fazer artístico das crianças e o desenvolvimento de suas culturas se tornam possíveis. Esses elementos são, tenho insistido também, alimentados pelo contato com o meio e com os seres, inclusive não humanos, que deles fazem parte.

Partindo da leitura dos dados que consegui levantar durante a pesquisa, levando em consideração, também, os pressupostos e os referenciais importantes nos quais o estudo está alicerçado, elaborei alguns princípios artísticos *a partir* de um fazer musical *com/para* crianças, numa perspectiva *rizomática* e *confluente*.

Princípios artísticos *a partir* de um fazer musical *com/para* crianças, numa perspectiva *rizomática* e *confluente*

Os princípios trazidos são leituras. Não devem, portanto, ser interpretados como prescrições, mas como frutos das reflexões que foram possibilitadas a partir da investigação e dos elementos que se configuraram como dados possíveis em uma pesquisa que procurou inventariar e evidenciar alguns modos de ser e estar de crianças em situações de fazer artístico e musical, para pensar a arte *a partir* disso.

Não se trata, quanto menos, de um compilado de sugestões, mas penso que a contribuição autoral dos princípios se encontre no gesto de apontar, de maneira situada – inclusive a partir dos dados recolhidos pela pesquisa em determinados contextos espaço-temporais –, como as propostas e perspectivas até aqui apresentadas confluem, por meio de um modo de pensar e operar *rizomático e confluyente*, com a educação musical que diz respeito às crianças e às infâncias.

Este não é, por fim, um capítulo de conclusões, ao menos, não no sentido tradicional acadêmico: esta discussão permanecerá sempre em aberto. Na análise dos dados da pesquisa, cheguei, não propositalmente, a um conjunto de oito princípios. Mas lembrei-me que o oito (8) é também a lemniscata, o símbolo do infinito, como tantas são as infâncias e as crianças. Como pesquisador que é também artista, vejo nessa constatação as muitas possibilidades de desdobramento das propostas que compartilho e, de certa forma, espero que isso aconteça. Entre colchetes [], aponto algumas cenas em que aspectos de cada princípio estiveram mais evidentes para mim, embora considere que os elementos confluem em todos os pontos, não só desta seção, mas da tese como um todo.

Primeiro princípio: habitar as artes, não apenas codificá-las

[Cena 2; Cena 4; Cena 6; Cena 13; Cena 15; Cena 17; Cena 18; Cena 19; Cena 20; Cena 22]

Das preocupações de Marina Marcondes Machado acerca da escolarização das artes, e do agrupamento desses fazeres e saberes sob a nomenclatura das “linguagens”, nos currículos e nos documentos normativos, nasce a noção da arte como um âmbito, como um lugar para ser habitado. A pesquisadora argumenta que a arte é um campo específico do conhecimento e que, por isso, não pertenceria necessariamente ao campo das “linguagens”, questão que também está relacionada a uma postura alfabetizadora das artes, adotada por parte dos educadores. Ela explica:

[...] aquele modo de ver a arte leva o educador a ser um “alfabetizador” das estéticas, do conhecimento histórico ao longo da humanidade, do estabelecimento profissional do artista ao longo da história da arte, escolhas por demasiado intelectualistas, o que distanciaria o artista professor daquilo que venho chamando de poéticas próprias – especialmente as poéticas das crianças, que já estão dadas em suas corporalidades e modos de ser e estar no mundo. Resumindo, por agora: conceber a arte como um lugar foi um ato político. (Machado, 2023, p. 48-49)

Aprendi com a autora que, nessa visada, as teatralidades, as espacialidades, as corporalidades, e as musicalidades são lugares da Arte, como *âmbitos artístico-existenciais* a serem explorados, pesquisados, vividos (Machado, 2023).

Na seção inicial desta tese,¹³¹ procurei narrar como o *Fabricao-criança* pôde, ele mesmo, habitando esses âmbitos, sobreviver, crescer, devir professor-artista, devir pesquisador. Isso demonstra como o sentir encontra seu caminho para fora, ainda que não estejamos tratando da expressão ou da linguagem, propriamente ditas; no meu caso, isso se deu especialmente por meio

131 A esse propósito, veja-se a seção intitulada “Introdução: escrever uma tese, percorrer rizomas”, neste mesmo trabalho.

do desenho e das outras artes, ainda na primeira infância.

Muitas cenas colhidas e transcritas nesta pesquisa, senão todas, testemunham a naturalidade das crianças para habitar e viver a música, não necessariamente como expressão, mas como forma de aderir às situações, de estar vivo, de estar no mundo. A arte, assim, não como linguagem, mas como âmbito para habitar, sobreviver, crescer, está evidente na grande maioria das cenas.

Numa visão mais pragmática, nem por isso menos sensível, Machado explica o que muda com a adoção de âmbito e de arte como lugar, e suas palavras confluem, mais uma vez, com o que temos aprendido com os Estudos Sociais da Infância acerca das crianças, de seus papéis nos processos que essas tomam parte e de suas potencialidades. A autora diz:

[...] mudam os caminhos do planejamento, da execução, da avaliação... e da retomada para o outro semestre e para outros anos. A mudança reside especialmente em uma inversão: abrir mão do adultocentrismo, para focar nas crianças mesmas. Suas corporalidades já ali estão. Suas espacialidades, musicalidades e teatralidades: capacidades humanas que podem ser tocadas pelo adulto, fomentadas, regadas... (Machado, 2023, p. 55)

Segundo princípio: abrir-se a diversas contribuições, não descartar nada

[Cena 2; Cena 3; Cena 11; Cena 12; Cena 17; Cena 19; Cena 20]

O documentário *Opus Tutti – Germinar*,¹³² da Companhia de Música Teatral (Portugal)¹³³

132 “O projeto OPUS TUTTI é uma iniciativa da CMT [Companhia de Música Teatral] e do LAMCI [Laboratório de Música e Comunicação na Infância] financiada pelo Serviço de Educação da FCG [Fundação Calouste Gulbenkian – Portugal]. O projeto visa a criação de métodos para melhorar o desenvolvimento humano integral através das artes na primeira infância. Conceber e experimentar modelos de intervenção na comunidade dentro de uma perspetiva ampla, promovendo a discussão e reflexão, o desenvolvimento de boas práticas que podem ser recomendadas a agentes educativos e comunitários, artistas e educadores, criando experiências artísticas inovadoras e desenvolvendo discursos artísticos com base no princípio de partilha de linguagens artísticas e processos criativos, oferecendo oportunidades reais para o envolvimento da comunidade e agir num contexto específico de forma sistémica, são alguns dos aspectos envolvidos. OPUS TUTTI é um projeto desenvolvido entre 2011 e 2014, com quatro fases, GERMINAR, ENRAIZAR, CRESCER, FRUTIFICAR, cujas designações evocam as fases dum processo de desenvolvimento orgânico, procurando comunicar a ideia de que o projeto seria, em si, um processo de desenvolvimento com fases sequenciais e um sentido de direção, mas também com uma natureza orgânica e a capacidade de reagir e adaptar-se às circunstâncias, resultados e pessoas. O projeto não é puramente académico, nem educativo, artístico ou social. Envolve aspectos e abordagens de todas essas áreas e não é, também, um projeto apenas pensado para as crianças. De facto, com o tempo, o projeto tornou-se verdadeira mente intergeracional. A abordagem sistémica foi uma perspetiva muito influente OPUS TUTTI O projeto OPUS TUTTI é uma iniciativa da CMT e do LAMCI financiada pelo Serviço de Educação da FCG. O projeto visa a criação de métodos para melhorar o desenvolvimento humano integral através das artes na primeira infância. Conceber e experimentar modelos de intervenção na comunidade dentro de uma perspetiva ampla, promovendo a discussão e reflexão, o desenvolvimento de boas práticas que podem ser recomendadas a agentes educativos e comunitários, artistas e educadores, criando experiências artísticas inovadoras e desenvolvendo discursos artísticos com base no princípio de partilha de linguagens artísticas e processos criativos, oferecendo e esta é uma das razões que explicam que um projeto relativo à primeira infância tenha incluído iniciativas dirigidas a adultos e crianças mais velhas. Tendo esse modelo teórico em mente, as crianças são olhadas como elementos pertencentes a diferentes sistemas – a família nuclear, a família extensa, bem como a instituição de cuida dos de berçário – que também pertencem a sistemas da comunidade. Assim, foram planeadas iniciativas diretamente dirigidas a crianças mas também outras que ampliam a ação para outros componentes do sistema que podem beneficiá-las indiretamente. Ver também www.opustutti.com” (Helena Rodrigues *et al.*, 2015, p. 62-63). No trecho, foi mantida a grafia do português europeu.

133 Disponível em: <https://vimeo.com/showcase/5430797>

inicia com a seguinte citação: “Abracem as árvores, façam soar as pedras do caminho, ouçam o som das canas, cantem com as aves! E que no vosso colo, no amor da escuta, se iniciem o Canto e a Dança!”. Pode soar apenas como uma chamada à experimentação sonora, mas é, sem dúvida, mais do que isso: é um convite de abertura para o mundo, no fazer artístico. Um convite ao encontro com o outro e com as coisas. É do que trata este princípio: abrir-se para contribuições, de onde quer que elas venham, para, no diálogo, encontrar o fazer artístico e musical nas suas diversas possibilidades.

A *confluência das artes*, que serviu de inspiração para esta pesquisa, inclusive metodologicamente, trata da música que se realiza no encontro com outros fazeres artísticos, que se expande para encontrar as outras artes (Murray Schafer, 2011), sem, contudo, se perder na polivalência. Assim também é o fazer artístico da criança: múltiplo, sinestésico, *confluente*; um convite para espiralar nos âmbitos artístico-existenciais das musicalidades, das teatralidades, das corporalidades, das espacialidades (Machado, 2023). Assim há uma possibilidade para o fazer musical de um modo abrangente: aberto, *rizomático*.

A esse propósito, o outro exemplo para a perspectiva adotada nesta observação das crianças e dos fazeres artísticos que a elas se referem vem da *cartografia*, no seu caráter também de abertura, que Suely Rolnik muito bem explica, no viés do movimento antropofágico:

É que a antropofagia em si mesma é apenas uma forma de subjetivação, em tudo distinta da política identitária. Ela se caracteriza pela ausência de identificação absoluta e estável com qualquer repertório, a abertura para incorporar novos universos, a liberdade de hibridação, a flexibilidade de experimentação e de improvisação para criar novos territórios e suas respectivas cartografias. (Rolnik, 2016, p. 19)

Os próprios professores-artistas, interlocutores da pesquisa, demonstram ser, eles mesmos, exemplos de como multiplicidades confluem numa figura plural, na comunhão entre docência e fazer artístico, no trânsito fluente por vários ambientes e formações, geralmente realizadas por meio de percursos sinuosos e irregulares. Isso parece confluir, por sua vez, numa identificação com os fazeres das próprias crianças e dos múltiplos e polifônicos elementos que constituem suas culturas.

Nesta leitura das artes e das crianças, confluíram conceitos e perspectivas provenientes de diversos campos do saber (por exemplo, os Estudos Sociais da Infância, a Filosofia, entre outros); pensamentos e contribuições de professores-artistas, sensíveis às infâncias, e que têm se dedicado ao público infantil; aspectos de minha própria trajetória enquanto professor-artista no contato com crianças; textos acadêmicos, literários e poéticos; a música, o teatro, os desenhos, a literatura e tantos outros elementos. E este é apenas um dos caminhos possíveis, aquele encontrado por mim. É preciso encontrar outros.

Terceiro princípio: fugir dos estereótipos de infâncias monocromáticas, olhar para as crianças mesmas

[Cena 9; Cena 16; Cena 23; Cena 24]

Este princípio se constrói numa relação direta com os objetivos da pesquisa e renova o convite para *prestar atenção nas crianças*. Nessa trilha, a observação sensível e o efetivo acolhimento da diferença, da pluralidade das infâncias e das singularidades das crianças poderiam favorecer a fuga de estereótipos na arte que se refere ao público infantil.

Temos visto que imagens estereotipadas de crianças e infâncias podem se originar e serem perpetuadas tanto pelo senso comum quanto por algumas perspectivas legitimadas, as quais têm causado prejuízos tanto para as próprias crianças quanto para as artes. Leituras totalizantes das infâncias comportam o risco de gerarem percepções reducionistas das crianças, uma vez que aspectos referentes às singularidades desses sujeitos nem sempre são considerados. Nesse viés, também aspectos relacionais das infâncias tendem a ser descartados, como se a infância fosse algo universal e não situado.

Exemplos corriqueiros de estereótipos e lugares comuns no que se refere às crianças e às infâncias podem ser facilmente observáveis para o leitor: “o chiclete, a bala, o pirulito e o bombom”, por exemplo, que figuram no gosto de muitos compositores de repertórios chamados infantis, ao contrário do que o senso comum insiste em cantar, apesar de atraentes, não fazem parte do cotidiano de todas as infâncias. Pode parecer exagerado, mas perguntemos sobre isso às crianças diabéticas ou às crianças pobres, por exemplo. Na mesma trilha, se insistíssemos no ponto sobre a infância ser considerada “a melhor época da vida”, e se sobre isso pudéssemos perguntar às crianças ao redor do mundo, especialmente àquelas confinadas em territórios atualmente tomados pelas guerras e outros conflitos armados, para saber suas opiniões a respeito, o que elas nos diriam? E não se pode esquecer: na arte que se refere às crianças e às infâncias, é preciso performar mais afetos além da alegria, a tristeza, também. É preciso performar a diferença.

Os estereótipos ditam não somente a cor mais adequada para ser usada por cada pessoa – menino ou menina –, mas também o tipo de produção artística que se crê adequada a cada faixa etária, e, aqui, não me refiro à fundamental proteção da integridade física e moral desses sujeitos, mas à inobservância de como eles se mostram diante de nós e à falta de diálogo com eles para compreender suas necessidades, seus desejos e suas aspirações. No exercício de conhecê-los, para fugir de estereótipos de infâncias monocromáticas, é necessário considerar também os marcadores que situam esses sujeitos de pouca idade na sociedade, lançando mão da interseccionalidade entre os marcadores para tentar olhar cada pessoa individualmente: falar de meninos negros, no Brasil, é diferente de falar de meninas negras, por exemplo.

Tenho aprendido, no convívio com as crianças, que, tão importante quanto indaga-las, é prestar

atenção no que elas dizem quando agem espontaneamente, na sua interação com os pares, com os adultos e com o mundo compartilhado, e que vai muito além do que é verbalizado. A observação atenta e as descrições densas e profundas dos modos de ser e estar das crianças sugerem caminhos que se opõem a uma possível “fabricação” das vozes infantis, que desconsidera as condições espaço-temporais nas quais as crianças dizem de si mesmas, do mundo, das coisas, da arte.

Constitui também uma oportunidade para contrastar o adultocentrismo historicamente instituído, ao positivar as contribuições das crianças, dando-lhes o devido espaço para serem elas mesmas, para falar, agir, questionar e sugerir. Tenho aprendido com pesquisadores como Spyros Spyrou (2018) e Machado (2023) a olhar para os aspectos relacionais das infâncias, para enxergá-las como fenômenos situados, que permitem compreender um pouco sobre as infinitas possibilidades de existência que elas contêm, ao considerar como os contextos moldam as subjetividades.

Insisto, portanto, na possibilidade artística de *honestidade com o real*, da arte implicada no seu próprio tempo (Marina Garcés, 2013), para problematizá-lo, e da observação sensível e do acolhimento dos sujeitos que temos diante de nós. É preciso abrir espaços para as micro-histórias, pensá-las de maneira situada e interrelacional; nesse sentido, é preciso ser constantemente antirracista, anti-homofóbico, antissexista, anticapacitista, antietarista, enfim, antifascista! É preciso estar aberto, compor com o outro, numa arte que possa existir para além de estereótipos e preconceções.

Quarto princípio: sensibilização dos adultos que estão em contato com as crianças

[Cena 1; Cena 5; Cena 7; Cena 9; Cena 12; Cena 16; Cena 18; Cena 19; Cena 20; Cena 21; Cena 23; Cena 24]

Reconhecer o outro como uma presença viva, e não apenas como reflexo de nossas expectativas ou estereótipos, é fundamental para que possamos estabelecer relações autênticas e compartilhar espaços de vida de forma significativa. Essa definição de alteridade, que aprendi com as leituras de Suely Rolnik (2016), muito colabora no contexto de uma perspectiva que valoriza o encontro, a pluralidade de fazeres e existências, as multiplicidades e a convivência entre adultos e crianças no fazer artístico e musical. A autora vai mais a fundo na sua *Cartografia sentimental*:

[...] apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. O exercício desta capacidade está desvinculado da história do sujeito e da linguagem. Com ela, o outro é uma presença que se integra à nossa textura sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras de sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo. É também neste livro que pela primeira vez chamei de “corpo vibrátil” precisamente essa segunda capacidade de nossos órgãos dos sentidos em seu conjunto. (Rolnik, 2016, p. 12).

A natureza micropolítica ou cartográfica do texto de Rolnik está, segundo ela mesma, na dinâmica entre o olhar que percebe e o olhar que sente, que vibra, que acompanha os movimentos de “criação de realidade”, em determinado contexto espaço-temporal, no encontro com tudo o que o compõe. Há, em nossa perspectiva, uma busca por apreender as micropolíticas nos territórios do fazer musical; nesse sentido, é preciso desenvolver a sensibilidade, de diferentes maneiras.

Tenho aprendido com os artistas e educadores da CMT a interessante ideia de *afinação do olhar*. Essa noção, que se assemelha e conflui com aspectos de outras perspectivas utilizadas nesta tese, permeia várias das *constelações artístico-educativas* que o coletivo desenvolve, por meio de publicações, formações, *workshops* e espetáculos, em torno do fazer artístico para as infâncias.

A *afinação do olhar* parte da ideia de que é valioso pensar não apenas sobre os aspectos técnicos da arte, mas também sobre a capacidade de se colocar no lugar do outro. Busca-se, nesse sentido, estimular a empatia e a conexão emocional, as quais são habilidades essenciais em situações de interação humana intensa, como nas *performances*. Trata-se de uma postura que pode interessar a professores, artistas e estudiosos que se dedicam ao desenvolvimento musical e artístico e ao fazer musical *com/para* crianças. Ao mesmo tempo, oferece contribuições relevantes para refletir sobre as crianças, em outras chaves de leitura, como acerca do desenvolvimento psicológico e as formas de convivência social nos primeiros anos de vida. Parte-se também do pressuposto de que ambientes voltados à arte *com/para* crianças sejam ricos em significado e que, por isso, constantemente revelem novos aprendizados (Ana Isabel Pereira; Helena Rodrigues; Paulo Ferreira Rodrigues; Paulo Maria Rodrigues, 2024, p. 86).

Com a perspectiva *artístico-existencial*, trazida por Marina Marcondes Machado (2023), aprendi a noção de *solicitude*, complementar a esta discussão. Ela explica o que isso quer dizer, na trilha das contribuições advindas da Fenomenologia da Criança:

Na perspectiva artístico-existencial, *solicitude* adulta será sinônimo de agachar-se para ir ao chão, onde a criança está; um tipo de disponibilidade que não é intromissão nem busca por solucionar o problema do outro; uma atitude que revela uma conexão com o que está acontecendo aqui e agora. É o oposto da indiferença. (Machado, 2024, p. 214)

Percebi, no diálogo com professores-artistas que, na perspectiva desta tese, se mostraram sensíveis às infâncias, um “saber-fazer” que cerze seus fazeres artísticos *com/para* crianças. Nessa trilha, foi percebido que, no caso desses profissionais, os diferenciais que parecem constituir suas práticas se relacionam não somente ao que fazem, mas, especialmente, a como fazem. A sensibilidade surge como um dos elementos fundantes do “saber-fazer” evidenciado, ao lado da formação e da experiência.

A propósito da sensibilidade ou da sensibilização, não será demais retomar o fato de que a música não deverá se sobrepor às pessoas, sejam elas os artistas, os professores, os espectadores ou os aprendizes. Sendo a música uma manifestação artística de valor, ela não deve, contudo, ser

vista como exterior aos seres humanos que a produzem. Está destacada como essencial, neste ponto, seja em aulas, processos ou espetáculos, a importância do encontro com o outro, o que pressupõe uma sensibilização para a abertura, para as relações humanas que se estabelecem, para a percepção de subjetividades e de elementos que escapam ao que é dito, mas que podem ser externalizados de muitas maneiras.

Quinto princípio: abraçar uma estética da simplicidade

[Cena 3; Cena 6; Cena 7; Cena 10; Cena 11; Cena 14; Cena 15, Cena 17; Cena 18]

Este princípio artístico constitui uma linha de força neste trabalho e, na verdade, atravessa todas as cenas tratadas na tese, não por acaso chamadas de *cenas mínimas*. Essa escolha, recorde, foi feita como um convite para “prestar atenção às atividades ordinárias da vida” (Deborah Vier Fischer, 2019), para perceber, nesses momentos, aparentemente desimportantes, o potencial de transformação que eles contêm. Na direção tomada, cuja inspiração inicial vem do trabalho desenvolvido por Fischer, em sua tese de doutorado, mas também do *Palomar*, de Italo Calvino (1994), são preferidos os pequenos gestos, a simplicidade mesmo.

Minha preferência por uma estética da simplicidade foi aguçada também no encontro com Marina Marcondes Machado (2023) e na noção que com ela aprendi de “teatro de papelão”.¹³⁴ Entendo o simples como o essencial, como o indispensável, em que nem tudo está dado, enxergando-o como convívio e como abertura para o “brincar imaginativo”.¹³⁵ Nesta chave, compreende-se que a criança, quando brinca, não representa, ela é (!), e pode-se pensar numa estética da simplicidade também no fazer musical.

Falo de uma estética da simplicidade no fazer musical *com/para* crianças como algo extremamente afirmativo, o que nada tem a ver com empobrecimento da arte ou da abordagem. Vejo o empobrecimento da arte, por exemplo, na falta de atenção com o detalhe; nas sequências didáticas que não abrem espaço para a experimentação, para a criação livre e para a reflexão; nos desenhos, todos idênticos, oferecidos às crianças para serem coloridos e, posteriormente afixados, em fila, nas paredes das escolas (embora as crianças sejam, todas elas, diferentes entre si). O empobrecimento pode estar também nas conhecidas “musiquinhas”, em que todos e todas, enfileirados, são levados a memorizar o texto e a realizar os mesmos gestos, ao mesmo tempo

134 “Teatro de papelão é assim: não tem figurinos nem adereços coloridos nem fumaça de gelo seco; o texto é curto, pode ser lido (nem precisa decorar!) e sua finalidade é conduzir os ouvintes para o lugar da arte; quebra radical da quarta-parede, maneira de dar mais tempo para as crianças estarem no jogo do que as adultas atrizes performarem, nos cinco minutos iniciais.

Teatro de papelão é simples e depende ‘apenas’ de disponibilidade, engajamento, capacidade de acolher o outro e rir junto. Estar-com. E mais: ninguém é obrigado a participar” (Machado, 2025).

135 Expressão também utilizada por Machado em sua obra.

(muito embora a musicalidade e a corporalidade das crianças sejam bem maiores do que isso, como tenho podido constatar no contato com elas).

Não se trata, quanto menos, de realizar juízos de valor acerca de propostas pedagógicas ou artísticas que se destinam ao público infantil, mas do desenvolvimento de um olhar sensível para as crianças, para suas reais necessidades e para as sugestões que elas mesmas, constantemente, nos dão, das formas mais variadas possíveis, e que podem ser reveladas a partir de uma observação atenta, constante, sistemática.

Uma estética da simplicidade buscará, isto sim, recordar e enfatizar os “gestos elementares” e essenciais de cada modalidade artística, como aprendi no diálogo com Murray Schafer (2002), os quais já possuem, intrinsecamente, uma sofisticação e uma complexidade internas. Estas, por outro lado, não estão relacionadas à adoção indiscriminada de artefatos, ornamentos, objetos, parafernálias, palavras e instruções desnecessárias ou que não estejam estreitamente ligadas ao que se procura fazer, e que, não raro, apenas nos distraem do fenômeno sonoro, de seus “gestos elementares”, da arte musical, ela mesma.

Entendo, a partir da observação das crianças, e como confirmam as *cenas mínimas* contrapostas ao diálogo com professores-artistas, que uma experiência musical profunda prescinde de elementos supérfluos e adereços, mas está calcada, isso sim, nas corporalidades, nas musicalidades e nas teatralidades que são inerentes aos próprios indivíduos.

Estão em foco, aqui, o cuidado com a palavra e com o movimento, no desenvolvimento de novas poéticas; a gentileza e a honestidade no trato com as crianças; mas também os usos criativos da voz em todas as suas possibilidades expressivas, do corpo, dos instrumentos musicais e das técnicas enquanto extensões desse que é o mais importante meio para o fazer musical. Em síntese, um olhar para o próprio corpo de maneira afirmativa, nas suas singularidades e riqueza. Um olhar ao redor de nós mesmos.

Sexto princípio: favorecer a arte no cotidiano, encantar-se, maravilhar-se com as coisas

[Cena 1; Cena 2; Cena 3; Cena 6; Cena 7; Cena 10; Cena 11; Cena 13; Cena 14; Cena 18; Cena 19]

Para compreender e adotar este princípio artístico é necessário, antes de tudo, retirar as artes, quaisquer que sejam, dos pedestais, vivê-las com naturalidade e diariamente. Do mais simples rabisco à mais sofisticada ópera italiana, conhecer e reconhecer diferentes poéticas, estabelecer relações entre elas, mantê-las próximas das pessoas.

Conhecer a cultura popular; abraçá-la. Estabelecer relações.

Refazer a ponte entre o brincar e a música; entre subir numa árvore e tocar um concerto

para flauta; positivar os fazeres artísticos do cotidiano; mesmo aqueles aparentemente mais desimportantes e desinteressados.

É importante compartilhar ideias.

Tocar o xilofone com ambas as baquetas, mas também rolar no tatame ou no chão e perceber sua relação com a aula de música; explorar a sonoridade de um molho de chaves; solfejar as notas afixadas em uma porta de vidro; performar uma corrida em círculos; tocar um apito no jardim; ver e ouvir os pássaros, diariamente, e perceber o valor estético disso tudo. Exemplos da potência do que aqui procuro dizer não faltam nas cenas transcritas nesta tese. Nas *cenar mínimas*, busco o simples, na sua sofisticação intrínseca, pois também reclamo o direito de cada pessoa ao sofisticado.

Viver as artes com naturalidade favorece um novo encantamento diante do mudo. Em um dos eventos acadêmicos *on-line* que participei junto com minha orientadora, recordo uma de suas falas sobre mim, na qual ela dizia de meu encantamento com as coisas. E, de fato, eu não só vi a pertinência e a coerência das perspectivas que confluem nesta tese; eu me encantei com cada uma delas, e esse encantamento certamente encontra respaldo e reflexos no meu contato com as crianças.

Recordo a contribuição do professor-artista Angelo Mundy, em diálogo nesta pesquisa, quando ele fala “da magia da vida, do encantamento, do mistério que liga a gente com isso aqui, que faz a gente querer estar vivo” (Mundy, 2025),¹³⁶ e como isso é positivado pela experiência musical. Não se trata de apego às situações e às coisas, mas de uma concepção das artes como lentes possíveis para olhar o mundo e a realidade, como o encantamento diante da descoberta por meio da estética. Como uma criança que olha através de um véu colorido e redescobre “o mundo em azul”, vejo que o fazer artístico está na linha tênue entre naturalidade e encantamento.

No mais, fica evidente, no olhar para as cenas recolhidas, e depois no diálogo com os professores-artistas, a importância do processo artístico, a potência das aulas abertas, em lugar de espetáculos, como abertura do processo, como convite a conhecer e a participar dos momentos próprios das aulas de música com as crianças.

O convite que se desdobra, nesse sentido, é para “viver as rotinas musicais”, que relaciono com os aspectos mais artísticos da música, os quais estão presentes também no cotidiano. “Viver a rotina” não é seguir o *script* ou o roteiro. Viver a rotina é viver a própria música, pois o fazer musical criativo e reflexivo traz intrinsecamente em si os aspectos mais afirmativos que esta tese procura enfatizar. Buscar suspender a primazia da técnica no fazer musical, sem desconsiderar que a técnica seja, ela mesma, conquista e herança de procedimentos poéticos, e que por isso não é merecedora de demérito, ou quanto menos de ser tratada como horizonte negativo¹³⁷. Não se trata, nem mesmo,

136 Como em outros momentos desta tese, todas as falas atribuídas a Angelo Mundy (sigla AM) se referem à entrevista realizada por videoconferência em 26 de maio de 2025.

137 Esta ressalva me foi sugerida em diálogo estabelecido com o Prof. Dr. Sérgio Antônio Canedo (Professor adjunto na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9951940956074015>), em ocasião da elaboração de parecer sobre o projeto de pesquisa de doutorado, para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

de ideologias, as quais podem tornar-se limitantes da própria compreensão poética e da herança desses procedimentos, mas sim de se posicionar em favor de um discurso menos tecnicista e mais aberto, e de positivar o potencial criativo, inclusive na elaboração de poéticas próprias, abraçando, de novo, as *musicalidades*, as *teatralidades*, as *corporalidades*, enfim, a *artisticidade* (Machado, 2023).

Falo de viver afirmativamente o presente musical, mesmo que isso signifique não se ater a obstáculos técnicos ou minúcias musicais, os quais podem ser resolvidos posteriormente; passar por eles de forma mais rápida, a princípio, optar por viver o momento, para experimentar a arte de perto, afirmativamente, propositalmente.

Sétimo princípio: desacelerar

[Cena 8; Cena 14; Cena 18; Cena 21; Cena 23]

A palavra “desacelerar” aparece muitas vezes nos meus diários de pesquisa ao longo dos meses. Esse princípio também diz muito do que vivi em Portugal, durante estágio de doutorado sanduíche realizado na Universidade Nova de Lisboa, no convívio com os artistas da Companhia de Música Teatral (CMT), em ensaios, récitas de espetáculos e oficinas, e nas disciplinas acompanhadas na Nova, especialmente com as professoras Helena Rodrigues,¹³⁸ Cecília Valentim¹³⁹ e Rita Roberto, entre outras. Trata-se da instauração de um tempo próprio para o fazer artístico, que se contrapõe às imposições da sociedade complexa e do excesso de informações nos quais estamos involuntariamente inseridos, mas também ao utilitarismo dos saberes e das coisas. Percebi, olhando para minha trajetória e para os momentos descritos na tese, que esse pode ser também o tempo das crianças.

O fazer artístico requer tempo, requer que se olhe com atenção e cuidado para as coisas, que se experimente, que se viva o momento, que se agucem os sentidos, para que o novo possa surgir. No mais, fica evidente, como demonstram cenas como as indicadas, que dar tempo ao outro e a si mesmo é também respeito, é gentileza, o que, por fim, denota cuidado com a própria arte, inclusive enquanto manifestação cultural importante, algo que não significa colocá-la num pedestal, atitude que mais a afasta do que a aproxima das pessoas.

A cena “do soldadinho e da bailarina”, contida no espetáculo *A liberdade a passar por aqui*, da CMT, que pude acompanhar em diversas ocasiões durante o segundo semestre de 2024, em Portugal, parecia instaurar uma espécie de suspensão temporal. Essa percepção era favorecida pela leveza, pela delicadeza, pela concentração, pelo cuidado com as sutilezas e com cada gesto e

138 Professora Associada com Agregação do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. *Curriculum vitae*: <https://www.cienciavitaet.pt/3016-9DAC-EC23>. Acesso em: 22 jan. 2026.

139 Cantora, terapeuta e educadora vocal. *Curriculum vitae*: <https://www.cienciavitaet.pt/porta/7B13-8D63-12D8>. Acesso em: 22 jan. 2026.

detalhe que marcavam cada instante da performance, de modo que as crianças que a ela assistiam conseguiram nela se reconhecer, reterritorializar, compor com ela. Em suma, na cena, era dado o devido tempo aos artistas e aos espectadores para habitarem o momento.

Mergulhos em práticas de sensibilização da escuta e despertar dos sentidos, como podem ser as propostas desenvolvidas e sistematizadas pela compositora estadunidense Pauline Oliveros (2005), e os exercícios de “limpeza dos ouvidos”, do canadense Murray Schafer, são também exemplos de propostas que ajudam a desacelerar e a compreender o tempo requerido pela arte e para o cuidado de si mesmo. São, sem dúvida, práticas úteis para a sensibilização de adultos e de crianças, mas, aqui, também inclui o importante hábito da leitura ainda na infância, a literatura como arte, ela também, a redescoberta do objeto-livro enquanto obra de arte e catalisador de experiências estéticas, o prazer de tê-lo nas mãos, e, por fim, o acolhimento de tudo isso também na educação musical.

No mais, na esteira das práticas citadas e sugeridas, é sempre importante recordar o valor do silêncio. É preciso não o temer, mas constantemente revisitá-lo, experimentá-lo, propositalmente. Para habitar as artes, é preciso desacelerar.

Oitavo princípio: da música enquanto *criação e reflexão*

[Cena 3; Cena 7; Cena 8; Cena 11; Cena 12; Cena 14; Cena 15; Cena 16; Cena 17; Cena 23]

Para tratar deste princípio, a presença da arte no cotidiano continua sendo defendida, mas é impossível não tocar em questões pedagógicas do fazer artístico.

Se refletirmos com Luis Camnitzer (2017) sobre visões da educação unicamente como preparação para o mercado de trabalho e sobre o lugar ocupado pelo fazer artístico nesse modelo educacional, ficam evidentes as hierarquizações dos saberes que podem confinar as artes a planos secundários, desde a Educação Infantil. Estereótipos acerca da área também relegam as artes a um espaço inferior, não reconhecendo-as como produtoras de conhecimento, e limitam a produção artística no cotidiano, e, nas escolas, à busca por “fazer coisas bonitas”, com referência à beleza formal.

O filósofo grego Cornelius Castoriadis define imaginário como “aquelas representações simbólicas que acabam encarnando a realidade social, as ideias que acabam substituindo a realidade na percepção da vida social” (Castoriadis apud Acaso e Megias, 2017, p. 62). Ele acrescenta que “nessas definições são importantes os termos *encarnar e substituir*, porque o que ocorre – tal como defende o construcionismo social – é que a realidade está socialmente construída, e é aqui onde desempenham um papel importantíssimo essas imagens simbólicas” (Castoriadis apud Acaso e Megias, 2017, p. 62, *itálicos das autoras*).

Camnitzer (2017, p. 17) defende que, se quisermos nos concentrar em aspectos mais

pedagógicos, é possível enxergar a arte como potência que permeia toda a educação como elemento aglutinador. Nesse sentido, ficam evidentes características propriamente artísticas na aceitação do imprevisível e do imaginário como parte da realidade, para além do conhecimento científico que lida com a previsibilidade – comportamento típico do modelo disciplinar utilizado nas escolas. E, em consonância com os demais princípios presentes nesta tese, o autor também defende que a aceitação dessas outras formas de conhecimento e de interação esteja ao alcance de todos, não somente dos artistas profissionais. Assim, considero pertinente destacar dois aspectos importantes inerentes ao fazer musical: a *criação* e a *reflexão*.

Com preocupação inspirada no exemplo da arte contemporânea de alcançar maior *honestidade com o real* (Marina Garcés, 2013), isto é, com a realidade imediata, chega-se também à possibilidade de romper com um imaginário obsoleto acerca das artes e de seu ensino.

Tenho refletido, por exemplo, sobre as razões que ainda impedem alguns professores de música de aceitarem e utilizarem outras sonoridades em sala de aula, para além da música de tradição tonal.¹⁴⁰ Se a arte contemporânea, entre outros aspectos, busca também uma conexão com a realidade, como processos de educação musical inspirados nesses pressupostos poderiam dialogar com o próprio tempo? Outras sonoridades, como aquelas empregadas em algumas correntes musicais contemporâneas, oferecem novas possibilidades e são amplamente utilizadas nas chamadas “práticas criativas em educação musical”. Mas a música das crianças, ainda livre das amarras do sistema tonal, porém criada também a partir da interpretação dos elementos culturais e sociais disponíveis, diz muito sobre as próprias crianças e poderia constituir importante material para uma educação musical mais contextualizada. No Brasil, vários pesquisadores têm se dedicado a conhecer os benefícios da educação musical criativa, alguns dos quais foram citados neste trabalho, por exemplo, Viviane Beineke (2009, 2012) e Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2015). Na mesma trilha, mas a partir das artes visuais, as espanholas María Acaso e Clara Megías (2017) refletem:

Entendendo as artes contemporâneas como um dos poucos grupos de imagens que pretendem despertar nossa consciência crítica, devemos começar a considerá-las como ferramentas de inovação educativa que dão resposta aos problemas das sociedades contemporâneas, à fúria das imagens. (Acaso e Megías, 2017, p. 54, tradução nossa)

Assim, falo da possibilidade da arte não somente como *criação*, mas também como *reflexão*, como formação pessoal, em diálogo com o próprio tempo, pressupostos de nossa pesquisa e que podem ser pensados desde a infância.

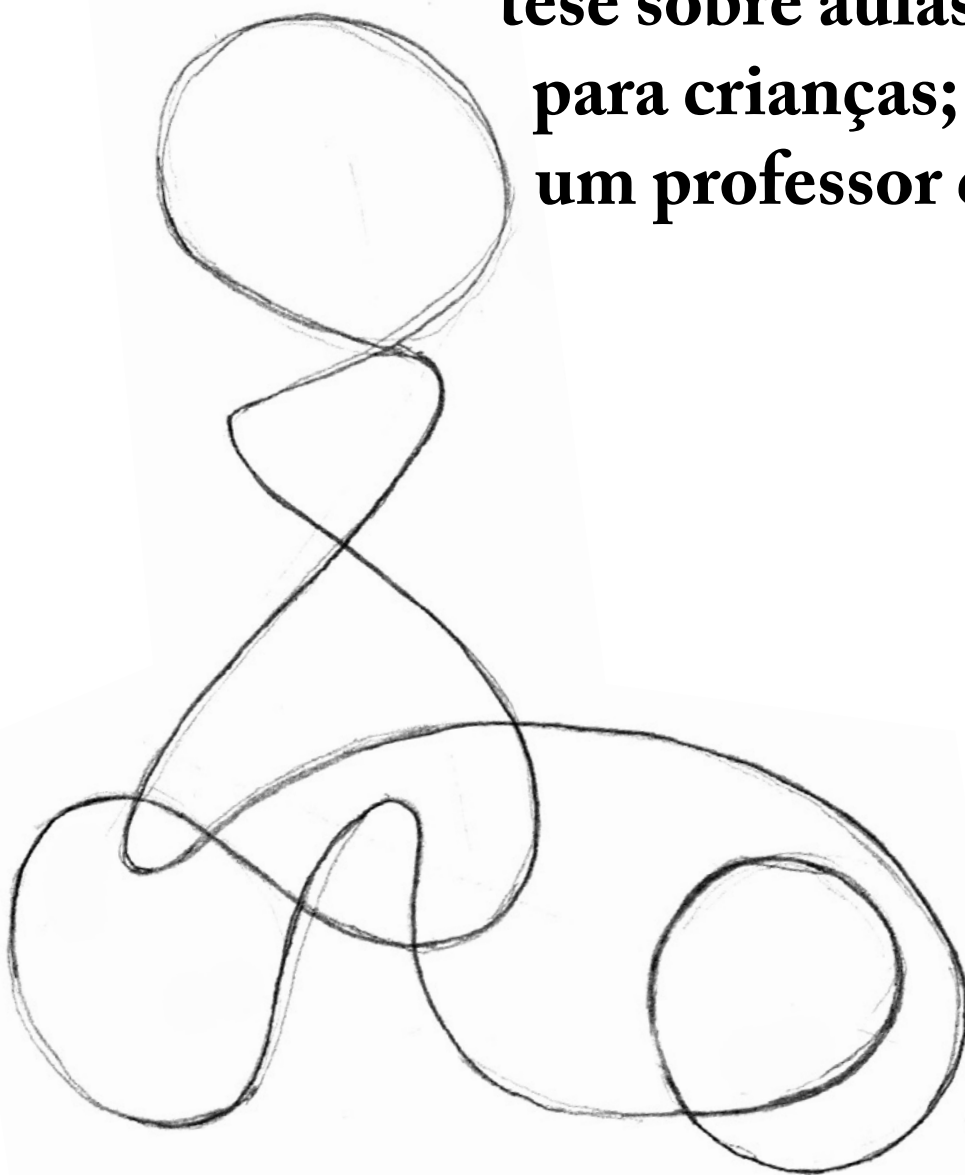
140 Maura Penna (2008) já esboçara algumas reflexões acerca da dificuldade de familiarização com esses repertórios e, conseqüentemente, de sua adoção em processos educativos. Ela diz: “No entanto, apesar de seu importante papel, essas correntes contemporâneas da música erudita têm, de modo geral, um público relativamente pequeno; são pouco contempladas nos repertórios das orquestras ou mesmo na formação de músicos e de professores de música. Na verdade, essas novas sonoridades distanciam-se dos padrões da música tonal e, exatamente por não fazerem parte de nossa vivência, soam ‘estranhas’ para nós: não estamos familiarizados com seus princípios de organização sonora, com a sua estética” (Penna, 2008, p. 26).

A apreciação de mais sonoridades e repertórios no fazer musical e da abertura para outros fazeres artísticos poderia promover, no mais, a empatia e a abertura para novas possibilidades musicais, culturais, e para o acolhimento de subjetividades, portanto, para formas diferentes de ser e estar no mundo. Desse modo, a estética, enquanto dimensão também de conhecimento, mostra-se inevitavelmente ligada à dimensão ética, já que facilita a compreensão das diferenças, ao promover o diálogo e a conexão entre padrões muitas vezes considerados díspares, como tenho aprendido com Alfredo Hoyuelos (2020). É desse modo que a escuta e o diálogo poderiam também ser favorecidos pela preocupação estética nos processos artísticos e educacionais.

A *criatividade* e a *reflexão* tornam-se o centro do processo. Não se trata mais de simples transmissão de conteúdos, mas de promoção de experiências que valorizem o protagonismo e o potencial criativo das crianças (e dos adultos), por meio da escuta e da apreciação, e da recepção das contribuições de outras pessoas, que podem enriquecer as experiências individuais. Fala-se de alimentar e favorecer a *reflexão*, pois as crianças também constroem suas teorias acerca do mundo e das coisas, vide cenas aqui transcritas; a *criatividade*, aqui, é vista como um modo de ser, e não somente como uma atitude ocasionalmente tomada.

A criatividade não é apenas a qualidade do pensamento de cada indivíduo; ela também é um projeto interativo, relacional e social. Ela requer um contexto que lhe permita existir, ser expressa e tornar-se visível. Nas escolas, a criatividade deve ter a oportunidade de se expressar em cada local e a cada momento. Nossa esperança é ter uma aprendizagem criativa e professores criativos, e não apenas uma “hora da criatividade”. (Lella Gandini, 2019, p. 46)

**Carta ao leitor, ou,
divergência: esta não é uma
tese sobre aulas de música
para crianças; eu não sou
um professor de crianças**



Há muito tempo vejo a aula de música como um espetáculo: com um enredo, ainda que desejavelmente aberto, com máscaras que performam e que, não raro, se tornam obsoletas, com uma alternância de olhares e de fazeres na dinâmica contínua entre quem faz e quem assiste, numa espécie de espaço cênico iluminado também por inúmeros outros holofotes que se materializam ou que podem permanecer ainda no seu aspecto conceitual, como que na coxia, em espera, ou detrás de cortinas que aguardam o devido momento para serem levantadas. Ainda vejo tudo isso, sem perder, contudo, a consciência de que a atividade pedagógica guarda para si especificidades que diferem de outras prerrogativas do fazer artístico. Mas há um ponto no qual as coisas se misturam.

Ao reler a versão final da tese, dei-me conta de que toquei em mais pontos pedagógicos do que eu previa quando, há alguns anos, escrevi o primeiro projeto de pesquisa. Do mesmo modo, pensava que deveria dar conta da cientificidade de uma pesquisa de doutorado, quando eu próprio tentava afirmar e demonstrar, para mim mesmo, inclusive, que a minha era uma pesquisa em Artes e que, por isso, os critérios eram outros. Esses dualismos me acompanharam até o último momento da escrita.

Na verdade, vi-me numa espécie de emaranhado, tentando seguir meu instinto artístico e investigativo, e ao mesmo tempo dar conta das exigências de uma área que se propõe a se debruçar sobre os processos de aprender e de ensinar música.

Senti um grande alívio quando, no exame de qualificação, uma das professoras avaliadoras me recordou que nem tudo da Educação Musical é sobre construção do conhecimento: há muito mais a ser dito e feito. Há coisas nesse panorama que ainda nem possuem nome, mas as relações mediadas pela música e pela arte, a seu tempo, se encarregarão de fazer frutificar e crescer mais possibilidades para o nosso campo, ou trazer à luz aquelas que, nos interstícios, acontecem diariamente. Não digo que fosse tarde demais, para mim. Porém, também não foi fácil desconstruir as preocupações que me pululavam a mente, nesse sentido que procuro descrever. Cheguei a pensar que, talvez, as preocupações pedagógicas já tivessem criado raízes muito profundas no meu pensamento. Mas a resposta para tudo isso estava ali, o tempo todo, nas crianças, mas também nos professores-artistas, e no seu exemplo que comunga fazer artístico, docência, poesia, ciência e tantas dimensões mais.

Algo parecido se dá com as questões relativas à especialização profissional de pessoas que se dedicam ao ensino e ao fazer musical. Por inúmeras vezes, desde que me propus a realizar esta pesquisa que se refere à música e às infâncias, fui apontado e classificado como “professor de crianças”. É verdade que há profissionais que se especializam no ensino para determinada faixa etária, e tenho total ciência de que as situações comportam suas especificidades e, inclusive, os direitos e as políticas públicas relacionadas à profissionalização e inserção dos docentes tocam nesses pontos. Aqui, não há intenção de demérito com relação às escolhas ou condições profissionais de quem quer que seja. O que este trabalho questiona são os binarismos e as oposições que mais limitam do que acrescentam; as categorizações que segmentam e engessam possibilidades de flexibilização, de experimentar outras formas de ser e estar, de devires, especialmente quando isso vem de fora, e

não de uma escolha pessoal. Tenhamos sempre em mente os prejuízos de uma vida segmentada. Não sou um “professor de crianças”; sou, antes de tudo, um “professor de música”, como também sobre a música já era esta pesquisa, antes mesmo que ela fosse endereçada a qualquer faixa etária. E mais, este discurso, tenho procurado demonstrar durante toda a tese, não é sequer sobre a “aula de música” em si, mas sobre uma postura, uma ética, e uma poética, antes de qualquer coisa. Não duvido que outras pessoas também possam se reconhecer nesta posição.

Sou um professor de música! E provisoriamente. A infância me inspira no fazer artístico, isso sim! Pelo frescor, pela espontaneidade, pela abertura, pela honestidade, pela curiosidade, pela dúvida, pelas multiplicidades, pela simplicidade... Eu poderia, aqui, recuperar cada seção da tese, nas quais há elementos que digam respeito a esses aspectos. Mas isso já foi feito nas páginas anteriores.

A pesquisa cartográfica é sempre realizada a partir do pesquisador, pois é ele que segue as linhas e as tramas; outra pessoa, ainda que na tentativa de realizar a mesma pesquisa, chegará a outras tramas e composições, como não há manuais definitivos para o fazer artístico, apesar de tantos métodos já pensados e escritos. Reafirmo, nesse sentido, meu interesse em olhar para as coisas de maneira matizada e situada. Uma conclusão? Este exercício tem se revelado dos mais difíceis.

Na última cena transcrita na tese, a qual intitulei “A crônica de quem não veio”, dei pela falta de algumas crianças. Porém, isso eu sei, que muitas, muitas crianças não estavam ali presentes porque fazem música em outros lugares. Desejo que seja em escolas de arte igualmente belas e equipadas como aquela que frequentei durante a pesquisa; mas talvez não estejam em escolas, e sim em projetos sociais, também de incontestável importância; ou pode ser que não tenham comparecido porque participam em outros espaços, com menos recursos, quem sabe, mas igualmente válidos; quiçá em escolas públicas, nas quais professoras e professores se reinventam diariamente e colaboram para que a educação musical e a arte aconteçam ali também; ou porque não frequentam aula de música nenhuma, mas brincam, neste exato momento – nos quintais, nas escolas, nas ruas, em seus quartos, nas florestas à beira do rio –, e brincando criam e reinventam o mundo; e brincando, a seu modo, também fazem arte.

Subir numa árvore ou tocar um concerto de Vivaldi, dá na mesma. Depende de *quem, quando, como, por que...*; independentemente de quão desimportante algo possa parecer, insisto, dá na mesma. Diante do que vivi, de maneira intensificada, nesses quatro anos de doutorado, não tenho receio de afirmar isso. E o poeta das desimportâncias me ajudará na conclusão deste texto:

Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.

*Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).*

Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.

Fiquei emocionado e chorei.

Sou fraco para elogios.¹⁴¹

(Fabrício Malaquias-Alves, outubro de 2025)

141 “Poema”, Manuel de Barros (2010).

Referências bibliográficas

ACASO, María; MEGÍAS, Clara. *Art thinking: como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación, 2017.

ALMEIDA, Ana Nunes. *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais, 2009.

ANTONIO, Renata de Oliveira. *Escutando crianças em processos de aprendizagem musical*. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, abr. 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/4utud3ps>. Acesso em: 24 jan. 2025.

BONDUKI, Said; STEIDLE, Leon. Murmúrios de estorninhos como modelo para espacialização sonora. *Revista Vórtex*, [s. l.], v. 12, 2024. DOI: 10.33871/vortex.2024.12.9579. Disponível em: <https://tinyurl.com/mtY6rfXr>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Italo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALVINO, Italo. O viajante no mapa. In: CALVINO, Italo. *Coleção de areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 25-32.

CAMNITZER, Luis. Prólogo. In: ACASO, María; MEGÍAS, Clara. *Art thinking: como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación, 2017. p. 13-18.

CANDUSSO, Flávia; SANTOS, Valnei Souza. Entre consciência negra/indígena e privilégio branco: por uma educação musical antirracista que começa em nós. In: BEINEKE, Viviane (org.). *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 43-64.

CAPRA, Carmen; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre professor-artista. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 9., 2016, Curitiba. *Anais eletrônicos [...]*. Curitiba: UFPR, 2016. v. 1. p. 1-15.

CARDOSO, Renato de Carvalho. *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical*. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2020.

CARVALHO, Anderson Carmo. *Música infantil: um estudo sobre a produção musical para criança no Brasil por meio da Educação Musical e dos Estudos da Infância*. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

COMPANHIA DE MÚSICA TEATRAL. *Rotas de mil pássaros*. Lisboa: Companhia de Música Teatral, 2022.

CORDEIRO, Anyelle Caroline. As com(posições) do professor-artista-pesquisador: representações e vias de atuação. *Revista Nupeart*, Santa Catarina, v. 20, n. 20, p. 115-135, 2018.

CORREA, Aruna Noal. *Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário*. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 65-76, maio-ago. 2014.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: ANPEd. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1. p. 62-66.

CUNHA, Sandra Mara da. *Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância*. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

- CUNHA, Sandra Mara da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-20, maio 2020.
- CUNHA, Sandra Mara da; BRITO, Dhemy Fernando Vieira; OLIVEIRA, Sarah Gervasio Nascimento de. Educação musical e sociologia da infância no Brasil: diálogos em construção. *Opus*, [s. l.], v. 28, p. 1-21, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.27>.
- DELALANDE, François (org.). *La nascita della musica: esplorazioni sonore nella prima infanzia*. Milano: Franco Angeli, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DONELLI, Davide. *Entrevista*. Entrevista concedida por videoconferência a Fabrício Malaquias-Alves. Belo Horizonte, 2024.
- EUSSE, Karen Lorena Gil; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 11-17, 2016.
- FISCHER, Deborah Vier. *Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo*. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.
- FORTE, Marcelo. Encontros de um professor-artista: modos de constituir-se para a docência. *Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, [s. l.], n. 17, p. 48-55, jan. 2022.
- FREIRE, Brenda Campos de Oliveira. *Teatro para as infâncias* [manuscrito]: uma concepção plural e contemporânea. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas) – Departamento de Artes Cênicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 48. ed. Rio de Janeiro: L&PM, 2010.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- GANDINI, Lella (org.). A escola inteira como ateliê: reflexões de Carla Rinaldi. In: GANDINI, Lella et al. *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. 2. ed. Tradução de Roberto Cataldo Costa; revisão técnica de Clarice de Campos Bourscheid. Porto Alegre: Penso, 2019.
- GARCÉS, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Rafael Ferreira Diniz; COSTA, Rodrigo das Neves; MENDONÇA, Daniel. Pesquisar com crianças: contribuições da cartografia. In: AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen (org.). *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância*. Territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019. p. 104-119.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. Epifania / Presentificação / Dêixis: futuros para as humanidades e as artes. In: GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004. p. 119-163.
- HANNA, Amy; LUNDY, Laura. Voz das crianças. In: TOMÁS, Catarina et al. *Conceitos-chave em Sociologia da Infância*. Perspectivas globais. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 463-468.
- HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. *Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II*. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- HICKEY-MOODY, Anna et al. *Arts-based methods for research with children*. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021.
- HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte, 2020.
- JAMES, Alan; PROUT, Allison. (org). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 1990.
- JAMES, Alan; JENKS, Chris; PROUT, Allison. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. 18. ed. Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 2022.

- KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. 2008. 395 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- LOMBARDI, Silvia Salles leite. *Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância*. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2010.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e inquietudes estéticas para a educação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (org.). *Educação experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 39-52.
- LOPES DA SILVA, Helena *et al.* OuverLab: escuta criativa no Ensino Médio. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE MÚSICA CULTURA E EDUCAÇÃO, 11., 2023, Ouro Preto. *Anais [...]*. Ouro Preto: ABEM, 2023. p. 1-15. Disponível em: <https://tinyurl.com/32crx9rp>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Infância e colonialidade. In: VASCONCELLOS, Tânia de (org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EdUFF, 2008. p. 21-37.
- MACEDO, Káritha Bernardo de. Sobre ser professor artista: possibilidades metodológicas para o ensinar e o fazer artístico. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 37-62, 2019. DOI: 10.5965/24471267512019037. Disponível em: <https://tinyurl.com/msuhrjju>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- MACHADO, Marina Marcondes. O “Diário de Bordo” como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em Artes Cênicas. *Sala Preta*, São Paulo, v. 2, p. 260-263, 2002.
- MACHADO, Marina Marcondes. *Cacos de infância: teatro de solidão compartilhada*. São Paulo: Fapesp: Annablume, 2004.
- MACHADO, Marina Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar/atividades e materiais*. São Paulo: Loyola, 2010.
- MACHADO, Marina Marcondes. *Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial*. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- MACHADO, Marina Marcondes (org.) *et al.* *Infâncias plurais: uma caixa de lápis de cor completa*. Belo Horizonte: Cenex Escola de Belas Artes da UFMG, 2024. 1 recurso *on-line*.
- MACHADO, Marina Marcondes. *Eu pratico um teatro de papelão*, [s. l.], 2025. Disponível em: <https://tinyurl.com/3hxmy2ck>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- MALAQUIAS-ALVES, Fabrício. Música, poesia e poemas: possibilidades para a sala de aula. *Música na Educação Básica*, [s. l.], v. 14, n. 17, p. e141704, 2025. DOI: 10.33054/MEB141704.

Disponível em: <https://tinyurl.com/bddadtnc>. Acesso em: 7 out. 2025.

MARIANO, Fabiana Leite Rabello. *Música no berçário: formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. *Pequenos enredos nas Escolas Parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música*. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MAZIERO, Mariana Gomes. *Percussão corporal pela abordagem Barbatuques segundo as crianças: uma cartografia de escuta*. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2021.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Global, 2012.

MUNDY, Angelo. *Entrevista*. Entrevista concedida por videoconferência a Fabrício Malaquias-Alves. Belo Horizonte, 2025.

NOVALIS. *Opera filosofica*, a cura di Fabrizio Desideri e Giampiero Moretti, 2 vol. Torino: Einaudi, 1993.

NOVALIS. *Inni alla notte*, traduzione e cura di Susanna Mati. Milano: Giannacomo Milano: Feltrinelli Editore, 2012.

OLIVEROS, Pauline. *Deep listening: a composer's sound practice*. Bloomington: iUniverse, 2005.

OSWELL, David. Agência das crianças. In: TOMÁS, Catarina et al. *Conceitos-chave em Sociologia da Infância*. Perspectivas globais. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 29-35.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015a. p. 7-16.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

PEDRINI, Juliana Rigon. *Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças*. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Entrevista*. Entrevista concedida a Fabrício Malaquias-Alves. Belo Horizonte, 2024.

PEREIRA, Eugênio Tadeu *et al.* Música e infância no rádio: o programa Serelepe. *Revista PerMusí*, Belo Horizonte, n. 22, p. 150-156, 2010.

PEREIRA, Ana Isabel; RODRIGUES, Helena; RODRIGUES, Paulo Ferreira; RODRIGUES, Paulo Maria. *Florir a Sul: para cuidar de todas as infâncias*. [S. l.]: Companhia de Música Teatral, 2024.

PESCETTI, Luis Maria. Canciones de siete leguas. In: BRUM, Julio (Org.). *Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia*. Montevideo: 7º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, p. 23-41, 2005.

PIORSKI, Gandhi. *Anímicas*. São Paulo: Peirópolis, 2023.

PIRES, Paulo. Apassarinhar. In: COMPANHIA DE MÚSICA TEATRAL. *Rotas de mil pássaros*. Lisboa: Companhia de Música Teatral, 2022. p. 9-19.

PONSO, Caroline Cao. *Música na escola: concepções de música das crianças no contexto escolar*. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

POPPOVIC, Flora. *Entrevista*. Entrevista concedida por videoconferência a Fabrício Malaquias-Alves. Belo Horizonte, 2025.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 40, n. 141, p. 729-750, set.-dez. 2010.

QUEIROZ, Caroline Trapp de. *Ponto cego: sobre infância, luta e olhar*. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

QUEIROZ, Miguel; TADEU, Eugênio. *Direção cênica de espetáculos musicais para crianças: a experiência do Rodapião*. In: ENCONTRO DA CANÇÃO INFANTIL LATINA E CARIBENHA, 6, 2003. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2003.

RAMOS, Ana Consuelo. *O movimiento de la canción infantil latinoamericana y caribeña: difusión e contribuições para o campo educacional*. 2018. 436 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ROBERTO, Rita. *Entrevista*. Entrevista concedida por videoconferência a Fabrício Malaquias-Alves. Belo Horizonte, 2025.

RODRIGUES, Helena; ARRAIS, Nuno; RODRIGUES, Paulo Maria. Variações sobre temas de desenvolvimento musical e criação artística para a infância. *In: ILARI, Beatriz; BROOK, Angelita (org.). Música e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 37-68.

RODRIGUES, Helena; RODRIGUES, Paulo Ferreira. Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia?. *Revista de Educação Musical*, [s. l.], n. 134, p. 11-22, 2010.

RODRIGUES, Helena *et al.* *Ecos de Opus Tutti*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

RODRIGUES, Paulo Maria; RODRIGUES, Helena. Breve glossário do projeto Opus Tutti. *In: RODRIGUES, Helena et al. (org.). Ecos de Opus Tutti*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. p. 15-91.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, jul.-set. 2009.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED, Lisboa, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). Crianças e miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. O social em questão. *Revista do Departamento de Serviço Social*, Rio de Janeiro, ano 12, n. 21-1, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (org.). Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis. *In: TOMÁS, Catarina et al. Conceitos-chave em Sociologia da Infância*. Perspectivas globais. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 179-185.

- SCHAFER, Murray. *Patria: the complete cycle*. Toronto: Coach House Books, 2002.
- SCHAFER, Murray. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- SCHAFER, Murray. *OuvirCantar: 75 exercícios sobre ouvir e criar música*. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.
- SCHEEL, Márcio. *Poética do romantismo: Novalis e fragmento literário*. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.
- SILVA, João Marcelo Lanzillotti. “*Vamos montar uma banda?*”: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (org.). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayyu, 2019. p. 73-92.
- SOUSA, Girliani Silva de; SANTOS, Marília Suzi Pereira dos; SILVA, Amanda Tabosa Pereira da; PERRELLI, Jaqueline Galdino Albuquerque; SOUGEY, Everton Botelho. Revisão de literatura sobre suicídio na infância. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 3099-3110, set. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/nv48tr5p>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- SOUZA, Jusamara. A educação musical como um campo científico. *Olhares & Trilhas*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 9-24, 2020.
- SPYROU, Spyros. *Disclosing childhoods: research and knowledge production for a critical childhood studies*. London: Palgrave, 2018.
- URSINE, Denise. *Entrevista*. Entrevista concedida por videoconferência a Fabrício Malaquias-Alves. Belo Horizonte, 2024.
- VALIENGO, Camila. *Diálogo, protagonismo e criatividade: a cocriação na aprendizagem musical*. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.
- WERLE, Kelly. *Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar*. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- ZIGLIO, Corrado. Prefácio. In: RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola da infância de Reggio Emilia*. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.