

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA RIGON PEDRINI

**SOBRE APRENDIZAGEM MUSICAL:  
UM ESTUDO DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS**

Porto Alegre

2013

Juliana Rigon Pedrini

**SOBRE APRENDIZAGEM MUSICAL:  
UM ESTUDO DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leda de Albuquerque Maffioletti

Porto Alegre  
2013

CIP - Catalogação na Publicação

Pedrini, Juliana Rigon  
Sobre aprendizagem musical: um estudo de  
narrativas de crianças / Juliana Rigon Pedrini. --  
2013.  
131 f.

Orientadora: Leda de Albuquerque Maffioletti.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Aprendizagem musical. 2. Narrativas de  
crianças. 3. Significado das experiências musicais.  
4. Educação Musical. I. Maffioletti, Leda de  
Albuquerque, orient. II. Título.

Dedico este trabalho às pessoas que me dão  
força para seguir adiante: **Mariana, Esther,  
Isabel e Murilo.**

Às mais velhas, em foto no desktop,  
por darem alegria aos momentos solitários  
de escrita.

Aos intrauterinos,  
por darem coragem para continuar vivendo.

Amo vocês!

**Tia Juliana**

### **Ao concluir este trabalho, agradeço...**

À minha mãe pela inspiração e ao meu pai pelo incentivo aos estudos: este trabalho, e tudo em minha vida, devo a vocês.

Ao meu amado marido Jean, por me dar a segurança de ter, na alegria e na tristeza, um porto seguro.

Às crianças, por embarcarem neste estudo ao meu lado e me presentear com suas experiências e histórias musicais.

Às professoras da banca, por disponibilizarem seu tempo para refletirem comigo sobre como se faz pesquisa. Professora Maria Cecília Torres, pela delicadeza, atenção e carinho, és um exemplo. Professora Luciana Del-Ben, por ser minha eterna orientadora, modelo de seriedade e engajamento na pesquisa desde os tempos de Graduação. Professora Leni Vieira Dornelles, pela dedicação e generosidade ao dividir comigo teus conhecimentos.

À orientadora Leda Maffioletti, por indicar o caminho da Pesquisa Narrativa e impulsionar minha autonomia.

Ao Iuri Correa Soares, parceiro de leitura e discussões, que fez o processo ser mais engraçado e mais sério: Acabou!

Ao Kiko, Francisco Dellandréa, que gosta de ouvir as histórias que vivi com meus alunos, pelo incentivo.

Às queridas Caroline Comunello, Cássia Cotrim, Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues, Simone Nogueira Rasslan e Tamar Genz Gaulke pelo companheirismo: não só de se sensibilizar, mas de “arregaçar as mangas” e ajudar a resolver problemas.

Às amigas Fernanda Anders, Lélia Diniz e Gisele Flach, que com muita conversa, dança, flauta doce e diversão, me lembravam que este estudo só existe pelo amor à música e à educação. Aos meus alunos, que permitem que eu viva a música e a educação sempre de forma nova, apaixonante e desafiadora.

Ao Colégio de Aplicação, por ser meu campo de estudo e atuação, por me incentivar a aprender e me desafiar diariamente. Aos colegas do Colégio de Aplicação, em especial aos professores da área de Educação Musical e do Departamento de Expressão e Movimento, obrigada pelas parcerias e torcida.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo período de afastamento concedido para dedicação ao Mestrado.

Ao Núcleo de Pesquisa em Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, coordenado pela professora Luciana Del-Ben, pela acolhida e pelas muitas aprendizagens.

*“Give me an example of an educational experience”*

*“My mother's death”, I said.*

*She had recently died and it had been a profound experience for me, one which set reminiscences, emotions and projects into motion that were still self-consuming.*

*“That's not educational... something more positive and helpful...”*

*I felt something bordering on annoyance at having been dismissed, and something bordering on shock that an event I considered so profoundly educational as my mother's death, was declared to be a non-instance.*

*This exchange between my colleague and I came at a time when I was awakening to the idea that we lead scripted lives and that it is within a person's power to write their life: write it not only with pen and paper, but also in terms of the story we choose to live.*

*If one remembered something with passion, then it was important to one's education though one might not now know the reasons why. If something affected one profoundly, it was of educational importance.*

*Trechos de “Narrative and Education”  
de F. Michael Connelly e D. Jean Clandinin*

## RESUMO

Esta pesquisa enfoca a aprendizagem na experiência musical narrada por crianças. Tem por objetivo compreender os significados atribuídos por crianças às suas aprendizagens musicais. Os participantes do presente estudo são três crianças, com idade entre 10 e 11 anos, que têm aula de música como uma das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo escolar. A pesquisa acredita que as narrativas são fonte de conhecimento; que ao narrar uma história a pessoa organiza suas experiências, dando novos sentidos e significados ao que vivencia (BRUNER, 1997); e que a organização do pensamento em fala é um processo educativo (LARROSA, 1994). Com base nos estudos da Sociologia da Infância, a pesquisa entende as crianças como agentes sociais capazes de produzir conhecimentos que podem ajudar a compreender o mundo em que vivem (SARMENTO, 2009, 2005; SOARES, 2006; e CRUZ, 2008). Os principais autores que ajudaram a traçar os caminhos teórico-metodológicos foram Jean Clandinin e Michael Connelly (2011 e 1995b) e, no que se refere à Pesquisa Narrativa em Educação Musical, Margaret Barrett e Sandra Stauffer (2009). Foram realizadas três Entrevistas Narrativas com cada participante, a partir das quais elaborou-se esta Dissertação que retrata o modo como as crianças atribuem significado às suas aprendizagens musicais. Os resultados respondem às questões: Com quem, onde e como as crianças se relacionam com a música? O que é saber música? Por que ter aula de música na escola? Além da escola ou espaços de ensino de música sistematizados e o papel do professor, as crianças reconhecem suas próprias estratégias para aprender, como: ouvir música, prestar atenção em aula, estudar em casa, descobrir o que não é ensinado e não confiar sem crítica em tudo que os professores afirmam. As narrativas mostram que as crianças estão acompanhadas da família e da mídia em suas experiências musicais. A música pode ser observada nas narrativas das crianças nos três lugares comuns apresentados por Clandinin e Connelly (2011) e Clandinin, Puschor e Murray Orr (2007): Lugar, Temporalidade e Socialidade. Ao conhecer as experiências das crianças, pode-se avaliar o quanto a música faz parte de seu cotidiano. O conhecimento musical é reconhecido pelas crianças, principalmente, nas atividades de tocar um instrumento musical, ler partitura e dominar repertório. As crianças desta pesquisa, que têm aula de música na escola, deixaram claro o quanto as experiências escolares são prazerosas e servem de inspiração para estudos, desafios, questionamentos e planos futuros.

**Palavras-chave:** Aprendizagem musical. Narrativas de crianças. Significado das experiências musicais.

## ABSTRACT

This research focuses on learning in musical experience narrated by children. It aims to understand the meanings assigned by children about their musical learnings. The participants of this study are three children aged between 10 and 11 years old who have music classes at school as one of the compulsory subjects that make up the curriculum. This research believes that narratives are a source of knowledge, that by telling a story a person organizes their experiences, giving new senses and meanings to what they experience (BRUNER, 1997), and that the organization of thought in speech is an educational process (LARROSA, 1994). Based on studies from Childhood Sociology, this research considers children as social agents capable of producing knowledge that can help understand the world in which they live in (SARMENTO, 2009, 2005; SOARES, 2006, and CRUZ, 2008). The main authors who helped outline the theoretical-methodological basis of this research were Jean Clandinin and Michael Connelly (2011 and 1995b), and, when it comes to Narrative Inquiry in Music Education, Margaret Barrett and Sandra Stauffer (2009). Three Narrative Interviews were conducted with each participant, from which the final reports that depict how they attribute meaning to their musical learnings were produced. The results answer the questions: With who, where and how children relate to music? What is know music? Why have music class in school? Apart from school or systematized music teaching spaces and the role of the teacher, children recognize their own strategies for learning, such as listening to music, paying attention in class, studying at home, finding out what is not taught, and not rely uncritically on everything teachers say. The narratives show that children are accompanied by family and media in their musical experiences. Music can be observed in the children's narratives in the three commonplaces presented by Clandinin and Connelly (2011) and Clandinin, Puschor and Murray Orr (2007): Place, Temporality and Sociality. By knowing the children's experiences, we can assess how music is part of their daily lives. Musical knowledge is especially recognized by children in activities where they play a musical instrument, read music and master repertoire. The children from this research, who have music classes at school, made it clear how pleasurable school experiences are and serve as an inspiration for studies, challenges, questionings and future plans.

**Keywords:** Musical learning. Children's narratives. Meaning of musical experiences.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
REVISÃO DA LITERATURA .....	15
ESTRUTURA DO TRABALHO .....	21
<b>1 ASPECTOS CONCEITUAIS.....</b>	<b>22</b>
<b>2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>27</b>
PLANEJAMENTO DO CAMINHO DE PESQUISA .....	29
PESQUISA NARRATIVA .....	31
PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES .....	34
O PRIMEIRO CONTATO .....	37
QUESTÕES ÉTICAS .....	41
OS PARTICIPANTES .....	43
OS ENCONTROS.....	46
AS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	52
BUSCANDO COMPREENSÃO .....	55
SOBRE A ALTERIDADE .....	61
<b>3 ESTUDO DAS NARRATIVAS DE GEMMA, LUÍSA E PAULO .....</b>	<b>70</b>
COM QUEM, ONDE E COMO AS CRIANÇAS SE RELACIONAM COM A MÚSICA?.....	70
O QUE É SABER MÚSICA? .....	84
COM QUEM, ONDE E COMO APRENDEM MÚSICA? .....	93
POR QUE TER AULA DE MÚSICA NA ESCOLA? .....	110
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	129
APÊNDICE B – CD.....	131

## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é música na vida das crianças. Querer compreender os significados que as crianças produzem narrativamente a respeito de suas experiências e aprendizagens musicais está intimamente relacionado com minha trajetória profissional: minha história como professora.

Eu sempre quis ser professora. Meu maior exemplo foi minha mãe. Carinhosa, dedicada e inspirada, ela contava orgulhosa algumas das muitas histórias que viveu com seus alunos. Eventualmente eu podia acompanhá-la até a escola onde conseguia sentir mais de perto que toda essa atenção era retribuída pelas crianças que ela alfabetizava.

Tive também excelentes professores nas séries iniciais e nas atividades extraescolares que frequentei. Guardo alguns de meus cadernos dessa época. Todos são caprichados, enfeitados e completos. Ao mesmo tempo em que são recheados de figurinhas, carimbos e recados das carinhosas professoras.

Estudei no Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), uma escola estadual fundada em 1869<sup>1</sup>, tradicional em Porto Alegre, cidade em que nasci e vivo. Nas séries iniciais, de 1990 a 1993, tive aula de música como disciplina obrigatória do currículo escolar. Aproximadamente na mesma época, no turno inverso ao da escola, ingressei em um Projeto de Extensão Universitária, que ofertava ensino de música gratuitamente, o Projeto Prelúdio<sup>2</sup>. Permaneci como aluna do Projeto Prelúdio de 1992 a 2000.

No Ensino Médio optei pelo curso de Magistério<sup>3</sup> no IE por já ter escolhido a carreira profissional que queria seguir, sem abandonar minhas aulas de música no Projeto Prelúdio.

O curso de Magistério teve a duração de quatro anos de aulas, de segunda-feira a sábado, no turno da manhã, seguido de um semestre de estágio curricular supervisionado em uma turma, atuando como professora unidocente. Durante esses quatro anos, eu ia para o colégio – Magistério – no turno da manhã e, em algumas

---

<sup>1</sup> Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_General\\_Flores\\_da\\_Cunha](http://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_General_Flores_da_Cunha). Acessado em 3. jul. 2013.

<sup>2</sup> Atualmente o Projeto Prelúdio é Extensão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>3</sup> Apesar de o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei Nº 9.394/1996) chamar essa etapa de formação de nível médio na modalidade normal, durante toda minha permanência no Ensino Médio chamávamos de Magistério.

tardes, para o Projeto Prelúdio. Lá eu frequentava aulas de flauta doce, canto, violão, flauta transversa e participava de orquestras, coros e conjuntos instrumentais.

Desde o início do curso de Magistério surgiram oportunidades para estagiar em escolas de Educação Infantil. Algumas colegas de turma começaram a trabalhar no turno inverso ao da escola como auxiliares de professoras. Todos os dias cada uma delas tinha uma experiência nova para contar. Minhas colegas que também não trabalhavam e eu começamos a procurar escolas, na ânsia de viver emoções como aquelas relatadas pelas demais e colocar em prática o que estávamos aprendendo. Porém, eu não podia ser uma auxiliar em escola infantil de segunda a sexta-feira no turno da tarde, pois tinha alguns dias ocupados com aulas de música.

O que parecia meu impedimento – frequentar as aulas de música e o Ensino Médio e adicionar a prática docente – foi transformado em solução. Decidi dar aulas de música em escolas de Educação Infantil nos dias em que eu não tinha aulas de música. As coordenações de algumas escolinhas<sup>4</sup> aceitavam estudantes do Ensino Médio como professoras. Distribuí currículos em várias escolas infantis, fiz entrevistas de seleção e logo estava com as crianças. Alcancei o status esperado desde que eu era criança: ser professora.

As aulas de música nesses espaços aconteciam apenas uma vez por semana. Isso possibilitava que eu desse meus primeiros passos profissionais sem abrir mão de continuar frequentando minha formação tanto pedagógica, no Magistério, quanto musical, no Projeto Prelúdio.

Ao concluir o Ensino Médio, meu tempo de Projeto Prelúdio acabou e, então, decidi continuar na área, ingressando no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assim que entrei no Ensino Superior, tornei-me bolsista da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, podendo atuar como professora auxiliar do Projeto Prelúdio. Dessa forma, pude experimentar esse outro papel por dois anos, ao lado dos professores que também influenciaram minhas escolhas.

No curso de Magistério eu era a única que dava aulas de música. Assim como, dentre os alunos contemporâneos a mim do Projeto Prelúdio, eu fui a única a escolher ser professora de música em escolas não-específicas, ou seja, eu dava aula em escolas regulares em que a música era parte de um currículo com outras atividades. Essa

---

<sup>4</sup> Termo que usávamos para nos referirmos carinhosamente às escolas de Educação Infantil.

particularidade gerou muitas possibilidades. Tanto o IE quanto o Projeto Prelúdio, ao serem consultados, sugeriam meu nome para instituições à procura de professor de música de escola regular. Aos poucos, a procura se ampliou também para outros espaços de ensino.

Isso permitiu que eu trabalhasse como professora de música e de flauta doce em diversos espaços públicos e privados: escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Profissionalizante, escolas específicas de música, aulas particulares, em uma Secretaria de Educação com formação continuada de professores, cursos para alunos de Magistério e oficinas em clube. As pessoas com as quais eu convivi foram bebês, crianças, adolescentes e adultos, participantes de atividades obrigatórias ou por opção.

Foram as reflexões surgidas a partir desses caminhos trilhados nas áreas de Educação e Música que me conduziram a este trabalho. Tenho boas lembranças desde o primeiro ano como professora de música de cinco escolas infantis. Algumas delas trago em destaque durante o desenrolar desta Dissertação. Optei por mudar a fonte da escrita para me ajudar a dar um feitiço de diário para elas.

Um dos desafios que enfrentei e que gosto muito de contar aconteceu em uma turma de berçário.

*Naquela escola infantil as crianças que ainda não sabiam caminhar estavam nessa turma. Eram em torno de oito bebês com pouco menos de um ano de idade. A professora da turma organizava as crianças sentadas no chão em círculo para a minha chegada. Demorou para que ela pudesse sair da sala durante a aula de música, pois alguns bebês choravam. Aos poucos fomos nos aproximando e com o passar do tempo os bebês vibravam ao me ver entrar na sala com o violão ou a “mochila mágica”. Era uma mochila com instrumentos de percussão, recurso que me ajudava a ter um pouquinho da sua atenção. Assim que eu pude ficar sozinha com eles e que não precisava mais que a professora sentasse para cantar comigo as músicas que eu propunha, trouxe baquetas para que os bebês me acompanhassem batendo-as no chão. Porém, ao distribuí-las, fui surpreendida com a primeira ação deles: sacudiram e balançaram no ar, não percutiram-nas no chão. Sem desânimo, ajudei um a um a bater no chão, mantendo a distância entre eles para evitar acidentes. Eles adoraram e eu fiquei realizada! Depois disso, então, fui com a “mochila mágica” repleta de sinos. O que os bebês fizeram? Conforme já havíamos feito com as baquetas, percutiram meus sinos no chão.*

Com essa e tantas outras experiências, fui cultivando interesse e curiosidade pela aprendizagem e pelo desenvolvimento dos alunos de diferentes faixas etárias, assim como foi crescendo em mim o desejo de ser uma professora cada vez melhor e mais qualificada.

Concluí o curso de Licenciatura em janeiro de 2006 e, em seguida, fui aprovada na seleção de professor substituto no Colégio de Aplicação da UFRGS. Vale comentar que para mim, naquele momento, parecia ter alcançado um sonho: fazer parte do corpo docente de um colégio público, que oferecia Educação Musical durante todo o Ensino Fundamental e Médio<sup>5</sup> e contar com a possibilidade de ter outros professores da área para dividir ideias ou angústias. Além disso, naquele momento, preencher toda a carga horária em apenas uma escola daria fim à correria comum na vida do professor de música. É comum tenhamos poucos períodos de aula em cada escola em que atuamos e, por isso, acabamos precisando trabalhar em várias. Essa situação gera acúmulo de avaliações, reuniões e deslocamento de materiais didáticos, como minha “mochila mágica”, que muitas vezes pesava bastante.

Assumi as aulas no Colégio de Aplicação como professora substituta e, em seguida, fui aprovada no Concurso para Professor Efetivo da área. Novas experiências surgiram como coordenar Projetos de Extensão, acompanhar estagiários, monitores e bolsistas. O colégio incentiva a qualificação dos professores. Porém, como não me sentia ainda apta para fazer Mestrado e por buscar formação e atualização voltadas à atuação profissional e não à formação acadêmica ligada à pesquisa, fiz uma especialização. Optei por um curso na Faculdade de Psicologia.

Após quatro anos como professora nessa escola, apoiada pelos colegas mestres e doutores, decidi candidatar-me ao Mestrado. Meu histórico indicava que eu permaneceria estudando Psicologia, porém dentro do universo da Educação, não mais como parte da Faculdade de Psicologia. Fui selecionada para ser aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em uma linha voltada à Psicologia do Desenvolvimento.

Durante todo o primeiro ano do Mestrado foquei meu olhar para a obra de Jean Piaget e sua Epistemologia Genética. Frequentei as disciplinas ministradas pelos professores piagetianos do Programa de Pós-Graduação: Aprendizagem humana - processo de construção; Relações entre inteligência e afetividade na obra de Piaget; A

---

<sup>5</sup>A disciplina de Educação Musical no Colégio de Aplicação consta no currículo obrigatório em todas as séries do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. No 1º e 2º anos do Ensino Médio os alunos optam por uma das disciplinas: Educação Musical, Artes Visuais ou Teatro.

tomada de consciência como processo de conceituação na Epistemologia Genética; e Teorias da aprendizagem.

Tive a oportunidade de frequentar também uma disciplina na Universidade de Londres (*Institute of Education, University of London*) quando estava concluindo o primeiro ano de Mestrado. Lá, sem fugir do que pensava ser minha linha de pesquisa, continuei estudando Psicologia da Música e Educação Musical. Professor Graham Welch, que ministrou a disciplina, trouxe autores que eu não conhecia e que tratavam sobre o tema. Meu horizonte se ampliou em relação ao que eu vinha me dedicando, mas eu seguia insegura em relação ao que viria a ser o tema de minha pesquisa de mestrado.

O estudo da cognição humana era algo que me ajudava. Muitas coisas que planejei, não só para as crianças, foram baseadas no respeito pelas etapas do desenvolvimento. Sempre me considerei construtivista, não por rotular meus alunos em uma etapa de desenvolvimento musical ou por testá-los, mas por dar espaço para experimentarem, criarem e descobrirem música, interessar-me por suas conquistas e aprender muito mais com eles, em nosso convívio, do que propriamente com os livros.

Contudo, essa vivência eu não conseguia transpor para meu projeto. Pensei em estudar como as crianças entendiam o descer e subir do som das notas. Não é tarefa fácil perceber que no piano o som “sobe”, conforme tocamos as teclas para a direita, e “desce”, para esquerda, sendo que no registro oficial no papel a sequência é sempre da esquerda para a direita, independente se está subindo ou descendo.

Com as crianças, desenhei escadas, dancei, imitei com voz, violão e metalofone. As crianças não se preocupavam com o que eu me preocupava. Às vezes arregalavam os olhos e, apesar de não compreenderem o que e como eu esperava que compreendessem o registro das alturas das notas na partitura, encontravam “mágica” no que eu dizia. A preocupação com isso era unicamente minha, não delas, que seguiam aprendendo, divertindo-se e gostando de música, independente de entenderem a leitura de partitura como eu desejava.

Também tive interesse pela leitura de partitura realizada pelas crianças no início da aprendizagem da flauta doce. O instrumento a que me dediquei desde pequena e que foi minha ênfase na faculdade é algo que valorizo muito em minha prática docente. Junto com sua inserção na rotina das crianças, vou criando situações em que o registro escrito dos sons seja necessário e, aos poucos, vamos para a leitura da partitura convencional.

Algumas coisas na maneira como as crianças faziam essa leitura me intrigaram um ano antes da entrada no Mestrado. O interesse por essa situação gerou o projeto que utilizei para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Levantei algumas hipóteses, tentando “encaixar” no que eu vinha estudando. Entretanto, durante o primeiro ano de Mestrado, antes de me afastar da escola e me dedicar integralmente aos estudos, testei uma nova abordagem em relação à leitura da partitura com a flauta doce. Aquele lado construtivista que digo ter abri espaço para os alunos da turma de 2011 testarem coisas e eles mesmos me mostraram que foi o jeito que eu abordei no ano anterior que limitou as constatações daquelas crianças. Foi através da oportunidade de descoberta dada a essa turma que a leitura convencional da partitura foi bastante melhor compreendida.

Em função disso, o meu interesse pela leitura musical como área de pesquisa decaiu. No entanto, eu estava envolvida com outras atividades igualmente importantes no meu cotidiano de professora de música, como cantar, tocar e apresentar-se em público.

Pensei em estudar a performance em situações de apresentações. Esse tema era impulsionado por vários motivos: os pais, que algumas vezes se importavam só com o que apresentávamos e não com o que vivíamos em aula; os colegas professores, que não entendiam a mudança de comportamento de muitos alunos ao estarem apresentando-se como músicos, respeitando as regras e esperando a sua vez de maneira concentrada; os próprios alunos; a direção da escola; o papel que muitas vezes é atribuído à aula e ao professor de música na escola.

Esse tema seria mais um manifesto do que uma pesquisa. Por trás disso estava minha vontade de defender a aula de música no currículo escolar por seus muitos objetivos e não pelas apresentações públicas. Porém, não era para isso que eu havia procurado a Pós-Graduação. Eu queria me tornar pesquisadora e não usar a dissertação apenas para “levantar uma bandeira”.

Eu estava feliz com meus estudos e com meus alunos, mas angustiada pela indefinição do tema de pesquisa. Não queria um tema que me servisse apenas para aprimorar a didática ou para defender o que eu acredito em relação à música na vida escolar dos alunos. Não podia também focar-me em um aspecto do desenvolvimento musical ou em uma atividade musical específica, porque eu acredito que a Educação Musical deve ser mais abrangente.

Foi, então, que no retorno de Londres, aceitei o desafio proposto por minha orientadora de estudar sobre Pesquisa Narrativa. Essa abordagem investigativa parecia adequada para ajudar a solucionar o que vinha me angustiando. Os novos textos que passaram a acompanhar-me envolviam-me de uma forma diferente.

A angústia da definição de tema foi sendo substituída pelo entusiasmo da descoberta de algo que parecia contemplar meu interesse pela aprendizagem musical das crianças totalmente conectado às suas ideias, sentimentos e experiências. Com esse novo embasamento teórico, eu deixei de priorizar os conteúdos enfocados na Psicologia do Desenvolvimento. Passei a reconhecer os aspectos subjetivos implicados nas situações vividas com a música.

### **Revisão da literatura**

Durante todo o período de Mestrado, participei do grupo de orientandos da professora Luciana Del-Ben, do Programa de Pós-Graduação em Música. Em nossos encontros semanais, pude manter-me próxima dos temas relevantes para a área de Educação Musical, assim como dividir as aflições da decisão do tema de pesquisa e da busca de compreensão das narrativas.

Nesses encontros também fui percebendo a importância de dialogar com autores de minha área de atuação e minha responsabilidade em contribuir para o fortalecimento da pesquisa.

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) é a entidade que congrega os profissionais da área. A ABEM tem uma Revista desde o ano de 1992<sup>6</sup> que oferece um panorama da pesquisa e da prática em Educação Musical no Brasil.

Até dezembro de 2012, período da conclusão desta revisão de literatura, a ABEM tinha 28 revistas disponíveis online. Procurei nos títulos dos artigos de cada uma delas pelas palavras criança(s) e infância(s). Encontrei doze trabalhos que organizei em três eixos: psicologia, cotidiano e ouvindo a criança.

No eixo de psicologia estão sete dos doze artigos (MENDONÇA e LEMOS, 2010; BARBOSA e FRANÇA, 2009; WEILAND E VALENTE, 2007; PARIZZI, 2006; ALMEIDA et al., 2003; MATTE, 2001; BEYER, 1996), demonstrando que essa ainda é o campo dentro da Educação Musical que mais se dedica a estudar as crianças.

---

<sup>6</sup> Revistas disponíveis em: <http://abemeducacaomusical.com.br/publicacoes.asp>.



Fora do âmbito da psicologia, encontrei dois textos que se inserem nos estudos sobre o cotidiano. Ramos (2003) e Subtil (2005) estudaram as relações das crianças com a mídia e a música. Considerei relevante discorrer um pouco sobre cada um deles, pois as autoras trouxeram o aspecto da mídia na vida das crianças. Esse tema é bastante atual e relevante para quem estuda *com* as crianças que, como mostram as pesquisas, têm suas vidas permeadas pela mídia.

Através de observações e entrevistas com crianças de 9 a 10 anos de idade, Ramos (2003) buscou compreender os hábitos musicais das crianças, considerando o contexto familiar e socioeconômico.

Os roteiros de entrevista buscavam, através das falas das crianças, um maior acesso e compreensão dos contextos familiares e escolares; os hábitos em relação à música fora da escola; hábitos em relação à TV; aprendizagem da música pela TV; acesso às alternativas lúdicas; as práticas midiáticas da família (jornais, revistas e a própria televisão) (p. 66)

A partir da escuta das vozes das crianças, Ramos (2003) quis motivar os professores a considerar aprendizagens musicais midiáticas.

Subtil (2005) partiu da concepção de que existe uma cultura da infância que se constitui pela relação com o mundo à sua volta, onde se inclui a mídia. A infância se constrói também pela significação que a criança faz dessa mídia. Segundo a autora, este

trabalho privilegia a idéia de que a mídia contribui para a (in)formação das crianças quase no mesmo status das instituições educacionais formais ou seja, há um caráter pedagógico que ensina os papéis sociais, carregados de significados postos pelos hábitos incorporados e constantemente atualizados, manifestos nas representações (p. 72).

Conhecendo os hábitos das crianças, Ramos (2003) procurou contribuir com as maneiras de ensinar dos professores. Subtil (2005) apontou o caráter pedagógico da mídia em si mesma. As duas pesquisadoras, também distantes da Sociologia da Infância, ouviram as crianças com o objetivo de falar sobre elas e suas relações com a mídia. Os procedimentos de Ramos (2003) e Subtil (2005) parecem considerar as crianças como sujeitos, mas não como autoras.

No fim desta revisão dos artigos das Revistas da ABEM, destaco três trabalhos (LINO, 2012; BEINEKE, 2011; SCHÜNEMANN e MAFFIOLETTI, 2011) por parecerem estar mais diretamente relacionados com o meu interesse de pesquisa de ouvir as crianças e dar visibilidade às suas vozes.

O trabalho de Lino (2012) é um ensaio sobre pesquisa com música na infância onde tanto música como infância são substantivos plurais. Não se pode mais falar em uma infância ou em uma música. Lino (2012) descreve que são as infâncias diversas e as músicas criadas e vividas pelas crianças que se estuda atualmente. Apoiando-se em autores da Sociologia da Infância, Lino (2012) destaca a importância das vozes do pesquisador e da criança, ambos com competência e como atores sociais. E destaca que se

[...] quisermos investigar a música das crianças teremos que respeitar seu direito de viver a música em sua intensidade dinâmica. Do contrário, suspeito que hospedaremos em nossas investigações perguntas destinadas a quem sabe as respostas, e continuaremos ignorantes à potência poética da música na infância (LINO, 2012, p. 41).

O barulhar, conceito criado pela autora em estudo anterior (LINO, 2010), se constituía como a expressão sonora espontânea na escola de Educação Infantil nos momentos em que as crianças estavam sem atividades direcionadas pelos adultos, como o recreio.

Lino (2012) destaca que o pesquisador da música das crianças deve ouvir o barulhar como experimentação das crianças, sendo mais que polifonia, já que envolve diferentes sons e vozes, sem modelos. E, por isso, aponta que escuta e respeito estão juntos na pesquisa.

No estudo de Lino (2010), o foco foi mais do que o que a criança disse, mas o que a criança fez musicalmente. A autora destacou que a escola que desconsidera a escuta das músicas das crianças arrisca-se em ficar estática, ou seja, sem acolher “o imprevisto e o impreciso, característicos da expressão sonora na infância” (p. 86).

Ainda nos artigos que busquei na Revista da ABEM, encontrei Beineke (2011) que escutou as crianças, com idades entre 7 e 9 anos, a respeito de suas composições em aula. Além delas, a autora entrevistou a professora e realizou observações. A partir de como atribuem sentido às suas experiências musicais em sala de aula, argumenta que

para as crianças, a aprendizagem ocorre na interação entre elas, nos processos sociais criados nos grupos, quando tomam suas próprias decisões, sendo fundamental também a qualidade do seu engajamento no trabalho. Assim, a aprendizagem ocorre, segundo as crianças, quando elas têm o controle sobre a sua própria aprendizagem (p. 101).

Para a autora, essas questões não são evidentes quando apenas se observa, mas quando as crianças podem falar sobre o que pensam de suas experiências: as composições em grupo e as apresentações delas para os colegas. As crianças relacionaram suas experiências cotidianas com a música e as apresentações realizadas em aula, não pelo repertório, mas pelas concepções de música que possuem.

Beineke (2011) evidencia que no campo das pesquisas sobre a criatividade e as composições infantis, “observa-se uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais dentro e fora da escola” (p. 93).

[...] ouvir as crianças com o intuito de conhecer as ideias de música que fundamentam sua compreensão musical pode oferecer subsídios importantes para a condução das aulas pelo professor, que analisa não apenas como as crianças pensam música, mas também como atribuem significados às suas práticas musicais (BEINEKE, 2011, p. 103).

Por fim, Schünemann e Maffioletti (2011) apresentam uma pesquisa em que a música foi trabalhada junto com a literatura infantil. O objetivo das pesquisadoras foi “compreender de que modo a articulação entre música e história promove o interesse e engajamento das crianças, criando-se um espaço que facilita o desenrolar pedagógico das aulas” (p. 119). O estudo foi realizado a partir de observações de crianças de 0 a 4 anos de duas escolas de música. Os livros para essa faixa etária envolvem gravuras coloridas e letras grandes e o tema das histórias envolve animais e fadas.

Foram compreendidos como expressão dos interesses das crianças: a aproximação; a exploração de timbres, ritmos e sons onomatopéicos; a interação entre professora, acompanhante e crianças; a antecipação e repetição da história; o elemento-surpresa; o contexto da atividade – fechamento da história com uma canção; e a história partindo da criança (p. 119).

As autoras destacam a família como ambiente fundamental para a criança aprender. Os familiares, mesmo sem ter esse objetivo, ensinam atitudes, valores, enriquecimento musical e condutas educativas. A diversidade familiar está presente nas aulas de música. As autoras apontam a sensibilidade como fator essencial para analisar os dados coletados já que os interesses foram captados por aproximação e gestos espontâneos porque nessa faixa etária a fala das crianças ainda não é a verbal.

Percebo a partir dessa revisão de literatura que os estudos mais recentes, de 2010 em diante, têm colocado as crianças como autoras ao lado do pesquisador. Parece que a área está ampliando o campo de pesquisa e abrindo espaço para o que as crianças têm a dizer sobre a música e sua relação com ela.

Em meu estudo tive a intenção de ir além do que as crianças dizem das atividades musicais recém vivenciadas, como no de Beineke (2011). As crianças contam e ouvem histórias desde muito cedo. Para expressar suas emoções, sentimentos e pensamentos, as crianças também contam histórias aos outros, como lembra Gil (2006).

E, pensando nisso, procurei saber o que se tem investigado das crianças contando histórias. O CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica – é um espaço aberto bianualmente para aprofundar reflexões sobre diferentes formas de pesquisas narrativas.

Em 2012, o V CIPA foi realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como em sua primeira edição, em 2004. Procurando pela palavra *criança* nos resumos dos anais, encontrei apenas dois trabalhos de Pesquisa Narrativa com crianças.

Um deles foi o trabalho apresentado por mim em coautoria com minha orientadora (PEDRINI e MAFFIOLETTI, 2012). O trabalho que apresentamos era a primeira versão do projeto desta pesquisa após a qualificação.

O outro estudo foi apresentado por Passeggi, Furlanetto, Chaves, De Conti e Gomes (2012a), pesquisadores de diferentes instituições em coautoria. O objetivo desse trabalho foi colaborar com o estudo das narrativas de crianças como possibilidade de mediação pedagógica, assim como para a reflexão sobre elas como “sujeitos de direitos”. Os autores apresentam uma revisão de literatura nacional sobre pesquisas que usaram as narrativas de experiência escolar. Como as encontraram em pouco número, destacaram somente duas pesquisas realizadas com narrativas de alunos (CORREA e MACLEAN 1999; SOUZA e LOPES, 2002).

A pesquisa de Correa e MacLean (1999) investigou as narrativas das crianças da primeira série escolar sobre o processo de alfabetização. As crianças foram solicitadas a desenhar duas pessoas, uma ensinando e outra aprendendo a ler. Os dados coletados foram as narrativas do que as crianças diziam a respeito dos desenhos. Esse tipo de pesquisa é largamente empregado na área da psicologia, “Os psicólogos clínicos têm utilizado o desenho e a narrativa de histórias como ferramentas básicas em

sua prática profissional para entender os sentimentos e as concepções das crianças [...]” (CORREA E MACLEAN, 1999, p. 275).

O trabalho de Souza e Lopes (2002) foi realizado em uma escola especial. As autoras usam o termo pesquisa-intervenção por terem ensinado a base técnica preliminar do manuseio de máquinas fotográficas aos participantes do estudo. A pesquisa foi realizada com base nas imagens que os alunos registraram sobre sua escola e suas narrativas a partir delas: “Esta proposta de trabalho possibilitou-nos uma outra forma de aproximação da realidade escolar, que se dá a partir do olhar e das narrativas constituídas pelos próprios alunos” (SOUZA e LOPES, 2002, p. 61). As autoras destacam como mais importante a oportunidade de despertar uma consciência crítica nos alunos e nos professores.

Passeggi et al. (2012a) destacaram essas pesquisas por utilizarem narrativas sobre experiências escolares na voz de alunos. Considero, entretanto, relevante apontar que na pesquisa de Correa e MacLean (1999), o objetivo não foi ouvir as crianças e suas histórias acreditando que suas narrativas seriam uma forma de dar significado às suas experiências. Essas narrativas serviram para identificar as diferenças do entendimento sobre a alfabetização entre as crianças com sucesso e as com fracasso escolar.

No caso da pesquisa de Souza e Lopes (2002), as imagens fotografadas foram escolhidas pelos participantes e as narrativas orais foram realizadas a partir dessas imagens. Ou seja, os alunos foram convidados a falar e registrar sobre o que considerassem relevante para o estudo. Entretanto, esses alunos não são crianças. São jovens, cujos autores não especificaram as idades.

Conforme o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), considera-se criança, “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 2005, p. 23). Nos trabalhos desta revisão, é possível perceber que as faixas etárias das crianças que participam têm sido variadas nas pesquisas: bebês a 6 anos de idade (PARIZZI, 2006); 0 a 4 anos (SCHÜNEMANN e MAFFIOLETTI, 2011); 4 a 7 anos (MATTE, 2001); 4 a 10 anos (PASSEGGI et al., 2012a e 2012b); 5 anos (MENDONÇA e LEMOS, 2010); 7 a 10 (BARBOSA e FRANÇA, 2009); 7 a 12 anos (WEILAND e VALENTE, 2007); 9 a 11 anos (SUBTIL, 2005). Além dos autores que optam por explicitar a faixa etária pela organização escolar, como: Ramos (2003) que pesquisou crianças na fase inicial da escolarização e Beyer (1996), idade pré-escolar.

Essa busca realizada nas Revistas da ABEM e nos anais do V CIPA possibilitou entender onde as narrativas se encaixam nos estudos com crianças e na Educação Musical.

É crescente o número de trabalhos em que os pesquisadores procuram ouvir as crianças e as músicas das crianças nas áreas de Educação e Educação Musical; no entanto, falta conhecer a relação delas com a aprendizagem a partir de suas experiências com música. Com base nessa literatura e na reflexão motivada pela busca de meu tema de pesquisa, delinee o objetivo geral do presente estudo, que se configura em compreender os significados atribuídos por crianças às suas aprendizagens musicais. Acreditei que esse objetivo poderia ter alguns desdobramentos interessantes para o deslocamento do olhar do pesquisador, que busca encontrar em cada criança uma parceira de sua pesquisa.

### **Estrutura do trabalho**

O presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos: 1. Aspectos conceituais, 2. Caminhos teórico-metodológicos, 3. Estudo das narrativas de Gemma, Luísa e Paulo, e 4. Considerações Finais.

Dando sequência a esta introdução, no primeiro capítulo, evidencio os conceitos que embasaram todo o processo de elaboração da Dissertação.

No capítulo 2 descrevo os caminhos teóricos e metodológicos trilhados na constituição desta Dissertação para atingir o objetivo a que me propus, abarcando: a Pesquisa Narrativa, que foi adotada neste estudo; a produção de informações; os participantes que me acompanharam nesse processo; a busca por compreensão dessas informações, assim como suas peculiaridades por serem produzidas em parceria com crianças.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresento e discuto a análise das informações organizadas na seguinte ordem: Com quem, onde e como as crianças se relacionam com a música?; O que é saber música?; Com quem, onde e como aprendem música?; e Por que ter aula de música na escola?

No capítulo 4, faço as considerações finais, procurando sintetizar os resultados e contribuições deste estudo. Na última página deste exemplar (Apêndice B) há um CD com as músicas citadas pelas crianças em suas narrativas.

## 1 ASPECTOS CONCEITUAIS

Procuro neste capítulo apresentar os conceitos que me acompanharam durante todo o processo de elaboração da Dissertação, emoldurando a busca de compreensão da informações e embasando minhas considerações finais.

Em primeiro lugar apresento a pesquisa *com* criança inserida na Sociologia da Infância e o quanto conversar com as crianças é essencial para entender a infância. Digo isso pois elas deveriam ser tão ouvidas quanto os adultos, já que possuem uma compreensão das experiências diferente da compreensão deles. Em seguida, discorro sobre os trabalhos em que as crianças são respeitadas por seu protagonismo na infância, reconhecidas como agentes sociais e sobre quatro pressupostos que me acompanharam neste estudo.

A abordagem de pesquisa envolvendo crianças, como eu havia decidido fazer, aproximou-me da Sociologia da Infância e das pesquisas *com* criança. A ênfase na especificação *com* estabelece a concepção de criança enquanto pessoa capaz de possuir experiências significativas e conhecimentos de natureza diferente do conhecimento adulto, sendo insubstituível no seu modo de ver o mundo. A especificidade *com* posiciona a criança como parceira da pesquisa, marcando nítida diferença das pesquisas *sobre* criança. “Por termos por tantos anos, significado a infância como natural, protegida, única, inocente, ainda nos é caro entender as suas multiplicidades” (DORNELLES e MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 12).

Eu quis “confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (ROCHA, 2008, p. 46). As crianças foram ouvidas por serem autoras deste estudo ao meu lado, não para ilustrar este trabalho. Conversei com as crianças para que os significados que elas teceram a partir das experiências com a música sejam uma forma de conhecer suas concepções, não para rotular quando e como passarão a pensar como um adulto.

Quando minha orientadora e eu escolhemos desenvolver um estudo inserido na Sociologia da Infância, entramos em contato com a professora Leni Dornelles, também deste Programa de Pós-Graduação em Educação, para que eu participasse durante um semestre do seu grupo de orientandas. O foco de estudo em comum era a investigação com crianças. Alguns exemplos dados pela professora Leni sobre a

maneira como a criança comumente é vista pelo adulto me marcaram muito e considero bastante elucidativos. Dois desses exemplos, que apresento agora, deixam claro que muitas vezes falta uma reflexão, por parte dos adultos, sobre a maneira como a criança pode entender e agir em determinadas situações.

O primeiro exemplo refere-se à visita de crianças ao museu. É trivial que se pergunte o porquê de levá-las já que não entenderão o que será visto. É interessante deslocar nosso olhar e pensar nos adultos em um museu. Eles entenderão tudo? Os adultos vão a uma exposição sem carregar preconceitos? Quantos adultos estão dispostos a ir ao museu com o mesmo entusiasmo da maioria das crianças?

Outro exemplo é a questão que envolve a decisão de ouvir ou não a percepção da criança em uma audiência de divórcio. Comumente os contrários à ideia de ouvi-las argumentam que a criança poderá mentir, influenciada pela pressão do pai, da mãe ou de outro adulto. No entanto, deslocando nosso olhar mais uma vez, podemos pensar: e, por acaso, os adultos falam só a verdade em audiências? Não são influenciados pela pressão de algo ou de alguém? Quem é o principal interessado nesses casos? Ao decidir com quem a criança viverá, pais e adultos estão preocupados principalmente com o bem-estar dela?

Em qualquer faixa etária podemos ser pessoas completas, curiosas, criativas e competentes para comunicar o que pensamos e sentimos acerca de variados temas.

Como afirma Soares (2006), as crianças são protagonistas da infância. Por isso, consultei-as sobre elas mesmas e suas experiências ao invés de falar delas sem de fato ouvi-las. Minha proposta não é falar sobre o que as crianças dizem, e sim o que elas dizem, em que contexto o dizem e o significado que dão para o que dizem.

Procuro não usar a expressão *dar voz*, porque faz parecer que a criança não tem voz e que eu darei isso a ela, retomando a postura de que as crianças não podem e não devem se expressar. Como lembrou Cruz (2008): “ ‘Aquele que não fala’, significado etimológico da palavra *infante*, revela a postura dominante, por séculos, diante do que as crianças podem ou devem expressar” (p. 11, grifo da autora). Esse *dar voz* estaria ligado em meu estudo a dar visibilidade ao que as crianças dizem.

As crianças são parte da sociedade e, ao falarmos com elas

[...] não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como actores



sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos (SARMENTO, 2005, p. 376).

Assim como Sarmiento (2005) anunciou que ao falarmos em sociedade precisamos incluir a criança, Alderson (2012), em seu texto, considerou relevante explicitar que quando se referiu à humanidade e à sociedade estava falando de todas as idades, ou seja, estava incluindo jovens e crianças. Como os jovens e crianças, segundo ela, compõem mais que um terço das pessoas, deveriam ser centrais, porém acabam invisíveis em boa parte da literatura de direitos humanos e na sociologia adultocêntrica.

Não é importante ouvir as crianças apenas pelo número que representam na humanidade. É essencial ouvi-las por estarem vivendo a infância e terem o que dizer sobre isso. Parece que Soares (2006) e Qvortrup (2010) resumem essas ideias quando chamam as crianças de protagonistas do grupo social infância. Acredito, em concordância com Souza e Castro (2008), que as possibilidades que as crianças têm de compreensão das experiências deveriam ser tão valorizadas e devidamente analisadas quanto as dos adultos.

Segundo Cruz (2008), o conhecimento das perspectivas das crianças pode acrescentar informações novas e importantes, que ampliam o conhecimento sobre a realidade, favorecendo, inclusive, a alteração de concepções equivocadas que se mantêm ao longo do tempo.

Acreditar que mesmo crianças ainda bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas idéias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas, tem destaque o reconhecimento de que, desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc., desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade. Que significados, que sentimentos etc. têm as crianças sobre as suas experiências, sobre os elementos da sua cultura? Ainda se conhece muito pouco sobre isso (CRUZ, 2008, p. 13).

Nos dias atuais a situação parece ter mudado. Recentemente circulou pelas redes sociais um dicionário com definições elaboradas por crianças colombianas, compiladas por um professor ao longo de oito a dez anos de trabalho. O livro<sup>7</sup> traz verbetes com significados dados por crianças de 7 a 12 anos de idade (Disponível em:

---

<sup>7</sup> O livro chama-se “Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças” de Javier Naranjo. Não encontrei exemplares disponíveis para venda no Brasil.

[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/05/130518\\_dicionario\\_crianças\\_colombia\\_aw\\_cc.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/05/130518_dicionario_crianças_colombia_aw_cc.shtml) Acesso em: 23 jul. 2013).

Também no âmbito da pesquisa, parece que conhecer o que as crianças pensam está em ascensão não só na área de Educação Musical, como foi visto na revisão de literatura. Segundo Tomás (2011), nas últimas décadas, a cultura de não ouvir as crianças tem dado espaço para o interesse por elas enquanto grupo social. A autora traz como dado de relatórios internacionais “que se fez mais pela infância nos últimos 50 anos do que nos 500 precedentes” (p. 26).

Compreender a criança como agente social tem sido a tônica de diversos autores, sobretudo no campo da Sociologia da Infância e da Educação, cujos trabalhos servem de marco teórico para a pesquisa *com* crianças. Soares (2006) aponta para a participação infantil como aspecto indispensável por suas vozes e ações e “ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão” (p. 27). Assim como Tomás (2011) indica que compreender as crianças dessa forma pode contribuir para a construção de uma nova história.

Müller (2012) apresenta a ruptura da associação da infância a uma etapa passiva, de incompletude e de total dependência e das separações entre crianças e adultos na contemporaneidade. Alguns conhecimentos têm sido dominados pelas crianças mesmo que produzidos por adultos, como, por exemplo, as novas tecnologias, internet e jogos eletrônicos. Outro exemplo trazido pela autora é a atuação das crianças nos processos de adaptação de famílias imigrantes nos Estados Unidos, em que muitas vezes as crianças são responsáveis pela mediação de suas famílias com as regras do novo país, fazendo traduções e ajudando os pais a lidar com a burocracia. “A contemporaneidade indica que conceber as crianças como irracionais, passivas e totalmente dependentes dos adultos não contribui para a compreensão das relações sociais mais amplas” (MÜLLER, 2012, p. 297).

Para realizar este estudo e inseri-lo não só nas áreas de Educação e da Música, procurei entender e respeitar quatro pressupostos trazidos por Sarmiento (2009) que podem representar os novos estudos sociais da infância. O primeiro deles está ligado à alteridade da infância como central neste modo de desenvolver pesquisa com criança.

Como trazido neste capítulo pelas ideias de outros autores (ALDERSON, 2012; MÜLLER, 2012; CRUZ, 2008; SOUZA e CASTRO, 2008; SOARES, 2006; SARMENTO, 2005), Sarmiento (2009) reafirma que as crianças não são passivas e têm de ser consideradas a partir delas mesmas. Outro pressuposto é a recusa em reduzir a

criança à dimensão de estar em transição, a menos que considere-se que em todos os ciclos da vida se está nesse processo. O que interessa é o que a criança é e não o que virá a ser.

Em relação à transição, Qvortrup (2010) explica: “Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (p. 635).

Em terceiro lugar, Sarmiento (2009) indica que “os contextos de vida das crianças são pertinentes na análise de suas formas de agir e de pensar” (p. 18). O contexto auxilia também porque assim como as crianças têm aspectos comuns entre elas, como o fato de não poderem votar e serem obrigadas a frequentar a escola, elas têm também aspectos diversos, como a classe social e a localização geográfica de onde vivem.

Por fim, “A análise das crianças e dos seus mundos de vida exige uma abordagem interdisciplinar que considere em simultâneo, a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a acção e a sua reflexão” (SARMENTO, 2009, p. 18).

## 2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Minha mãe contava sobre um menino que na escola só desenhava com lápis de cor marrom. Não sei se isso aconteceu na escola dela ou se foi alguma história que ouviu durante a sua formação. Eu lembrei muitas vezes dessa história durante a elaboração da Dissertação.

*Era um menino que em casa desenhava com todos os lápis de cor e, na escola, sempre com o de cor marrom. Os pais foram chamados, as professoras estudavam o que de mais moderno havia nos livros de interpretação de desenho e uma psicóloga foi acionada... Atitudes tomadas para resolver essa questão, até então, complexa. Após inúmeras hipóteses alguém - gosto de pensar que foi minha mãe - perguntou ao menino o porquê de na escola aquela ser sempre a cor escolhida. E ele disse que os colegas pegavam as outras cores primeiro e ele não se importava de ficar com a que sobrava.*

Início o capítulo em que me dedico a tratar das decisões que tomei a partir dos estudos da Pesquisa Narrativa como caminho teórico e metodológico com essa história porque, para mim, ela ilustra o que pretendo contar. Aparentemente simples, mas, ao mesmo tempo, complexo como essa história.

Quantas vezes interpretamos as crianças sem ouvi-las ou observá-las com atenção? Acredito que ao dar atenção ao que as crianças dizem, poderemos transformar uma realidade que está sendo mantida há anos. Os adultos da história contada pela minha mãe interpretaram a criança com suas posturas adultocêntricas, sem deslocarem seus olhares e tentarem compreender a criança como sujeito com voz, ou seja, ouvi-la.

Assim que comecei a estudar sobre a Pesquisa Narrativa voltou à minha memória outra história, dessa vez, uma que vivi com meus alunos da oitava série no Colégio de Aplicação. Aquele foi um momento formador que me levou a mudar a maneira de pensar em relação aos meus alunos.

*Um dia faltou uma professora da turma dos anos iniciais, no momento em que eu estava dando aula para essa turma de*

*oitava série*<sup>8</sup>. Na correria da escola, enquanto aguardávamos por uma solução, fiquei com aqueles alunos do terceiro ano e da oitava série na mesma sala. Eram trinta alunos: metade deles com aproximadamente quinze anos e os demais com nove anos de idade. Eu pensava em como aproximá-los e uma interação me parecia impossível, pelo menos sem ter tido tempo de planejá-la. Pedi de improviso que “os pequenos” ensinassem para nós, “os grandes”, as músicas que conheciam. Muitas delas eles haviam aprendido comigo em anos anteriores. Em poucos minutos, os alunos mais novos estavam ensinando as músicas da “Casinha”, da “Pulga” e do “Elefante” para os tímidos adolescentes. Quando a situação inusitada foi resolvida com a chegada da outra professora, eu quis voltar ao que havia planejado abordar com os meus alunos adolescentes, que agora pareciam se sentir ainda maiores. E a reclamação foi geral: “- Ah, Sora<sup>9</sup>, faz com a gente o que tu fazes com eles [referindo-se aos alunos mais novos das séries iniciais]”. Eu brinquei: “- Querem fazer rodinha<sup>10</sup> e me contar o que fizeram no final de semana?” E, surpreendentemente, pelo menos para mim, eles quiseram. Divertindo-se bastante, mas respeitando o momento, contaram uns aos outros o que fizeram.

Acredito que a integração que aconteceu naqueles minutos em que estavam juntos, alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, proporcionou àqueles jovens uma oportunidade de reviver momentos felizes na escola. Muitos deles, senão todos, viveram situações bastante semelhantes de contar novidades para os colegas sentados em roda anos antes.

Meu método de pesquisa também pode ser justificado por esse “momento-charneira”: uma reorientação na maneira de pensar e agir que se articula com situações de conflito (JOSSO, 2010).

Essas reflexões influenciaram no planejamento de meu caminho de pesquisa. Eu pretendia “encontrar os significados das experiências pessoais que transformam as pessoas” e “os momentos marcantes na vida de alguém” (STAKE, 2011, p. 48) a partir das próprias crianças. Esse caminho envolveu estudar Pesquisa Narrativa, histórias de vida, pesquisa (auto)biográfica, estudos da infância, Sociologia da Infância, pesquisa qualitativa e metodologia.

---

<sup>8</sup> Em 2008, o Colégio de Aplicação abriu a primeira turma do Ensino Fundamental de nove anos. Por isso, ainda temos concomitantemente séries (alunos que entraram até 2007 na 1ª série) e anos (que já fazem parte do novo currículo de nove anos).

<sup>9</sup> As crianças chamam os professores de “Sora” e “Sor”. Apesar de os sons das palavras serem “Sôra” e “Sôr”, optei por grafá-los sempre sem o acento como se apenas cortasse o início da palavra.

<sup>10</sup> Atividade comum na Educação Infantil em que as crianças sentam-se dispostas uma ao lado da outra em círculo, geralmente no chão, para conversarem sobre o que for proposto pela professora.

Apresento agora os motivos pelos quais considero importante escrever um capítulo sobre os caminhos metodológicos e como a Pesquisa Narrativa além de método foi também o marco teórico de meu estudo. A seguir, mostro que, por querer ter as crianças como parceiras, fui construindo esse caminho. Ainda neste capítulo, exponho os aspectos referentes à coleta de dados, que, nesta pesquisa, é chamada de produção da informação, já que não há dados enquanto a conversa entre pesquisador e participantes não acontecer. Exponho também a Entrevista Narrativa que foi a conversa que permitiu a construção das informações necessárias para alcançar meu objetivo e realizar esta Dissertação. Mais adiante, apresento os participantes deste estudo, explico como a seleção e o primeiro contato com eles aconteceram e as questões éticas que tomei o cuidado de seguir. Concluo o capítulo 2 explicitando como realizei as transcrições das conversas e a busca por compreendê-las valorizando a alteridade das crianças.

### **Planejamento do caminho de pesquisa**

Contar o passo-a-passo da pesquisa é necessário para quem está interessado em buscar significados a partir de diferentes pontos de vista, para quem busca as percepções individuais e mais a singularidade do que a semelhança, como afirma Stake (2011), referindo-se à pesquisa qualitativa.

Stake (2011) aponta que o “melhor a fazer, primeiro, é se perguntar o que você precisa saber e, depois, como proceder para encontrar a resposta” (p. 84). Porém me defrontei com o método de pesquisa antes de ter escolhido o meu tema. Stake, entretanto, mostra que essa decisão pode ser tomada até para ajudar a aprender a pesquisar:

Obter respostas para questões importantes não é a única razão para fazermos pesquisas. Em parte, pesquisamos para aprender a pesquisar melhor. *Buscar ayuda buscar*. Buscar torna a busca melhor. Por isso, em alguns casos, escolheremos o método com o qual queremos ter mais experiência e mudaremos a questão de pesquisa para se adequar ao método. Algumas vezes, o método vem antes do problema (STAKE, 2011, p. 85).

Escolhi essa citação por ter me ajudado em relação a dois aspectos. Primeiro para justificar a ordem das decisões em meu estudo. Quando eu soube que faria uso de narrativas, parei de estudar as contribuições da Psicologia. Minha prateleira da biblioteca mudou. Fiz um corte bastante significativo em meu Mestrado. Só depois de

entender melhor a abordagem metodológica é que comecei a dar-me conta de qual poderia ser minha temática de estudo.

O outro aspecto que destaco dessa citação é o fato de aprender a pesquisar pesquisando. Eu comecei a estudar justamente pela parte que eu mais evitava nos trabalhos que lia: a maneira como foi elaborada aquela pesquisa. Essa parte, que compoño agora em minha Dissertação, era a parte que eu não entendia porque estava presente nos relatórios de pesquisa.

Geralmente o que eu queria saber era o resultado que a pessoa tinha obtido em seu estudo. Não me importava os dados tinham sido coletados através de entrevista, questionário ou observação, assim como se o pesquisador tinha feito anotações de campo não me parecia relevante.

E foi justamente a partir dessas descrições minuciosas que descobri como aprender a pesquisar. Falta estudo e prática para me tornar uma pesquisadora, mas com certeza aproximei-me de como deveria ser depois que detive-me a ler o passo-a-passo dos investigadores, assim como autores que publicam sobre metodologia de pesquisa qualitativa.

O primeiro trabalho sobre Pesquisa Narrativa que tive contato foi um artigo de Margaret Barrett (2010). A partir dessa leitura, busquei outros trabalhos, encontrei o livro citado anteriormente (em parceria com Sandra Stauffer, 2009), Michael Connelly e Jean Clandinin e, mais tarde, os autores brasileiros que se dedicam à Pesquisa (Auto)biográfica.

O texto de Barrett (2010) trata de uma Pesquisa Narrativa com crianças. Das dezoito crianças que fizeram parte do estudo tinham entre um ano e meio de idade e quatro anos, em um estudo longitudinal de três anos, neste artigo Barrett apresenta uma delas. As narrativas foram construídas a partir de observações dos bebês em atividade musical e de vídeo e diário produzidos pelos pais ou cuidadores. Os pais também foram entrevistados anualmente e realizaram discussões informais frequentemente.

Barrett descreve, a partir desses dados coletados, a música incorporada na vida da menina que escolheu para apresentar nesse artigo. Através da música, a menina apresenta diferentes maneiras de ser. Barrett conclui que as decisões musicais da menina proporcionam formas narrativas através das quais desenvolve sua própria identidade. A autora sugere que se reflita sobre os estímulos musicais iniciais oferecidos às crianças, por serem cruciais ao se pensar no desenvolvimento musical.

Os procedimentos adotados por Barrett foram adequados para atingir seu objetivo, mas não pareciam com o estudo que eu pretendia realizar. No artigo, Barrett relata um momento em que a menina se mostra descontente por estar sendo filmada pelos pais. Adotando a pesquisa *com* criança, eu não poderia agir da mesma forma. A criança só seria filmada quando e como quisesse. Barrett analisa, na verdade, as narrativas que os pais constroem sobre o envolvimento das crianças com a música. Esse procedimento também é diferente dos que realizei. Em meu estudo a própria criança produz as informações necessárias para a pesquisa.

Ao perceber que meu estudo se diferenciava do estudo de Barrett e por não encontrar pesquisas nos moldes que eu pretendia fazer – envolvendo música, narrativas e as crianças como parceiras – fui construindo um modo de pesquisar, que procuro explicitar no desenrolar de toda a Dissertação.

Para compor um jeito de pesquisar com as crianças, utilizei muito da minha prática de professora. Também os estudos realizados com crianças serviram de inspiração, mas apresentam diferenças em relação ao que realizei. Como exemplo, trago Passeggi et al. (2012a e 2012b) e Correa e MacLean (1999), em que as crianças contam histórias de suas próprias vidas a partir da proposta de inventarem uma história para um personagem e desenho respectivamente; e Medeiros (2010), em que a pesquisadora usa artefatos produzidos no cotidiano escolar para despertar as conversas que acontecem coletivamente. Apesar de proporem maneiras diferentes da que escolhi para encorajar as falas das crianças, esses estudos foram me preparando para pesquisar pensando nas crianças.

### **Pesquisa Narrativa**

Em contato com a literatura sobre o tema, deparei-me com diferentes expressões: pesquisa (auto)biográfica, narrativas, memórias, histórias de vida, história oral e autobiografias.

No próprio CIPA, esses termos são por vezes usados como sinônimos. A literatura nacional (ver: ABRAHÃO, 2004), que apoia-se principalmente em autores franceses e portugueses, adota a expressão *Pesquisa (Auto)biográfica* como campo maior, que abriga as diferentes abordagens e áreas de conhecimento que empregam as narrativas como abordagem investigativa.



Os autores de língua inglesa utilizados neste trabalho denominam *Narrative Inquiry* o método que emprega a abordagem narrativa de pesquisa e análise. Apoiada nos estudos de Connelly e Clandinin (1995b), optei por nomear *narrativas* tanto o método de pesquisa como a ferramenta de produção de informações. A “narrativa é tanto o *fenômeno* que se investiga como o *método* de pesquisa” (CONNELLY e CLANDININ, 1995b, p. 12).

A Pesquisa Narrativa é o principal caminho para pensar sobre experiências, segundo Clandinin, Puschor e Murray Orr (2007). Connelly e Clandinin (1995b) chamam a Pesquisa Narrativa de estudo da forma como as pessoas experimentam o mundo. Meu estudo é sobre como as crianças experimentam a música em suas vidas.

A respeito dos fundamentos desse método de pesquisa, que usa como informações as histórias que os participantes contam, Souza e Passeggi (2011) esclarecem que

Seus princípios epistemológicos se inscrevem, portanto, em abordagens qualitativas, que reconhecem as margens de resistência do sujeito e admitem que no ato de narrar sua história as instabilidades e incertezas se tornam experiências refletidas. E são, justamente, essas experiências e margens de manobra que permitem propor um educar e formar diferenciados (SOUZA e PASSEGGI, 2011, p. 328).

A subjetividade de quem narra, a experiência existencial, e a interpretação do sujeito que narra e do pesquisador, dão sentido a essas vidas e buscam construir um saber objetivo com sujeito (ver SOUZA e PASSEGGI, 2011).

Vários autores destacaram a importância dos Programas de Pós-Graduação no estabelecimento, reconhecimento e difusão da pesquisa autobiográfica. Isso é bastante evidenciado nos textos que se referem aos aspectos históricos desse método de pesquisa no Brasil (SOUZA e PASSEGGI, 2011; PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011; BUENO, CHAMLIAN, SOUSA e CATANI, 2006; SOUZA, SOUSA e CATANI, 2006), em especial no terreno da História da Educação e das práticas de formação.

Ao longo do século XX, a pesquisa autobiográfica foi alvo de defesas e críticas. Como explicam Souza e Passeggi (2011).

Duas noções podem ser colocadas no centro dessas discussões: a de *experiência* existencial, por dizer respeito à subjetividade de quem narra, e a de *interpretação*, por subentender opiniões, crenças e valores na compreensão dos acontecimentos relatados, tanto por parte do sujeito que

narra sua história quanto por parte do pesquisador que dá sentido a essas vidas para fazer história (SOUZA e PASSEGGI, 2011, p. 328, grifos dos autores).

A Pesquisa Narrativa esteve presente em minha pesquisa não apenas quando organizei os procedimentos da investigação, mas em cada fase, ao elaborar, viver e representar a pesquisa como um todo.

Para aproximar-me da Pesquisa Narrativa em Educação Musical, além de identificar os pesquisadores que apresentaram trabalhos no V CIPA<sup>11</sup> articulando narrativas, música e educação, destaco o livro de Margaret Barrett e Sandra Stauffer.

O livro *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty* (BARRETT e STAUFFER, 2009) foi um importante marco na revisão de literatura sobre as narrativas, especificamente na área de Educação Musical. Barrett e Stauffer (2009) compilam nesse livro sete estudos no campo da Educação Musical de pesquisadores iniciantes, que utilizaram a Pesquisa Narrativa como método de pesquisa. Além dos relatos da pesquisa dos iniciantes, outros sete pesquisadores mais experientes foram convidados a fazer um comentário sobre a pesquisa e o potencial desse método para a Educação Musical.

Na introdução do livro, Barrett e Stauffer sugerem que a Pesquisa Narrativa em Educação Musical pode ser uma oportunidade de “dar um giro” no sentido de mudar de direção e seguir um rumo diferente. Com esse método podemos começar a ver o mundo a partir dos olhos dos outros e descobrir os motivos, tempos, espaços e maneiras pelas quais as pessoas se envolvem na experiência musical. É um olhar para além do familiar.

Os estudos realizados durante o curso de Mestrado propiciaram a mudança de direção do olhar, com vistas a encontrar novas perspectivas para analisar os acontecimentos de minha sala de aula, modificando também minha relação com os alunos e os conhecimentos que eles produzem. Barrett e Stauffer (2009) afirmam que a

---

<sup>11</sup> Destaco os trabalhos dos seguintes pesquisadores: Delmary Vasconcelos de Abreu, da Universidade Federal de Brasília; Franciele Maria Anezi, Luciane Wilke Freitas Garbosa e Vanessa Weber; Janaína Machado Asseburg Lima e Luciane Wilke Freitas Garbosa; José Everton da Silva Rozzini e Cláudia Ribeiro Bellochio; Vanessa Weber, Luciane Wilke Freitas Garbosa e Franciele Maria Anezi, da Universidade Federal de Santa Maria; Juliana Rigon Pedrini e Leda de Albuquerque Maffioletti; Tamar Genz Gaulke, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres, do Centro Universitário Metodista – IPA; Rita de Cássia Domingues Santos, Susana Alves Vieira Daniel e Jeferson Ferreira Rocha; Solange Dourado da Silva Souza, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Pesquisa Narrativa provê meios de reconceitualizar os caminhos nos quais pensamos o engajamento musical, a educação musical e a investigação em educação musical.

Segundo as autoras, a Pesquisa Narrativa é profundamente relacional e comprometida com a busca de questões que desafiam as noções tradicionalmente tidas como certas sobre a aprendizagem em e através da música, questão de relevância educacional (BARRETT e STAUFFER, 2009).

### **Produção de informações**

As informações para o presente estudo foram produzidas a partir de entrevistas. Entrevista Narrativa nesta pesquisa se caracteriza por focar a experiência humana e os seus significados no ponto de vista do narrador. Para tentar diminuir o distanciamento que poderia ser causado pela postura de um “entrevistador” também procurei chamar nossos encontros de “conversas”. Entendo “estar embarcando numa relação dialógica entre pesquisador e criança, em que a criança também é pesquisadora, podendo perguntar, se colocar e, assim, ambos constroem juntos” (SOLON, COSTA e ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 210) as informações consideradas necessárias para a pesquisa.

Segundo as orientações de Connelly e Clandinin (1995b, p. 26), “Os participantes na Pesquisa Narrativa contam muitas histórias quando descrevem seu trabalho e explicam suas ações”<sup>12</sup>.

Essas histórias, para Abrahão (2003), são a elaboração de uma memória que o participante realiza pela solicitação do investigador. Segundo Bolívar (2012), a memória ocupa um lugar importante para a recuperação e interpretação do passado e projeção do futuro.

Depois de qualificar meu projeto, antes do início da produção de informações, apresentei-o como comunicação oral no VI ENFLAMA (Encontro Nacional de Flauta Doce), em São Paulo. Intitulei o trabalho de “Aprendizagem da flauta doce - o olhar das crianças”, pois se tratava de um relato das minhas experiências com flauta doce vividas com a turma em que pretendia desenvolver meu projeto de pesquisa. Relatei minhas expectativas de que as crianças da pesquisa iriam considerar a aprendizagem de flauta doce como significativa em suas histórias de vida.

---

<sup>12</sup> Los participantes en la investigación narrativa cuentan muchas historias cuando describen su trabajo y explican sus acciones (CONNELLY e CLANDININ, 1995b, p. 26).

Após minha comunicação oral um adulto perguntou-me sobre como eu faria para lidar com as fantasias das crianças. Como eu poderia reconhecer se seria verdade o que as crianças diriam era a dúvida daquele ouvinte. Tentei esclarecer que o meu foco seria a verdade para as crianças; não a verdade do senso comum ou da generalização, mas o significado da experiência que elas contariam, a subjetividade.

Para Bolívar (2012), a verdade é a forma que o protagonista interpreta o que aconteceu porque a memória não é exata, mas é uma recriação com o que pesa sobre o presente. O objetivo não é gerar uma representação exclusivamente fiel, já que a experiência muda à medida que a vida do pesquisador e dos participantes são vividas.

Em seus textos, Bruner (1997; 2001) destaca que é possível que inclusive em uma mesma família se tenha várias explicações sobre um mesmo acontecimento. Isso me fez lembrar da versão que meu pai sempre contou sobre a morte da minha avó.

*Diz que ela morreu por terem realizado uma festa surpresa para ela, e isso a deixou preocupada com o bem-estar de todos. Para mim, isso era o que tinha acontecido com minha avó paterna antes de morrer.*

*Recentemente, conversando com meu tio, o segundo dos treze filhos da minha avó, fiquei sabendo de outra versão da história. Ele narrou a tristeza da vó em saber que aos poucos todos iriam embora e ela se sentiria só. Para ele, foi isso que acabou levando-a para o hospital.*

Ambos contam que minha avó morreu por preocupação gerada pela festa surpresa que os filhos organizaram. Não existe uma verdade única, o que importa é a verdade subjetiva do autor, a forma em que ele interpreta o que aconteceu. Uma autobiografia ou história de vida não é um registro do que aconteceu, mas uma interpretação de nossa experiência.

Como destaca Bruner (2001), nenhuma história possui uma interpretação exclusiva, mas nós aceitamos facilmente diferentes versões de uma mesma história mesmo sendo diferentes da nossa.

Ao propor escutar as histórias das crianças, meu interesse voltou-se para compreender os significados que elas criavam para dar sentido às suas narrativas. A conversa com os participantes foi realizada fora da aula de música e sem ligação direta com ela. Falamos sobre todo o envolvimento musical. Não é o sentimento do que está “fresco na memória” como um relato de aula. É a vida da criança que passo a conhecer a partir de suas falas.

É o que os participantes consideram relevante em se tratando da música em suas vidas. “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 91). Os autores ainda atentam que

O entrevistador deve [...] ser sensível ao fato de que a história que ele obterá é, até certo ponto, uma comunicação estratégica, isto é, uma narrativa com o propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanto de afirmar determinado ponto, dentro de um contexto político complexo que pode estar sendo discutido (p. 101).

Planejei as conversas com as crianças direcionando o foco para os significados das experiências musicais. Em cada história procurei saber como os participantes situavam-se no tempo de suas experiências, nos lugares onde a música foi experienciada e as relações que envolviam os acontecimentos, bem como a nossa relação enquanto as narrativas ocorriam.

O espaço tridimensional da experiência na Pesquisa Narrativa ou três lugares comuns (*commonplaces*) (CLANDININ e CONNELLY, 2011; CLANDININ, PUSCHOR e MURRAY ORR, 2007) não são para serem usados em termos de uma narrativa dominante. “[...] poderíamos pensar neles não tanto como geradores de uma lista de compreensões obtidas pela análise das histórias, mas sim como indicadores de questionamentos, enigmas [...]” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 90).

A temporalidade é entendida como um processo. As pessoas têm passado, presente e futuro e precisam ser compreendidas vivendo as transformações do tempo, dos acontecimentos e os diferentes espaços onde elas convivem.

O lugar é o limite físico e topológico de espaço ou seqüência de espaços onde a investigação e os eventos acontecem. Seria a resposta para a pergunta: De onde está falando? Para Connelly e Clandinin (1995b) é o cenário, o lugar onde a ação ocorre, onde os personagens vivem suas histórias.

A socialidade está ligada às condições pessoais e sociais. As condições pessoais são sentimentos, esperanças, desejos e disposições morais do investigador e dos participantes do estudo. As condições sociais envolvem o contexto de cada indivíduo. Outra dimensão da socialidade é a relação entre os participantes e o pesquisador. “A vida dos outros entra em nossa própria vida, estimula reflexões, influencia a abordagem e o rumo das pesquisas” (VANGELISTA, 2008, p. 8).

## O primeiro contato

O material empírico que compõe esta pesquisa são as narrativas de três crianças com a idade entre dez e doze anos, que frequentavam o quinto ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação em 2012 e que tiveram aula de música desde o primeiro ou segundo ano<sup>13</sup>. Do primeiro ao quarto ano, eu fui a professora de música dessas crianças.

A Educação Musical nessa escola é uma disciplina obrigatória que compõe o currículo escolar. As aulas de música nos anos iniciais acontecem duas vezes por semana e tem a duração de 45 minutos cada. As atividades desenvolvidas nas aulas envolvem apreciação, composição, execução instrumental e canto. A partir do terceiro ano adota-se também a execução da flauta doce, com leitura e escrita de partitura.

A escolha dos participantes da pesquisa teve relação com nossa familiaridade e pelo tempo de aula de música que eles tiveram no currículo escolar. Como alerta Campos (2008), é preciso conhecer a cultura local a fim de evitar constrangimentos ainda maiores sobre as crianças.

Sempre tive clareza que a proximidade com as crianças facilitaria o desenrolar das conversas. Deixei de lado as lembranças que poderiam influenciar um pré-julgamento e procurei viver esse novo momento. A intimidade desses quatro anos de convivência permitia que pudéssemos brincar e evocar situações vividas em comum. Conheço a história deles dentro da escola, algumas de suas características, boa parte dos pais e algumas histórias de suas vidas. As falas puderam ser muito mais espontâneas por nos conhecermos há bastante tempo. Além disso, havia o conhecimento comum a respeito de coisas do colégio que permitiam que falássemos sobre alguns assuntos ou locais sem a necessidade de maiores explicações. Eu queria que os participantes esquecessem de minha função de professora e se colocassem como produtores de conhecimento ao meu lado.

Com o intuito de não magoar nenhuma criança daquela turma que eu conhecia há tanto tempo, antes de escolher os participantes que me ajudariam a construir o material empírico, solicitei à escola um encontro com toda a turma para poder explicar como aconteceria minha pesquisa com a ajuda deles.

---

<sup>13</sup> As turmas de 1º ano têm apenas 20 alunos. No 2º ano entram mais cinco alunos. Para que todos os alunos do 5º ano tivessem a mesma chance de participar, decidimos por alunos que estudassem música desde o 2º ano. Apenas uma menina que entrou na escola no 5º ano não pôde participar.

Esse encontro aconteceu em um período de aula com o professor unidocente. Mesmo sendo acolhida por meus colegas da área de Música, precisei usar um período em que todas as crianças estivessem presentes, que não é o caso da Música em que a turma é dividida.

Quando cheguei próxima ao corredor que dá acesso ao prédio das salas dos anos iniciais fui muito bem recebida pela turma. Muitos correram ao meu encontro para me abraçar e perguntar quando eu voltaria a dar aula, uma vez que estava em licença para realização do Mestrado, concedida pela UFRGS. Depois que entraram na sala com o professor do período, ele explicou que eu tinha um tempo reservado para falar do Mestrado com eles.

Procurei ser informal, mas ao mesmo tempo expressar a seriedade na explicação da pesquisa. Falei do objetivo e de como seria a produção das informações. Minha primeira intenção foi “quebrar” o status com as crianças que viriam a ser minhas parceiras. Usei como recurso a brincadeira de “podem me chamar de Juliana, não estou aqui como professora”. Quando uma menina chegou atrasada, surpreendeu-se com minha presença: “*Sora Ju!*”. E logo foi “corrigida” pelos colegas: “*é Juliana!*”.

Contei minha decisão de, no Mestrado, estudar com as crianças e todos permaneceram atentos, apesar de demonstrarem agitação com o fato de eu estar de volta, mas não como professora. Tanto eles quanto eu estávamos empolgados com o reencontro e a possibilidade de convivermos mais um pouco. Fiz menção às atividades de Iniciação Científica que eles realizavam na escola explicando que a pesquisa de Mestrado era parecida.

A escolha do tema e de como pesquisar tinha sido decidida antes daquele encontro. Contei que tinha optado por fazer uma pesquisa com eles e não com adultos, pois era com eles que eu trabalhava. Expliquei que os momentos mais importantes do meu estudo seriam os encontros com alguns deles para me ajudarem a realizar a pesquisa.

Concordaram comigo que o tempo para concluir o meu estudo não possibilitava que eu falasse com todos com a atenção que eles e o tema mereciam. Portanto, eu sortearia<sup>14</sup> três crianças dentre as que quisessem, considerassem que

---

<sup>14</sup> Se eu fosse repetir esse encontro hoje, conforme sugere Soares (2006), provavelmente eu definiria a seleção dos participantes com a implicação das crianças. Possivelmente elas tinham sugestões para essa escolha, mas eu já havia ido ao nosso encontro com isso resolvido.

poderiam colaborar com uma pesquisa sobre vida musical, e que tivessem disponibilidade para se encontrarem comigo em horários a combinar. Minha explicação sobre a realização do estudo com apenas três crianças para que a pesquisa não fosse extensa demais foi bem aceita. Contudo, todos aqueles que se candidataram demonstraram desejo e expectativa de serem eles os participantes.

Antes do sorteio, mostrei os diversos recursos tecnológicos que utilizaria para garantir o registro dos encontros. As crianças riram quando mostrei duas câmeras digitais, ambas com tripés, um gravador de voz com fonte para ligar na luz, 12 pilhas e o celular. Expliquei que seria difícil eu lembrar de tudo que conversasse com os participantes e que eu gravaria as conversas e usaria para a pesquisa o texto que eu escrevesse a partir delas.

Compartilhei esses detalhes para que se sentissem confortáveis e conhecedores dos procedimentos e equipamentos que utilizaria na pesquisa. Mesmo que a grande maioria não participasse diretamente, já que as conversas aconteceriam com apenas três crianças, todos conviveriam comigo nos dias combinados com os participantes, e com os colegas comentando sobre os acontecimentos da pesquisa.

Aproveitei o encontro para também esclarecer que, nas conversas que teriam comigo, os participantes não receberiam aulas particulares de música. Pelo contrário, eles é que estariam me ajudando. A contrapartida é que os participantes teriam alguém para conversar sobre suas aprendizagens, alguém curioso para ouvi-los. Pois, conforme acredito, de acordo com Larrosa (1994) e Bruner (1997), quando falassem sobre suas experiências com a música, estariam aprendendo.

Mesmo tendo procurado dar espaço para todas as perguntas e entendendo que a questão de um poderia ser de um outro que não ficasse tão à vontade frente à turma e a mim, na hora de se candidatarem para o sorteio, alguns não tinham certeza, levantavam apenas parte do braço e não pareciam estar convictos da decisão. Adiei um pouco o sorteio porque percebi que talvez a minha ansiedade tenha impossibilitado o espaço para extinguir, dentro do possível, as dúvidas da turma sobre o tipo de participação que teriam na pesquisa.

Desculpei-me com aqueles que já estavam convictos com os braços levantados ou abaixados e tentei ser mais clara: “Desculpe, pessoal. Estou vendo que tem gente que ainda não tem bem certeza... Ficou alguma dúvida? Talvez alguém queira saber algo que ainda não foi dito antes de se candidatar...” (transcrição da gravação do dia 27 de junho de 2013).



Uma menina que não havia levantado a mão para participar perguntou se teria que contar sobre a sua vida. Eu expliquei:

A pesquisa é sobre a música na vida de vocês. Tu vais acabar falando da tua vida. O que eu posso dizer para vocês sobre as coisas que eu li e as coisas que eu acredito? Quando a gente fala sobre as coisas, a gente aprende também. Então não vai ser aula particular de música. [...] E eu não sou psicóloga, nem sei fazer isso. [...] Eu vou ver o que vocês dizem que é a música na vida de vocês. É essa a pesquisa, certo? Não é a Juliana-pesquisadora. É a Juliana e o Fulano que vai me ajudar a fazer a pesquisa (transcrição da gravação do dia 27 de junho de 2013).

Ao reabrir o espaço para candidatarem-se, a menina, que antes tinha dúvida, levantou a mão.

Penso que aquela menina, que acabou não sendo sorteada, teria muito a dizer sobre música em sua vida. Durante os anos de convivência com ela, ouvi a avó dizer várias vezes que essa é a disciplina predileta da menina. Quando cheguei ao colégio para esse sorteio, quase um ano sem vê-los, ela contou que havia sonhado comigo duas vezes durante meu afastamento para o Mestrado.

Porém, ao abrir pela primeira vez o espaço para o sorteio, ela não quis candidatar-se para participar da pesquisa. Ela mostrou interesse quando teve certeza de que meu foco era descobrir o significado da música em suas vidas. Falar da vida “em geral” pode ter parecido uma atividade psicoterapêutica, que independente da idade que temos, envolve encarar conflitos, dores, emoções, provavelmente sentimentos que ela não estava disposta a mostrar para mim naquele momento.

Preocupe-me com a possibilidade de alguma criança se sentir “obrigada” a manifestar vontade de participar da pesquisa apenas para me agradar, uma vez que eu possuía um bom vínculo afetivo com todos. Pensando nisso, enfatizei que entenderia perfeitamente quem não quisesse participar, pois muitas poderiam ser as razões para não se estar disponível para colaborar com um estudo assim e que isso nada teria a ver com gostar ou não do pesquisador. Fui além, sugerindo alguns argumentos que poderiam justificar a não participação: achar que não teria algo a dizer sobre música; não poder sair da aula; pensar que talvez os pais não autorizassem a participação ou, caso fosse necessário encontrá-los fora da escola, por não ter possibilidade de se deslocar.

Acredito que isso tenha ficado claro, porque apenas metade da turma se candidatou. Anotei os nomes dos candidatos em papéis pequenos para sorteio. Um

menino foi voluntário para sortear e ler os nomes dos três participantes. Depois disso, agradei a todos pelo tempo que passamos juntos e aos que tiveram a intenção de participar. Em seguida, começaram os encontros com os participantes sorteados.

No primeiro encontro individual com cada um dos três participantes sorteados dediquei um tempo para a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A) que seria levado para suas casas. Falamos sobre o conteúdo dos Termos – que acabamos chamando de cartas –, sobre meu e-mail e telefone que estavam disponíveis para dirimir dúvidas ou para desistir da participação. Após receber os termos assinados por eles e seus responsáveis, fiz cópia para que tivessem o documento com a assinatura deles guardado.

### **Questões éticas**

O projeto que originou a presente pesquisa foi submetido à Comissão de Pesquisa do Colégio de Aplicação (COMPESQ) a fim de obter permissão para a sua realização em conformidade com os princípios éticos. Somente após a sua aprovação foram dados os primeiros passos da pesquisa.

Em função de minha proximidade com a instituição, já conhecia os procedimentos necessários, convivi com alguns pesquisadores e estou sempre atualizada das exigências da comissão que avalia os projetos de pesquisa. Tive também maior autonomia para combinar horários e a utilização das salas do que se fosse uma pesquisadora totalmente nova no ambiente. Em contrapartida a essa acolhida, terei a oportunidade de contribuir com minha pesquisa compartilhando seus resultados, tornando visíveis os significados das crianças sobre suas experiências musicais.

Conforme Abrahão (2003) nos ensina, o estudo acontece por uma solicitação do pesquisador. Tenho clareza de que este estudo foi construído com as crianças por solicitação e interesse meus. Porém, não é porque o adulto inicia o processo de investigação que vai deixar de ser um trabalho participativo com a criança. Para Soares (2013), as decisões tomadas inicialmente precisam ser flexíveis para dar espaço às crianças, já que não somos apenas nós, adultos, capazes de construir conhecimentos válidos.

Soares (2006) mostra que, ao se realizar uma pesquisa em colaboração com as crianças, precisa existir benefícios não só para o pesquisador e para a área de estudo, mas para os participantes também. Procurei respeitar os interesses das crianças e

acredito ter proporcionado a elas momentos de reflexão sobre si mesmas. Ao narrar uma história, a pessoa organiza suas experiências, dando novos sentidos e significados aos eventos (BRUNER, 1997) e a organização do pensamento em fala é um processo educativo (LARROSA, 1994).

Ao iniciar esta pesquisa tive o firme propósito de seguir os princípios éticos da pesquisa *com* crianças, tal como Sarmiento (2005), Soares (2006), Solon, Costa e Ferreira (2008) e Tomás (2011) preconizam. Conduzi a investigação envolvendo-me no mundo das crianças, para junto delas compreender o modo como se inserem e experienciam os fatos do seu cotidiano.

A literatura sobre o tema alerta que, ao se trabalhar com as crianças, é preciso dissolver qualquer poder ou status que possa ser entendido como superior. Alguém que pretenda ter as crianças ao seu lado e ouvi-las sobre suas vidas precisa buscar ser vista por elas com a maior equidade possível. A fuga do adultocentrismo foi uma das minhas preocupações de pesquisadora ao realizar este estudo. Refletindo sobre a relação dos participantes comigo, sua professora e adulta em posição nitidamente diferente, como capturar narrativas nas condições adequadas, para que a criança se sinta livre para dizer o que, quando e se quiser?

Tomás (2011) e Corsaro (2005), no campo da Sociologia da Infância, ao se aproximarem das crianças, buscaram ser uma delas. Tomás descreve suas tentativas no futebol, ao ser inserida nos times pelas próprias crianças. Corsaro conta suas brincadeiras na caixa de areia. Ambos os pesquisadores eram mais uma criança no grupo. Esse tipo de aproximação com o cotidiano das crianças não era meu objetivo, mas a busca pela equidade era a mesma.

Naquele Encontro Nacional de Flauta Doce, que mencionei anteriormente, ocorrido em 2012, aconteceu mais um fato marcante para as decisões que tomei durante esta pesquisa.

*Durante o encontro de cinco dias, apenas nove trabalhos foram apresentados, com bastante tempo reservado para a discussão. O único trabalho que falava em escola regular era o meu. Estranhei esse fato porque é bastante comum que, quando uma escola escolhe um instrumento musical para fazer parte do currículo, que este seja a flauta doce. Falando de minhas práticas, de meus alunos e de meu projeto de Mestrado, arranquei muitas gargalhadas da plateia. Creio eu que não por ser um trabalho de pouca seriedade, mas por ser um trabalho apaixonado. Ao final, muitos tinham perguntas e sugestões. Naquele pequeno auditório lotado, havia*

*uma criança. Uma única criança, que devia ter em torno de oito anos de idade, inscrita neste evento. A professora veio participar do encontro que, além dessas discussões de trabalhos, tinha apresentações artísticas e aula de flauta doce em grupo em sua programação. A mãe autorizou que a menina participasse junto de sua professora particular de flauta doce. Esse foi o primeiro momento em que ela levantou a mão. Em meio àquele monte de adultos, a menina tinha uma pergunta para fazer em relação ao meu trabalho. Em poucas palavras narrou sua experiência com a flauta doce, contando que as aulas dela eram individuais. Perguntou como eu fazia para ensinar flauta para tantas crianças ao mesmo tempo. Fiquei comovida. A primeira coisa que precisei fazer foi “exibir” para os adultos a minha habilidade de falar com crianças. Fiz isso antes de responder a ela sobre a dinâmica que usava em aula para atender a todos e as vantagens e desvantagens do trabalho em grupo, na minha opinião. Minha surpresa foi grande também por pensar: Quantas vezes eu deixei de fazer perguntas em eventos para não me expor?*

Ali senti que meu trabalho era acessível às crianças. Não era um assunto desinteressante e a maneira de abordá-lo permitiu que não passasse em branco pela vida daquela menina. Acreditei ali que poderia envolver as crianças como parceiras de fato de minha pesquisa, entendendo e confirmando que elas também poderiam sentir-se assim.

## **Os participantes**

### *Gemma*

A segunda entrevistada é uma menina, que denominou-se Gemma. O nome escolhido é o da irmã de Harry, um personagem que ela gosta muito em uma novela. Gemma tem 10 anos e antes de entrar no Colégio de Aplicação já tinha aulas de música com a professora da turma da Educação Infantil. Apesar de considerar que isso era importante, Gemma lembrava-se apenas de ter aprendido uma música para apresentação de Natal, na visita do Papai Noel: *“a gente tinha que aprender, assim, tipo de setembro até dezembro... Acho que [vestíamos] blusa vermelha e calça branca. [E] A gente cantava”*.

Gemma é filha única e falou sobre suas preferências musicais e sobre as dos seus pais. Por gostar do mesmo tipo de música que sua mãe, contou sobre o grupo antigo do qual a mãe era fã, o “Menudo”. Gemma, muito ligada ao que está na mídia atualmente, ao falar sobre esses grupos de meninos que formavam bandas na década de

80, contou-me empolgada: *“Tu sabes o Dominó? O Rodrigo Faro [apresentador de programa de televisão que já atuou em novelas] já participou”*.

Gemma é uma menina envolvida com a música porque, sempre que pode, ouve música, canta e dança. Entre o que gosta de ouvir estão *Black Eyes Peas, One Direction, Rebeldes, Shakira, Beyoncé, Rihanna, Katy Perry* e músicas das novelas. *“Eu gosto mais de música inglesa e espanhola. Não gosto muito de música em português, não sei por quê. E eu queria aprender a falar inglês e espanhol pra poder cantar as músicas”*. Ela escuta música em rádio ou CDs, no seu quarto.

Gemma lembrava de uma atividade realizada na aula de música no primeiro ano. Os alunos sentavam em círculo e tocavam alguns instrumentos de percussão, violões e flautas doces: *“Só que depois tinha que passar [para o colega sentado ao lado]. E aí começava de novo. Daí demorava para passar”*. Gemma preferia o surdo e ficava bem atenta quando já estava na mão do colega que a precedia. E quando chegava sua vez de tocar, o tempo parecia passar mais rápido. Gemma gostava de tocar todos os instrumentos enquanto acompanhava o percurso do surdo circulando pelas mãos dos colegas.

Gemma toca flauta doce soprano e violão, mas contou que gostaria de aprender outros instrumentos, como: trombone, harpa e flauta doce baixo.

### *Luísa*

A terceira e última entrevistada, escolheu ser chamada de Luísa, mas não quis contar o motivo. Luísa entrou no Colégio de Aplicação no segundo ano. Por ter vindo de um currículo diferente, com o Ensino Fundamental com oito anos de duração, é mais velha do que os colegas da turma: ela completaria 12 anos após os encontros da pesquisa.

A roupa que Luísa vestia no dia do sorteio dos participantes e da primeira entrevista pode sinalizar o seu envolvimento com a música: um moletom bordado com lantejoulas rosas com o dizer *“I love Rock Music”*.

Quando era mais nova, gostava da cantora Ivete Sangalo porque *“É o ritmo dela, é contagiante, ela é lá de Salvador”*. Prefere as músicas com ritmos mais acelerados: *“Eu não gosto de música clássica, eu não gosto. [Porque é] Muito lenta”*.

Luísa não se incomodou quando outros alunos da escola passaram no corredor fazendo barulho durante a nossa conversa e explicou: *“Eu gosto porque eu também faço esse som, eu gosto de cantar, falar alto”*. Luísa tem o hábito de escutar música no

celular com fones de ouvido. Antes de ter o seu próprio aparelho aos nove anos, ouvia música no celular da mãe. As músicas que escuta atualmente em seu celular são as músicas que as amigas passam para ela por *bluetooth*.

Além disso, Luísa também gosta de dançar. Durante o período de nossos três encontros, Luísa foi a duas festas para crianças e jovens em clubes de Porto Alegre. Quem a acompanha é uma amiga, “*quase prima*”. Além dessas festas, ela dança em festas de aniversário de quinze anos, em casa e faz aula de dança.

Luísa identifica música em todas as atividades que realiza com seus familiares. Antes mesmo de entrar na escola, já aprendia música escutando o que sua mãe e sua avó colocavam no aparelho de CD. Nas apresentações dos irmãos na escola, eles dançam e cantam, e ela e os demais familiares os assistem. Nas datas comemorativas, realizam alguma atividade que envolve música, exceto na Páscoa: “*Ã, tem [música em todas as datas comemorativas], só que Páscoa não tem*”.

Luísa contou que tem uma amiga na escola, uma colega de turma, “*a Eduarda só tem a mesma afinidade comigo na [aula de] Música e na [de] Educação Física. O resto ela não tem*”. Essas aulas são realizadas com a turma dividida em dois grupos. Nos outros momentos, essa colega se relaciona melhor com outras meninas. Luísa disse ter afinidade com ela porque tocam juntas as melodias principais das músicas da aula de Música. Nas aulas de Educação Física elas duas são as que mais correm. “*Eu ajudo ela, nós nos ajudamos*”.

Quando concluímos nossa conversa, no último dia, Luísa declarou: “*Não tinha percebido tantas coisas que eu sabia de música*”.

### *Paulo*

O primeiro entrevistado preferiu que as outras participantes escolhessem como ele seria identificado nesta pesquisa. As meninas sugeriram Paulo e ele acolheu. Paulo tem 11 anos e quis participar do estudo porque gosta de música. Mora com os pais. É o pai de Paulo quem o leva de carro todos os dias para a escola. Os dois escutam programas de música no rádio durante o trajeto.

Paulo tem duas irmãs mais velhas que os visitam nos finais de semana. Uma delas é mãe de Gustavo, o sobrinho de 5 anos que é amigo de Paulo. Juntos, Paulo e Gustavo assistem na televisão ao programa “Baladão da Semana”, dedicado aos clipes musicais mais tocados durante a semana.

Todas as vezes que Paulo falou em música na sua vida, havia alguma outra pessoa envolvida. Quando ouve música, Paulo arruma a casa com a mãe, brinca ou, às vezes, fica apenas parado ouvindo.

Paulo cantou algumas vezes durante nossas conversas. Quando comentei de músicas que estavam gravadas em um CD que eu fiz para a turma deles no segundo ano, Paulo lembrou e cantarolou algumas delas que não lembrávamos o nome. Falando dos momentos da vida em que a música estivesse presente, lembramos das festas de aniversário: “*É as pessoas cantam assim ó: (canta) Parabéns pra você*”. Ao falar de uma de suas músicas preferidas, a Marcha Nupcial de Mendelssohn, cantou a melodia e também percutiu o ritmo com as mãos na mesa. Ao lembrar das apresentações musicais de final de ano, Paulo e eu fomos fazendo uma retrospectiva cantando as músicas que apresentamos.

Paulo é cadeirante, o que não diminui sua disponibilidade para participar das atividades da escola com entusiasmo, assim como das nossas conversas. Em todos os encontros, Paulo escolheu o lugar em que sentaria, respondeu às minhas dúvidas e também fez perguntas.

Além de tocar flauta doce na escola desde o terceiro ano, já fez parte da Orquestra de Flautas Doces da escola no turno inverso ao da aula. Seu instrumento preferido nas aulas de música é o surdo, disputado entre os colegas. Ele acredita que esse favoritismo pelo surdo se deva ao “*barulhão que ele faz*”.

Paulo disse ter gostado de participar da pesquisa porque estávamos falando sobre música.

## **Os encontros**

Nossas conversas aconteceram em dois espaços da escola: o laboratório de informática e a sala de atividades múltiplas. Ambas as salas ficam em frente à sala do quinto ano. Ambas são familiares para os alunos. Atualmente cada sala de aula das turmas do Colégio de Aplicação tem um armário com os laptops educacionais de cada aluno. Por isso, a sala de informática, onde tem alguns computadores e os armários onde antes eram guardados os laptops, quase não é utilizada, porém é uma sala que os alunos já frequentaram bastante. Os computadores ficam sobre as mesas encostadas nas paredes formando um “u” e os armários ao lado da porta onde não há

computadores. No centro da sala há duas mesas redondas com cadeiras, onde nos sentamos para conversar.

A sala de atividades múltiplas os alunos utilizam com mais frequência. Como na sala de informática, há mesas redondas e foi também ali que realizamos as entrevistas narrativas. Neste ambiente são realizadas algumas aulas de artes e música, por isso tem mais materiais disponíveis na sala e um quadro negro. Acredito que ambos os lugares escolhidos tenham sido ambientes confortáveis para os nossos encontros.

Na tabela 1 apresento as datas e os locais dos três encontros em que foram realizadas as entrevistas narrativas, o tempo total de conversa com cada criança e o número de páginas de transcrições das conversas.

Tabela 1 – Datas e locais dos encontros, tempo de duração das entrevistas e número de páginas de transcrições por participante

Criança	1º encontro	2º encontro	3º encontro	Tempo	Transcrição
<b>Paulo</b>	27 de junho de 2012 – laboratório de informática	23 de agosto – sala de atividades múltiplas	24 de agosto – laboratório de informática	1 h 29 min 30 seg	44 páginas
<b>Gemma</b>	27 de junho de 2012 – laboratório de informática	28 de junho – sala de atividades múltiplas	31 de agosto – laboratório de informática	1 h 46 min 30 seg	43 páginas
<b>Luísa</b>	27 de junho de 2012 – laboratório de informática	24 de agosto – laboratório de informática	31 de agosto – laboratório de informática	1 h 01 min	27 páginas

Para as conversas, algumas perguntas foram pensadas para encorajar cada participante “a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 93), prevendo a possibilidade da narrativa do participante não fluir naturalmente. Essas perguntas são chamadas de exmanentes por Jovchelovitch e Bauer (2002), pois foram propostas por mim, refletindo minha proposta, formulações e linguagem.

Por exemplo:

- Em que momento da tua vida existe música?
- Tu és uma pessoa envolvida com a música?
- O que tu fazes que tem música?
- Tu achas que a música acompanha o teu dia-a-dia?



- Tem alguma coisa que tu possas te envolver com música no futuro que tu não te envolves hoje?
- O que é saber música?
- Tu consegues imaginar a vida sem música?
- Pessoas que não têm aula de música conseguem aprender?
- Tu lembras de algum momento em que aprendeste música?
- Como foi a experiência de participar da pesquisa?

Ao longo das conversas, surgiram também questões iminentes (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002), ou seja, tópicos e relatos de acontecimentos trazidos pelos participantes, que na maior parte do tempo centralizaram as conversas. Para aprofundar os assuntos surgidos, baseada nos lugares comuns (CLANDININ e CONNELLY, 2011; CLANDININ, PUSCHOR e MURRAY ORR, 2007), perguntei: Com quem tu estavas? Quando foi? Onde? Como tu te sentias ou sentes?

As entrevistas narrativas não foram realizadas nos mesmos dias com os três participantes porque precisei adequar-me aos horários deles, aos eventos escolares e às exigências do segundo ano de Mestrado.

Na primeira conversa com cada participante sorteado coloquei a câmera de filmar em um pequeno tripé sobre a mesa e perguntei se gostariam de trocar de lugar comigo para ver como seria feita a gravação. Dois concordaram, ajeitaram a câmera para o lugar onde sentariam e voltaram aos seus lugares. Um deles direcionou a câmera para o próprio rosto em vez de focar a mim que estava ocupando o seu lugar e perguntou se eu o estava vendo.

O foco da primeira conversa foi a participação da música na vida da criança. As crianças foram encorajadas a narrar os momentos em que a música estava presente em suas rotinas diárias, o quanto e como se sentiam envolvidas com a música e quais experiências musicais tinham em suas vidas. A conversa enfocava onde e com quem viveram essas experiências. Também voltei nossa conversa para temporalidade, perguntando desde quando as crianças se viam envolvidas com a música e se tinham algum projeto futuro em relação a ela.

Essa entrevista foi a mais curta com os três participantes. Minha experiência com criança parecia não ter ajudado em quase nada na minha atividade de pesquisadora. Eu estava totalmente à vontade com meus alunos, mas absolutamente

estranha à postura de pesquisadora. Eu segui à risca o que havia planejado. Apenas isso. Onde estava meu jogo de cintura de sempre nas conversas de corredor com as crianças? Havia desaparecido. Eu estava decepcionada. Minha gravação com as três crianças tinha pouco mais de 30 minutos e eu não havia sequer pausado o gravador entre uma conversa e outra. Eu perguntava, e eles respondiam como eu já havia previsto: sim, não, muito e ponto final.

Na segunda conversa, procurei aprofundar assuntos iniciados na primeira conversa. Planejei como foco desse segundo encontro buscar as experiências que envolviam o conhecimento musical. Queria saber se as crianças se preocupavam com a aprendizagem musical; o que entendiam por “saber música”; que pessoas conheciam que poderiam dizer que sabem música; e o que essas pessoas sabem para serem reconhecidas por isso; qual momento na vida identificavam como sendo um momento de aprendizagem, quais estratégias usavam para aprender, e outros aspectos relacionados à aprendizagem musical. Busquei saber também mais detalhes sobre a vida musical de cada um na escola. Essa conversa foi a mais longa das três, durando de 35 minutos a uma hora.

Para esse segundo encontro, minha orientadora sugeriu que eu tentasse fugir da situação “entrevista” e tentasse criar um clima de conversa. Com isso, acabei por falar demais. Contei das idas para praia na *Brasília* do meu pai, cantando com minha mãe e meus três irmãos, falei da dança do meu casamento, lembrei de como eram os *walkmans* e *discmans* da minha adolescência.

Nas transcrições, me questioneei: e as narrativas das crianças? De fato estavam ali. Mas acredito que estavam apenas porque a “professora Juliana” estava também atuando. Se eu fosse apenas a “pesquisadora Juliana”, iniciante e inexperiente, penso que teria colocado tudo por água abaixo.

Para a terceira conversa concentrei-me na pergunta: “como é que tu te sentias?”. O foco desse encontro era mesmo o fechamento das entrevistas. Pedi que incluíssem o que consideravam importante para um estudo sobre o significado da música na vida das crianças ou que eles entendem como relevante em relação à música na vida deles que ainda não tivesse sido dito. Por fim, conversamos sobre como eles se sentiram participando do estudo.

Preferi chamar meu instrumento de produção de narrativas de conversas mesmo, pois a cada encontro, a cada audição e cada transcrição fui adaptando minha

maneira de trabalhar com as crianças. As próprias crianças variaram, cada uma a seu jeito, com relação à postura nos encontros.

### *O reencontro*

Faltando poucos dias para a conclusão desta Dissertação, voltei ao Colégio de Aplicação para reencontrar-me com os três participantes. Pensei que uma conversa de pouco mais de cinco minutos seria suficiente para mostrar o volume da Dissertação e pedir que escolhessem um nome para serem identificados.

Um dos participantes estava na aula de teatro e os outros dois estavam na aula de artes visuais. A atual professora de música da turma me acompanhou para convidá-los a saírem um pouco das salas de aula e me acompanharem. Eu tinha pensando em chamar um a um, mas a professora achou melhor que os três ficassem com ela enquanto eu fazia a conversa com cada um individualmente.

A professora de artes me convidou para entrar em sua sala. Todos os alunos que estavam na aula levantaram-se para me abraçar. Fazia um ano que não nos víamos, fiquei muito feliz com o reencontro. Alguns deles, nesse período, ganharam os centímetros suficientes para se tornarem mais altos do que eu. Brincamos um pouco a respeito disso.

Para aproveitar que os três haviam saído da aula ao mesmo tempo, pensei em apresentar o trabalho para os três juntos e, caso quisessem, depois separaríamos. Que bom que as crianças concordaram com essa decisão. Da saída ao retorno para a sala passaram-se quase 60 minutos e eles estiveram fora quase que a totalidade do tempo daquelas disciplinas.

Quando estávamos apenas os quatro em uma das salas de aula de música coloquei minha pasta cheia de coisas sobre a mesa e pedi que se aproximassem. Foi um momento de muita emoção. Estávamos empolgados. Eu estava ansiosa para mostrar o trabalho para eles. Eles estavam curiosos para saber o que viria. Antes de iniciarmos, um participante perguntou se eu havia sentido saudade da sala em que eu dava aula. Falamos um pouco sobre as mudanças que haviam acontecido ali e direcionei a conversa para o retorno da pesquisa.

Sentaram-se em volta da mesa e puderam ouvir sobre todo o processo: “Olhem quantas folhas deram só com vocês”. Um deles perguntou: “*A gente vai ter que ler?*”. Eu disse que o trabalho estava ali se eles quisessem ler ou fazer alguma

pergunta. Tentei deixar claro que antes de apresentá-lo para outras pessoas queria que eles vissem, já que produzi o trabalho com eles.

Antes de expor a Dissertação propriamente dita, mostrei como foram sendo construídos e ficaram os cadernos de transcrição e de categorização – que serão detalhados mais adiante – e como foram me ajudando na escrita deste trabalho. Depois passamos para a Dissertação, desde a capa até o Apêndice B, parte por parte. Gravei a conversa apenas para me lembrar do que seria relevante contar sobre o reencontro neste relatório, mas não transcrevi todo o conteúdo do que foi dito.

Eu estava com o laptop, liguei e mostrei a foto das minhas sobrinhas – que referi na dedicatória – no desktop. Nos agradecimentos mostrei que citei minha mãe, meu pai, meu marido, as crianças que participaram da pesquisa – elas – e uma saltou: “*Eu não sou mais criança*”. Eu disse que havia trazido a Dissertação para mostrar primeiro para eles para que pudéssemos mudar tudo que eles quisessem, inclusive isso, caso achassem necessário. Os outros disseram que eles eram crianças no outro ano e os três aceitaram que ficasse assim.

Expliquei que, em algumas pesquisas, as pessoas podem mudar de nome para não serem identificadas. Disse que isso seria feito nesse encontro quando eles quisessem ou que poderiam me dizer individualmente depois. Inicialmente tiveram dúvida, preferiram seguir ouvindo sobre a Dissertação, mas no final do encontro definimos como eles seriam chamados. Eles sugeriram também uma lista de outros nomes femininos e masculinos para eu preservar o anonimato de professores e colegas que foram citados.

Mostrei para eles como se fazia a mudança dos seus nomes no todo da pesquisa, não precisando que eu digitasse de novo. Utilizei a ferramenta de localizar no arquivo de texto e ficaram bastante felizes em ver seus nomes. Mostrei que ao longo da pesquisa seus nomes apareciam várias vezes. Quiseram saber quantas e compararam quem aparecia mais. Tentei relativizar isso, explicando que às vezes eu escrevia ele e ela ao invés do nome e isso poderia ter diminuído a aparição de um em relação a outro. O número de vezes em que aparecem ou quantas páginas de transcrição ocuparam nossas conversas não era o mais importante e tentei demonstrar isso para eles.

No decorrer deste trabalho apresento alguns destaques de histórias da minha vida. Li algumas delas para as crianças e aproveitei-as para tentar explicar partes do processo de composição da Dissertação.

Comentamos também sobre esse ser um trabalho sobre as histórias deles e que por isso não havia certo e errado. Tentei mostrar a seriedade com que encarei falar do que eles me contaram e de quanto cada uma dessas coisas valeu muito para o trabalho.

Falei sobre a entrega da Dissertação e da defesa. Ficaram sabendo que três professoras leriam o meu trabalho antes da apresentação, justificando minha ausência na escola por mais um mês. Mostrei quantos livros eu havia lido, indicados nas referências, para preparar um bom trabalho com o que produzimos juntos – elas e eu.

Quando não tinham mais perguntas e já haviam decidido seus pseudônimos, tiramos uma foto de recordação: os três participantes, eu e os volumes escritos a partir de nossos encontros. Perguntei se acreditavam que tínhamos ficado quase uma hora juntos e ao que responderam: “*Sim, tu mostraste três livros!*”. Achei nosso encontro muito descontraído, pois rimos, eles testaram usar o mouse do meu laptop, conversamos sobre meu retorno e o esforço do Mestrado. Ao mesmo tempo, foi muito gratificante ver o interesse deles pelo que haviam dito, tentando se reconhecer nos exemplos que eu trazia e, também, pontuar que um ano havia se passado e algumas coisas haviam mudado.

Agradei muito por toda a participação e por mais esse encontro: “Gente amada! Como é que eu agradeço vocês por isso?”. Gemma respondeu: “*Chocolate*”. Os outros dois fizeram menção de que não seria correto pedir algo em troca, mas eu respondi: “Boa ideia, vou trazer chocolate. Está bom chocolate pra ti também [perguntei para Luísa e depois repeti para Paulo]? O mínimo que eu posso fazer é trazer um chocolate”. Gemma disse que preferia um chocolate específico e os demais afirmavam que aceitavam o mesmo.

Concluí perguntando “Vocês acharam que estão bem representados?” e a resposta veio de forma bastante entusiasmada: “*Sim, muito*”.

### **As transcrições das entrevistas**

Bolívar (2012) atenta para o hábito de se nomear uma pesquisa de qualitativa pela maneira como se coletam os dados, quando para ele, esse rótulo deveria ser dado pela análise de dados. A decisão sobre a análise, ou busca de compreensão, e a interpretação dessas informações foi a parte mais refletida, mais sofrida e mais apaixonada deste estudo.

Sem dúvida *paixão* é o termo mais adequado para esse processo. Foi um sentimento intenso, momentos de amor, momentos de ódio. Aquela paixão com a capacidade de alterar o comportamento. Nunca em relação ao trabalho, sempre em relação a como realizá-lo de maneira a cumprir o que eu pretendia. Meu maior desejo era que eu conseguisse ser uma boa porta-voz das conversas com as crianças sobre suas experiências. Foi nesse exagero de entusiasmo, nesse excesso de sentimentos que eu fui definindo a forma de interpretar, analisar e apresentar resultados.

Neste capítulo apresento as decisões que tomei em relação à busca de compreensão das informações produzidas. Assim como a maneira de conversar com os participantes e o método deste estudo foram se constituindo ao longo de sua criação, a análise foi sendo elaborada enquanto acontecia e não prevista com antecedência. Eu tinha em mente que o processo de busca de compreensão emergiria das informações produzidas com as crianças.

Nas transcrições, como já pôde ser observado, as falas das crianças estão em fonte tipo itálico e as minhas, em fonte normal. Entre parênteses estão as ações dos participantes ou minhas, como riso, levantar de ombros ou canto. Essas ações descritas entre parênteses respeitam a fonte em itálico ou normal de acordo com quem as realizou. Utilizei colchetes para explicar quando fomos interrompidos durante a conversa ou quando a criança disse algo que nós duas conhecíamos e provavelmente o leitor desta Dissertação não, como os nomes dos projetos da escola – ao invés de dizer as séries equivalentes – ou alguma explicação que julguei necessária para o entendimento do que fora dito.

Gravei um CD (Apêndice B), que acompanha este relatório, em que se pode ouvir as músicas citadas pelas crianças. No decorrer da escrita da Dissertação, identifiquei essas músicas com um asterisco e o número da faixa do CD – desta forma: **[\*número da faixa]**.

Algumas considerações sobre o ambiente, as roupas que as crianças vestiam, o “clima” da conversa foram anotados no meu diário de campo. Eu chegava em casa e fazia um pequeno texto, as vezes só um parágrafo, sobre fatos que me pareciam importantes e que não foram falados durante a conversa. Seguindo as recomendações de Jovchelovitch e Bauer (2002), não fiz anotações durante a conversa com receio de distraí-los ou de parecer que não estava prestando atenção no que estava sendo exposto.

Como nem sempre falamos obedecendo as regras gramaticais da língua escrita, algumas conversas ficaram difíceis de serem entendidas nas transcrições, conforme Gibbs (2009) já havia alertado. Preferi organizar as transcrições das nossas falas de forma que facilitassem a leitura, retirando algumas repetições, pausas e cacoetes de fala, como “ã” e “aham”, e corrigindo a maioria das conjugações verbais.

Imprimi as conversas e encadernei. Obtive 121 páginas de conversas, com observações do diário de campo referentes a elas, digitadas com espaçamento simples, respeitando as legendas de fonte e sinais gráficos estipulados por mim. Chamei a impressão dessas transcrições de Caderno 1.

Após a primeira entrevista, iniciei o processo de transcrição. Monótono e cansativo, foi primeiro passo da análise (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Eu havia definido que outra pessoa transcreveria as entrevistas. Na defesa do projeto de Mestrado, a banca sugeriu que eu mesma fizesse essa tarefa. É um trabalho braçal cansativo, mas conforme a sugestão da banca, a minha transcrição foi insubstituível. Além de saber o tom de voz de cada momento transcrito e as expressões que estavam em torno daquele determinado momento, eu tive que decidir como transcrever cada expressão.

Cada “hmm” de dúvida é diferente de “Hm!” de compreensão de alguma coisa. Mesmo que ambas expressões sejam formadas apenas pelo fonema “m”, eu não poderia transcrevê-las de modo igual, uma vez que a entonação e a expressão de cada uma delas possui significados totalmente distintos. Assim, encontrei eu mesma soluções para resolver problemas de transcrição como esse e quando leio as transcrições, remeto-me à entonação original.

Algumas ideias de temas a serem tratados na Dissertação já surgiram desde a transcrição das primeiras palavras. “Escutar as gravações com cuidado e ler e conferir a transcrição produzida faz com que você se familiarize muito com o conteúdo. Inevitavelmente, você começa a gerar novas ideias sobre os dados” (GIBBS, 2009, p. 33).

No início do processo de transcrição, ouvi pela primeira vez a primeira entrevista sem repetir a gravação muitas vezes. Ouvia, parava e escrevia o que lembrava. Assim que completava uma conversa inteira, parava, fazia um intervalo e, quando voltava, ouvia a mesma conversa novamente. Corrigi parte por parte, desta vez, parando, retrocedendo, ouvindo a mesma parte até ter certeza do que fora dito.

Registrei as entrevistas em dois gravadores de áudio. Um no celular e outro que imitava o formato de um microfone. Algumas entrevistas gravei também em vídeo. Apesar de levar mais de uma câmera digital, mais de uma bateria para cada uma delas e os carregadores, algumas entrevistas não foram gravadas em vídeo por problemas técnicos. Às vezes acabava a bateria e eu não percebia, uma vez o cartão de memória da câmera aparecia como cheio mesmo tendo sido descarregados todos os arquivos que estavam contidos nele e assim por diante. De acordo com Rocha (2008, p. 49), “a gravação não só das falas das crianças, mas também das suas atividades pode favorecer uma ampliação e uma relativização de nosso ponto de vista adulto”.

Com pelo menos dois registros diferentes de cada encontro, realizados em aparelhos diferentes, foi possível transcrever as três conversas dos três participantes sem dúvidas do que fora dito. Por vezes trocava o tipo de gravação para confirmar. Quando a criança ou eu falávamos rindo ou se movimentando, às vezes, ficava difícil entender o que fora dito e, nesse caso, quando tinha registro em vídeo, era bem melhor.

Acredito que se eu tivesse registro em vídeo de todos os encontros, poderia fazer uma análise mais detalhada das maneiras como as crianças reagiam com o corpo, as expressões que faziam ao contar suas histórias e, até mesmo, como se vestiam ou sentavam, detalhes que poderiam complementar o que eu buscava.

### **Buscando compreensão**

O primeiro passo com o Caderno 1 em mãos foi ler tudo, registrar falta de itálicos em falas das crianças. Na esquerda da página colocava todas as pessoas que apareceram em nossas falas, como pais, colegas, irmãos e professores. Marquei com um asterisco as linhas em que as crianças cantaram ou percutiram ritmos na mesa porque algumas vezes foi mais fácil cantarolar as músicas ou exemplos que queríamos usar do que traduzir em palavras.

As leituras seguiram em diferentes direções. Eu tinha o norte do que iria fazer, mas foram as crianças que direcionaram minhas decisões na pesquisa. A leitura da conversa completa com cada criança permitiu que eu pensasse nas suas histórias de vida com a música. A leitura da entrevista 1 de cada participante, seguida das leituras das entrevistas 2 e 3, permitiram que pudesse entender que direção as crianças deram para os focos que eu havia planejado. Identificar as perguntas que fiz para os três em



momentos diferentes me mostrou como eu, a pesquisa e o tema fomos interpretados por cada um deles.

Gibbs (2009), em seu livro “Análise de dados qualitativos”, apresentou um capítulo com atividades analíticas práticas para biografias e narrativas. Dentre elas, que se anote ideias temáticas na margem direita do texto com o objetivo de tornar o conteúdo e a estrutura da narrativa mais familiares ao pesquisador. Foi o que, na mais demorada leitura, realizei. Chamei essas ideias temáticas de unidades constituintes das narrativas, como sugere Moraes (2003). São unidades menores que, agrupadas, geraram as categorias que me ajudaram a compreender as informações produzidas nas narrativas.

No Caderno 1 havia deixado uma página numerada em branco entre as conversas de um participante e outro. Nessa página registrei assuntos que não consegui nomear como unidades constituintes, por exemplo: metáforas utilizadas, a lista de quem aparecia como alguém que sabia música para a criança, e falas espontâneas, ou seja, que surgiram sem que fosse possível identificar o desencadeador para a memória da criança.

O Caderno 1 ficou organizado conforme o quadro 1:

Quadro 1 - Organização do Caderno 1

<b>Conteúdo</b>	<b>Páginas</b>
Capa	1
Folha com anotações a lápis referentes às conversas com Paulo	2
Transcrições digitadas das entrevistas 1, 2 e 3 com Paulo. Na margem direita, identificação das unidades constituintes escritas a lápis	3 a 47
Anotações referentes às conversas com Gemma	48
Transcrições e identificação das unidades constituintes das entrevistas com Gemma	49 a 92
Anotações referentes às conversas com Luísa	93
Transcrições e identificação das unidades constituintes das entrevistas com Luísa	94 a 121

Para compor as categorias de análise, agrupei as 56 unidades constituintes das narrativas em 11 categorias e as identifiquei com um título. As 11 categorias surgiram do meu olhar debruçado nas transcrições, orientadas pela teoria e relacionadas a meu problema de pesquisa. No capítulo em que apresento e discuto os resultados obtidos a partir da compreensão das narrativas, as categorias não aparecem separadas. Algumas delas foram agrupadas e outras foram desmembradas em suas unidades constituintes.

Esse exercício de agrupamento de falas das crianças serviu mesmo para experimentar uma nova maneira de ler as narrativas das crianças.

Todo esse trabalho foi registrado em um novo caderno, que chamei de Caderno 2. A composição desse caderno foi importante para me familiarizar com o que as crianças disseram e facilitar a compreensão dos significados. Ajudou ainda a decidir quais as categorias que poderiam levar mais diretamente a conhecer o sentido atribuído pelas crianças à experiência musical.

Quando as crianças comentaram sobre alguém que conhecia música ou quando consideraram aprender algo musical, chamei a unidade temática de *Como alguém sabe/aprende música?* Quando descreveram o que fazem para aprender músicas novas, tanto na escola, como em seus cotidianos, chamei de *estratégias para decorar/conhecer música nova*. A unidade constituinte seguinte reuniu as falas em que as crianças contaram que “*era mais facinho*” quando começaram a aprender e denominei de *o início era mais fácil*. Depois compus outras duas unidades constituintes: *saber música é tocar* e *saber música é conhecer repertório*, onde agrupei as falas das crianças que demonstravam que elas identificam que as pessoas sabem música quando tocam instrumentos musicais ou dominam repertório. Por fim, a última unidade constituinte desta categoria é *utilidade de saber música*. Coloquei essas unidades constituintes agrupadas porque me pareceram serem todas relacionadas à **Aprendizagem**, nome que dei à primeira categoria que compôs o segundo caderno.

Como a primeira tornou-se uma categoria bastante grande, gerei uma nova categoria em que coloquei as unidades constituintes que compreendi como sendo referentes à **Música e escola**. Para mim, a categoria anterior já justificava a aula de música na escola, mas separei da segunda categoria apenas para poder observar o que diziam sobre como era a *aula de música fora da escola*, a *diferença entre aprender música na escola e em outros lugares* e *em que momento há música na escola*.

Esses participantes, que têm aula de música na escola há mais de quatro anos citaram diversas vezes **Conhecimentos específicos da área**. Separei em unidades constituintes esses conhecimentos: *partitura*, *ritmo*, *notas* e *compasso*. Os jovens, na pesquisa de Santos (2012), também apontam alguns elementos da música que fazem parte de um conjunto de aprendizados que se espera da escola. Santos (2012) atenta que “Esses conteúdos não são suficientes para permitir que se encontrem os processos que levam às relações epistêmicas que envolvem o saber-objeto, mas indicam relações

de identidade, na medida em que eles buscam identificar o que sabem a partir de suas experiências” (p. 84).

As crianças citaram também **Instrumentos musicais** muitas vezes em suas narrativas, envolvendo emoções, memórias e desejos em relação aos instrumentos. Apesar de os instrumentos musicais também revelarem que as crianças conhecem elementos específicos da música, agrupei-os nessa nova categoria. Quando os instrumentos de percussão usados na escola são lembrados várias vezes, de forma geral, chamei-os de *instrumentos da escola*. Os que foram destacados de forma específica agrupei em novas unidades constituintes. São elas: *flauta doce*, *surdo*, *pandeiro* e *violão*. Ainda dentro da mesma categoria, agrupei os *instrumentos de fora da escola*; *a relação de carinho com o instrumento*; e *a preferência pelos instrumentos com som forte*.

As categoria seguintes referem-se a dois lugares comuns (*commonplaces*) sugeridos por Clandinin, Puschor e Murray Orr (2007) e Clandinin e Connelly (2011). São eles **Lugar** – onde agrupo as seguintes unidades constituintes: *ida à OSPA*, *show*, *teatro*, *festas* e quando revelaram perceber que há *música em todos os lugares* – e **Temporalidade** – em que reúno *desde quando se envolvem com a música*, *música da infância que já mudou*, *envolvimento com a música* e desejos que têm em relação à música para o *futuro*.

Em suas narrativas, as crianças contaram sobre diferentes atividades com as quais se envolvem ao mesmo tempo em que se relacionam com a música. Essas atividades geraram unidades constituintes para a categoria **O que a música envolve**: *o que faz enquanto ouve música*, *música é som*, *ouvir música*, *música é movimento*, *dança* e *canto*.

As crianças contaram o quanto se relacionam com a música através da **Mídia e Tecnologia**. Nessa categoria estão as seguintes unidades constituintes: *rádio*, *TV*, *CD*, *internet*, *celular*, *pendrive* e *bluetooth*.

A categoria seguinte chamei de **Gosto** e nela uni apenas duas unidades constituintes relacionadas ao que as crianças falaram de seu gosto musical: *defende o próprio gosto* e *gostar pelos outros gostarem*.

As crianças não me acompanharam somente nas análises, mas trouxeram percepções do processo de transcrição de suas narrativas e dos instrumentos de registro usados na pesquisa. Unidades constituintes como: *pesquisa com criança*, *dúvida sobre o gravador*, *parece ter dito o que o adulto esperava*, *postura de entrevistado*, *não de*

*parceiro e interesse pela minha volta ao trabalho/fim do Mestrado* formaram a categoria: **A pesquisa**.

Algumas unidades constituintes não pareciam estar ligadas diretamente a alguma categoria já existente, por isso, agrupei-as em uma categoria com o título **Outras**: *fazer música, momento marcante - apresentação, conflito com a geração mais velha, relação com as letras em outras línguas e brincadeira/brinquedo musical*.

Iniciei o Caderno 2 com a lista das 11 categorias, que são as 56 unidades constituintes reunidas em conjuntos mais complexos, que surgiram na leitura do Caderno 1, como descrito acima. Copiei os parágrafos ou frases selecionados no Caderno 1 e coloquei na ordem que organizei as categorias. Acima de cada trecho colado, escrevi o nome da criança e a página em que aquele trecho aparecia no Caderno 1. Alguns trechos foram colados mais de uma vez por pertencerem, na minha interpretação, a mais de um conteúdo. Esse segundo caderno tem 96 páginas.

O Caderno 2 ficou organizado conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Organização do Caderno 2

<b>Conteúdo</b>	<b>Páginas</b>
Capa	0
Índice com categorias e unidades constituintes	1 e 2
Aprendizagem	3 a 20
Música e escola	21 a 24
Conhecimento específico da área	25 a 30
Instrumentos musicais	31 a 43
Lugar	44 a 48
Temporalidade	49 a 54
O que a música envolve	55 a 67
Mídia e tecnologia	68 a 78
Gosto	79 a 82
A pesquisa	83 a 90
Outras unidades constituintes	91 a 96

O intuito do Caderno 2 não foi de picotar a história de vida narrada pelas crianças e misturá-las tentando fazer generalizações ou apontar recorrências. A intenção foi relacionar as narrativas para construir uma compreensão singular de como a música e a experiência musical são presentes em suas vidas. Foram as experiências trazidas pelas crianças que orientaram a escrita dos resultados deste estudo. Ao compor o texto final da Dissertação, as categorias se mesclaram e, por isso, não há relação entre categorias e capítulos do trabalho.

*Como escolher o que poderia ser usado nesta Dissertação?*

Apesar de ter recebido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas crianças e seus pais, a decisão do que poderia ou não ser colocado nos resultados deste relatório foi pensada muitas vezes. Mesmo tendo esse documento em mãos, procurei entender o consentimento das crianças a todo momento, pois como alerta Tomás (2011) essa é uma questão complexa. A ética da Pesquisa Narrativa com criança exigiu que eu percebesse quando as crianças estavam concordando que eu colocasse na Dissertação o que elas dissessem.

Em um exercício de análise, juntei as situações em que me senti em “saías justas” como pesquisadora iniciante e fiz um texto expondo os meus pontos fracos sem observar que neles estavam impregnadas muitas coisas que as crianças não esperavam que eu publicasse. Na última entrevista, retomando com uma das crianças, se estava satisfeita com nossas conversas, comentei algumas coisas que havíamos conversado. Com os olhos arregalados, me perguntou: “*Tu disseste isso de mim?*” ao que respondi: “Só direi o que tu autorizares”.

Não considerei que a solução para isso fosse pedir que cada um deles lesse toda a transcrição das entrevistas. Coloquei-me em seus lugares, fui atenta, tentei não feri-los em sua dignidade, liberdade e, tampouco, magoá-los. Escrevi apenas o que estou convicta de ter entendido bem e de que estava autorizada a expor.

Para Bolívar (2012), a Narrativa também “surgiu como uma ferramenta poderosa, especialmente relevante para entrar no mundo da identidade das pessoas ‘sem voz’, a cotidianidade em processos de interação, identificação e reconstrução pessoal e cultural” (p. 28)<sup>15</sup>. Destaco mais uma vez que as crianças sempre tiveram voz, mas faltava ouvi-las.

Achei muito difícil iniciar esse processo de escrita por não identificar a forma de conduzir a escrita sem apagar as crianças ou tentar encaixar o que elas diziam a conceitos previamente construídos por mim.

Reconhecer a criança em sua alteridade, como outro a nos apontar possibilidades ainda não vistas e pensadas sobre a vida, a escola, o cotidiano escolar, implica abdicar de concepções ainda hegemônicas, inspiradas em verdades positivistas que produzem imagens da infância a partir de um mero reconhecimento (do que já sabemos, pensamos, ouvimos, desejamos,

---

<sup>15</sup> ha emergido como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidaneidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (BOLÍVAR, 2012, p. 28).

imaginamos) e da apropriação (que traduz o que vemos e ouvimos em nossas conversas com as crianças para nossa própria lógica de adulto). (CAETANO, ARAÚJO e MORAIS, 2012, p. 207)

Gostaria de apresentar o que foi dito por elas da melhor forma, não só porque as considero protagonistas, mas também pelo leitor que ao procurar essa Dissertação já demonstra interesse em conhecer o que as crianças dizem. Esse protagonismo que quis mostrar é a voz da criança por um narrador que a respeita enquanto pessoa e enquanto ator social.

Entre conselhos de colegas, leituras de livros, afastamento, reaproximação, tomei algumas decisões que são necessárias para a escrita de um trabalho. Um trabalho que, mesmo com toda a paixão dedicada, é guiado por normas que precisam ser cumpridas.

Procurei guiar-me pelo significado das experiências das crianças e a subjetividade envolvida no que elas disseram. Escolhi apresentar os temas que seriam mais relevantes para atingir meu objetivo e que considere que representariam bem o ponto de vista das crianças.

As crianças são o centro do meu trabalho. Os participantes são também autores. As informações produzidas são riquíssimas. Acredito que muitos colegas enxergarão seus alunos nessas narrativas. Mais que isso, acredito que se surpreenderão com a crítica e a análise que eles fazem da aula de música, de aprender música, de professores e alunos, dos instrumentos, de tudo que pertence ao cotidiano da música em suas vidas. Elas mostraram inclusive interesse pelos procedimentos da pesquisa como veremos a seguir.

### **Sobre a alteridade**

Considero essencial apresentar como as crianças se colocaram nesta pesquisa. Os participantes deste estudo viveram simultaneamente dois papéis, o de serem meus antigos alunos e o de serem parceiros de minha pesquisa. Para mim eles eram pessoas que se engajaram comigo na produção dos significados da música em suas vidas. Sem deixar de ser professora, eduquei meu olhar para apreender o significado mais profundo de suas narrativas.

Apresento também alguns momentos em que as narrativas das crianças transitavam entre dois papéis: o de autoras ao meu lado e o de entrevistadas, apenas cumprindo o papel de dar informações para um adulto.

Diversos autores (como: SARMENTO, 2005; MARQUES e SILVA, 2008; CAETANO, ARAÚJO E MORAIS, 2012) dedicaram seus textos ou parte deles para tratar especificamente da alteridade da infância. Sarmiento (2005) já atentava que entre os principais esforços teóricos da Sociologia da Infância, entendendo que pesquisa com as crianças tenha como base a

infância como categoria geracional própria, [fosse] o reconhecimento crítico da alteridade da infância (a par do esclarecimento dos diversos sentidos em que essa alteridade se exprime, no quadro de um reconhecimento das crianças como os múltiplos-outro, perante os adultos, por efeito da variedade de condições sociais) (p. 372).

O pesquisador precisa estar atento aos momentos em que a criança expressa sua alteridade porque pela minha experiência com elas neste estudo, isso não é constante, embora seja muito importante.

A importância da alteridade é mais um dos motivos para justificar o uso da Pesquisa Narrativa. Tendo como fonte de reflexões as experiências com a música, as crianças falaram livremente sobre suas vidas, o que possibilitou considerações riquíssimas que só poderiam ter sido trazidas por cada uma delas, criança, autora da pesquisa, em sua alteridade.

Larrosa (2010) aponta que a infância que a narrativa dominante pensa já ter capturado, é a infância como objeto de estudo. Para o autor, ao mesmo tempo, “a infância é um outro” (p. 184). Um desses outros é a alteridade da infância, que é “radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (p. 185).

Os encontros com os participantes foram uma situação atípica. Cada um deles teve tempo à vontade para conversar comigo, uma antiga professora. Pudemos conversar sobre assuntos que provavelmente não seriam possíveis de serem abordados, por falta de oportunidade, sem esses encontros individuais que, a princípio, seriam dedicados apenas à pesquisa.

Gemma lembrou que eu coordenava um Projeto de Extensão de aulas de flauta doce no turno inverso. Para fazer parte desse grupo, as crianças precisavam ser alunas do terceiro ano, quando fazem a iniciação na flauta doce no currículo escolar.

Eu precisava limitar o número de alunos do grupo do turno inverso e essa era uma maneira, além de possibilitar que a iniciação ao instrumento pudesse acontecer com todos os alunos ao mesmo tempo no currículo. Porém, uma colega de Gemma entrou na escola já sabendo tocar flauta doce e, por isso, integrou meu Projeto do turno inverso quando ainda estava no segundo ano: “– *Ó, Sora. Tu fizeste uma coisa muito injusta. Tu só deste aula para Isadora porque ela já sabia tocar. – Só dei aula pra ela? – No segundo ano*”.

Eu nem lembrava mais da situação. Expliquei que o Projeto de Extensão que eu oferecia era a partir do terceiro ano e que eu havia aberto uma exceção porque a família da Isadora havia solicitado pois ela já sabia tocar flauta doce e isso não me parecia injustiça. E Gemma, então, conclui a história: “*Mas, no terceiro ano, ainda bem que tu davas aula de manhã, porque se não tivesse aula de manhã e só tivesse de tarde, uma metade também não ia aprender*”. Gemma participava das aulas da tarde, mas entendeu que nem todos participavam e que era injusto eu proporcionar alguma atividade apenas para metade do grupo.

Na maior parte do tempo, Gemma foi falante, inclusive mexendo bastante com as mãos, os braços e a cabeça. Rimos bastante e ela parecia estar sempre à vontade. Porém, em dois momentos, Gemma hesitou no papel de parceira. Em meio a uma conversa que tivemos sobre suas bandas musicais favoritas, eu lamentei que algumas se desfazem e ela perguntou: “*Tá, ã, eu posso falar?*”. Eu respondi imediatamente “Pode”. Não entendi porque ela necessitou dessa autorização, tendo em vista que não era para mudar de assunto, apenas para comentar que não gostava quando havia modificações nas formações dos grupos. Talvez, para ela, dizer o motivo pelo qual mudava sua consideração pelas bandas fosse muito mais íntimo do que simplesmente falar nas bandas. Dessa forma, me parece que Gemma estava pedindo autorização para falar de algo bastante pessoal, que seria o fato de não gostar da troca de componentes em seus grupos preferidos.

Em outro momento, Gemma também perguntou se podia falar. Ela estava lamentando que o pai não a autorizava a fazer passeios com a turma: “*Ele fica preocupado. Acho que ele não vai me deixar ir pras Missões esse ano [saída que a turma do quinto ano faria para a Cidade de São Miguel das Missões e dormiria uma noite sem a companhia dos pais]*”. Compartilhei da chateação dela, quis entender e comentei que gostaria de acompanhá-los:



– *Ele disse que ficou preocupado porque não vai poder ir pais.* – Mas vai um monte de profes, não vai? – *Acho que vai. Uns seis, acho.* – *É, acho que vai bastante. Quando é que vocês vão?* – *No final do ano.* – Como é que vocês vão e ninguém me convidou? Já vou ir lá perguntar: como assim vocês vão dormir com as minhas crianças sem mim? Não... – *Não era monstros?*

Gemma pergunta isso rindo, já que quando eu dava aula para a turma dela e eles exageravam no barulho eu brincava que meus anjinhos se transformavam em monstros. Ao mesmo tempo em que ela se sentiu à vontade para dizer como eu os chamava e que não é “bonito” ou “correto” de ser dito, ficou em dúvida se o assunto seria bem aceito por mim.

Em outra conversa, Gemma falou: “– *Hmm. Posso contar como tu chamavas a gente?* – Claro, estás na minha frente, vais contar para quem? Para mim? (risos) – *Eu lembro que tu chamavas a gente de monstros. É, monstros. Ou monstrinhos*”.

Destaco que Gemma pôde me chamar de injusta e confirmar o que eu queria dizer com aquele apelido porque criou-se um ambiente propício para uma conversa sem julgamentos. Penso mais uma vez que isso ocorreu por nossa familiaridade, mas também por eu não representar, naquele momento, o papel de professora, estando, inclusive, afastada do colégio há quase um ano quando o nosso reencontro aconteceu.

Assim como Gemma teve espaço para esclarecer aspectos que não tinha tido possibilidade de conversar comigo até então, Paulo também pareceu despreocupar-se com meu papel de ex-professora. No caso dele, percebi que estava à vontade e sabia que não sofreria qualquer prejuízo com o que dissesse quando admitiu que não estudava flauta doce em casa: “*É que eu sempre deixo dentro da mochila*”. Diversas vezes, durante os dois anos em que ensinei flauta doce para a turma de Paulo, cobrei que estudassem em casa e perguntava, em aula, quem havia seguido minha recomendação. Provavelmente Paulo respondia positivamente às minhas perguntas, do contrário eu me lembraria de algum aluno já ter dito que sequer retirava instrumento da mochila.

Ao adotar a flauta como instrumento principal, costumo fazer atividades em que as crianças se aproximam do instrumento como um objeto de estimação. Procuro dar “vida”, como se fosse um novo brinquedo, um boneco. A flauta doce de Paulo já tomou banho na escola, recebeu um nome e tem carteira de identidade. Ao falarmos da viagem que Paulo faria no final de ano, perguntei se levaria a flauta junto e Paulo

também não se importou em assumir que não pensa na flauta como eu poderia esperar: “*A minha flauta não tem vida*”.

Essas foram oportunidades para eu também reavaliar minha postura de professora. Se Paulo achasse errado não falar a verdade nas aulas, por exemplo, não teria comentado comigo a respeito disso. Provavelmente, para ele, faz parte da rotina dizer que sim, junto aos colegas, ao ser perguntado sobre se estuda ou não.

Quando coloquei a colega de Gemma no grupo de flautas, acredito que outras crianças possam ter estranhado o privilégio. Por Gemma ter retomado esse assunto, me parece que a resposta que devo ter dado na época não foi suficiente para convencê-la de que eu não estava agindo de forma injusta. Vale avaliar, a partir dessa conversa com as crianças, em que sentiram-se confortáveis para falar como realmente agem e sentem, qual é a qualidade do tempo e do espaço que reservamos para ouvir as crianças.

Destaco a seguir alguns momentos em que Gemma e Luísa pareceram falar o que elas achavam que eu esperaria ouvir, ou, pelo menos, pareciam ser mais falas extraídas do que ouvem dos adultos do que concebidas por elas mesmas. Estive atenta para identificar quando as crianças procuravam dizer o que seria “politicamente correto”, para evitar que esse tipo de conversa ocupasse o lugar da expressão da subjetividade das crianças.

Nos três destaques que trago abaixo, mesmo que descontextualizados das histórias das crianças, pode-se perceber que trouxeram em suas falas “uma polifonia de vozes que ela[s] toma[m] como sua[s]” (MONTINO, 2008, p. 117).

1. Gemma: *Música é [...] composta de notas musicais.*
2. Gemma: *Eu acho que eu não aprendo, eu não aprendo... ai.[...] É que assim... Se eu ficar só cantando [as músicas da banda] Rebeldes não quer dizer nada porque minha voz, as vezes se eu só cantar, só cantar, eu posso perder a voz de tanto cantar. É que assim ó: a Sora disse que se eu ficar cantando e pulando ao mesmo tempo, ã, pode... [...]Estragar... E eu fico olhando a minha prima, eu fico olhando assim... ela fica pulando e cantando aquele negócio lá... [...] Não sei se é verdade porque desde pequena eu só cantava e pulava e não aconteceu nada até agora.*
3. Luísa: “– Cada um tem seu ritmo para aprender a música e fica meio chato alguém dizer que tu não sabes. – E quando tu sabes, tu não pensas nos outros assim: bah, ele não sabe? – Ai, de vez em quando”.

*Material de pesquisa: o gravador e os papéis*

Paulo intrigou-se algumas vezes com o gravador. Na segunda entrevista, no meio da conversa, ele perguntou: “*Ele ainda está gravando?*”. Um pouco antes disso, o tênis de Paulo tinha caído e eu o apanhara. Enquanto ele perguntava se o gravador ainda estava trabalhando, eu devolvia o seu tênis. A continuação desse diálogo demonstra seu envolvimento durante a entrevista: “– Tá. Queres que eu pare de gravar? (entrego o tênis por cima da mesa) – *Não, não. Eu vou deixar aqui, depois eu boto*”. Com isso Paulo mostra que estar atento à entrevista é mais importante do que interrompê-la para colocar o tênis.

No início da última entrevista, eu liguei a câmera e disse para Paulo dar um “oi” para o aparelho. Ele acenou e perguntou: “*Oi. E como que tu consegues, quando vem alguém, tipo a Luísa e eu, né? Venho aqui. Como que tu consegues ouvir por esse gravador?*”. Esse era nosso terceiro encontro, só nesse momento é que ele demonstrou curiosidade em relação ao gravador. Esse gravador talvez tenha sido a tecnologia menos usual que empreguei na entrevista. O celular e a câmera fotográfica são equipamentos que a maioria das crianças dessa escola tem acesso. Expliquei que funcionava como se passasse fotos para o computador, mas com as gravações de áudio. Rapidamente Paulo mostrou como para ele é simples a compreensão de transferir informações desses aparelhos eletrônicos para o computador: “*Que tem aqui ó, ali, e daí passa...*”.

O gravador foi o centro da conversa em outro momento das entrevistas com as crianças. Durante o segundo encontro, Gemma, muito expansiva em seus gestos, bateu no aparelho. Seu constrangimento foi grande e demorou para que parasse de rir, cobrir o rosto e se desculpar. O nervosismo de Gemma pode ter relação com a importância exagerada atribuída por mim ao gravador no contexto da pesquisa. O medo de quebrar o aparelho ou de perder as gravações das nossas conversas certamente contribuíram para que ela se sentisse tão constrangida. Para afastar esse sentimento, peguei o gravador e brinquei: “*Vou te botar mais perto de mim pra tu não apanhaves mais, tá, gravador?*”. Porém, ela seguiu rindo por algum tempo durante a conversa.

No início do terceiro encontro, posicionei o gravador no centro da mesa e o primeiro comentário dela foi: “*Lembra que eu derrubei o coiso?*”. Gemma mostrou que aquilo foi marcante para ela, lembrando do acontecido logo no início da conversa seguinte ao acidente com o gravador. Eu continuei em tom descontraído: “*É, sem bater nos materiais, tá, amiga? Tem uma luz vermelha aí? Então está gravando. Muito bem,*

chegamos à última [entrevista], então?”. Procurei com essa resposta, tirar um pouco o peso que penso ter dado ao gravador. A conversa transcorreu tranquilamente como das outras vezes.

A partir do segundo encontro, além dos instrumentos escolhidos para registro, eu tinha uma folha com parte das histórias que eles haviam me contado. Eu selecionava essas partes para perguntar algumas coisas que não ficaram claras depois da transcrição. Tanto gravador como essa folha lembravam as crianças de que aquele era um espaço para a pesquisa. Gemma questionou o texto que eu tinha em mãos: “*Qual vai ser [d]essas perguntas?*”. Mostrei a ela que não se tratavam de perguntas, mas do registro da entrevista anterior. Ela olhou rapidamente e seguiu conversando.

Referindo-se ao texto impresso que eu tinha em cima da mesa, ao terminarmos a conversa do segundo encontro, já nos despedindo, Paulo comentou: “*Deixa eu ver. Nossa! Que roteiro!*”. Mostrei que não era roteiro e sim um resumo da primeira conversa. Ele, então, interessou-se pela outra ferramenta que eu tinha sobre a mesa, aponta para o gravador e disse: “*– É aqui que desliga: off?*”.

As crianças imaginaram que haveria um roteiro no desenvolvimento das entrevistas e mostraram interesse em conhecê-lo. Os papéis sobre a mesa, o gravador, a sala reservada e a nossa conversa faziam parte do cenário que dava sentido às narrativas. Os detalhes técnicos de ligar e desligar o gravador e a presença de um roteiro colocavam as crianças na transitoriedade dos seus papéis de alunos e de meus companheiros de pesquisa.

#### *A participação na pesquisa*

No último dia pedi que Paulo dissesse o que ele considerava que faltava para concluirmos nossa pesquisa sobre a música na vida das crianças: “*Bah, ontem... Ontem que tu falaste, né?[confirmando que havíamos realizado a segunda entrevista no dia anterior] Eu já falei tudo que eu tinha que falar ontem*”. Perguntei então o que ele tinha achado de fazer parte desta pesquisa e ele afirmou: “*Legal. Foi boa. [...] Porque eu estou falando sobre música*”.

Para mim foi importante saber que Paulo gostou de participar e também que não ficou com alguma coisa para ser dita. Em seguida, retomei que eu escreveria o texto final do meu Mestrado com a ajuda dele e das meninas. Paulo resumiu como compreendeu este estudo com crianças: “*Daí mudou o da lista. Tirou os adultos e botou crianças*”. Acredito que ele tenha usado o termo lista porque eu dizia que leria

vários livros. Falei que quem trabalhava com os adultos poderia ler os livros sobre adultos. E ele mesmo surpreendeu-se: “*Só deixar alguns [adultos]? Ou deixar tudo as crianças?*”. Contei que havia outros adultos estudando com crianças e que eu estava lendo o que eles contavam, além de que eu não poderia mais pensar como as crianças porque já era adulta.

Na continuidade desse momento em que falávamos da importância de ouvir as crianças em meu estudo e dos outros autores que estavam fazendo o mesmo, brinquei com Paulo: “– O que tu tens para me dizer, senhor pesquisador, sobre música e criança?”. Apesar de Paulo ter dito muita coisa espontaneamente sobre sua vida musical durante todas as conversas e saber que estava produzindo as informações da pesquisa comigo, ao chamá-lo de pesquisador ele respondeu: “– *Bah... não sei, me dá uma ideia, agora eu não sei*”. Em nenhum momento Paulo havia pedido minha ajuda para dizer algo. Penso que a “pressão” que ele possa ter sentido ao ser chamado por mim de pesquisador, nesses termos, tenha prejudicado nesse momento. Perguntei como ele se sentia com a participação e voltamos a ter uma conversa menos tensa, sendo ele meu parceiro, mas sem o rótulo de pesquisador.

#### *O meu trabalho: Transcrição e Mestrado*

Além do interesse pelos materiais de pesquisa e pela própria participação, as crianças demonstraram curiosidade também pelo meu trabalho. Como Paulo havia “dito tudo” no dia anterior, eu afirmei que estava encerrando, naquele dia, as conversas porque ele mesmo considerava como tendo dito o suficiente para o estudo. Ele, então, brincou comigo: “*Se eu falasse ou daí tu ia vir dez vezes*”. Com isso, ele mostra que sabia que, caso ele achasse necessário ter mais tempo, eu estaria disponível. E comentou sobre como seria o processo de transcrição que eu também já havia contado: “*E daí escreve aqui ó (desloca-se da mesa para o computador) bastante, ó, 10 vezes (fingindo que digitava), vai escrevendo a Juliana 10 vezes me entrevistando, né?*”. Paulo pôde ver no papel que eu carregava parte da transcrição que eu fazia e compreendeu esse trabalho, inclusive imitando a cena que imaginou.

As crianças sabiam que eu estava afastada da escola em função do Mestrado. Gemma iniciou o segundo encontro fazendo uma pergunta: “*E quando é que tu vai terminar teus estudos?*”. Enquanto ainda nos arrumávamos na sala e eu ia ligando os outros gravadores, contei que entrevistaria os três participantes pelo menos três vezes,

transcreveria, mostraria para a orientadora, leria mais sobre os assuntos que falamos e que quando o trabalho estivesse pronto eu voltaria a dar aula.

A maneira como continua o assunto mostra que ela estava interessada em saber do meu retorno e não propriamente dos estudos, como ela chamou: “*Mas tu vai dar aula para gente lá [no prédio dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental]? A gente vai pro sexto [ano], né?*”. Expliquei que era bastante provável que eu desse aula para os anos iniciais. Ela demonstrou certo descontentamento, porém descontraímos e seguimos a conversa.

### 3 ESTUDO DAS NARRATIVAS DE GEMMA, LUÍSA E PAULO

Neste capítulo apresento os resultados de minha busca pela compreensão das informações. Por ser um trabalho da área de Educação Musical, meu olhar também esteve voltado para temas que pudessem ser interessantes para a área a partir de meu objetivo.

Procurei manter as histórias das crianças com suas particularidades e, ao mesmo tempo, busquei combinar as narrativas quando isso era possível, no intuito de expor mais de um significado sobre cada assunto tratado.

Como cada excerto escolhido faz parte de uma narrativa maior, há momentos em que são polissêmicos. Escolhi os lugares para inseri-los no texto, mas por vezes o leitor pode entender que ele estaria mais adequado em outro contexto, quando tratei de outro assunto.

#### **Com quem, onde e como as crianças se relacionam com a música?**

A inserção da criança na cultura pode ser observada de diferentes pontos de vista: a relação com a família e os amigos, na escola, com a mídia, entre outros, a partir das suas experiências diárias. Beineke (2011) realizou sua pesquisa com as crianças em aula de música e destacou que para as crianças a compreensão musical está conectada às práticas musicais que vivenciam socialmente, principalmente pela influência da família e da mídia. Como ressaltam Behar et al. (2010) “Observa-se que as crianças contemporâneas fazem parte de uma geração que nasceu em contato com as tecnologias e descobriu o mundo por meio de diferentes mídias” (sem paginação).

Rádio, televisão e computador, e algumas tecnologias, como *bluetooth*, *pendrive*, CDs e *internet*, estiveram presentes em nossas conversas e, como destaca Torres (2006), são fragmentos das identidades musicais dos participantes. Usei como linha de condução desta escrita a mídia e a tecnologia trazidas nas narrativas dos participantes e destaco que as crianças descrevem experiências em que geralmente estão acompanhadas.

Uma das constatações da pesquisa de Beineke (2011) é que as crianças não dão evidências de que a atividade musical seja solitária. A concepção de que a música se faz em grupo está relacionada às vivências musicais das crianças como um todo, que parecem não incluir de forma significativa práticas musicais solo.

Luísa, em suas narrativas, comenta sobre atividades musicais supostamente solitárias. Ela coloca seus fones de ouvido quando está em locais onde não pode ouvir música em volume mais forte. Na casa do pai ou na clínica geriátrica da avó, isola-se e ouve a sua própria música.

Beineke (2011) conversou com os participantes em seguida de uma atividade de composição e performance coletiva, logo as emoções do momento ainda estavam latentes nas conversas que tiveram com a pesquisadora. Creio que as lembranças de momentos aparentemente mais solitários como as de Luísa foram possíveis por estarmos tratando de memórias antigas e não apenas de ações recém vivenciadas. Digo que são aparentemente solitárias porque mais adiante é possível perceber que a música escolhida para ser ouvida por Luísa permite que, apesar da distância, esteja conectada aos amigos.

As crianças também se conectam aos artistas divulgados pela televisão, principalmente os das novelas, que são artistas conhecidos pelas crianças. Gemma falou bastante na banda de uma novela juvenil, Rebeldes. Conversamos sobre a banda e a novela, pois eu já conhecia através de alunos de outros anos. Em uma busca na *internet* a respeito da novela e da banda, encontrei alguns dados que considero relevantes para se conhecer o grupo que estamos falando. Descobri nessa pesquisa que o nome correto para a novela é *Rebelde* – no singular – mas durante a maior parte de nossas conversas usamos no plural, como é o nome da banda.

A novela mexicana *Rebelde* foi exibida no Brasil, pela primeira vez, em 2005<sup>16</sup>, pelo canal SBT. Em 2011, a Rede Record produziu uma versão brasileira para a novela<sup>17</sup>. Em ambas as versões da trama da novela, os personagens formam uma banda. Os atores que interpretam esses personagens também integravam bandas fora delas. O *RBD* foi a banda formada pelos atores/personagens da novela mexicana entre os anos de 2004 e 2009<sup>18</sup>. Entre os anos de 2011 e 2013<sup>19</sup>, no Brasil, surgiu a banda

---

<sup>16</sup> Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Rebelde\\_\(telenovela\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rebelde_(telenovela)). Acessado em: 26 jun 2013.

<sup>17</sup> Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Rebelde\\_\(telenovela\\_brasileira\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rebelde_(telenovela_brasileira)). Acessado em: 26 jun 2013

<sup>18</sup> Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/RBD>. Acessado em: 26 jun 2013.

<sup>19</sup> Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Rebeldes\\_\(banda\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rebeldes_(banda)). Acessado em: 26 jun 2013.



*Rebeldes*. Essa busca foi importante para me inteirar desse contexto cultural tão palpável para Gemma e perceber o quanto ela estava conectada com essas informações.

O assunto sobre a banda *Rebeldes* surgiu na conversa com Gemma porque estava tentando descobrir quem gostava das mesmas músicas que ela. Gemma contou que a mãe não só ouve e gosta das mesmas músicas que ela, como dança e a acompanha em shows: “– *Eu fui num show e ela estava dançando mais que eu.* – Ah (espanto), show de quem que vocês foram? – *Ah, dos Rebeldes. Foi ela e meu pai*”. No decorrer das narrativas de Gemma, ela demonstra que vive vários momentos musicais em família.

Além de *Rebeldes*, Gemma comentou sobre outra banda que surgiu em uma novela. Desta eu não tinha ouvido falar: “*Aí eu também tenho uma banda que eu gosto que é Teen Angels ou Casi Ángeles*<sup>20</sup>. *É Quase Anjos em português. Ela também tinha uma novela. E passava lá pra Europa, ela é famosa, só que agora acabou*”. Gemma é atenta e domina o contexto cultural dela.

A inquietude em saber se Gemma gosta da banda de fato ou se o interesse se dá apenas pela novela é só minha. Para ela parece claro que novela e banda são legais e nem consegue separar em sua explicação.

– Será que tu gostas da banda pela novela ou da banda? – *Eu gosto da banda e da novela.* – E será que se não tivesse novela tu ias gostar também? – *Acho que sim porque eu gosto das músicas. Gosto dos personagens que cantam.* – E as músicas têm a ver com os personagens da novela ou não? – *Não... são várias outras coisas.* – A música não tem nada a ver com a novela só que é com as mesmas pessoas ou tem a ver com a história da novela? – *Tipo assim: tem uma guria, é que cada um tem a sua música. Aí, depois, tem uma música juntos. Tem outras música juntos e tem uma música só deles. Aí tem uma que canta que é o jeito dela mesmo. E tem outro que também era, mas não é mais o jeito dele, ele mudou. De todo mundo. [...] eu gosto das músicas que eu já sei todas de cor. E da novela.*

Como se vê em suas falas, Gemma não esclarece as diferenças entre banda e novela ou personagens do enredo e cantores da banda, e isso não a incomoda. Ela entende como as músicas são organizadas e gosta tanto das músicas como da novela.

Em alguns momentos, ela diz que as características são próprias dos personagens, em outros pensa que são características dos artistas. Ela não dá

---

<sup>21</sup>telenovela infanto-juvenil argentina transmitida pela Band em 2010. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Casi\\_ángeles](http://pt.wikipedia.org/wiki/Casi_ángeles). Acessado em: 26 jun 2013.

importância para isso. O que interessa é que gosta tanto da novela quanto da banda e lamenta que elas durem pouco tempo.

– Sabe o que eu não gosto? É que às vezes na banda eles trocam as pessoas. Porque essa banda que eu gostava, o *Quase Anjos*, trocaram uma guria com a outra, e eu gostava da outra guria. E aí ela não ficou e ficou uma outra lá. – Hmm. É, isso acontece bastante mesmo nessas bandas, né?  
– É... no *Menudo*<sup>21</sup> a mãe disse que já trocou um monte.

Observo que Gemma fala dos pais com intimidade, sabe as músicas que foram marcantes nas suas vidas e até compara as músicas da sua geração com as da geração deles. Remeto-me às conclusões de Schünemann e Maffioletti (2011) que perceberam que “as experiências pessoais com a música foram estendidas ao escolar onde a pesquisa transcorreu. Mas foi junto ao ambiente familiar que foi encontrado o sentido e a articulação que promovem o aprendizado musical das crianças” (p. 130).

Gemma já havia comentado que a mãe gostava de Menudo quando era mais jovem. Apesar de a banda juvenil que a mãe gostava anos antes não ser ligada a uma novela, Gemma conta que o fato das bandas mudarem de artistas incomodava a mãe do mesmo modo como a incomoda atualmente.

Luísa, por sua vez, também comentou sobre as músicas de novela serem boas. As músicas que citou, porém, são as músicas que fazem parte da trilha sonora das novelas e não de bandas compostas por atores de novelas. Luísa tem CDs de novelas ou músicas gravadas e não necessariamente conecta o que ouve ao enredo das novelas em que as músicas fazem parte: “*Consigo pensar em outras coisas, eu não fico só pensando na novela*”.

Luísa acompanha os enredos das novelas, mas gosta da música também fora deles. Comentei com Luísa sobre as músicas que tocavam na época da minha festa de casamento, três anos antes da entrevista e ela disse: “*Eu tenho esse CD do [da novela] Caminho das Índias*”. Isso mostra que Luísa se interessa pelas trilhas de novela há bastante tempo.

Paulo, nos relatos sobre o programa de televisão que assiste com o primo, já havia mostrado o quanto a televisão é importante para saber as músicas que estão fazendo sucesso. Comentando sobre um trabalho em aula, falou sobre as músicas de

---

<sup>21</sup> Banda porto-riquenha que foi considerada um fenômeno na América Latina na década de 80. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Menudo>. Acessado em: 26 jun 2013.

novela dando a impressão de que todo mundo assiste novela. “– Tu sabes quais músicas os outros grupos fizeram? – [...] *Da novela, sabe a novela?* – Sei. – *Cheias de Charme.* – Cheias de Charme? Sei. – *Aquela das 7[horas] que dá, das Marias brasileiras.* – (cantei) Maria [**\*faixa 1**]...”. Eu, como fã de novelas, não tive problemas em conversar com eles sobre o assunto.

Esse senso de que todos conhecem as novelas parece ser compartilhado por todos os participantes. Trago um excerto em que Gemma, para lembrar do nome de uma novela, remete-se a outras duas, mostrando que conhece e assiste novela frequentemente.

– *Tem uma música... Eu não gosto, eu não gostava do... como é o nome daquele cara agora? (pensou) Que ele já morreu... (olha para mim esperando que eu a ajude) Tinha um cabelo assim (passa a mão na franja).* – Elvis Presley? – *Isso (riso). Eu gosto de uma música dele porque eu me lembro de várias coisas que aconteceu na minha vida. Mas eu não gosto das outras música.* – E tu lembras qual música dele que tu gostas? – *Ai, eu tenho vergonha de cantar.* – Nem se eu fechar os olhos? – *(não com a cabeça) ã-ã.* – Me diz só como é que é a música assim. – *É meio lenta. Dava naquela novela, hmm, qual nome? Eu tenho até o CD, qual é o nome? É... antes da Fina Estampa (pensa). Que tinha aquele cara que faz agora a novela Amor Eterno Amor. [...] Que tinha uma loira também que gostava antes do cara, mas daí depois ela gostou do outro. Qual é o nome? [...] Que tinha o... qual é aquele neguinho? Que se apaixonou por uma aquela outra e ela teve um filho também.* – Eu me lembro da novela, mas agora não me lembro o nome. – *É, eu também não.* – E aí tinha um personagem que tinha a música do Elvis Presley? – *(concorda com a cabeça) – O CD que tu tens não é do Elvis Presley, é da novela? – É.*

No recorte, Gemma, assim como Luísa, comenta que tem um CD com as trilhas da novela. Em uma pesquisa na *internet*, descobri que a música que tentamos descobrir era *Suspicious Minds* [**\*faixa 2**], tema de um casal na novela *Insensato Coração*. Gemma situa-se no tempo pela novela. Através delas, compreende a passagem do tempo.

Gemma também comentou que pensa em outras coisas quando ouve as músicas das novelas, não só nas tramas dos personagens. Além disso, nem mesmo as letras das canções, às vezes, são o foco do pensamento de Gemma. Por exemplo, uma música em inglês: “*Eu canto, mas eu não sei se está certo. [...] Teve uma música que eu estava cantando assim, essa da One Direction. E não tinha nada a ver com o que eu pensava, era outra coisa.* – Tu foste olhar a letra e não tinha nada a ver? – *É, quando eu fui ver o clipe assim...*”.

Faço um corte agora na fala apenas para destacar que Gemma também assiste a clipes musicais. Não falamos mais nesse assunto, mas qualifico como relevante por ser mais um meio de acesso às músicas.

*– Às vezes está dando uma música que quando termina a música dá uma vontade não sei porquê dá uma vontade de dançar. Sabe aquela música que dá na Avenida Brasil? Eles dançando no... (canta) oi, oi, oi [\*faixa 3]. Sabe eles dançando? – Sim. – Ai eu digo pra minha mãe: ah, eu tenho vontade de dançar aquela dança que eles fazem...*

Gemma cita mais uma novela nesse excerto e explica que as músicas de novela servem para bem mais do que apenas fazer parte da trilha sonora. As músicas são consumidas por diferentes necessidades internas de emoção. Ela usa a música pelo efeito que produz em sua vida diária.

Considero importante inserir também aqui a continuação dessa conversa, para mostrar como o pensamento de Gemma pode se distanciar das histórias das novelas.

*– E essa que é triste tu também danças? Essa do Elvis Presley... – Não, eu fico deitada. – Pensando em coisas que tu lembra por causa da música? – Aham. – E não tem a ver com a novela as coisas que tu lembra? – Não. – E não pode me contar nada das coisas que tu lembrás só para eu ter uma ideia do que que é? Porque eu não consigo imaginar... – Hmm, ah, várias coisas. Às vezes são boas e as vezes são tristes. – Ah, tu lembra coisas boas também mesmo a música sendo meio triste? – Aham. – E coisas boas tu não podes me contar também? – (Silêncio) Eu sempre me sinto melhor, eu sinto que a minha família está bem unida assim, bem unida. Não quer dizer que ela não é unida, mas mais do que ela é, quando a gente está no Ano Novo e no Natal.*

Certos tipos de música são para Gemma dançar e brincar, outras, ela ouve de modo mais recolhido, deitada na cama, pensando nos sentimentos que a música evoca. Da mesma forma como são variadas as coisas que Gemma faz ao ouvir música, as pessoas que estão com ela nesses momentos também variam. Assim como ouve música para dançar acompanhada da mãe ou das amigas, ela cita também a que ouve sozinha para rememorar bons momentos.

Luísa também tinha contado que pensa em diferentes fatos ao ouvir música, independente de ser de novela. Ela também contou que gosta de dançar ao ouvir música.

*– Tem músicas que combinam só pra dançar? – Acho que não, acho que tem músicas que a gente dança que dá para gente cantar mesmo. Não sei, não precisa sempre ser só para dançar a música, eu acho... – Mas aquela, tu*

fizeste aula de dança do ventre aqui [em um projeto da escola], não fizeste?  
 – *Fiz.* – Aquelas músicas de dança do ventre, por exemplo, tu ouviria no rádio, no celular? – *Á, sim, porque a música que a gente apresentou na dança do ventre era uma música que dava numa novela.*

O fato de assistir às novelas propicia um conhecimento de variados estilos musicais. Contando sobre suas experiências, Luísa pôde dar-se conta disso. Nesse excerto, pergunto pelo celular de Luísa, pois ela já havia me contado que também usava esse aparelho para armazenar e ouvir música.

As músicas escolhidas para gravar no celular têm um grande significado. O celular, com auxílio de fones de ouvido, está sempre junto de Luísa. Independente de onde esteja, ela pode ouvir música. Além disso, todas as músicas que estão no celular são compartilhadas por *bluetooth* pelos amigos. Através da música, Luísa fortalece sua presença entre os amigos.

– Tu escutas música no teu celular? – *Aham.* – E tu que baixas as músicas no celular? – *Eles vão me passando.* – Quem vai te passando? – *As minhas amigas. Via bluetooth. [...] [Amigas] Aqui do colégio e as minhas amigas das festas que eu vou.* – E elas baixam como pro celular delas, do computador, né, ou não? – *Eu não sei, eu acho que vão passando uma por uma.* – E tu, todas as que tu tens, tu baixaste por bluetooth? – *(concorda com a cabeça) Aham.* – Tá e se tiver uma que tu goste que nenhuma amiga tenha? – *Aí eu peço pro meu irmão, que ele sabe baixar do computador, aí eu peço pra ele...* – Isso já aconteceu? Ou todas as que tu gostas as tuas amigas já têm, daí tu pedes... – *Têm, porque nunca aconteceu isso...* – Nunca precisou? – *Não.* – Teu irmão está livre de buscar isso. – *Aham.*

A inserção de Luísa no grupo de amigos, também se faz pela coletânea das músicas do celular. É uma forma de se fazer pertencer, trocar e se sentir igual aos amigos e colegas.

O hábito de ouvir música no celular faz parte da vida de Luísa há bastante tempo. Desde os nove anos ela tem seu próprio celular e antes disso já ouvia músicas no celular da mãe. Na casa do pai de Luísa se escuta menos música. Sempre que pode, ela ouve as músicas que tem no celular com fones de ouvido. Em suas narrativas, além das outras crianças com quem convive, Luísa fala da família.

Luísa fala de outros momentos em que faz uso de seu celular e dos fones de ouvido para ouvir música.

*Na Kombi [transporte que faz o trajeto entre a casa e a escola]... Em casa eu não boto muito o fone, aí eu gosto de escutar mais alto. Ou quando eu estou... quando eu vou para minha vó. Porque a minha vó é dona de uma*

*clínica geriátrica. [...] É a vó por parte de pai. Dai lá não pode ficar... não pode escutar música alta, então eu boto os fones pra escutar música lá.*

Luísa experiencia a música em diferentes espaços e distingue o que é adequado em cada um deles. Dependendo do lugar, há uma maneira diferente de ouvir. Isso demonstra o respeito que Luísa tem pelos diferentes espaços que ocupa e como considera que deve agir em cada um deles.

Assim como as músicas passadas pelos amigos, o rádio foi bastante lembrado por Luísa, Paulo e Gemma. Gemma e Luísa contaram que têm aparelho de som nos seus quartos e ouvem música também na cozinha, na sala, colocando CDs ou escolhendo uma estação de rádio.

Investigando o momento em que existe música na vida de Paulo, a primeira lembrança dele foi “*Quando eu estou escutando rádio. – Onde? – Quando eu venho para cá e quando eu estou viajando*”. Nas viagens e no trajeto para escola, Paulo está com o pai, que é quem liga o rádio e decide a estação “*Não, meu pai quando me leva, quando me traz pra cá então ele liga o rádio*”. As participantes do estudo de Torres (2006) também trouxeram as figuras maternas e paternas ao comentarem sobre o rádio, compondo as cenas do cotidiano familiar.

Ouvir música no rádio é tão significativo para Paulo que nessa conversa ele não colocou nada no mesmo nível de importância: “– Em que outro momento da tua vida tem música? – *Acho que só me lembro desse*”.

O rádio, a televisão e as músicas armazenadas possibilitam ouvir o que está na moda. Os CDs e DVDs, no meu entendimento, possuem um caráter diferente. A posse de um deles materializa um gosto definido, é a demonstração marcante de uma preferência. No rádio e na televisão, não temos controle sobre o que é veiculado. As músicas armazenadas em celular, *pendrive* ou computador, podem ser deletadas a qualquer hora, ou, pelo menos, não ficam à vista dos demais. Em um CD ou DVD, por sua vez, estão as músicas que gostamos e queremos continuar ouvindo.

No caso da fala dos participantes, o CD também demarcou o momento da vida em que se encontram. Eles têm os CDs com as músicas que eles ainda gostam, as músicas que ainda os representam.

Foi a partir do excerto a seguir, da narrativa de Gemma, que percebi a possibilidade de entender as alterações no gosto musical através dos CDs. Contando sobre os CDs, Gemma pode perceber o caráter transitório de suas preferências.

– *Nos meus aniversários, eu sempre pedia pro meu pai botar uns CDs que eu tinha lá para eu e meus amigos dançarem...* – E, naquela época, já era Black Eyed Peas que tu gostavas e Rebeldes? – *Não.* – Não? O que era? – *(risos) Ah, Sora, Xuxa...*

Rimos juntas pelo seu jeito de falar, como se tivesse vergonha do seu passado musical. Conteí que eu também gostava de Xuxa<sup>22</sup> quando era pequena e quis saber que músicas ela gostava quando era mais nova.

– *Peito, estala, bate, da Xuxa [\*faixa 4]. Hmm, tem Txutxucão [\*faixa 5]. Várias... [...] Eu tenho, eu tinha várias coisas da Xuxa, eu tinha dois, três CDs. E um DVD. E aí, como eu não gostava mais... a minha amiguinha de três [anos], ela adora a Xuxa. Então eu dei pra ela e aí ela não para de escutar.* – Tu doaste as tuas coisas da Xuxa (risos) e substituíste pelos Rebeldes na tua casa? – *Aham, agora tenho um CD e um DVD deles.*

Os CDs e DVDs marcam a identidade das crianças indicando o período de vida em que gostavam das músicas e dos artistas deles e demarcando a transitoriedade do gosto.

Assim como para mim e para Gemma a Xuxa foi marcante, Luísa também adicionou-a à sua história musical e mostrou que, quando se fala em música, pelo gosto, pode-se saber a idade de quem ouve. Falando sobre as músicas que tocam nas festas que ela gosta de dançar, perguntei:

– *Dança qualquer tipo de música que vier? – Dança.* – Se vier uma música da Xuxa tudo bem? – *Não, não vem. Porque ninguém pede.* – Por que que ninguém pede, tu não gosta de música da Xuxa? – *É que acham que a gente... é que é um pouquinho mais de bebê.*

Luísa ainda gostava da Xuxa, mas não das suas músicas desde “*quando eu completei 10 anos. 10 ou 9*”. E contou o que fez com os CDs das músicas que não ouvia mais no momento das nossas conversas: “*Eu dei pra minha vó, minha vó [materna] é professora. Aí eu dei pra minha vó.* – Hmm. E de que idade são os alunos dela? – [...] *ela dava aula para o primeiro ano e jardim [de infância]*”.

As músicas da Xuxa não estão nas rádios, no celular ou nos CDs que Gemma e Luísa ouvem. As músicas da Xuxa, que um dia fizeram parte das suas preferências,

---

<sup>22</sup> Apresentadora de programas na televisão, sendo o mais famoso deles, o Xou da Xuxa, de 1986 a 1992. É chamada de Rainha dos Baixinhos. Tem 27 CDs gravados no Brasil e 9 internacionais. Fontes: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Xuxa#Discografia> e [http://pt.wikipedia.org/wiki/Xou\\_da\\_Xuxa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Xou_da_Xuxa). Acessados em: 27 jun 2013.

agora foram doadas para crianças que elas julgam terem idade mais adequada para ouvirem, as que estão na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Assim como o CD faz esse corte em relação à diferença de idade, chamarei a *internet* de corte em relação à diferença de geração. As músicas “*um pouquinho mais de bebê*” são deixadas para trás, enquanto algumas músicas que os pais velhos gostam, são compartilhadas.

Gemma admite que gosta das músicas que o pai ouve e não se magoa com o que o pai diz de suas músicas:

*– Meu pai gosta de uma banda que eu também gosto: U2<sup>23</sup>. [...] ele fica... escutando. E fica cantando. [...] E aí, ele diz assim: tu viste, eu escolho bandas boas, né? Que tu gostas também... – E ele gosta das tuas músicas? – Não... (risos) Ele diz que não é música. – O que não é música (espanto)? – Isso que eu escuto. [...] Porque ele disse que uma hora vai acabar e algumas pessoas não vão lembrar muito, mas as que ele escuta sim. Vão lembrar...*

Em outro momento, Gemma defende o próprio gosto e critica o que o pai ouve:

*É que ele diz isso porque ele não gosta das músicas que eu escuto. [...] ele não gosta das pessoas..., da banda. [...] Ele não gosta de Pop. Ele só gosta das coisas de gaúcho que eu não gosto. Essas músicas assim de U2, coisa de antigo lá dos anos 80. Muito chato.*

Gemma não sabe se as músicas dos Rebeldes vão mesmo desaparecer como o pai diz, mas a banda ela tem certeza que vai acabar. A mãe usa uma metáfora: “*vai ser tipo um ônibus passando assim*”. Algumas músicas são como ônibus porque os integrantes não permanecem juntos muito tempo. A banda U2, que tanto Gemma quanto seu pai gostam, não parece correr o risco de desaparecer: “*Porque eles são antigos e eles tão até agora juntos. – Tá, mas tu achas que nenhuma música de hoje em dia vai ficar antiga também? – Vai. É, tem um monte. [...] Acho que vai ter só na internet assim.... músicas... Sabe o Rebelde antigo que dava? Eu gosto, aí então eu pego e vejo na internet os capítulos*”.

---

<sup>23</sup> U2 é uma banda de rock irlandesa, formada desde 1976, reconhecida internacionalmente. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/U2>. Acessado em: 26 jun 2013.



Não parece haver preocupação por parte de Gemma com a venda das músicas que ela gosta em lojas de CDs ou DVDs. Como ela domina suficientemente a *internet* para ter acesso a tudo que gosta, ela tem também certa garantia de que, mesmo com o passar do tempo, as músicas de sua preferência não desaparecerão por completo. Diferente de poucos anos atrás, a possibilidade de não ter mais o que ela gosta para vender nas lojas não assusta. Ela contou que o pai pode comprar os CDs e DVDs do U2 até hoje e eu perguntei: “– Será que a música dos Rebeldes quando tu tiveres 40 anos vai vender? – Não. – Não? Por que tu achas que não? – *Porque eu acho que a... por que tipo esse Rebelde antigo, ele acabou e não... – E acabou. – É*”.

Gemma tem a experiência da mãe que não encontra mais as músicas do grupo Menudo para vender: “*Meu pai fica se arriando<sup>24</sup> na minha mãe*”. Gemma gosta das músicas que o pai ouve, ele é que não gosta e zomba das músicas que ela e a mãe gostam. Eu quis entender melhor essa relação e Gemma explicou: “*a maioria das música que ele escuta eu gosto. – Pois é, mas daí pode ser que é porque é do teu pai, será que não? Ou é porque é boa mesmo? – Não, acho que ela é boa. Eu prefiro Rebelde, mas eu também gosto de U2*”.

Gemma defende seu gosto e respeita que o pai pense diferente. Eu ainda quis confirmar se ela não acabava gostando de U2 como uma forma de agradar o pai. Exceto pelo fato de as bandas mudarem os artistas, Gemma não tem uma opinião sobre porque algumas músicas duram para sempre e outras não. Em casa ela pode perceber que não é a música que é boa ou ruim e sim a pessoa que gosta ou não gosta da música. “*Tem que ser bom pras pessoas gostarem. [...] ninguém é melhor que ninguém. E aí a pessoa pode gostar... não sei. É porque cada um tem um gosto. Tipo a minha mãe gosta de tal comida e eu não gosto e eu gosto de outra*”.

Gemma, diferente dos jovens entrevistados por Silva (2012), mostra-se respeitosa em relação às músicas que ela não gosta, inclusive comparando à comida que, como a música, pode agradar a uns e não a outros. Gemma explica que basta ser bom para ter sucesso, mas não pode dizer o que é bom, já que cada pessoa tem suas preferências. Vemos que apesar de mergulhada na influência da música e dos pais, ela preserva a identidade e sabe que as pessoas são diferentes.

Assim como para Gemma, o que é bom está nos CDs e DVDs, Luísa inclui o celular e Paulo cita o pendrive: “*Não é daqui da escola, lá em casa. Eu me lembro no*

---

<sup>24</sup> Gíria gaúcha para “fazer troça ou brincadeira”, zombar.

*ano passado que ela sempre, a minha mãe sempre botava músicas [...] no pendrive e ela botava no radinho que eu tenho e aí ela escutava. Daí eu escutava também”.*

Paulo também armazena em *pendrive* seus trabalhos escolares e comenta sobre eles: “*A gente faz o trabalho, cada um faz um trabalho. A Carolina Soares, a Joana e a Isadora fazem da internet [...] E daí cada um faz uma pesquisa. Eu faço, eu e o Joel fazemos a invenção da roda*”. Como Paulo falou animado sobre esse trabalho de Iniciação Científica, mostrei interesse e foi uma maneira de descobrir que existia um segundo *pendrive*:

– Tu já descobriste alguma coisa sobre a invenção da roda? – *Bah, o Joel salvou no meu pendrive – É? E aí esse dia tu trazes outro pendrive ou é o mesmo pendrive das músicas? – Não, eu tenho outro diferente. [...] Está dentro da minha mochila. – Tu sabes se outras crianças têm pendrive com as músicas que gostam? – Eu acho que sim. – [...] Será que as mães deles baixam as músicas também? – Eu acho.*

Paulo não conversou sobre esse assunto com os colegas de aula, mas a partir da própria experiência, acredita que todos os colegas ouçam e armazenem música como ele.

Foi possível notar que Paulo está acompanhado em todos os relatos que faz sobre a música em sua vida. São os colegas, os pais e o sobrinho que compartilham com ele dessas experiências.

– *Eu sempre ouço as músicas do casamento, sabe qual? (canta e percute na mesa a “Marcha Nupcial” de Mendelssohn) pá, pá, pá, pá [\*faixa 6]... – Tu já foste em casamentos? – É uma vez, mas foi num ano lá retrasado. – E tinha essa música: (canto como ele)? – Eu acho que tinha, eu não sei. – Então onde tu ouves? Tu ouves na TV essa música? – Não, tem no meu pendrive. – Tem no teu pendrive? Pois é, e como é que é o teu pendrive, é de botar fone e ouvir? – Não. Eu tenho radinho. – Que toca a música de pendrive? – É tipo essa forma aqui (mostra com as mãos), é um radinho, daí aqui no meio bota o pendrive e o cartão de memória de celul..., o cartãozinho aquele de botar em celular.*

Quando lembrou de uma música que gosta, Paulo contou que a mãe coloca as músicas no *pendrive* para ele. O uso do *pendrive* é uma maneira de ter para si as músicas preferidas e poder escutá-las no momento que desejar.

As músicas preferidas das crianças são, na sua maioria, aquelas divulgadas pela mídia. A primeira coisa que perguntei para Luísa foi sobre suas experiências com a música. Acho importante esse momento porque são as primeiras lembranças de música que vem à sua cabeça. Ela disse: “*Eu toco flauta, eu canto num coro que não é*

*aqui do colégio, ã... Só, acho que é*". E completou: *"Eu acho legal porque antes eu não sabia muito bem tocar flauta agora com a Sora Mariana eu consegui, a gente está tocando a música do Rio, a música do Rio [...]"*.

Para Luísa, saber tocar a música do filme Rio<sup>25</sup> é muito importante. Depois de nosso primeiro encontro, procurei pelas músicas do filme Rio e descobri que havia várias. Assim, não pude saber qual delas a turma de Luísa estava tocando. Comentei com ela que ia pedir para a professora me mostrar a música e Luísa disse que ela mesma poderia fazer isso. Como recém havíamos falado sobre as músicas que ela armazena em seu celular, entendi que ela tinha essa música nele. Porém, Luísa surpreendeu-me: *"Não. Eu tenho a pasta de mú... eu tenho a partitura"*. Eu agradeeci e disse que, ao final da conversa, eu poderia olhar na pasta que estava na mochila na sala de aula. E ela continua: *"Eu tenho a partitura e a flauta. Aqui comigo [na escola]"*. Eu não acreditei que ela poderia estar querendo tocar sozinha para a ex-professora. Perguntei e ela não teve dúvida: *"Pode ser, eu pego lá pra ti. – Eba! Não é uma apresentação, tá, Luísa? – Não (já na porta indo buscar as coisas na sala de aula), é só..., a música é curtinha"*.

No retorno à nossa sala, encontrou a partitura na pasta, pegou a flauta e anunciou o que tocaria: *"'Mas que nada', Sora"*. Fiquei feliz por Luísa não ter lembrado antes o nome da música. Graças a isso, ela acabou se oferecendo para tocar *"Mas que nada" [\*faixa 7]*, uma música gravada em 1963<sup>26</sup>. Perguntei se ela conhecia a música antes de ver o filme e ela lembrou que *"tinha! Tem na aber... tinha na abertura da... dos Estrelas, [programa de televisão] da Globo [...]"*. Luísa contextualiza o repertório que recebeu em aula com um filme e um programa de televisão.

Luísa achou a música fácil, apesar de *"a Sora dizer que ia ser um pouco mais difícil porque ela é brasileira e tem um pouco mais de notas e coisinhas muito juntas, aí eu achei fácil quando eu comecei a tocar. Eu achei fácil, a Sora Mariana disse que ia ser difícil"*. Nem todos os colegas acharam fácil como Luísa: *"E na minha sala, acho que quem sabe tocar toda ela são só três pessoas: eu, a Eduarda e a Catarina. O*

---

<sup>25</sup> Desenho animado em 3D produzido por estúdios norte-americanos, lançado em 2011. A história se passa no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio\\_\(filme\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_(filme)). Acessado em 27 jun. 2013.

<sup>26</sup> Música de Jorge Ben Jor. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Mas\\_que\\_Nada#Outras\\_vers.C3.B5es](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mas_que_Nada#Outras_vers.C3.B5es). Acessado em 27 jun. 2013.

*resto toca, por exemplo, só até a primeira linha e aí a Sora ainda está ajudando, por isso que a gente ainda está tocando essa música”.*

A mídia serviu de inspiração musical para Luísa nesse caso. Ela contou a proeza de saber tocar a música da trilha sonora do filme Rio várias vezes, além de ter buscado a flauta doce e a pasta e me mostrado o quanto considera que avançou já que sabia tocá-la. Em outro momento, falando sobre a prática de estudo de flauta doce, Luísa comentou que estuda em casa para saber tocar essa música. Entendo que a dedicação para executar essa música seja inspirada, principalmente, pelo fato da canção fazer parte da trilha sonora de um filme que Luísa gosta.

Por fim, destaco que o único desejo de Luísa em relação à música que ainda não foi concretizado é o de tocar violão. Pelo que ela conta, ela tem esse desejo em função da sua relação com os colegas e professores da escola e com a televisão:

*– Eu fico ansiosa porque tem pessoas que sabem e outras que não sabem, eu fico olhando: eu quero fazer isso. – E onde é que tu vês pessoas tocando violão? – Aqui [na escola], eu vejo na TV, em vários lugares. – Tem outras coisas de música que tu gostarias? – Violão. Por enquanto só violão.*

Nos comentários de Luísa, eu observo a forte presença da TV a divulgar imagens de pessoas com as quais possa se identificar e projetar desejos futuros.

### O que é saber música?

Ao perguntar se Luísa lembrava de algum momento em que aprendeu música, ela precisou de esclarecimento: “*A tocar? Ou, como assim? Música cantando?*”. A partir dessa conversa, pude perceber que quando se fala em aprender ou saber música, é necessário especificar de qual prática se está falando. Luísa demonstrou ter uma compreensão diferente da minha, não existindo para ela um saber musical “genérico”. Insisti na minha estratégia de não especificar:

– Em geral, o que tu achares... Podes me contar algumas cenas da vida. – *Quando eu aprendi a tocar flauta eu estava no colégio. No segundo... no terceiro ano. E cantar eu sempre cantei desde pequenininha. Instrumentos eu comecei, eu tocava porque o meu pai tinha, meu irmão tinha. Flauta mesmo eu comecei a tocar aqui no colégio. Os outros instrumentos também.*

Apesar de, no início, ter pedido uma especificação do que eu falava quando me referi a “momento em que aprendeu música”, Luísa, em sua história, mencionou diversas atividades envolvidas em sua aprendizagem musical: “*Eu cantava porque eu escutava as músicas no rádio, eu comecei, eu decorei a música e cantava. E dançava. Instrumentos eu só aprendi a tocar aqui na escola, aqui no colégio*”.

Luísa tem compreensão de que todos esses saberes são ligados à música, porém parecia querer saber a respeito de qual deles eu estava interessada ao fazer a pergunta genericamente.

Essa necessidade de especificação foi bastante marcante nas falas das três crianças. Às vezes, isso pareceu confuso para mim. Não me parecia que elas consideravam que estar envolvido com qualquer atividade musical seria saber música. No decorrer das narrativas trazidas no texto, as crianças foram apresentando como vivem cada atividade musical de uma forma diferente em suas experiências e nos significados que dão para elas.

No início da conversa com Gemma, a situação foi semelhante à de Luísa. Sobre a música acompanhá-la em seu cotidiano, Gemma definiu: “*Hmm. Para começar... acompanha e... Como é que eu vou dizer? Faz a pergunta de novo*”. Penso que parte dessa incerteza tenha relação com o momento em que propus esse tema para os participantes. Estávamos nos adaptando à situação proposta para a pesquisa, por isso ainda pareciam procurar a resposta “certa” para minha questão: “*Hmm. Tipo... tocar alguma coisa? – É, pode ser. – Em casa eu toco violão e flauta. E aí, às vezes eu ouço várias músicas quando não tenho nada para fazer, ou fico tocando*”.

Penso que o fato de eu ter dito expressões como “pode ser” ou “o que tu achares” foi dando o tom de como seriam nossos diálogos, sem pressão pelo certo ou errado, querendo de fato conhecer suas histórias, experiências e concepções.

Além de ambas pedirem que eu especificasse do que estava falando quando perguntei sobre aprender música ou sobre a música acompanhá-las no dia-a-dia, Luísa e Gemma citaram, à frente de qualquer atividade musical, a prática de tocar instrumentos: “*A tocar? Ou, como assim?*” ou “*Tipo... tocar alguma coisa?*”.

Ouvir, dançar e cantar são atividades que “estão conosco”. Estando em qualquer ambiente, sem nenhum utensílio externo, se pode ouvir música e sons, se pode dançar e cantar. Já, para tocar, precisa-se de um instrumento musical. Além disso, é necessário, pelo menos, ter uma noção de como se pega esse instrumento e como o som é produzido nele.

No início das conversas, quando tentaram esclarecer de que habilidade musical específica eu perguntava quando me referia à música, é possível que tenham pensado que, por eu ser professora de música, quisesse priorizar atividades aparentemente envolvidas na educação musical escolar. Talvez eu pudesse não estar interessada em atividades que qualquer pessoa possa realizar sem ter tido orientação formal. Como insisti na ideia da música em geral, as atividades musicais como cantar acompanhando CDs ou dançar na hora do recreio ganharam espaço em suas narrativas.

Em outro momento, pedi que Gemma listasse as pessoas que ela conhece que sabem música. E ela repetiu essa hierarquia, onde tocar instrumento está em primeiro lugar, e perguntou: “*Tocar ou conhecer música música [a repetição com ênfase]? Que tocam agora?*”. Aqui ela apresenta outra característica que considera como sendo de alguém que sabe música: conhecer as músicas, referindo-se a repertório.

Além das crianças falarem espontaneamente sobre saber música, procurei abordar diretamente esse assunto algumas vezes. Na segunda entrevista, por exemplo, em que tinha também como foco aprendizagem e conhecimento musical, para tentar compreender quais características as crianças descrevem como necessárias para que se possa dizer que alguém sabe música, propus que tentássemos imaginar um grupo em que só participassem as pessoas que soubessem música.

Luísa apontou que as crianças da turma do primeiro ano da escola não poderiam participar, e eu quis entender: “– Tu sabias música no primeiro ano? – *Não.* – Mas tu já cantavas e dançavas na tua casa [antes de entrar na escola]... – *Já cantava, mas eu não sabia tocar instrumentos?*”. Luísa deixa claro que saber música é saber tocar

um instrumento musical. Somente cantar não seria habilidade suficiente para participar de um grupo de pessoas que sabem música, confirmando o status que o instrumento musical tem no saber musical, no entendimento de Luísa.

*Saber música é tocar um instrumento*

Para Gemma, tocar instrumento também define quando alguém sabe música. Para ela, eu sei música porque, além de ser professora, eu sei tocar instrumentos musicais. Quis entender se haveria uma hierarquia entre as habilidades musicais de um professor de música, se executar um instrumento seria a mais importante delas e se precisariam de outras. Gemma considerou “*Muito complicado*”.

Confessei, então, como era difícil escrever uma avaliação dos alunos. Brinquei com ela sobre a enorme responsabilidade de um professor quando diz: “Gemma sabe música”. Perguntei o que ela entenderia ao ler isso ou como um professor poderia ser mais claro em relação a isso. Gemma, então, ajuda: “*Tu devias então botar: a Gemma sabe a tal música. Tocar tal música. E não ela sabe música*”.

Justamente por não se ter uma especificação a respeito de quais habilidades estariam sendo levadas em conta quando se usa a expressão *saber música*, Gemma sugere que o foco de uma avaliação poderia ser, por exemplo, o repertório que o aluno soubesse executar no instrumento musical. Parece leviandade do professor afirmar algo tão amplo como o quanto que alguém sabe música. Como Gemma foi minha aluna de flauta, posso inferir que sua sugestão de avaliação seja baseada nas músicas que os alunos tocam na flauta doce. Para ela, talvez fosse suficiente que eu afirmasse na avaliação quanto de cada música do repertório ela tem domínio em tocar, não precisando falar de suas habilidades de escuta, composição ou criatividade e organização.

Gemma e seus colegas, como Luísa e Paulo, tocam flauta doce desde o 3º ano do Ensino Fundamental. Esse pode ser um dos fatores que justifique que, em suas narrativas, o fato de saber tocar instrumentos seja decisivo para considerar que alguém saiba música.

Inspirada pela importância dada ao ensino de flauta doce nas aulas de música, conversei com Paulo a respeito do que se pode aprender além do instrumento. Isso se deu envolvendo uma colega que no início do ano frequentou por engano a turma do 6º ano, em que o uso da flauta doce no currículo da escola é diminuído.

– *Tipo a Giovana, a Giovana foi errada porque botaram a matrícula dela pro sexto ano, mas ela tá no quinto ano. – É verdade! A profe Gi me contou. Tá, mas tem criança que entra direto no Amora [6º e 7ºs anos] ou na 7ª série. – Aham. – E aí não tem aula de flauta, mas tem aula de música. Que será que se faz numa aula de música que não tem flauta? – Toca os instrumentos.*

Paulo não parecia estar falando apenas da flauta doce quando se referiu a “instrumentos” nesse excerto. Ainda assim, eu quis saber se havia aula de música sem instrumento algum. Paulo disse que achava que existia, mas não sabia o que se poderia fazer em uma aula nesse formato. Lembrei-o de que nos dois primeiros anos da escola, ele havia tido aulas de música em que nenhum instrumento musical específico foi adotado. E Paulo então conta o que aprendeu nesses dois anos:

– *Ahh. Primeiro eu aprendi com o surdo, o... como é que é? Como é que é? [imitando o pandeiro com as mãos] Me esqueci agora. – O pandeiro. – O pandeiro, o, o, bah, agora [de novo mexendo as mãos por não lembrar o nome do instrumento] – O ovinho. – O egg shaker. – Egg shaker, isso. E daí, dá para aprender com esses instrumentos? – (concorda com a cabeça).*

Paulo, procurando dizer o que aprendeu na aula em que não estudavam a flauta doce como instrumento principal, citou todos os outros instrumentos usados em aula. Ele não lembrou de cantar, desenhar ou ouvir histórias. O mais marcante em uma aula de música parece ser o que é palpável em música, um objeto que produza som. Esse excerto me faz pensar que para Paulo é difícil separar aula de música do ensino de instrumento musical.

Como anteriormente Paulo havia falado que aprendera as notas musicais através da flauta doce, perguntei se poderia aprender a mesma coisa com esses instrumentos que citou, pois neles não há alturas de notas definidas. Paulo então demonstrou que o ensino desses instrumentos serve de caminho para a aprendizagem das notas pela flauta: “– *Mais ou menos. – Tem um pouco? – É, depois que vai pra flauta*”.

Tradicionalmente, a flauta doce é conhecida como trampolim para outros instrumentos. Faço um esforço para modificar essa ideia, proporcionando aos meus alunos conhecerem grandes flautistas, repertório específico para o instrumento e o quanto ele é rico. Foi uma grata surpresa perceber na fala de Paulo que a flauta não é o caminho para se chegar a algum lugar. Não foi minha intenção, durante as aulas, que eles pensassem que os outros instrumentos seriam inferiores a ela. Porém, é claro que levar esse instrumento para casa, dar nome e banho nele, dentre as atividades que



vivemos na escola, sugeriu para Paulo que ele fosse o instrumento mais importante. Em outro momento de conversa, ele volta a narrar como entende que esse é o caminho para alguém aprender música.

– Que maneiras existe de aprender música? – *Tocando, aprendendo.* [...] – Tu achas que tu sabes música? – *(sim com a cabeça)* – Quem te ensinou? – *Ah, é, é que eles tocam na aula.* – E como é que tu aprendeste? – *Primeiro tem que, primeiro com as primeiras notas, né? O dó, ré. E aí vai indo.*

Conhecer as notas musicais também fez parte da educação musical escolar de Paulo. Quando a flauta doce é introduzida no terceiro ano, pais e crianças estão ansiosos. A expectativa de ambos, principalmente, é em relação a conhecer as notas musicais e começar a tocar suas músicas conhecidas.

Paulo entende que caso seu sobrinho fosse para uma escola em que não tivesse música como disciplina do currículo, ele mesmo poderia ensiná-lo. E trabalharia com o primo da mesma forma que aprendeu:

– *As notas da pasta. Não, as músicas da minha pasta.* [...] – Daí tu vais ter que comprar uma flauta pra ele? – *Bah, eu vou ter.* – Sem flauta não dá pra aprender música, será? – *Não.* – Tu achas que não? – *Ia dar assim ó (mexe os dedos imitando uma flauta).*

Para Paulo aprender música é aprender a tocar flauta doce. Se o primo não tivesse o instrumento, Paulo não imagina outra possibilidade a não ser fingir que tem um instrumento.

Dentre as pessoas que sabem música, Paulo referiu-se a mim: “– *(rindo)* porque tu era minha professora de música. Tu és professora de música, ué? – E o que uma professora de música tem que saber pra poder ensinar música? – *Tem que saber ver a música*”. Para certificar-me de que “ver a música” era leitura de um registro escrito questioneei: “– Saber ver música? – *É*”. Como ele confirmou, propus imaginarmos a criação do grupo de pessoas que sabem música. Perguntei o que a pessoa precisaria saber fazer para estar no grupo e Paulo não repete o “ver música”, mas sim o que uma professora tem de característica para dar aula de música: “*Ela tem que aprender a tocar música pra poder ensinar*”. Paulo tem o mesmo entendimento dos participantes da pesquisa de Santos (2012) que “Indicam que, para que se ensine, é necessário saber a respeito daquilo que se vai ensinar [...]” (p. 86).

Esse “*ver a música*” a que ele se referia não era “*ver*” no sentido da leitura de partitura, era também voltado para quem sabe tocar instrumentos musicais. Então dei continuidade ao diálogo para tentar esclarecer:

– Quem é que sabe tocar música? – *A professora.* – E tu não sabes? – *Sei.* Tu sabes tocar violão, tu sabes tocar flauta e surdo, não é? – *É.* [...] – Que instrumento tu achas que tem que saber tocar pra saber música? – *Todos.* – Todos? Mas eu não sei todos. Então eu não sei música? – *Pega o surdo e pega o violão e agora o surdo.* – Tu achas que a pessoa sabe muitos instrumentos? – *Eu acho.*

Paulo demonstra que o as expressões “*ver a música*” e “*tocar música*” são usadas para designar quem domina o que parece ser a habilidade mais importante para saber música, tocar instrumentos.

#### *Saber música é ler partitura*

Para participar do grupo imaginário que propus em que as pessoas precisariam saber música, Luísa entende que seria necessário conhecer a grafia musical. “*Tem que saber as notas, tem que saber ler a partitura, ã, tem que saber, ã, o lugar delas, das notas, é, eu acho que é isso. Onde é a pontuação, né?*”.

A leitura de partitura, assim como o instrumento musical, carrega em si um significado de saber complexo. Nem todos os músicos, na percepção de Luísa, precisam ler partitura, pois isso varia também de acordo com a performance a que ela se refere. Para Luísa, os cantores sabem música, mas só leem partitura se tocarem um instrumento. Conversando com Luísa sobre algumas músicas e artistas que gostava há algum tempo, ela afirma que Ivete Sangalo e Claudia Leitte devem saber as notas na partitura, já Xuxa, “*Eu não sei, porque eu não sei se ela toca...*”.

Luísa deixa bem claro que seu entendimento sobre leitura de partitura é de que ela é necessária para a importante atividade de tocar instrumento. Ela sabe que as três artistas a quem nos referimos cantam e fazem sucesso, mas não é a isso que ela liga o fato de ler partitura e sim ao fato de tocarem instrumentos musicais.

Em compensação, com a resposta que deu à minha pergunta, Luísa não confirmou esse entendimento: “– Tu achas que quem não toca nenhum instrumento sabe ler partitura? – *É, eu acho que sim*”. Percebo como a situação de pergunta-resposta, que algumas vezes criei durante as conversas, em alguns momentos, limitou as narrativas. Quando causei essa situação, o que fugia da minha intenção, Luísa

respondeu o que talvez parecesse o mais certo: leitura de partitura serve independente da atividade musical. Porém, falando de uma artista que gosta, sem ficar limitada por uma questão respondeu de forma diferente, dando a entender que somente lê partitura quem toca um instrumento musical.

Nas narrativas de Gemma, a leitura de partitura também aparece como uma habilidade de quem sabe música. Gemma já havia falado que tinha aprendido as notas, porém, no fragmento abaixo demonstra ainda depender de alguém que exemplifique o ritmo, como se não estivesse registrado na partitura.

*– Eu gostava de tocar flauta, eu gosto ainda, e aí eu queria tocar aquela música [repertório da aula], mas eu não sabia as notas e, então, eu via a Isadora [colega que já tocava flauta doce quando entrou na escola] e eu às vezes pensava: Ai, como eu queria ser a Isadora pra tocar assim. – (ri) E alguma vez tu pediste ajuda para ela ou pra alguém? – Não, mas eu pedi uma ajuda pra ti, para como se fazia o fã suspenso e depois tu me ajudaste. – E assim as ajudas que tu precisas para aprender a música é essa assim: te dar uma dica de nota... o resto tu fazes sozinha? – Não, dica de nota, não. O ritmo. Porque a gente tá, pega ali e tá, é dó, é mi. Mas a gente não sabe o ritmo que é. Se a gente vê a Sora tocando, aí é mais fácil porque a gente já vê o ritmo como é que ele é. [...] Pode ser que eu saiba tocar, mas não vai ser o ritmo certo. Ou pode ser, mas aí vai ser meio estranho, né? [dando a entender que seria uma adivinhação].*

Referindo-se a uma música que recebeu para tocar na flauta doce, Gemma lembrou da colega mais adiantada da turma e das dificuldades e apoios encontrados. Apesar de “querer ser como a colega mais adiantada”, Gemma não pediu ajuda ou imitou-a, preferiu apoiar-se na professora. Noto que, para Gemma, há uma importância em saber ler a partitura, apesar de continuar precisando ouvir alguém antes tocar o que está escrito.

Esses dois aspectos apresentados, *sabe música quem toca algum instrumento ou lê partitura*, me remetem aos anos em que fui professora deles e quanto de minha concepção de ensino de música também compõe as compreensões deles. Essas crianças têm aula de música na escola, onde a partir do terceiro ano se aprende a tocar um instrumento específico, a flauta doce, usando leitura de partitura. A partir daí, deixam de dividir instrumentos variados para usarem a própria flauta, podendo estudar em casa, experimentar sons sem serem avaliados e compor livremente.

Mesmo sabendo que nos dois primeiros anos de aula de música, as crianças cantaram, dançaram e compuseram músicas, além de usar instrumentos, percebo que para eles as atividades centrais e mais importantes da aula de música foram as que

envolveram a execução instrumental. Acredito que a leitura de partitura também compeha um aspecto importante no que percebem como saber música. E isso, certamente, é influenciado pelo contexto em que aprendem.

Contando sobre uma atividade da aula de música, Paulo fala da leitura de partitura com tanta intimidade que parecia estar falando da escrita da língua portuguesa: “– *É a gente fez as notas da música e escreveu embaixo.* – Hmm. Na partitura? – *É*”. É claro que como ex-professora de música dessas crianças, senti um enorme orgulho quando falavam de música com propriedade e intimidade. E dessa vez, assim como as crianças, me refiro à música que precisou ser conhecida “fora de casa”, estudada, e não àquela que todas as pessoas podem fazer independente da Educação Musical oferecida na escola.

Gemma comenta sobre outro aspecto teórico que aprendeu no decorrer do tempo em que teve aula de música: “*E, às vezes, mesmo tocando, quando eu era menor, eu não sabia pra que servia o dois em cima e o quatro embaixo. Ai depois eu fui aprendendo*”. Esses números referem-se à fórmula de compasso que também é registrada na partitura. O significado de aprender música para Gemma se materializa na prática da leitura musical através da flauta doce. Conhecer os sinais que indicam o compasso, ou outros detalhes assinalados na partitura, dão a ela a sensação de “saber música”. Com isso pude entender que a leitura musical é um conhecimento valorizado da área de Educação Musical. Pude também observar que Gemma sente seu avanço em relação aos conhecimentos musicais teóricos.

#### *Saber música é dominar repertório*

O que uma pessoa sabe de leitura de partitura e de execução no instrumento podem ser percebidos pelo repertório que ela executa. Dominar um repertório está para além dessas atividades de leitura e execução no instrumento que até agora pareciam ser as mais importantes.

Em um momento em que falei sobre as pessoas que sabem música com Paulo, tivemos o seguinte diálogo: “– E tu achas que teu pai, tua mãe, teu sobrinho, teus irmãos [ainda não havia me dito que eram apenas irmãs] sabem a mesma coisa que tu sabes de música? – *Acho que só a minha mãe*”. Nesse momento, não aprofundamos a conversa, pois Paulo não explicou o que a mãe sabia: “*Não... O que ela sabe do que eu sei? Acho que eu não me lembro*”.

Na segunda entrevista, me contando mais sobre a família, conversamos, então, sobre o sobrinho de cinco anos de idade. “ – Teu sobrinho sabe música? – *Aham, sabe um montão de música.* – E ele te ensina? – *Aham, eu sei umas.* – E como é que ele sabe música? – *Porque sim. Ele escuta. É que dá no número 4 [referindo-se à TV Pampa]*”.

Quando Paulo diz que o sobrinho sabe um montão de música, valoriza o fato de o sobrinho ter domínio de amplo repertório que está tocando na mídia atualmente.

Para além das músicas famosas, Gemma também deixou claro que quando o pai consegue reconhecer o repertório que ela toca na flauta doce significa que ela está aprendendo. “*Daí o meu pai adivinhou o que era.* – Ó (alegre). Como é que é quando a gente toca uma música e uma pessoa: Bah, essa é tal música? – *Quer dizer que está aprendendo e está melhorando*”.

Há uma grande expectativa por parte da maioria dos pais de alunos quando o ensino de um instrumento específico é informado. A expectativa que percebi de muitos dos pais de alunos que tive em diferentes espaços e tempos era em relação ao repertório que tocariam. Pude imaginar a alegria do pai de Gemma ao reconhecer a música que a filha estava tocando. Certamente isso também influenciou que ela sentisse que estava aprendendo.

Essas ideias das crianças se dão muito por suas relações com o meio. Dominar repertório da flauta doce é valorizado pelos professores, pelos pais e pelos colegas. Conhecer as músicas que estão na moda envolve a relação das crianças com a mídia.

Percebo que, para as crianças, conhecer repertório é importante e demarca o quanto eles sabem de música. O pai conhecer as músicas que Gemma toca significa que ela aprendeu. Assim como é para Paulo perceber a quantidade de músicas que o sobrinho sabe cantar.

### Com quem, onde e como aprendem música?

*Com quem? Para aprender música precisa que alguém ensine*

Como destaquei anteriormente, Paulo percebe que as maneiras de aprender música se resumem a “*Tocando, aprendendo*”. Posteriormente, Paulo comenta que, para aprender, é preciso também que alguém ensine. Imaginei uma situação em que não tivesse aula de música e pedi que Paulo me dissesse como se poderia resolvê-la para garantir a aprendizagem musical. “– Faz de conta que teu sobrinho não consegue ser sorteado aqui e vai para uma escola que não tem aula de música. – *Bah*. – Como é que ele vai aprender? – *Bah, daí tá complicado. Porque daí não vai ter aula de música*”.

Aqui, ao chamar o conhecimento musical de aprendizagem e relacioná-lo à aula, a partir da minha pergunta, Paulo considera que o conhecimento musical que o sobrinho possui, demonstrado pelo domínio de um amplo repertório, não bastaria para que ele fosse considerado efetivamente como alguém que sabe música. Percebo que Paulo dá grande importância para a aula de música no currículo escolar e para a necessidade de ter alguém que ensine para que a aprendizagem musical aconteça. A aprendizagem se tornaria “complicada” caso o sobrinho não tivesse aula de música na escola.

Gemma, a respeito das aulas de música, usa a escola de seu primo para mostrar a importância que dá para a presença de um professor: “– *Tem algumas escolas... Tipo a escola do meu primo já não tem aulas de música*. – E aí, será que ele pode aprender música se na escola não tem [aula]? – [...] *Pode em casa, ou numa escola só de música. Com professores. Tipo uma aula particular*”.

Como Gemma tem aula de música na escola, procurei saber se alguma coisa a mais que ela sabe de música foi aprendida fora da escola como as primeiras notas do violão que contou ter aprendido com o tio: “– *É que... Não, não aprendi porque ninguém da minha família sabe tocar algum instrumento, só o meu tio. Só que ele é lá de Porto Alegre. [...] Aqui de Porto Alegre, mas mais do centro lá*<sup>27</sup>”.

Para ela, como não deu sequência ao que o tio lhe mostrou no violão, é como se não tivesse aprendido. Ensinar está ligado não só a pessoa que ensina, mas a uma

---

<sup>27</sup> O Colégio de Aplicação fica na divisa entre Porto Alegre e Viamão. Para os que moram em Viamão é como se ainda estivéssemos na cidade deles. O centro de Porto Alegre parece ser outra cidade.

sistematização. O tio, mesmo não sendo professor, poderia continuar ensinando Gemma o que ele sabe sobre tocar violão. Porém, a distância entre as casas deles e, conseqüentemente, o fato de se verem pouco, impossibilitaria que ela continuasse aprendendo.

As poucas notas que sabe, foi o tio quem a ensinou, mas para dar continuidade, precisaria que alguém permanecesse orientando-a: “*Às vezes eu toco com essas notas assim [...], mas meu pai queria me botar numa escola de violão. A gente está esperando porque a Sora disse que talvez ia ter aula de violão aqui na escola. E se tiver aí, talvez, ele vai ver se vai poder me botar*”. A família de Gemma apoia seu desejo de aprender mais esse instrumento. Ela conta de forma descontraída a brincadeira que seu pai faz: “*Ah, eu queria tal e tal instrumento. Aí ele [o pai] disse: Ah daqui a pouco se tu quiseres mais instrumentos, vais ter tipo uma banda*”.

Luísa também falou em aprender violão e conectou essa possibilidade a um professor, como mostra o recorte: “– E tem alguma coisa que tu te sentes desafiada em música? Ah, eu gostaria de saber isso... – *Violão*. – Violão tu gostarias de saber? – *Sim*. – E o que está faltando para tu aprenderes? – *Professor*”. Diferente de Gemma, não sei se Luísa tem violão, pois em momento algum citou isso em suas histórias. É interessante que para aprender violão, Luísa não diz que gostaria de ter um violão, mas considera que o mais importante é ter um professor.

Segundo Luísa, qualquer pessoa para saber música precisa ter uma orientação, inclusive a própria professora. Luísa, ao dizer que eu tinha as características necessárias para entrar no grupo que inventei hipoteticamente, aponta os meios que, para ela, me fizeram saber música: “*Porque tu fizeste cursos, quiseste estudar e fazer a faculdade de música*”. Apesar dos cursos ou aulas da faculdade e, é claro, neles está embutida a presença do professor, Luísa também destaca o fato de eu ter querido e estudado música para me tornar professora. Mais adiante, aponto outros momentos em que valoriza a vontade da pessoa para que aconteça aprendizagem musical.

Ainda unindo bastante o fato de aprender música com instrumento musical, Luísa deu-se conta de um saber que não tinha ao entrar na escola: “*quando eu entrei mesmo no colégio, aí eu não sabia tocar flauta*”. Com isso, seu sentimento era de impotência: “*Que eu não ia conseguir tocar [...] Porque eu achava muito difícil ler aquelas partituras e tinha um monte de detalhes. Cada nota numa linha*”. Luísa, então, dedica à professora o fato de aos poucos parecer que a dificuldade ia diminuindo: “*Eu fui aprendendo porque a professora foi ensinando*”.

O que Luísa destaca que aprendeu de música na escola foi tocar flauta doce e ler partitura. Ela aponta que as novidades na escola se resumem a esses conhecimentos. Ao dizer “*eu achava muito difícil*”, conta mais do que o passado. Mostra que não considera ainda difícil porque foi aprendendo. Apesar de não citar a palavra tempo, ao comentar que achava algumas atividades difíceis e que depois passaram a parecer fáceis, Luísa percebe que o tempo é “importante no processo de aprendizagem para que se obtenham resultados ainda melhores” (SANTOS, 2012, p. 89).

O que Luísa fala, ao final da narrativa acima, aponta para a mesma necessidade apresentada por Paulo e Gemma anteriormente, ela aprendeu porque a professora ensinou.

Por todas as narrativas das crianças sobre suas aprendizagens na escola, afirmo que as três têm lembranças positivas. As crianças falaram sobre o ensino/aprendizagem sem mágoa, receio ou qualquer característica negativa, o que significa que viveram experiências agradáveis. A escola proporcionou boas vivências não só em música ou na sala de aula, mas na escola como um todo, nas relações com professores e colegas, ações individuais e nas diferentes atividades, orientadas por adultos ou não.

Dando sequência ao que Luísa falou da iniciação à flauta, eu quis saber o que partia dela e não da professora. Luísa mostra que não basta a professora ensinar se ela não participar da própria aprendizagem. “– E a Luísa como é que foi aprendendo? Tá, a professora foi ensinando a parte dela. E a parte da Luísa? Como é que a Luísa aprendeu? – *Eu estudava de vez em quando em casa*”.

A partir de minha pergunta, Luísa apresenta uma atitude pessoal importante para seu aprendizado, que espontaneamente não havia sido narrada. Gemma também conta um momento de aprendizagem em que indica a professora ensinando, mas em seguida, sem que eu perguntasse, adiciona seu estudo como fator para que essa aprendizagem acontecesse:

*Quando a gente aprendeu a tocar Carruagens de Fogo, quando eu vi, a primeira vez quando eu vi as notas, eu achava que era muito difícil, mas agora que eu sei, parece ser muito fácil. [...] Tipo, quando eu vi assim as letras [referindo-se à partitura], parecia que eu estava lendo em inglês. E depois, eu tipo aprendi a falar inglês, entendeu? Então... cada dia tu ias [eu era a professora quando isso aconteceu] ensinando mais as notas e aí eu ia, a gente foi ensaiando mais e a gente foi pegando. [...] Eu ensaiava em casa, depois das aulas. Fui pegando as notas e conseguia tocar as outras músicas também, porque eu já sabia como se fazia o fá, é, o sol. [...] E às vezes [atualmente] eu fico olhando para Sora como é que se toca. Porque às*



*vezes eu me perco. Só que aí a Sora disse que se eu me perder, eu olho pra onde estão e continuo dali.*

Gemma valoriza a professora não só para o que é ligado ao conteúdo em si – as notas musicais, por exemplo –, mas também pela estratégia que sugeriu caso ela se perdesse em relação aos colegas. Ao comparar ler partitura com aprender uma língua estrangeira, Gemma reconhece que a música é uma linguagem que pode ser aprendida e que isso foi acontecendo a partir do seu contato com ela.

Gemma admite que, ao ver a música pela primeira vez, pensou “*Que não ia conseguir tocar porque eram muitas notas e que algumas eu não conhecia direito*”. Assim como, quando se perde, Gemma é persistente, olha a parte que está sendo tocada e continua, ao receber uma música nova e achar difícil também não desiste. Apesar de parecer que não conseguiria, o fato de ela gostar parecia ser decisivo:

*Não, é que eu gosto muito de tocar flauta. E aí quando toquei lá em casa assim, estava mais ou menos assim [mexendo as mãos com um gesto de mais ou menos]. Depois eu toquei de novo e estava melhor. [...] mesmo eu sabendo as músicas, eu sempre toco pra ficar melhor o tom, para não ficar agudo. [...] Quando eu penso em flauta: ah, vou tocar uma música, eu faço um negocinho. Eu pego as músicas que a gente já aprendeu, toco toda a música, depois eu toco às vezes que tem umas embaixo [mais de uma música por folha], né? Depois eu viro a página, toco as outras. Aí eu vou fazendo assim, ó, vou tocando, vou tocando. Aí quando acaba... às vezes eu toco de novo. Mas aí as vezes eu tenho que aju... fazer outras coisas. [...] Às vezes eu brinco de aula de música. Aí eu tenho que..., aí eu toco.*

O fato de ela gostar fez com que acreditasse que, mesmo sendo difícil, conseguiria aprender. Mais do que isso, Gemma estuda bastante. O estudo também parece ser uma atividade realizada com gosto já que comenta que sempre toca e que às vezes brinca de aula. Sinalizo outra vez que, se as aulas podem ser imitadas em forma de brincadeira, isso significa que para ela é prazerosa.

Sobre a mudança em relação à dificuldade, perguntei:

– Como é que tu achas..., tu achavas difícil e daí de repente tu aprendeste? Como é que é isso? – *É que como eu comecei a gostar, eu fiquei ensaiando todo o dia aquelas notas, as primeiras notas que tu ensinaste para nós. Daí eu ficava ensaiando. Mas aí eu pensava: mas e os buracos debaixo? Entendeu? – E tu tentaste? – Tentei, mas é que eu não fechava direito, e dava uns barulhos esquisitos.*

A professora é responsável pelo primeiro passo, porém a aprendizagem aconteceu por outros motivos também: Gemma gostava de tocar e ensaiava frequentemente.

As narrativas de Gemma apontam para a necessidade do professor não só para que ela mesma aprenda. Falando de uma amiga que toca teclado, me interessei por saber como ela aprendeu. Gemma explica como a amiga aprendeu narrando a contratação de uma professora, o que demonstra que, para ela, a aprendizagem é intimamente ligada ao fato de ter alguém também responsável por ensinar:

*É porque ela ficava pedindo para mãe para ter aula de teclado na escola dela, só que não tinha. Então, a mãe dela viu que tinha uma mulher que dava aula de piano em casa e era barato. Então ela contratou essa mulher. E a mulher dá aula pra ela todas as terças.*

No caso da história da amiga que também ensina Gemma às vezes a tocar teclado, nota-se que Gemma liga a aprendizagem diretamente a uma professora, não bastando apenas ter o instrumento em casa. Como Gemma falou anteriormente em gostar ser um incentivo para aprender, posso inferir que o fato de a amiga querer muito aprender teclado pode ter ajudado.

Na continuação dessa conversa, Gemma esclarece que a vontade e a presença do professor também são aspectos importantes para que haja aprendizagem não só de música.

*– E tu achas que todo mundo pode aprender? – Acho, se tiver vontade. [...] Pode ser que todo mundo queira aprender. Mas, tipo assim, tem um carro assim na rua que eles, tipo assim: meu pai tá dirigindo, aí os carros tão ultrapassando sem botar o sinal. Aí, meu pai já vai falando lá um monte de coisa, monte de coisa, monte de coisa. Aí eu digo: Ó, pai, é que a autoescola estava de greve.*

Para Gemma, a pessoa tem que querer aprender. É frequente no cotidiano de professora ouvir de pais que alguns nasceram para música e outros não. Gemma pensa diferente desse senso comum e aposta que uma parte importante para que a aprendizagem aconteça é a vontade e o envolvimento. Porém, em seu exemplo da greve da autoescola, não bastava que o aprendiz quisesse, ele não poderia saber se a autoescola estivesse em greve, dando importância também para a instituição responsável por ensinar.

É interessante ressaltar que essa entrevista foi realizada às vésperas de a escola entrar em greve. As crianças já tinham sido avisadas de que a greve emendaria nas férias de inverno. Ao final da segunda entrevista, no último dia de aula, Gemma lamenta: *“O ruim é que eu acho que até a gente retomar tudo vai demorar um pouco, se demorar [referindo-se a possibilidade de a greve ser longa], a gente vai ter que usar em dezembro, uuu (lamento)”*.

Gemma falou muitas vezes em suas amigas tanto da escola como de fora dela. Comentou que imitando uma colega de aula aprendeu um novo jeito de tocar *“É (cantarola com ta, ta, ta). É Canciones Populares Húngaras”*. Ela explica:

*– Eu e a Gi inventamos um jeito de tocar ela aguda. – Que legal! Com as mesmas notas? – Aham. Foi assim: a Giovana estava tocando e aí eu comecei a imitar ela também. – E os outros imitaram vocês? – Não. – Vocês mostraram para professora? – Não, mas daí a gente não parava de tocar. Bem legal. – Que legal. E tu já tentaste fazer isso com outras músicas? – Não. – Tu prefere tocar no agudo? – Prefiro normal, mas é legal tocar no agudo.*

Percebo que Gemma aproveita o tempo para aprender e se divertir com a amiga de forma despreocupada. Não fez questão de exibir aos colegas ou à professora o fato de conhecer e inventar uma maneira nova de tocar. Apenas divertiu-se com a colega.

Assim como aprendeu com as amigas a tocar uma música da aula de flauta doce de uma forma diferente e tocar teclado, Gemma também considera que pode ensinar. Compartilha o conhecimento que tem sobre o repertório que ela e Giovana gostam. *“A maioria das vezes ela aprende comigo: Ela só sabe uma metade de uma música, aí eu canto a outra parte e ela vai pegando [vai aprendendo o restante da letra da música]. Das bandas que a gente gosta”*.

Lúisa também relata experiências de aprendizagem com os colegas, assim como Gemma: *“eu acho que eu aprendo com eles e eles aprendem comigo”*. Ela demorou um pouco, mas lembrou de um momento em que aprendeu com um colega:

*– Não, não me lembro... Ah, o Ederson! Ele estava ensinando aula pass..., quinta, ontem. Uma parte que a gente não sabia da música, só ele e a Sora Mariana sabiam, então ele nos ensinou o final da música. – E como é que ele ensinou pra vocês? – Tocando [na flauta doce] para gente e a gente viu. Aí ele tocava e a gente repetia. Ele tocava e a gente repetia várias vezes. – E a experiência de aprender com o colega é diferente da experiência de aprender com a professora? – Bah, um pouco. – É? Tu achaste difícil aprender com ele? – Não, achei mais fácil do que aprender com a*

*professora. – É? Por quê? – Não sei. Pare... ã, ele, ah, não sei, Sora, porquê, mas eu achei mais fácil.*

Imaginei que Luísa, que em outros momentos tinha dado muito crédito à professora em relação à aprendizagem, fosse considerar brincadeira o que fazia com o colega e aprendizagem o que fazia com a professora. Entretanto, Luísa mostra que com o colega acha até mais fácil de aprender. Dando sequência a isso, eu quis saber se ela também poderia ensinar aos colegas, quando soube que ela já até havia feito isso.

*– Sim, eu e a Eduarda e o João, nós tocamos e ensinamos. A Sora pede sempre para um colega que sabe mais tocar e os outros repetirem. Eu, a Duda, o João e a Catarina somos que fizemos isso. – E como é que é assim, poder ensinar os colegas? – É legal. – Tu achas que é uma técnica boa da professora pedir pra vocês copiarem o colega? – Eu acho que é porque a gente aprende a conviver um com o outro. Porque eles vão estar aprendendo com a gente. A gente já sabe um pouco, a gente sabe um pouquinho mais do que eles. Ai vai ser, vai ser mais fácil.*

Essa troca com os colegas se dá em um momento organizado pela professora da turma. Luísa já aprendeu e já ensinou nessa dinâmica e avalia como sendo positivo a professora abrir esse espaço. Luísa e Gemma mostraram-se bastante orgulhosas de terem ensinado seus amigos e colegas o que sabiam de música.

Além de aprender música com os colegas, Luísa conta que prefere aprender em casa, ouvindo música, do que no colégio. E essa preferência parece se dar pela cobrança que pode existir na escola por ser um ambiente dividido com outras pessoas. “*Em casa tu te sentes mais à vontade, tu já ficas mais à vontade e na escola não. [...] É que eu fico meio com vergonha assim*”.

Apesar de as crianças estarem aprendendo juntas na escola, Luísa demonstra que pode haver certa competição e exposição. Não considero isso uma crítica grave à escola porque Luísa fez a mesma referência em relação às festas que frequenta e tanto gosta. Luísa gosta de dançar em casa e sente-se bem fazendo isso, porém identifica que “*É bem diferente*” de dançar nas festas. “*Na [festa que se chama] Toddy está mais cheio, todo mundo fica olhando, em casa não...*”. Luísa considera que dança um pouco diferente quando está exposta porque “*Ai, dá um pouco mais de vergonha. De dançar*”.

*Onde? Para aprender música precisa de “escola”<sup>28</sup>*

No Colégio de Aplicação há vários momentos direcionados nos quais os alunos têm a oportunidade de viver experiências musicais: são Projetos de Extensão, como coros, conjuntos e orquestras; saídas de campo, como visita à exposição Música, Ciência e Tecnologia ou assistir a concertos didáticos; e pessoas convidadas; principalmente por ocasião da semana da música, em que durante uma semana no mês de novembro acontecem diariamente atividades musicais.

Lino (2010) diferencia os tempos da escola em tempos de trabalho e tempos livres. Os Projetos de Extensão, saídas de campo ou qualquer atividade organizada por professores ou adultos são os tempo de trabalho. O recreio ou brechas provisórias entre tempos de trabalho são chamados pela autora de tempo livre.

Os variados tempos de trabalho apareceram pouco na fala das crianças, que acabaram priorizando a aula de música como momento em que tem música na escola. Paulo, por exemplo, dá uma pista de que, para ele, há certo grau hierárquico entre as atividades musicais que realiza na escola. Quando perguntei para Paulo onde tinha música na escola, ele não mencionou as aulas extracurriculares ou momentos livres: “– *Na aula de música. – Só na aula de música? – (concorda com a cabeça)*”.

Gemma descreve outros momentos em que se envolve com música na escola. Segundo ela, nas diferentes oportunidades em que ela e a colega cantam alguma música, elas estão vivenciando momentos musicais no colégio. Gemma aproveita que encontra as amigas na escola e leva CDs para ouvirem no horário do recreio: “*Às vezes no recreio, eu trago uns CDs. E a gente bota, [elas] Cantam e dançam*”. Para ela, esse é um espaço de tempo livre dentro da rotina escolar onde ela pode ouvir, dançar e cantar músicas junto com suas amigas, uma vez que planejadamente ela traz os CDs de casa para serem tocados nesse momento.

Há também outros períodos que não são apenas os da aula e do recreio em que ela e as colegas vivenciam a música na escola: “*Eu e a Giovana, a gente está sempre cantando uma música*”. Como Lino (2010) chamou de “brechas provisórias para sua livre expressão sonora” (p. 83), Gemma aproveita para estar sempre cantando com a colega.

---

<sup>28</sup> Atividades orientadas que acontecem sistematicamente, têm professor, são viabilizadas por instituições e acontecem com a autorização dos pais. Neste subtítulo, chamo de “escola” as atividades com essas características mesmo quando acontecem fora do currículo escolar obrigatório.

Além da aula de música na escola e dos tempos livres dentro da rotina escolar, os participantes estão envolvidos em atividades extraescolares, algumas diretamente com música – como coro ou orquestra – e, outras, indiretamente – como aula de dança ou capoeira.

Luísa canta “no coro da igreja” que fica próxima à sua casa. Sua mãe não assiste aos ensaios nem às apresentações nos cultos porque o coro “*É [da igreja] crente. [...] minha mãe não é da mesma religião que eu. A minha mãe teve [apenas] que deixar eu entrar no coro*”.

Há outras implicações que envolvem Luísa nesse grupo, além da música e da religião. Por exemplo, o fato de ter sido convidada por uma amiga e, com ela, ter encontros garantidos: “*Eu tenho uma amiga que ela também canta no coro [e foi quem convidou-a para participar]*”. A música acaba por permitir que Luísa não só mantenha semanalmente esse compromisso com a amiga, como se envolva em uma cultura nova para ela e para a família, como nesse caso, uma religião que a mãe sequer conhece para acompanhar a filha.

Há um empenho por parte da igreja para que as crianças frequentem o coro. Uma demonstração disso é o fato de Luísa ser acompanhada aos ensaios por uma adulta do grupo: “*É a minha líder, a líder do coro. Ela busca e leva em casa*”. O esforço da “líder do coro” em se responsabilizar pelo deslocamento de Luísa no trajeto entre a igreja e sua casa ratificam que há interesse por parte dessa religião no envolvimento das crianças com a música e, através disso, arrecadar os fiéis. Independente disso, o coro pode ser mais um estímulo para que a criança se interesse por fazer música e se relacione com outras crianças independentemente da religião.

Essa relação com a música pelo coro não acontece apenas na igreja, Luísa contou que participou “*Um ano no coral de lá [da igreja] e um ano eu fiquei cantando aqui no coral da Sora... Que era ano passado...*”. Em 2011, a escola teve uma professora que criou um coro infantil. Cerca de 20 crianças da escola participaram, inclusive podendo apresentar-se com a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre na obra “*Carmina Burana*”.

Gemma também comentou sobre esse coro da escola. Para Gemma, a diferença entre o ensaio do coro e a aula do currículo se dá apenas pelo rigor disciplinar. “*Porque nas aulas a gente podia falar [conversar com os colegas], coisa assim, mas na aula de coro a gente tinha que ensaiar a nossa voz*”. As crianças, nos ensaios do coro, realizavam aquecimento vocal, recebiam partitura e cantavam

repertório infantil variado, em uníssono, cânone e três vozes. Apesar dessa experiência diversa das aulas de música curricular, Gemma identifica apenas uma questão extramusical como diferença: como deveriam se comportar.

Por esse entendimento de que no ensaio do coro a disciplina é maior, parece que Gemma não sentia-se completamente à vontade para fazer perguntas. Quando falávamos de instrumentos que Gemma gostaria de tocar, ela perguntou: “*Eu não sei o que ela [regente do coro] faz, um negócio de botar aqui*” referindo-se ao diapasão, pequeno instrumento metálico usado para emitir a nota lá. Grande parte dos regentes de coro faz uso do diapasão para ter uma referência sonora para indicar a tonalidade da música que o grupo executará. Expliquei o que a professora conseguia ouvir ao percutir o diapasão e colocar próximo ao ouvido e, então, Gemma voltou a falar de outros instrumentos.

Compreendi que, por vezes, eu tomava suas curiosidades de uma forma muito mais aprofundada do que de fato eram. Nesse momento em que Gemma falou do diapasão, estávamos falando do que faltava ela aprender de música. Para ela, aprender não significava, por exemplo, comprar o diapasão e treinar o seu uso. Aprender era saber que instrumento era aquele, tanto que a partir disso, seguiu falando de outros instrumentos, como o trombone. Mais adiante, retomarei esse aspecto de que a aula de música serve não necessariamente para o que eu chamaria de ensino-aprendizagem. A aula de música, para Gemma, é útil para tomar conhecimento de que diversas coisas que não conhece existem.

Além dos coros, referidos pelas meninas, Paulo, Luísa e Gemma fizeram parte de outro grupo musical extraclasse: a Orquestra de Flautas Doces da escola. Esse grupo ensaiava no turno inverso ao das aulas e durante suas narrativas os participantes fizeram menção a isso. Quem coordenava o Projeto durante os anos de 2008 a 2010 era eu. Em 2011, com a entrada no Mestrado, participei de alguns momentos, mas quem coordenou foi a mesma professora que regia o coro. Em 2012, ano da entrevista, a orquestra estava desativada.

As crianças citaram a Orquestra em suas experiências com a música, mas não aprofundaram. Penso que isso possa ter ligação com o fato de a Orquestra ter sido desativada ou por essa conversa ter sido comigo, e tudo que se precisava saber sobre a orquestra, as crianças entendiam que eu sabia, afinal vivi com elas a maior parte do Projeto.

Os coros e a orquestra citados são atividades extracurriculares que as crianças participavam por interesse musical próprio. Durante nossas conversas, falamos também em atividades que Paulo e Luísa participam em que a música não era central, ou, pelo menos, não foi pela música que as crianças entraram nesses projetos.

Quando contei para Paulo que eu participava do Projeto Prelúdio durante a minha infância, e que isso era uma atividade extracurricular, ele comparou: “*Eu tenho aula de nataçãõ sexta. De tarde*”. Paulo não só faz aula de nataçãõ, como participa de competições: “*Eu já nado, já tenho medalha também. [participei de competições] Lá em Gravataí, Gravataí. E lá na academia [onde pratica nataçãõ] mesmo*”. Ele fica impressionado comigo: “*Tu não sabes nadar?*”. Paulo parece imaginar que todos os adultos já passaram pelas mesmas experiências que ele e, por isso, sabem nadar.

Paulo não costuma contar suas proezas aos colegas e professores, fui professora dele quatro anos e só sabia que ele nadava através dos pais e de outras professoras. Paulo explica porque não contou a ninguém: “*Todo mundo já sabia, eu acho*”. Tentando puxar a conversa para a música, perguntei se havia alguma relaçãõ disso com música e ele lembrou: “*Na aula de hidro tem, porque eles botam a música...*”. Apesar de a atividade em que ele se envolve – nadar – não seja acompanhada de música, Paulo está atento que uma das diferenças entre sua aula e a outra, que acontece no mesmo ambiente em que ele frequenta: a presença da música.

Paulo também faz aula de capoeira na escola, onde tocam alguns instrumentos musicais e cantam. Ele, porém, não cita o Projeto no qual participa e se destaca. Nas apresentações, o grupo de capoeira faz uma roda e Paulo conduz sua cadeira de rodas ao lado dos colegas. Sua participaçãõ não se limita a ficar no círculo formado pelos integrantes do grupo. Paulo desce da cadeira, realiza alguns gingados com o corpo e os braços e o que mais impressiona o público – o que percebo pelos aplausos – é que ele faz parada de cabeça, que é colocar todo o peso do corpo sobre a cabeça que se apoia no chão.

Paulo faria uma cirurgia no final do ano que o impossibilitaria de continuar praticando capoeira. “*Vou botar o colete ainda. Daí vou ter que parar de fazer algumas coisas, tipo vôlei eu não posso fazer depois de um ano e nataçãõ depois de um ano. E capoeira eu não posso fazer mais*”. Imagino que ter de parar de praticar capoeira pelo bem da própria saúde será uma experiênciã dolorosa para Paulo e, por isso, evitamos falar nesse assunto.



Luísa participa de aulas extracurriculares de dança tanto na escola quanto fora dela. “*Ah, eu não me lembro o nome do negócio, mas eu faço aula de jazz e ballet*”. Em outro momento, eu quis saber mais sobre essa atividade extracurricular. Luísa, então, completou: “*E também de dança de rua, ã, e hip hop*”. 2011 foi um ano atípico no Colégio de Aplicação. Por problemas burocráticos, os Projetos de Extensão demoraram para iniciar suas atividades e algumas delas inclusive foram canceladas. Luísa, em alguns momentos, conta das aulas que participava nos Projetos da escola. Porém, atualmente, faz aula de dança fora da escola.

Luísa passa o sábado todo praticando dança: “*Eu fico, eu entro às 9 da manhã e saio meio-dia, depois eu entro às 2 horas e saio 5 e meia. Eu só vou em casa pra almoçar e aí volto*”. Luísa conta sua rotina com empolgação, sem sentir-se cansada “*Não, [quando termina a aula] eu ainda vou brincar com meus amigos. [...] Eu vou brincar de... eu jogo futebol, ou brinco esconde-esconde*”. Diversas vezes Luísa fez menção da importância da dança em sua vida. Para ela, dança e música estão muito juntas. Ao perguntar as atividades que ela realiza que envolvem música, Luísa diz: “*Eu gosto de dançar... Cantar, como eu já disse. É só isso*”.

Gemma não mencionou participar de atividades extracurriculares, mas também juntou a música com a dança em suas histórias. Quando perguntei o que fazia quando escutava música, Gemma lembrou primeiro de uma atividade: “*Ah, eu fico dançando. [...] E cantando*”. As experiências de Gemma e Luísa alertam que, para elas, música está junto com o movimento. Procuro investir nessa conexão em aula, mas percebo que poderia aproveitar muito mais. Luísa chega a entender que sua vida se movimenta pela música: “– Como que ia ser a tua vida sem música? – *Muito parada (riso)*. – Tu achas que a tua vida é movimentada por causa da música? – *Sim*”.

Essa constatação de Luísa mostra o quanto a música é presente em sua vida. Sem ela, sua vida seria “*parada*”. Seu riso diz muito também. Não tem como separar a música de movimento, assim como não se pode separar Luísa de música. A graça em imaginar sua vida sem música declara o quanto essa separação parece impossível.

*Como? Para aprender música desenvolvem estratégias pessoais*

Mesmo que, em muitos momentos das narrativas das crianças, seja reconhecida a importância dada à presença de alguém para ensinar e também um espaço onde as aprendizagens musicais aconteçam, elas também descreveram algumas estratégias pessoais para isso.

Luísa parece ser exigente consigo mesma, ou não gostar de ser reconhecida como a que sabe menos. Em vista disso, sente-se melhor quando aprende em casa.

*– Porque tem gente que sabe mais e outras [pessoas] que sabem menos, aí sempre tem um, vai ter uma pessoa que vai falar que tu não sabes. – Mas tu estás aberta a aprender quando tu não sabes? – Sim. – E aí tu fazes o que para aprender? – Presto atenção na aula, no que a professora vai dizer.*

Para ela é importante não ser alvo de comentários dos colegas. Luísa mostra que a estratégia para livrar-se disso é prestar atenção na aula de música e no que a professora diz.

Ao contar sobre o que faz enquanto ouve música, Gemma referiu que uma das coisas era acompanhá-la, cantando. Para mim, não estava claro qual era a estratégia quando não conhecia a música previamente. Pensei que ela poderia inventar e cantarolar junto, mas ela explica: *“Daí eu fico escutando para depois ensaiar toda ela para cantar certo. Tinha uma música que eu não conhecia, e eu fiquei escutando toda hora e já sei de cor”*. Gemma considera que cantar certo é saber a letra inteira de cor de uma canção. Sua estratégia para decorá-las é ficar repetindo a mesma música até que a conheça toda.

No fim da última entrevista com Luísa, pedi: *“Vamos resumir, então: os momentos de aprendizagem musical da Luísa”*. Compreendo que, assim como Gemma, Luísa ouve músicas também como prática para aprendê-las.

*– Eu, os momentos que eu fico... na hora da aula, na hora que eu estou escutando música no fone ou quando eu escuto música, porque a minha mãe gosta de escutar música, daí ela coloca música no rádio. Nas festas. – Nas festas, no rádio, no fone, tu aprendes música também? – Sim, porque tem umas músicas que eu não sabia e quanto mais eu vou ouvindo ela, mais eu vou decorando elas.*

É interessante que Luísa reconhece aprendizagem em várias oportunidades. Na aula, como já foi dito, ela sabe que aprende música. Quando ouve música em seu fone, ou seja, quando escolhe fazer isso, também considera momento de aprendizagem.

Achei interessante ela ter lembrado de quando a mãe coloca música e ela escuta junto, pois não é planejado por ela, nem pela escola, onde naturalmente se relaciona com aprendizagem. É uma prática eventual em que Luísa consegue reconhecer como momento de aprendizagem.

Quando pergunto se ela aprende ouvindo música, ela refere que quanto mais ouve, mais decora. Isso mostra que, para Luísa, saber o repertório significa saber cantá-lo de cor.

Além de ouvir a mesma música várias vezes para decorá-la, Luísa comenta sobre tocar várias vezes um repertório na flauta doce com o mesmo objetivo.

O pessoal da flauta aqui do colégio, vocês só tocam flauta na aula de flauta?  
 – Sim. [...] *E em casa para a gente treinar a música.* – E tu treinas por que tu queres ou porque a profe manda? – Não. – Essa música do [filme] Rio, por exemplo? – *Não é porque a gente... porque a Sora está nos ensinando essa parte da música é mais difícil, aí a gente tem que treinar, mas não é ela que manda porque tem gente que não treina em casa.* – E aí quando tu treinas, tu treinas por quê? – *Pra conseguir tocar a música inteira.*

A estratégia usada por Luísa para conseguir tocar toda a música que a professora deu para turma é ensaiar, mesmo que a professora não solicite isso de tema de casa.

Paulo não falou apenas do sobrinho em relação ao programa de televisão em que são apresentados os clipes das músicas mais tocadas durante a semana, mas também que ele aprende ao ver programas. Estávamos falando sobre uma atividade da aula de música em que os grupos executavam as músicas que gostavam. Paulo falou de algumas músicas bastante tocadas nas rádios, que foram usadas pelos colegas no trabalho da aula, e parecia conhecer todas.

Querendo conhecer o gosto musical de Paulo perguntei se as músicas citadas faziam parte de seu *pendrive*, onde estão as músicas que Paulo ouve em casa.

– Tá, e essas músicas, por exemplo, o (cantei) Marias brasileiras [música de uma novela da Globo] [\*faixa 1], tem no teu pendrive? – Não. – E o (cantei) Sábado na balada [música de Michel Teló] [\*faixa 8]. – Não. – E tu gostas dessas músicas? – Sim, porque das Marias é até da novela. – E a do..., e o outro? – *É do Michel Teló.* – E como é que tu conheces Michel Teló se não está no teu pendrive? – *Porque tem no 4 [referindo-se ao canal da TV Pampa] também. No [programa] Baladão da Semana.*

Pelos fragmentos apresentados aqui e para falar de diferentes aspectos durante a Dissertação, pude depreender que os participantes empregam várias estratégias para aprender música, conforme o quadro 3:

Quadro 3 - Estratégias para aprender música

<b>Estratégia</b>	<b>Excerto</b>	<b>Criança</b>
Ações como escutar e cantar músicas para decorá-las	<i>“Eu fiquei escutando toda hora”</i>	Gemma
Ouvir e prestar atenção em aula para poder estudar em casa com mais segurança	<i>“Presto atenção na aula, no que a professora vai dizer”</i>	Luísa
Ouvir rádio e assistir televisão em programas específicos de música para conhecer repertório	<i>“[conheço] Porque tem no [canal] 4 também. No Baladão da Semana”</i>	Paulo
Estudar/ensaiar/pegar/tocar em casa para aperfeiçoar o repertório que é visto em aula	<i>“[Toco] em casa para a gente treinar a música”</i>	Luísa
Experimentar para descobrir o que não é ensinado em aula	<i>“Eu pensava: mas e os buracos debaixo? Tentei, mas é que eu não fechava direito, e dava uns barulhos esquisitos”</i>	Gemma
Questionar as certezas dadas pelos professores para confirmar suas experiências	<i>“Não sei se é verdade porque desde pequena eu só cantava e pulava e não aconteceu nada até agora”</i>	Gemma

Essas são estratégias que as crianças, no desenvolver de suas narrativas, apresentaram para aprender as diferentes atividades musicais. Os jovens, no estudo de Santos (2012), compreendem claramente que há um processo envolvido no ensino-aprendizagem e que isso requer domínio de conhecimento. As crianças sinalizam, sem nomear como processo, a presença de um professor, de instituições que se responsabilizam pelo ensino e as atividades pessoais que auxiliam para o que elas compreendem como aprendizagem musical. Gemma, reconhecendo seu processo, explica que o conteúdo musical foi avançando em aula e ficando mais complexo: “[no início] era mais facinho assim”.

#### *Como? Para aprender música precisa de envolvimento*

Na minha percepção, as crianças valorizam mais de uma habilidade quando dizem que alguém sabe música. Consideram que ler partitura, conhecer repertório e tocar instrumento significa saber música, e têm estratégias para terem esses saberes.

Valorizam também que alguém as ensine e que elas gostem e pratiquem o que aprenderam.

Um outro aspecto em relação ao saber música que foi trazido pelas crianças é a idade para que isso possa acontecer. Em alguns momentos parece que a idade é o fator mais importante, em outros parece que a idade é considerada porque só depois de entrar na escola se pode aprender. Esse aspecto em relação à diferença de idade ou escolaridade foi trazido pelas crianças em diversos momentos em que conversamos.

Para Paulo, o sobrinho domina o repertório que aparece no programa de televisão que assistem juntos. Porém, o sobrinho, por ter cinco anos, não parece ter idade suficiente para saber as notas musicais: “– *Quem não sabe nota não sabe música. [...] – E o teu sobrinho [sabe as notas]? – (não com a cabeça) Ele tem cinco anos. – E tu achas que as pessoas de cinco anos não sabem música? – Eu acho que não, só quando entram na escola*”.

Em outros momentos, Paulo já havia dito que o sobrinho conhece todo o repertório de sucesso que passa na televisão. Nesse excerto, em compensação, Paulo mostra que um saber mais próprio de quem estuda música e não apenas a domina por assistir à televisão, não poderia ser dominado aos cinco anos.

Essa separação me parece indicar que, para Paulo, o conhecimento musical que envolve saber as notas e tocar um instrumentos só pode acontecer na escola, pois precisa de instrução específica ou ter um professor que ensine. Enquanto que outras aprendizagens musicais a pessoa pode desenvolver sozinha, ou aprender ouvindo a gravação, ou seja, em contato com a cultura. Conhecer amplo repertório é acessível a uma criança mais nova que Paulo, mesmo que ainda não frequente aulas de música.

Gemma e Luísa também fazem menção a quando eram pequenas e já cantavam e dançavam em casa. Cantar e dançar são atividades que as crianças entendem ser possível de acontecer antes da idade escolar, assim como conhecer repertório da moda, como disse Paulo.

– E antes da escola, tu achas que tu eras uma pessoa envolvida com música?  
– *Aham, porque eu sempre gostei de cantar e dançar* (Gemma).

– Tu disseste que desde pequena tu aprendeste a cantar. – *Sim, eu cantava porque a minha mãe e minha vó botavam para mim as músicas. – Tu aprendeste com elas, tu aprendeste como? – Eu aprendi escutando a música. – Escutando a música? A música te ensinou? – (ri) – É* (Luísa).

Dançar e cantar significa envolver-se e saber música. São atividades que se pode aprender em casa através do contato com a própria música. Mais tarde, conversando sobre a leitura de partitura, Luísa confirma o entendimento de que a própria música a ensina.

*– Ah, eu acho que a pessoa não precisa ler a partitura para conseguir cantar ou saber a música porque... – (em tom de brincadeira) Porque a própria Luísa, antes de saber ler partitura, já sabia as músicas, não sabia? – (rindo) Sim. Porque eu decorei as músicas. E já sabia porque eu escutava quase todos os dias. – Escutar música então te ajuda a saber? – Sim.*

Do ponto de vista de Luísa a pessoa não precisa ler a partitura para conseguir cantar ou saber a música. Ela conta que ouve música todos os dias e as decora. Agindo assim, ela cria certa familiaridade com o repertório que circula na mídia.

As crianças apresentam em suas histórias diferentes maneiras de se envolver com a música que não dizem respeito à escola ou aos professores. “[...] a aprendizagem não é separável da vida das crianças, dos seus contextos sociais, dos seus processos de desenvolvimento, dos seus dilemas, daquilo que lhes acontece na vida para além da escola” (NÓVOA, 2006, p. 9). Porém, valorizam muito as aulas de música que têm curricular e extracurricularmente por terem benefícios em relação a quem não as têm.

### **Por que ter aula de música na escola?**

A música precisa estar na escola porque é central na vida das crianças. Além de identificarem todo o som que as rodeiam como música, as crianças destacam em suas narrativas que a música está em todos os lugares que frequentam, assim como esteve sempre presente em suas vidas e está em seus projetos futuros.

Ao querer saber de cada participante como seria a vida sem música, percebi que algumas vezes eles definem que qualquer som é música. Paulo foi bastante definitivo: “*Não sei. Eu nunca pensei nisso*”. Achei graça e insisti que pensasse comigo a respeito. Paulo entendeu e fez uma brincadeira: “*Ia ser ruim. Porque tu ias perder o emprego*”.

Entrando na brincadeira dele, disse que eu poderia dar aula de português e ele completa: “*É, mas tu já falas português*”. Paulo ainda não tem um professor específico de língua portuguesa na escola e de música, sim. Talvez por isso tenha achado que não seria bom para mim, ponderando profissionalmente, a troca de música para português.

Sugeri que pensássemos em ligar a televisão e imaginar os programas sem música e Paulo me surpreendeu com seu entendimento de música: “*– Nossa! Aí não ia escutar nada*”. Essa indiferenciação entre som e música apareceu na conversa com Gemma quando contava sobre a intensa presença de música em sua vida.

*Música eu não sei, mas sons assim têm em todos os lugares, tipo caminhão passando já é um som. Se tu pensares, tu pode... se tu prestares bem atenção, tu vêes que tem uns sons bem assim que parecem até uma música [...] vários, tipo... Um galo cantando, hmm,... ah lá, sabe o barulho da minha porta? Dá um barulho estranho assim que parece uma música que eu gosto. Quando a minha mãe abre.*

Gemma chega a dizer que o ruído da porta a faz lembrar de uma música que gosta, demonstrando a forte relação que faz entre as duas coisas. Durante as conversas com as crianças, elas lembraram também de espaços em que a música está presente.

Gemma já foi “*em dois shows do Rebeldes*”. Só conseguiu ir em shows do grupo brasileiro, “*A[o show do grupo] do antigo eu nunca fui*”. Como o grupo internacional acabou, Gemma compensou a falta de ir a shows com DVD: “*É, e o antigo aquele, eu queria ir, mas como eu não fui, aí eu pedi pra minha mãe comprar um DVD que tinha de show deles*”.

Gemma compartilha esse gosto musical com a mãe e as amigas da escola que, além dela e de seus pais, também foram ao show “*as minhas colegas, a Joana Silva e a*

Carolina Soares”. Embora não tendo ido juntas ao show nem se encontrado lá, participar desse evento é uma maneira de Gemma estar integrada com as amigas pela música. As músicas que as unem não são apenas as desse grupo: “*Ai, tem outras músicas também, de outras bandas. Ah, tipo Black Eyed Peas, essas coisas: pop*”.

Demarcando outros espaços em que a música foi lembrada, Luísa diferencia dois tipos de festas que participa:

*Eu ia em [festas de] aniversários e a próxima festa que eu vou será naquelas festas teen que tem para criança. Eu vou na [festa] Toddy no dia 6, daí eu dançarei lá [...] É uma festa pra jovens. É bem legal, quem vai comigo é a minha amiga, ela é quase minha prima. Lá é de noite, aí eles botam luz e a gente pode ir pedindo as músicas para dançar.*

O fato de a festa ser à noite a diferencia da maioria das outras atividades que comumente as crianças fazem. Parece-me que ela destaca as características que para ela tornam essa festa interessante, como o fato de acontecer à noite, ter iluminação especial de festa e um DJ que coloca as músicas. A música fica a escolha de quem estiver participando: “*Toca o que a gente pedir, mas o que mais toca é funk*”. Como principalmente o que toca é funk, me interessei em saber das crianças e jovens que não gostam desse estilo e ela mostra o caráter democrático do evento: “*eles podem ir lá pedir a música que eles querem. Se ele não quiser funk, ele pode pedir [outra]*”.

Paulo, lembrando de sua participação na orquestra de flautas doces do colégio, despertou sua memória para outro acontecimento: “*Eu me lembro de também a gent..., eu fui na OSPA [Orquestra Sinfônica de Porto Alegre]. Que eu escutei que eles tocavam as músicas... lá na OSPA*”. Lembrava animado exatamente quando aconteceram essas saídas com a escola: “*É no ano passado ou no ano retrasado que eu fui. 2010 e 2011*”.

Ao final de nosso primeiro encontro, perguntei se havia alguma coisa de música que ele não tivesse feito e gostaria de fazer e Paulo retoma o assunto da visita à OSPA: “*Acho que... Não sei, eu acho que eu queria a orquestra, a orquestra? [...] Acho que a OSPA. A OSPA. Ver de novo como no ano passado*”. O intuito de minha pergunta era mais para saber se Paulo tinha alguma curiosidade em relação à música, mas ele considerou tão importante às idas a concertos que desejou repetir. Paulo, então, apresenta um fator que poderia ser mudado na ida à OSPA, poderia ir com os pais: “*Acho que, acho que sem [a escola]*”. Parece que essa atividade deu a Paulo uma



experiência que os pais não tiveram e ele desejaria, se pudesse, proporcionar a mesma emoção que ele sentiu ao viver isso.

Para Gemma, a saída para um concerto fora da escola, proporcionou conhecer coisas novas. Falando sobre os muitos instrumentos musicais que conhece, Gemma destaca “– *Só alguns que eu não sei como é que se toca, tipo o trombone, esses instrumentos aí.* – E tu já viste um trombone ao vivo assim, para tocar? – *Não, nunca peguei, mas eu já vi na orquestra*”. Os concertos didáticos, pelas falas de Gemma e Paulo, oportunizam viver um momento musical bastante rico. Tanto o fato de ter um conhecimento que sequer os pais têm, quanto conhecer instrumentos musicais novos, são trazidos pelas crianças como importantes motivos para se investir nessas atividades.

Algumas vezes é difícil definir esses espaços em que a música faz parte na vida das crianças. Luísa define: “*Tem música em qualquer lugar que eu vou*”. Entendo que onde Luísa vai tem música e ela confirma: “*É. Sim, todos têm*”. E a música está na vida das crianças não só em todos os lugares, mas desde sempre.

Paulo não especificou há quanto tempo conhece música. Falamos de sua sobrinha recém nascida e ele disse que ela não tem música em sua vida: “*Não, eu acho que não. (risos) porque ela é muito pequena, nem tem um mês ainda. Não, só fica dormindo. [falo em trocar a fralda] Isto! (risos) E toma banho também*”. Inspirada nas descrições das atividades da sobrinha eu incentivo Paulo a falar um pouco mais: “– Não pequeno como tua sobrinha [...] mas quando tu eras menor tu gostavas das mesmas músicas que tu gostas hoje? – *Ah, eu... eu gostava... eu nem me lembro, porque eu era muito pequeno*”. Paulo contou sobre as viagens em família, em que ouvem música, por exemplo, mas não referenciou se isso acontece no presente ou quando começou a acontecer.

Perguntei se antes de se tornarem alunas do Colégio de Aplicação as meninas também já eram envolvidas com a música. Ambas não definiram quando começaram a se envolver com ela, mas lembram que é desde quando eram pequenas: “*Aham, porque eu sempre gostei de cantar e dançar*” (Gemma), “*Bom, desde pequenininha*” (Luísa). Tentar definir quando o envolvimento com música iniciou na vida dessas crianças é impossível, pois por influências e hábitos familiares, desde que podem lembrar, sempre estiveram com música em seus contextos.

A intensidade desse envolvimento pode ser percebida por suas narrativas em relação a cantar, ouvir música e dançar, pois estiveram presentes com frequência nas

suas falas. Se o cantar, o ouvir música e o dançar aconteceram inicialmente por influência dos pais, as meninas mostram que dão sequência a essa prática por sua própria vontade.

Gemma gosta de dançar e conta do incentivo que a mãe dá: *“a minha mãe, quando eu estou dançando a minha mãe sempre fala, desde pequena, ã, isso, gatinha (aplaude fraquinho)”*. Os pais de Gemma colocavam música em suas festas de aniversário para que dançasse com os convidados. Hoje ela leva os CDs para escola para ouvir música com as amigas.

Luísa reconhece que os adultos tiveram influência no seu gosto pela música: *“Eu sempre escutei música, minha mãe, minha vó, minhas vós sempre botaram Xuxa pra mim, então eu escuto desde pequenininha. Mas daí quando eu fui ficando maior eu quis ir escolhendo as músicas”*. O gosto de Luísa mudou ao longo do tempo, não é só Xuxa que Luísa substitui, mas outras cantoras de axé: *“Eu gostava de Ivete Sangalo, eu tinha um monte de CDs dela, de Xuxa e de Claudia Leitte”*. Perguntei se ao menos essas músicas, que não são especificamente de crianças, tocam nas festas e Luísa disse que não. Não é o estilo ou o artista que parece definir o que é música de criança, mas sim a lembrança de que ouvia determinadas músicas quando era ainda mais nova e, portanto, ao sentir-se mais velha, precisa substituí-las por outras.

As músicas que Luísa gosta hoje são as que tocam nas festas e as que compartilha com as amigas. Perguntei de onde ela conhece as músicas que tocam nas festas e mais uma vez pontuou a importância das músicas que recebe das amigas pelo celular: *“De escutar mesmo, no celular, nos fones”*.

Pensando no futuro, Paulo deseja ir à OSPA com os pais, já Gemma e Luísa compartilham o desejo de tocar violão. Gemma tem um desejo a prazo ainda mais longo: *“Eu queria ser cantora... E atriz”*. Beineke (2011) também apresenta em seu estudo, o desejo das crianças de fazer sucesso e serem aceitos pelos pares.

Na entrevista seguinte, quando retomo o que disse que pretendia para o futuro, Gemma mostra que não há uma definição limitada: *“Atriz, cantora e várias coisas”*. Grande parte das músicas que Gemma gosta é de grupos internacionais. Isso gera uma expectativa em relação a ser como eles, inclusive no idioma que falam: *“É que eu gosto mais de música [de língua] inglesa e espanhola. Não gosto muito de música em português, não sei porquê”*. Esses muitos desejos vão influenciando suas ações nos dias atuais: *“E eu queria aprender a falar inglês e espanhol pra poder cantar as músicas”*.

Gemma já faz divertidos ensaios de como será sua vida como cantora famosa:

– E quando tu cantas e danças assim em casa, tu às vezes brincas que és cantora? – *Aham. Sempre (ri). [...] Eu fico... é, às vezes quando eu gostava muito dos Rebeldes, eu fingia que eu era uma personagem deles. Eu botava o meu CD no meu rádio e brincava de show.* – Ah, que legal. E qual é a sensação assim de ser famosa, mesmo que seja na imaginação. – *Não sei, eu gosto. Ai o ruim é que eu estou no meio da música e minha mãe me chama pra almoçar. [...] É sempre assim, daí está no meio da música assim e eu... Não tem como eu, não tem como parar a música pra fazer alguma coisa, né, no show. E aí eu espero a música parar [e digo]: eu já vou, mãe, e aí eu começo a cantar de novo, eu não posso... (risos).*

Gemma não mencionou em outros momentos que, quando dança e canta em casa, brinca de ser cantora. Deve haver vários momentos em que citou que está dançando e cantando em casa em que estava se referindo a essa brincadeira. Apesar de a mãe interromper os shows imaginários, essa é uma atividade que possibilita que Gemma pense sobre o futuro, inclusive questões que podem ser consideradas ruins em meio a um trabalho, como a interrupção para almoçar.

Por compreenderem que a música está em todos os lugares e em tudo que fazem, as crianças valorizam o ensino de música na escola. Na conversa com Luísa, pergunto: “Como é que é assim a sensação de aprender música?” e ela responde: “*É melhor, é bom porque pra tudo a gente usa música, aí fica melhor pra aprender*”. E sobre essa aprendizagem ser proporcionada na escola, destaco este trecho da conversa: “*Instrumentos eu só aprendi a tocar aqui na escola, aqui no colégio*”.

Quando Gemma contou que sabia cantar desde quando era mais nova, voltei ao assunto da escola. Eu estava curiosa por saber o significado que Gemma dava para a aula de música na escola, tendo em vista que ela já sabia fazer uma atividade musical antes de entrar no colégio: “*Aprender. Ajudar a fazer as pessoas aprenderem coisas novas, tipo flauta. Tipo a Isadora já sabia tocar flauta, porque ela tinha uma escola de flauta. Mas tinham pessoas que não sabiam*”.

Anteriormente, ao cobrar minha injustiça em permitir que essa colega participasse do grupo de flautas só porque ela teve uma chance que os demais não tiveram, Gemma já havia demonstrado que a escola permite que todos tenham as mesmas oportunidades: “*Ainda bem que tu davas aula [de flauta] de manhã, [senão] uma metade [da turma] também não ia aprender*”. Gemma enxerga a escola como um espaço democrático, em que todas as crianças têm acesso às mesmas aprendizagens.

Em outro momento, retomamos o assunto. Gemma, de novo, demonstrou que o ensino de instrumento é o centro da aula de música e que uma das razões para se ter aula de música é poder ter contato com instrumentos musicais que não se conhece. Santos (2012) mostra que os alunos do Ensino Médio, assim como percebo nas narrativas de Gemma, entendem que na “escola podem aprender o que não conseguem aprender sozinhos e também ter contato com outros tipos de instrumentos que não fazem parte do seu dia a dia” (p. 90).

– E aqui na escola, outras coisas de música que tu aprendeste na aula de música. – *Ah, tem aquele: tch, tch, o ovinho.* – O ovinho. – *Tem aquela: as claves. Pandeiro, meia-lua.* – E essas coisas precisava da aula pra aprender? [...] – *É que eu nunca tinha visto aqueles ovinhos e nunca tinha visto clave. Eu já tinha visto pandeiro e meia-lua, mas eu não sabia, nunca vi ao vivo, sabe?* – Nunca tinha pego um na mão. – *É.*

A escola é esse espaço democrático em que há oportunidade de conhecer instrumentos musicais que as crianças podem nunca ter visto ou pego na mão. A escola, por proporcionar essa oportunidade, também é uma inspiração para a Gemma: “– Que coisas tu gostarias de aprender que tu ainda não aprendeste? [...] – *Queria aprender a tocar harpa*”. Gemma não disse onde conheceu a harpa, porém já foi com a escola assistir a concertos didáticos da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre e Orquestra de Câmara do Theatro São Pedro (a orquestra do Theatro São Pedro é ampliada para os concertos didáticos, mas não lembro se havia harpa na ocasião em que participamos). É provável que tenha visto ao vivo uma harpa nas saídas de campo oportunizadas pela escola.

Ela lembrou também de outro instrumento que gostaria de poder tocar:

– *E... qual é o nome agora? Aquela lá bem grandona, uma flauta bem grandona aquela. [...] sabe aquela grandona, a maior que tem. [...] Que veio aqui na escola. Aquela que tem que tapar que não tem como a gente botar o dedo e tem que botar com o negocinho.* – Uma chavezinha, é flauta doce, só que é flauta baixo. Tu queres aperfeiçoar a tua...

Gemma me interrompeu e brincou: “*Flauta baixo, mas como? É maior que as outras*”. Além da ida aos concertos didáticos, na Semana da Música do ano anterior ao da pesquisa, aconteceu uma aula de flauta doce com Luciane Cuervo, flautista doce gaúcha, professora do Instituto de Artes da UFRGS. As crianças puderam tocar o instrumento nesse dia, por isso imagino que Gemma, ao referir que gostaria também de

aprender a tocá-lo não estivesse apenas pensando em conhecer o instrumento e sim poder estudá-lo, assim como fazia com a flauta doce soprano.

Gemma demonstrou muito carinho pelos instrumentos. Diversas vezes explicou que toca flauta porque gosta, como no recorte abaixo: “*Eu comecei a aprender mais porque eu estava gostando de tocar*”. Quando ganhou seu violão, também demonstrou carinho: “*Eu ganhei de Natal. Não [tocava], ainda não. Ai, eu fiquei... eu tirei um monte de foto com ele abraçada*”.

Ao falar sobre aprender música, Luísa destaca uma experiência escolar:

*– Eu acho que foi na quarta série. Porque aí eu já sabia mais, eu já sabia ler a partitura mais ou menos. E eu já conseguia tocar mais ou menos as músicas. – A partir dali tu achaste: bom, agora, eu aprendi. – Sim. – E qual é a sensação de saber agora? – Melhor. [...] Ah, eu achei bom porque a gente, ã, a flauta a gente vai tocar até esse ano eu acho, porque ano que vem eu não sei se vai ter flauta [no currículo escolar]. Aí é bom porque a gente já aprende, a gente pode fazer uma faculdade de música se quiser, e já sabe, é melhor.*

Luísa pode continuar tocando flauta doce, já que o instrumento é dela, porém, entende que a escola auxiliaria a dar continuidade. Ela sabe, provavelmente por contato com colegas mais adiantados na escola, que a partir do ano seguinte, a flauta deixa de ser o principal instrumento musical usado em aula e, ao invés de lastimar, reconhece que foi bom ter tido essa aprendizagem.

Luísa sabe também que além de tocar flauta doce, conseguiu aprender a ler partitura nas aulas que já teve na escola. Luísa pensa no futuro ainda distante dela, em que poderá fazer uma Graduação em música, e reconhece que já ter o conhecimento musical que ela tem, ajudaria caso escolhesse seguir essa carreira.

A escola, vista pelos participantes, é um espaço acessível a todas as crianças, onde se pode conhecer instrumentos musicais novos, onde se aprende o que não se pode aprender sozinho, onde podem se inspirar e que, caso desejem, serve de formação para possíveis escolhas futuras. E mais uma vez destaco que a música precisa estar neste espaço porque tem papel central na vida das crianças, como trouxe Luísa em sua narrativa:

*Acho que é importante [aprender música na escola] porque tudo tem música. Tudo que a gente faz tem música. [...] Danço, canto... ã... eu tenho aulas que tem, de música, ã, acho que é só. Todo lugar que eu saio tem músicas, sempre tem música ali escutando, sempre tem música, alguém, tem sempre alguém escutando nos lugares onde eu vou.*

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, encontrei na Sociologia da Infância as referências que perpassam não somente a pesquisa que desenvolvi, como minhas subjetividades. Inúmeras vezes em minha vida percebo que sinto e vejo como criança. Não atribuo isso a uma infantilização, mas a me relacionar com seus jeitos descontraídos, sinceros e transparentes de viver. Da escola, chego em casa, sempre atualizada do que está tocando no rádio, das roupas que estão usando e dos brinquedos que vendem nos camelôs. Durante o afastamento para o Mestrado, perdi a chance de tocar na flauta doce “Ai se eu te pego” ou reviver a moda do ioiô. Quando eu retornar à escola, isso já terá passado.

*Certo dia, fomos a um restaurante de frutos do mar. No meio do salão, um aquário enorme de pequenos peixes coloridos. Meus amigos, falando sem parar, passaram pelo aquário como se fosse uma parede. Ao sentarmos, percebi que naquele aquário, que me encantava desde a porta de entrada, havia um peixe boiando, morto. E outros que, volta e meia, o beliscavam. Fiquei horrorizada. Comentei com meu marido e meus amigos que com simples “hm” deram por encerrado o assunto. Eu conversava um pouco e quando me dava conta estava de olho naquela cena de canibalismo. Lá pelas tantas entra uma família com um menino de uns oito anos de idade. Para ele, um aquário. Para os adultos, uma parede. Ele comentou com os pais, como eu havia tentado fazer com meus amigos, sobre aquela cena do aquário e recebeu o mesmo “hm”. Comentei com o garçom que disse: “é, morreu”. E eu e o menino seguimos de olho no que para os demais parecia invisível.*

Este trabalho buscou compreender os significados atribuídos por crianças às suas aprendizagens musicais. Para tanto, realizei três Entrevistas Narrativas com três crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Ensino Fundamental, que tiveram aula de música no currículo desde que ingressaram.

As crianças são parceiras deste estudo por serem agentes sociais competentes como protagonistas do grupo social em que vivem, a infância. Por seu protagonismo, as crianças mostraram engajarem-se no estudo e contarem sobre suas experiências.

As crianças demonstraram que sentiam-se em um ambiente propício para uma conversa sem julgamento, despreocupando-se com meu papel de ex-professora. Ainda

assim, em alguns momentos, hesitaram no papel de parceiras e procuraram dizer o que seria “politicamente correto”. Nossas conversas foram oportunidades de eu também reavaliar minha postura de professora.

O caminho teórico-metodológico do presente estudo baseou-se na Pesquisa Narrativa, o principal caminho para se pensar sobre experiências e a forma como as pessoas experimentam o mundo. A narrativa, neste trabalho foi, entendida como um fenômeno e também um método cujos fundamentos orientaram a Entrevista Narrativa empregada na produção das informações da pesquisa.

O meu encantamento e o prazo para concluir o projeto desta pesquisa fizeram com que a dedicação para o estudo do método ocupasse a maior parte do meu tempo. Meus óculos nas entrevistas e na compreensão das narrativas foi primeiro de professora – que estuda desde o Ensino Médio sobre Educação – para, aos poucos, ir se constituindo como de pesquisadora.

A pesquisa mostrou que a proximidade entre pesquisador e crianças é uma vantagem para esse tipo de estudo que pretende realizar conversas entre adultos e crianças. No meu caso, em especial, que tinha sido professora das crianças que participaram do estudo, as vivências comuns que tínhamos e o fato de eu não ser mais professora deles, permitiram que se criasse um ambiente de troca sem julgamentos, uma conversa descontraída em que os participantes puderam escolher quando e o que dizer, assim como definir quando achavam que já tinham falado o suficiente.

Ainda que, na maior parte do tempo, o ambiente do estudo tenha sido descontraído, a escolha do que colocar na Dissertação foi o momento mais intenso. O compromisso ético que assumi com as crianças me obrigou a estar atenta ao que de fato eu estava autorizada por elas a colocar neste relatório.

Destaco como conduta ética fundamental para quem trabalha com as crianças, o direito de serem vistas como querem ser vistas. Preocupei-me em tentar captar nas suas falas, gestuais, olhares e silêncios, o que não gostariam que fosse colocado neste texto. Eu aprendi muito com algumas coisas que não pude dividir aqui, e essa é uma vantagem de ter sido eu quem sentou com elas e transcreveu as conversas.

Este trabalho propiciou uma revolução em minha vida. Um trabalho em que estou inteiramente exposta. Minha trajetória de vida, meu olhar para os alunos e as mudanças que os estudos de Pesquisa Narrativa e Sociologia da Infância causaram em mim.

Em função da aproximação com a Pesquisa Narrativa, que propiciou que além de um método de pesquisa me fizesse voltar a mim mesma e refletir sobre minhas experiências, modifiquei minha postura epistemológica, entendendo que as vidas das crianças também estão em suas narrativas. Realmente, analisando todo esse contexto das crianças, ter lido autores como Clandinin, Connelly e Bruner foi essencial.

Para um professor essa mudança epistemológica de valorizar a experiência da criança como forma de conhecer seu mundo e o sentido que dá às coisas que realiza é fundamental.

Tanto os estudos no campo da Pesquisa Narrativa quanto no da Sociologia da Infância me ensinaram a ter sempre os olhos para criança e seu contexto sociocultural. Realmente quando se ouve as crianças, se enxerga o quanto são ativas no ambiente em que vivem, o quanto são protagonistas, têm preferências, tomam iniciativa, aprendem por si mesmas, compreendem os adultos e marcam seu espaço.

Quando produzi as narrativas com as crianças, eu não tinha ferramentas teóricas definidas neste trabalho, exceto pelo estudo do método que foi construído a partir da Pesquisa Narrativa e da Pesquisa *com* criança. Provavelmente pelo receio de não ser pesquisadora e sim professora priorizei o que me parecia uma formação específica para a pesquisa.

Durante todo o processo de elaboração e confecção deste trabalho as crianças estiveram comigo. Ao planejar este estudo, estive com as lembranças das aulas em que ouvia as crianças e me desestruturava com seus desafios. Ao me identificar com a possibilidade de tê-las como parceiras, envolvi-me nas leituras que conseguiram sistematizar muito do que eu esperava de uma pesquisa.

Durante as entrevistas, as crianças não só produziram comigo as informações necessárias para alcançar o objetivo, como questionaram as etapas da pesquisa e os materiais que utilizei. Nessas conversas, ensinaram-me também o que é alteridade, oscilando entre momentos de completa parceria na pesquisa e momentos de alunos, falando o “politicamente correto” de se dizer a uma professora.

O contexto sociocultural das crianças pode ser percebido por muitos ângulos. A família é citada com intimidade, junto ao ambiente familiar foi que o envolvimento musical iniciou e é nele que se mantém a regularidade de envolvimento com a música.

Através da mídia, também é possível observar esse contexto. As músicas de novela são entendidas como música boa. As crianças conhecem os enredos das novelas, mas usam a música para pensar na vida, para dançar ou fazer trabalhos



escolares. Através das novelas, as crianças conseguem estabelecer marcos cronológicos em suas vidas.

Também através das mídias as crianças se relacionam com seus amigos, colegas e familiares. A lista de músicas do celular é compartilhada entre amigos por *bluetooth* e acompanha o dia-a-dia da criança. Apesar desse caráter coletivo do compartilhamento de músicas, o momento de ouvir música no celular permite que a criança esteja em contato com seu mundo musical de forma mais individualizada, até mesmo em ambientes em que a música não estaria presente. Assim como o celular, o *pendrive* é um recurso utilizado para armazenar as músicas que as crianças e seus pais gostam.

Os CDs e DVDs que as crianças ganham simbolizam o momento em que vivem. Assim que uma música passa a ser de uma faixa etária mais jovem, é necessário passá-la adiante para demarcar o crescimento.

O rádio e os programas de televisão se diferem de CDs e músicas de celular e *pendrive*, pois não há uma escolha direta do que se vai ouvir. Quando a escolha das estações ou canais não é feita por outra pessoa, as crianças escolhem o que mais lhes agrada.

As crianças reconhecem que as suas músicas, ou seja, as músicas que apreciam e se identificam ao ouvirem e compartilharem com os colegas e amigos estão disponíveis na *internet*. Diferente de seus pais que, quando gostam de algum grupo musical, compram CDs, as crianças têm outros recursos, como a internet para ter acesso.

A partir das narrativas foi possível perceber que as crianças não generalizam o significado de saber música. Saber música é dividido principalmente em saber tocar instrumento, ler partitura ou dominar repertório. As três atividades são reconhecidas no cotidiano escolar das crianças e, provavelmente, influenciam o que elas valorizam. As crianças tocaram instrumentos variados até o terceiro ano e, a partir daí, passaram a adotar a flauta doce como instrumento principal. Quando iniciaram o estudo da flauta, também aprenderam a ler partitura. As duas atividades são admiradas pelas crianças em suas falas e seus avanços são reconhecidos.

Quando falam em dominar repertório, isso envolve dois caminhos. Um é saber tocar as músicas que a professora de música estabelece, outro é dominar o que está na moda. Quando se fala em música que está na moda, a idade e a escolaridade não parecem estar em jogo. No caso de tocar um instrumento, ler partitura e dominar um

repertório para instrumento já parece ser possível apenas no caso de estar inserido em uma instituição com a orientação de um professor.

Além da escola ou espaços de ensino de música sistematizados e o papel do professor, as crianças reconhecem como estratégias para aprender: ouvir música; prestar atenção em aula; estudar em casa; descobrir o que não é ensinado; e não confiar sem crítica em tudo que os professores afirmam.

Mesmo as crianças reconhecendo suas estratégias para aprender, consideram que a aula de música é necessária, tendo em vista que é um espaço democrático de ensino e pelo fato de que se tem acesso ao que não seria possível fora dela. A escola, assim como o cinema e a televisão, serve de inspiração para as crianças.

A aula de música é também importante porque as crianças reconhecem que em todos os lugares que vão há música: shows de banda, concertos de orquestra, festas de aniversários e de clubes, em casa e na escola. Assim como não reconhecem espaços em que não há música, as crianças não souberam precisar quando a música entrou em suas vidas e têm planos para continuar tendo música no futuro. As constatações de que há música em todos os espaços e tempos, leva também a entender que, por vezes, para as crianças, música é o mesmo que som.

Pela revolução que o Mestrado causou em mim, professora de música há 13 anos, espero que a leitura desta pesquisa possa contribuir para a formação de outros professores. Ouvir as crianças é mais do que dar espaço para que falem, é se deixar levar pela mão da criança, podendo compreender o mundo de outra forma.

A partir de suas narrativas, as crianças mostraram capacidade de teorizar suas experiências e aprendizagens musicais. O modo como as crianças compreendem música mostra que música se faz, dançando, cantando, lendo, ouvindo ou tocando. As crianças indicam também que dependem de ações concretas para fazer música, precisando de um meio como o instrumento. A música está em todas as suas memórias e em suas projeções, sendo importante na demarcação de temporalidade, lugar e socialidade. A música ajuda a ser quem se é.

Ao conhecer as experiências das crianças, pode-se avaliar o quanto a música faz parte de seu cotidiano. As crianças deste estudo, que têm aula de música na escola, deixaram claro o quanto as experiências escolares são prazerosas e servem de inspiração para estudo, desafios, questionamentos e planos futuros.

Espero que a leitura deste trabalho possa contribuir para futuras pesquisas, ampliando referências sobre a insubstituível voz da criança, cumprindo com meu

primeiro desejo ao definir que estudaria *com* elas. No campo da Educação Musical, esta pesquisa colabora no sentido de mostrar um caminho possível para o estudo da experiência musical do ponto de vista das narrativas das crianças.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). *A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 599 p.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, 2003.

ALDERSON, Priscilla. Young children's human rights: a sociological analysis. *International Journal of Children's Rights*, n. 20, p. 177-198, 2012.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de; OLIVEIRA, Fernanda de Assis; SANTOS, Lucimar Marchi dos; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Resenha: A importância da música para as crianças. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 99-100, set. 2003.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 22, p. 7-18, set. 2009.

BARRETT, Margaret. Musical narratives: a study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, vol. 39, n. 4, p. 403-423. out. 2011. Primeira publicação: p. 1-21, oct. 2010.

BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra Lee (Ed.). *Narrative Inquiry in music education: troubling certainty*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2009. 373 p.

BEHAR, Patricia Alejandra; DORNELLES, Leni Vieira; COLLARES, Darli; SOUZA, Ana Paula Frozi de Castro e; RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro; LONGARAY, Ariane Nichele Cesar; GHIGGI, Giovani Höber. Práticas Criativas do Professor 2.0: atendendo às demandas da ciberinfância. *Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, CINTED-UFRGS, v. 8 n. 2, jul. 2010. Não paginado.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 19, n. 26, p.92-104, jul. dez. 2011.

BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 3, p. 9-16, jun. 1996.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. *Coleção pesquisa (auto)biográfica: temas*

transversais. Natal: EDUFRN, Porto Alegre: EdiPUCRS Salvador: EDUNEB, 2012. p. 27-69.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: disposições constitucionais pertinentes: Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2005.

BRUNER, Jerome. A interpretação narrativa da realidade. In: BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Trad. Marcos Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 128-143.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai. ago. 2006.

CAETANO, Deylla Wiviane de Araújo Batista; ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Pesquisando o cotidiano: conversas de crianças em uma escola de Educação Infantil. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 205-217, jan. abr. 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 35-42.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CLANDININ, D. Jean; PUSCHOR, Debbie; MURRAY ORR, Anne. Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, v. 58, n.1, p. 21-35, 2007.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Narrative and Education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 1, n. 1, p. 73-85, 1995a.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995b.

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 273-286, 1999.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, mai. ago. 2005.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 11-34.

DORNELLES, Leni Vieira; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Apresentação - Infância e Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 11-16, set. dez. 2010.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: ArtMed, 2009. 198 págs.

GIL, Glicéria. As histórias das crianças: um estudo sobre competências e capacidade narrativa com crianças em situação de pobreza. *Análise psicológica*, 4 (XXIV), p. 467-484, 2006.

JOSSO, Marie-Chistine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com textos: imagem e som: um manual prático*. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208 p.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 31-42, jan. jun. 2012.

MARQUES, Ana Paula; SILVA, Rui Pedro. Na análise dos textos das crianças, o reconhecimento da alteridade da infância. In: MARTINS, Moisés de Lemos; PINTO, Manuel (org.). Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 5., 2007, Braga. *Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (universidade do Minho), 2008. p. 1330 - 1336.

- MATTE, Ana Cristina F. Ler/escrever ritmos: a análise psicolinguística de uma experiência com crianças. *Revista da ABEM*, n. 6, p. 7-16, set. 2001.
- MEDEIROS, Andréa Borges de. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 325-338, set. dez. 2010.
- MENDONÇA, Júlia Escalda; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 58-66, mar. 2010.
- MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambigüidades na autobiografia infantil na contemporaneidade. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008. p. 113-130.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.
- NÓVOA, António. A escola e a cidadania: apontamentos incómodos. In: D'ESPINEY, Rui (org.). *Espaços e sujeitos de cidadania*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educaticas, 2006. p. 23-40. Acesso a apenas um capítulo (p. 1-13) disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>.
- PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 39-48, set. 2006.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun; DE CONTI, Luciane ; GOMES, Marineide de Oliveira. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância e seus desafios para a pesquisa (auto)biográfica. . In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 5, 2012, Porto Alegre. *Anais do V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica*. Porto Alegre: PUCRS, 2012a. p. 836-841. CD-ROM.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun; DE CONTI, Luciane; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda; GOMES, Marineide de Oliveira; ROCHA, Simone Maria da. O que contam as crianças sobre as escolas da infância: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. 2012b. Campinas: UNICAMP. p. 3153-3163 Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/3203b.pdf>
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e

profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PEDRINI, Juliana Rigon; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Aprendizagem musical: o que os alunos narram. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 5, 2012, Porto Alegre. *Anais do V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica*. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 1058-1064. CD-ROM.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RAMOS, Sílvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 65-70, set. 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 43-51.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan. jun. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. *O social em questão*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 21, p. 15-44, ano XX, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai. ago. 2005

SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs ; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 119-131, jul. dez. 2011.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 93-104, jan. jun. 2012.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras* [Periódico Online], vol. 6, n. 1, p. 25-40, jan. jun. 2006.

SOARES, Natália Fernandes. Vídeo conferência da disciplina “*Investigação com criança: perspectivas e práticas*”. Anotações pessoais a partir da aula proferida no dia 27 de março de 2013.



SOLON, Lilian de Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 204-224.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação – Apresentação – *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 327-332, abr. 2011.

SOUZA, Solange Jobim e; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 61-80, jul. 2002.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 52-78.

SOUZA, Elizeu Clementino; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan. jun. 2006.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 65-73, set. 2005.

TOMÁS, Catarina. *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento, 2011. 227 p.

TORRES, Maria Cecília. Entre rádios, TVs, fitas, toca discos, walkmans: lembranças musicais de alunas da pedagogia. *UNRevista*, v. 1, n. 2, abr. 2006. Não paginado.

VANGELISTA, Chiara. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 7-8.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 49-57, set. 2007.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Seu filho está sendo convidado para participar de uma pesquisa como voluntário. Após receber os esclarecimentos e as informações, assine este documento caso aceite que seu filho faça parte do estudo. Este termo está em duas vias. Uma delas é sua e a outra deve ser entregue preenchida e assinada para a pesquisadora responsável. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (51) 3308 3629.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Título do Projeto:** Aprendizagem musical: o que os alunos narram

**Resumo:** Este projeto tem por objetivo compreender como os alunos significam para si mesmos suas aprendizagens musicais. Participam desta pesquisa três crianças com a idade entre dez e onze anos, alunos do Colégio de Aplicação, onde frequentam aulas semanais de Educação Musical desde os 6 anos. Acredita-se que ao produzir narrativas, a criança estará refletindo e gerando conhecimentos novos para si. Essas narrativas serão obtidas a partir de três entrevistas individuais com os participantes. A musicalidade é compreendida como um traço humano, sendo as aprendizagens musicais consideradas como saberes socioculturais aprendidos através das experiências com a música ao longo da vida e das práticas musicais oferecidas no âmbito escolar. A relevância deste trabalho está no deslocamento do olhar do pesquisador, que busca encontrar em cada criança uma parceira de sua pesquisa, com uma atitude aberta para ouvir e sentir de que modo ela significa para si mesma as experiências vividas com a música. Os resultados da pesquisa poderão ser decisivos na maneira de abordar a educação musical na escola.

Pesquisadora: **Juliana Rigon Pedrini**

Pesquisadora Responsável: **Profa. Dra. Leda Maffioletti** (orientadora)

Contato: Faculdade de Educação UFRGS – telefone: (51) 3308 3099

Juliana – (51) 9644 74xx ou juliana.pedrini@xx.br

Participantes: Alunos do 5º ano do Ens. Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Assinatura do pesquisador:

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, (nome do responsável) \_\_\_\_\_,  
 RG: \_\_\_\_\_ e CPF: \_\_\_\_\_ concordo  
 e dou permissão para que meu filho (nome do aluno) \_\_\_\_\_  
 participe do estudo como sujeito da pesquisa *Aprendizagem musical: o que os alunos narram*. Também dou permissão para uso de trechos de seus depoimentos na divulgação dos resultados da pesquisa.

Assino este termo de consentimento ciente de que:

1. Este estudo pretende compreender como os alunos significam para si mesmos suas aprendizagens musicais.

2. A pesquisadora compromete-se em compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano escolar e agenda pessoal dos participantes e reconhece, de antemão, a importância do trabalho da Coordenação Pedagógica e da direção da escola.
3. A pesquisa compreenderá a realização de cerca de três entrevistas em horário a combinar com o aluno e seus responsáveis.
4. Os registros das entrevistas serão feitos através de gravação de áudio e vídeo que serão guardados pelo pesquisador por 5 anos.
5. Os resultados da pesquisa serão divulgados através de publicações em periódicos especializados e apresentados em eventos na área da Educação em geral e espaços que discutam temáticas como: aprendizagem musical, música na escola e formação de professores.
6. Antes do início do trabalho de investigação, obtive todas as informações necessárias para poder decidir, conscientemente, sobre a participação do meu filho.
7. Foi-me garantido que a pesquisa não oferece riscos nem expõe os participantes a situações constrangedoras.
7. Estou livre para interromper a qualquer momento a participação de meu filho na pesquisa, ou para optar pela participação em apenas algumas das atividades propostas pelo pesquisador.
8. Os dados pessoais dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho e o estudo da temática.
9. Poderei entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (51) 9644 7403 ou pelo endereço eletrônico [juliana.pedrini@ufrgs.br](mailto:juliana.pedrini@ufrgs.br) sempre que julgar necessário.
10. Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma delas permanecerá em meu poder, como responsável pela participação de meu filho na pesquisa, e a outra com o pesquisador responsável.

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura dos pais: \_\_\_\_\_

Assinatura do aluno: \_\_\_\_\_

Porto Alegre, 27 de junho de 2012

## APÊNDICE B – CD

Neste CD estão gravadas 8 faixas de músicas que as crianças citaram no decorrer de nossas conversas. Algumas vezes foram citados só estilos, como o *funk* que Luísa gosta de ouvir nas festas e *pagode* que seus pais ouviam quando ela era mais nova. Paulo disse ter gostado das músicas tocadas pela Orquestra da OSPA e que aprecia quando tocam músicas instrumentais no rádio. Gemma citou muitas bandas, como *Black Eyes Peas*, *One Direction*, *Rebeldes* e *U2*. Gemma e Luísa também falaram de artistas, tais como: *Shakira*, *Beyoncé*, *Rihanna*, *Katy Perry*, *Cláudia Leitte* e *Ivete Sangalo*. Cito-os aqui, para fins de demonstrar o amplo gosto dos participantes, mas não trago exemplos no CD porque as crianças não especificaram as músicas que gostam desses estilos, bandas e artistas.

Quadro 4 – Relação de músicas do CD

CD	Música	Compositor	Contexto	Página
*Faixa 1	Marias Brasileiras	Michael Sullivan e Carlos Colla	Interpretado pelas personagens da novela Cheias de Charme (2012)	73 e 106
*Faixa 2	Suspicious Minds	Elvis Presley	Música tema de um casal na novela Insensato Coração (2011)	74
*Faixa 3	Vem dançar com tudo	Robson Moura e Lino Krizz	Música de abertura da novela Avenida Brasil (2012)	74
*Faixa 4	Peito, estala, bate	Johnny Lemos	Gravada pela Xuxa. A letra indica as partes do corpo que devem ser percutidas durante a música. CD Xuxa Só Para Baixinhos 10 (2010)	77
*Faixa 5	Dançando com o Txutxucão	M. Cook, J. Fatt, A. Field e G. Page	Versão de We're Dancing with Wag the Dog por Wanessa Alves, gravada por Xuxa nos CDs: Só Para Baixinhos 2 (2001) e 20 anos (2006)	77
*Faixa 6	Marcha nupcial	Felix Mendelssohn	Da Suíte Sonho de uma noite de Verão (1826)	81
*Faixa 7	Mas que nada	Jorge Ben Jor	Composta em 1963. Gravada por Gracinha Leporace (voz) e Sérgio Mendes (piano) para o filme Rio (2011)	82
*Faixa 8	Ai se eu te pego	Sharon Acioly e Antônio Dyggs	Versão de Michel Teló (2011)	106