

PRÁTICAS CRIATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPONDO CONVERSÇÕES

CREATIVE PRACTICES IN TEACHERS FORMATION:
COMPOSING CONVERSATIONS

Dulcimarta Lemos Lino¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

dulcimartalino@gmail.com

Bianca de Oliveira Cardoso²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

bianca.oliveiracardoso@gmail.com

Submetido em: 23/11/2021

Aprovado em: 03/02/2021

Resumo

Ao tematizar as práticas criativas na formação de professores, o artigo destaca um aspecto emergente na investigação Educação musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar (LINO, 2020a). As análises quantitativa e qualitativa da pesquisa de campo constata o reduzido espaço do ensino de música como disciplina curricular nas instituições de ensino superior gaúchas e a diminuta presença de práticas criativas nos modos do fazer musical docente. O fortalecimento do cenário educativo compreende que o processo de formação de professores em educação musical não se limita apenas ao caráter mandatário de diretrizes curriculares, mas também exige conceber que a música é potência ordinária da vida cotidiana, oferecida e ampliada no exercício coletivo de compor conversações (CAGE, 2015). Ao viver os processos de escuta e criação musical, desde a ludicidade, a experiência de barulhar (LINO, 2008) habita a pedagogia como gesto poético de linguagem para sublinhar a composição da docência. As práticas criativas irrompem na formação de professores para inaugurar sentidos, dar-se a ver o lúdico, o sensível, o singular e a intransponível dimensionalidade humana da música como partição e partilha.

Palavras Chave: Práticas criativas. Formação de professores em educação musical. Pedagogia e música.

Abstract

In approaching creative practices in teachers formation, the paper seeks to highlight a emergent aspect in the project Musical Education in teachers formation from Pedagogy Undergraduation courses in Rio Grande do Sul, Brazil: hearing and creation processes in noising experience (LINO, 2020a). The research's quantitative and qualitative analysis highlight the reduced space for music teaching as a curricular discipline in Rio Grande do Sul's universities and timid presence of creative practices in teacher's musical repertoire. The strengthening of educational scenery comprise the teacher's formation process beyond the mandatory character of curriculum guidelines. It demands to conceive music as everyday life potency offered and enlarged in the collective exercise of composing conversations (CAGE, 2015). Living the process of hearing and musical creation, from its ludicity, the experience of noising (LINO, 2008) inhabits pedagogy as a linguistic poetic gesture to highlight the composition of teaching. Creative practices burst teachers' formation to inaugurate sense, to show the ludic, the sensitive, the singular and the insurmountable human dimension of music and score and sharing.

Keywords: Creative practices. Teachers formation in musical education. Music and pedagogy.

1. Dulcimarta Lemos Lino é pianista, professora de Educação Musical no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Coordena o Programa de Extensão Piá: concertos e oficinas musicais e o Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS). Licenciada em Educação Artística: habilitação em Música, mestre e doutora em Educação.

2. Bianca Oliveira Cardoso é mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEDU/UNISC), bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Introdução

A pesquisa emerge do interesse acadêmico em aproximar estudos na temática da formação de professores em educação musical na especificidade dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos. Com o título Educação musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar (LINO, 2020a), o estudo cataloga e analisa as propostas políticas e pedagógicas das instituições gaúchas nos cursos de licenciatura presenciais, apropriando-se da legislação relativa à formação de professores (BRASIL, 2006, 2015, 2016d) e ao ensino de música (BRASIL, 2008, 2016a, 2016b, 2016c). Além disso, forma o Ateliê Poético para se aproximar dos “referentes da ação docente tomados no efetivo cotidiano dos bancos universitários” (GATTI; SILVA; ALMEIDA, 2016, p.288), reunindo acadêmicos, pedagogos, músicos, gestores e pesquisadores para colocar a música em estado de encontro e colecionar relatos sobre os processos de escuta e criação musical vivenciados nas instituições – estratégia metodológica que busca circunscrever a complexidade polissêmica do campo.

O estudo teve início em 2017, quando, no cenário educativo, diferentes discussões locais estavam sendo efetivadas, dentro das instituições de ensino superior, para a (re)organização obrigatória dos currículos, devendo-se isso à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006, 2016d) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015). Ademais, a definição das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, organizadas no Parecer nº 12/2013 (BRASIL, 2016a), homologadas na Resolução nº 2/2016 (BRASIL, 2016b), e a definição da Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016c), que retira a música como conteúdo obrigatório da educação básica (BRASIL, 2008), transformando-a em componente curricular na área de Linguagens, movimentam necessários enfrentamentos e reflexões dentro das instituições de ensino superior gaúchas (LINO, 2020a).

A pesquisa de Lino (2020a), Educação musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos, constata o reduzido espaço do ensino de música como disciplina curricular nas instituições de ensino superior gaúchas. Também identifica, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais investigados, a diminuta presença de práticas criativas nos modos do fazer musical docente. O estudo define práticas criativas como modos do fazer docente que promovam atividades de improvisação e/ou composição musical no contexto educativo, provocadores do “jogo entre som e ruído que constitui a música” (WISNIK, 1989, p.30).

Ao investigar o modo como os educadores musicais se relacionam com as práticas criativas, Fonterrada (2015) utiliza o termo para se referir ao domínio da criação e da improvisação musical que prioriza atividades criativas envolvidas na experiência viva ao instrumento, com a voz ou o corpo. Para mais, Pelizzon

Superior (CAPES/BR). Pedagoga e especialista em Gestão na Escola pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS). Professora de educação infantil. Assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (RS)

e Beineke (2019, p.17-18) afirmam que o termo práticas criativas em educação musical “se refere às atividades que envolvam o fazer musical criativo, estando inserida nos estudos da criatividade que focalizam a educação musical e abrangem atividades e estratégias metodológicas e abordagens teóricas utilizadas em práticas pedagógicas”.

A escuta investigativa indica que existem diferentes realidades dentro de cada uma das instituições de ensino superior gaúchas, que precisam ser compreendidas no contexto particular e regional, deslocando a subalternidade hierárquica disciplinar do ensino de música, ainda marcada por traços de colonialidade e trajetórias de epistemicídios e exclusões musicais. O mapeamento quantitativo conclui que 13,8% das instituições de ensino superior gaúchas oferecem o ensino de música na formação de professores, enquanto que, para 51,3% dessas instituições, a música aparece de forma polivalente (LINO, 2020a, p.52). Na tentativa de compreender a totalidade subjetiva do fenômeno, a coleta de dados não se fixa apenas nas categorias quantificáveis de análise, movimentando o sentido de aproximações problematizadoras, que intensificam o diálogo de forma qualitativa.

Para tanto, o estudo cria o Ateliê Poético, grupo de discussão operativo que parte de um grupo previamente selecionado³ que se propõe à discussão de um tema específico, “deixando os participantes livres para seguirem seu curso de ideias e trocas” (GATTI; SILVA; ALMEIDA, 2016, p.306). No Ateliê Poético, os processos de escuta e criação musical são experimentados na ação imprevisível e indeterminada de “barulhar” (LINO, 2008), com o intuito de colher o saber da experiência de acadêmicos, pedagogos e músicos no espaço de convivência de práticas criativas que colocam a música em estado de encontro (LINO; DORNELLES, 2019, p.171). As atividades propostas no Ateliê Poético se realizam dentro de abordagens teóricas e estratégias metodológicas propostas por Alonso (2008, 2014), Brito (2001, 2015), Kater (2001, 2011), Fonterrada (2004a, 2004b), Schafer (1991, 2011) e Lino (2005, 2008). A pesquisa também acompanha as **Composições** (CARDOSO, 2020) narradas por três participantes do Ateliê Poético que, posteriormente, se tornaram “pedagogas-pesquisadoras” (LINO, 2020a) do estudo. Essas pedagogas-pesquisadoras são professoras de educação infantil da rede pública municipal gaúcha e compartilharam, ao longo de toda a investigação, seus modos de fazer educação musical na escola.

As diretrizes analisadas em relação à formação de professores nos cursos de Graduação em Pedagogia reafirmam a docência, a pesquisa e a gestão como princípios fundantes da educação superior e definem claramente “a importância dos percursos narrativos e a necessidade do professor criativo e inovador” (LINO,

3. A seleção dos participantes no Ateliê Poético deu prioridade aos estudantes do curso de Graduação em Pedagogia e aos professores de educação infantil formados em Pedagogia em nossa universidade, porque em nosso currículo os alunos dispõem de 3 créditos obrigatórios da disciplina Educação Musical e 9 créditos opcionais que tematizam a música no currículo escolar. O grupo do Ateliê Poético foi formado com: 3 músicos (licenciados em Educação Musical), 5 pedagogos (licenciados em Pedagogia, especialistas em educação infantil e músicos amadores), 3 acadêmicos do Bacharelado em Música Popular Brasileira, 3 acadêmicos da Licenciatura em Pedagogia e 1 acadêmico do Bacharelado em Artes Plásticas. Todos os participantes apresentaram frequência mínima de 75% nos encontros presenciais, assinaram a concordância do termo de consentimento livre e esclarecido do estudo e a autorização de uso de imagens e dados digitais.

2020a, p.135) no cotidiano escolar. No entanto, quando são observados os textos legais direcionados à formação de professores na especificidade do ensino de música, compreende-se que esses documentos

[...] não são claros e omitem como a música deve ser incorporada e qual a formação específica dos professores. Além disso, podem fragilizar as resistências argumentativas do campo porque, em períodos muito próximos, criam diretrizes nacionais à operacionalização do ensino de música sem destacar propostas teórico-metodológicas para ação docente e, simultaneamente, retiram a música como conteúdo obrigatório da educação básica. [...] o grande desafio do pedagogo é argumentar e construir percursos narrativos nos sistemas de ensino que participa, incluindo a música, já que a legislação vigente é aberta o suficiente para esta argumentação. (LINO, 2020a, p.135).

Portanto, a formação de professores em educação musical tensiona o debate pedagógico nos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos porque implica o encontro entre **música, educação e infância**, impondo à docência a tarefa de reunir esforços para refletir e tomar decisões no que se refere a um tema historicamente vulnerável a conflitos e a contradições. Por um lado, há a tendência de compreender a **música** como uma subjetividade potencialmente individualizada e irreal da expressão sensível, inútil aos termos de competência e habilidade educativa, ainda pautada no domínio biológico, cognitivo ou técnico instrumental e disciplinar. Por outro, uma **educação** ditada pelos resultados mensuráveis de uma formação cada vez mais centrada no acúmulo de informações, que tem esquecido que desafiar o raciocínio (razão) não significa abandonar as provocações da imaginação. Acima de tudo, ainda existe uma idealização romântica da **infância** como o lugar da **criança-criadora**, espontaneamente artista e integrada à natureza, que tem desconsiderado as intencionalidades da mediação docente.

Em suma, o artigo aproxima interrogações emergentes no contexto da formação inicial e continuada de professores em educação musical nos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos. Toma como campo reflexivo as práticas criativas inauguradas no Ateliê Poético da pesquisa, no ano de 2017, seguidas da ação investigativa das pedagogas-pesquisadoras no grupo de pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS) entre 2018 e 2020. O estudo compreende também que o processo de formação de professores em educação musical não se limita apenas ao caráter mandatário de diretrizes curriculares, mas exige o exercício coletivo de **compor conversações** (CAGE, 2015). Ao viver os processos de escuta e criação musical, desde a ludicidade, a experiência de barulhar (LINO, 2008) habita a “pedagogia como gesto poético de linguagem” (RICHTER; BERLE, 2015) para sublinhar a tomada de decisões na **composição** da docência.

Formação de professores: compor conversações

A formação de professores nos cursos de Graduação em Pedagogia é instituída em 1939 e nasce com o objetivo de qualificar a formação cidadã do povo brasileiro, enredada na multiplicidade de referenciais teóricos, politicamente impressos em sua história. Tal propósito segue sendo reafirmado prioritariamente nas políticas públicas instituídas na Constituição Federativa do Brasil e na Carta Magna da Educação Básica (1988). No entanto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) irrompe nesse percurso, trazendo uma nova identidade para o curso de Graduação em Pedagogia e exigindo um novo perfil do pedagogo, porque estabelece a obrigatoriedade da formação de todos os professores em nível superior. Assim, entre 1997 e 2006, elaboram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia⁴(BRASIL, 2006), documento referencial que normatiza e orienta os profissionais da educação no exercício autônomo de construção escrita do projeto político-pedagógico de cada instituição de ensino superior.

Ao definir “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior no país” (BRASIL, 2006, p.3), as DCNPs articulam de forma planejada a rede integrada⁵ de enfrentamentos constituídos para contemplar os desafios educativos que acabam por desembocar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015). Esses textos sublinham a docência como base obrigatória de formação e de identidade profissional do pedagogo. Conceituam docência como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos culturais, valores éticos e estéticos inerentes ao processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2005, p.6).

Entende-se que a busca de alternativas ao diálogo profícuo entre as instituições de ensino superior formadoras de professores e as escolas de educação básica pode ser articulada se a formação inicial e continuada docente oferecer

[...] ao professor um cabedal de conhecimentos que lhe permita ser criativo – ou seja, construir a sua própria metodologia, lógica de método, fazer escolhas fundamentadas – no trabalho com seus alunos. Sem esses conhecimentos, ele não tem condição de

4. Ao longo do presente texto, utilizaremos a sigla DCNPs para nos referirmos às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

5. Ao longo do presente texto, utilizaremos a sigla DCNPs para nos referirmos às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

desenvolver um trabalho com reflexão, de fato. E isso não acontece hoje na formação de professores em nenhuma circunstância: fornecer-lhe fundamentos e instrumentos para criar possibilidades de trabalho, de inovar. (GATTI, 2013-2014, p.35).

Ferreira (2006, p.1343) considera que a referida inovação requerida à formação de professores continua sendo o grande desafio das políticas públicas educativas no exercício docente devido à forte tradição disciplinar ainda vigente nos cursos de Graduação em Pedagogia. Para a pesquisadora, esses cursos insistem em reproduzir os padrões de competitividade, empreendedorismo e disciplinaridade curricular, produzindo impasses, perspectivas e compromissos contraditórios no campo (FERREIRA, 2006).

Enfrentar a complexidade inerente ao campo da formação de professores exige compreender as adversidades envolvidas no que se refere

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

No entanto, Gatti (2010) também destaca que as DCNPs (BRASIL, 2006, 2016d) são claramente definidas e oferecem possibilidades de adaptações criativas e integradoras para os sistemas de ensino (GATTI; NUNES, 2008). Isso porque o conjunto de documentos definidos para a formação inicial e continuada de professores nos cursos de Graduação em Pedagogia, em sua longínqua extensão, tem apostado na racionalização de um espaço autônomo de organização curricular. Ao assegurar uma gestão democrática crescente na construção de estratégias do ofício docente, esses documentos afirmam que os conhecimentos e as habilidades indispensáveis ao exercício docente devem ser confrontados "aos problemas complexos e variados impostos e expostos na escola" (GATTI; NUNES, 2008, p.453), que ainda necessitam ampliar e ressignificar o lugar das disciplinas práticas nos currículos das instituições de ensino superior. Para mais, o estudo de Honório et al. (2017, p.1751) conclui que os enfrentamentos dentro da formação de professores nos cursos de Graduação em Pedagogia permanecem ressoando a falta de articulação entre teoria e prática e de experiência interdisciplinar nas licenciaturas.

Ao recusar um modelo escolarizante e hierárquico de ensinar os professores, Oliveira-Formosinho (2016) propõe a "formação em contexto" para criar proximidades entre teoria e prática. Uma proposta de formação na qual os professores são sujeitos de sua formação e definem claramente os eixos de intencionalidade educativa respeitadora das crianças, das educadoras, das famílias; âncoras integradoras do pensar, fazer, documentar e avaliar o processo educativo. Aqui a pedagogia da infância é pensada como um processo de desenvolvimento de identidades plurais em que a universitarização da formação integra formação e

profissão de forma participante. O conhecimento profissional prático é contextualizado, orientando ações situadas no cotidiano das escolas como pontos de referência para questões que convocam valores éticos, políticos e estéticos na procura de respostas para problemas cotidianos (FORMOSINHO, 1987).

Ao investigar a formação de professores em educação musical, na especificidade dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos, Lino (2020a) constata que a articulação entre instituições formadoras de ensino superior e escolas de educação básica reclama a operacionalização de uma parceria em que o fazer criativo possa estar incluído nas práticas pedagógicas. Para tanto, o discurso impresso nos documentos elaborados pelas instituições de ensino superior gaúchas, por meio de seus Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCP), insiste em afirmar: o desenvolvimento da criatividade; a promoção de ações pedagógicas que possibilitem condições para o exercício da invenção; o acento em práticas educativas que incluam os processos de desenvolvimento nas dimensões estética, cultural, lúdica e artística; a apropriação de valores estéticos e culturais; a capacidade comunicativa; o processo emancipatório permanente; as ações pedagógicas possibilitando condições para o pensamento crítico e a criatividade; as relações criativas entre natureza e cultura; além do processo emancipatório permanente, investindo em ações pedagógicas que permitam “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte” (BRASIL, 2015, p.1), entre outros (LINO, 2017a).

No entanto, estando nos bancos universitários, participando do Ateliê Poético (LINO, 2020a), ou seja, propondo o tempo e o espaço de viver a música em estado de encontro com acadêmicos, pedagogos, músicos, gestores e coordenadores, compreende-se paulatinamente que “o cabedal de conhecimentos práticos do ofício desse professor criativo” ainda tarda a ressoar nas salas de aula das instituições de ensino superior investigadas. Isso porque o espaço livre de ensaiar errâncias, colocar os corpos com assiduidade no som, jogar, brincar e especialmente ensinar o corpo a fazer, lançando-se à sensibilidade de soar na ação de barulhar (LINO, 2008), ainda se mantém como discurso nos Projetos Político-Pedagógicos, nos Planos de Ensino e nas Súmulas das disciplinas ofertadas à educação musical (LINO, 2020a).

Os referidos documentos analisados na presente investigação indicam a frequência reiterada de importantes princípios **teóricos** orientadores do estudo da paisagem sonora para a edificação do “Ouvido Pensante” (SCHAFER, 1991), da música como um substantivo plural inserido no contexto social e cultural (WISNIK, 1989), da compreensão do contexto histórico do ensino de música no Brasil (FONTERRADA, 2005) e dos jogos de escuta, experiência e criação que fazem parte da formação integral da criança, na perspectiva de Brito (2003, 2019).

Porém, quando a análise desse material recai sobre as formas do ofício docente de “como fazer”, as contradições e os contrapontos emergem nas práticas pedagógico-musicais oferecidas aos acadêmicos. Nesse momento, há predomínio de leitura teórica sobre a paisagem sonora em detrimento de sua escuta no cotidiano acadêmico e possibilidades de criação. Destaca-se também que, para muitos dos docentes investigados, as atividades práticas com música se concen-

tram na entoação de canções disciplinares e/ou didatizadas⁶, sendo consideradas pelos docentes mais adaptadas à formação de pedagogos (LINO, 2017a, p.13), com prescrição informativa do texto das canções ou produção de paródias. Ademais, o estudo aponta um pequeno número de docentes que conseguem compartilhar, em performance, práticas criativas ou jogos musicais utilizados no contexto da sala de aula, ou mesmo nomear bibliografia que possa fortalecer e ampliar este repertório, conectando princípios teóricos e estratégias metodológicas à prática musical (LINO, 2017a, p.2).

Mesmo que 45% dos gestores das instituições de ensino superior investigadas sublinhem a necessidade efetiva do percurso narrativo docente, ou seja, de fazer com que o professor criativo emergja nas práticas disciplinares oferecidas no cotidiano institucionalizado, eles também ressaltam o grande desafio empreendido quando pretendem propor núcleos ou eixos que se articulem e comuniquem. Nessa direção, ainda sonham em propor um currículo em que as linhas possam se misturar como teias de possibilidades, de nós, de conexões, de interconexões, promovendo um momento em que as disciplinas deixem de ser gavetas fragmentadas (GALLO, 2011, p.74) e possam se tornar uma organização plural na qual a formação seja compreendida como um conjunto de situações de aprendizagem, vivências, reflexões e criações de novas possibilidades pedagógicas.

Considera-se, então, que a grande contribuição da Pedagogia à educação musical reside no intenso enfrentamento que a disciplina produz na tradição conceitual de conceber a linguagem como representação de mundo, dividida em áreas estanques de conhecimento ou em disciplinas fechadas em suas proposições. Como as diretrizes para a formação de professores dão liberdade às instituições de ensino superior para compor sua organização curricular, observa-se que incluir disciplinas específicas de educação musical nos currículos dos cursos de Graduação em Pedagogia comporta tempos e espaços de ensaiar e de compor modos de ser docente urgentes no Brasil contemporâneo (FABRIS; DAL'IGNA; SILVA, 2018).

Nesse cenário, a educação musical se impõe no currículo dos cursos de Graduação em Pedagogia como potência do exercício continuado de experimentar os processos de escuta e de criação do saber docente – exercício que ensaia as práticas criativas da música em sua possibilidade transfigurada do humano, promovendo múltiplas formas de improvisar, de compor e de interpretar o mundo em tempos e espaços que habitam as narrativas do gesto poético. Tal “feitura do corpo” (LINO; RICHTER, 2020) em sua potência criadora oportuniza o ofício de professor criativo pretendido à formação de professores (BRASIL, 2006, 2015), aquele que **compõe conversações**.

O termo “composição” é retirado da obra de Santos (2005), pois este convida a traçar pontes, desde a educação musical, entre a pedagogia e a educação básica. A pesquisadora sugere que as “composições” podem articular projetos de formação de professores que sejam capazes de abrir fronteiras entre o acadêmico (instituição de ensino superior em Música) e outras instâncias e círculos de sociabilidade educativa. Nesse sentido, Santos (2005) interroga: “que possibilidade pedagógico-curricular

6. Entendemos canções didatizadas como aquelas músicas nas quais o texto proposto na forma de canção quer ensinar um conteúdo específico, por exemplo: “o som pode ser curto / como faz o gatinho / miau” (DRIEMEYER, 2004).

não dada pelo definicional e proposicional pode responder mais de perto às necessidades da vida atual e à crise dos sujeitos no mundo contemporâneo? ” (SANTOS, 2005, p.55). A escuta dos depoimentos de professores da rede municipal do Rio de Janeiro, tomada em sua investigação, indica que as distâncias entre os projetos de formação nas instituições de ensino superior em Música e as demandas do cotidiano escolar continuam exigindo “reconstruir a formação de formadores e fortalecer o profissional da escola” (SANTOS, 2005, p.55). Tal descompasso entre a formação musical recebida na universidade e o anseio dos administradores também é identificado na investigação de Figueiredo (2017, p.55).

Assim, tais **Composições** necessitam ser **Compostas: Com Posição**. Cardoso (2020) afirma que o acento na palavra *Com Posição*, grafada desse modo, separada e junta, pretende afastar-se do ideário romântico instalado no senso comum de que compor e criar são gestos exclusivos dos artistas ou daqueles que “recebem” inspiração divina. Também pretende distanciar-se dos binarismos “ou isto, ou aquilo”, por vezes presentes em diferentes instituições escolares. Para Cardoso (2020), **Com Posição** presume o fortalecimento da gramática da docência, pois “as palavras que usamos determinam o mundo que percebemos, nossa forma de dizer é inseparável de nossas formas de pensar e nossas formas de fazer” (LARROSA, 2018, p.330).

A língua escrita e seu conjunto de palavras constituem ideias, traduzem concepções teóricas e emolduram narrativas em que cada encontro de palavras pode produzir uma outra conversa. Se “o conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas” (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2018, p.34), há de se pensar em movimento, atentando para “não deixar que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose” (LARROSA, 1998, p.55). Logo, a **Com posição** é o lugar do gesto poético em que se produz pensamento com alteridade, na intencionalidade de fazer encontrar a **nossa língua** porque os seres humanos são únicos e irrepetíveis (CARDOSO, 2020).

Dessa forma, objetiva-se a resistência ao esmaecimento do professor e de seu posicionamento diante de suas responsabilidades pedagógicas com o ensino (HORN, 2017), ao deparar-se com o complexo “exercício” (LARROSA, 2018) de **compor conversações**. Cage (2015), por sua vez, afirma que estar em conversação exige um

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

Ao tecer **conversações** com Cage (2015), ou melhor, pontos de escuta e diálogo de uma partitura que todos tocam e todos são intérpretes e apreciadores, destaca-se que a ampliação e o fortalecimento de práticas criativas no contexto da formação de professores em educação musical, na especificidade dos cursos investigados (LINO, 2020a), fazem do pedagogo um protagonista que **compõe conversações**. Marca da experimentação de seu pensamento, produção

de suas ações dentro de uma coletividade, questionamento e tensão às certezas e fórmulas prontas, porque afirma “a vida concreta (sempre plural e complexa), o jogo excêntrico entre discursos heterogêneos e a suscetibilidade compartilhada pelo conhecimento e a melhoria do humano” (LARROSSA, 1998, p.123). Logo, ao **compor conversações**, a Pedagogia emerge como gesto poético de linguagem na formação inicial e continuada de professores.

Gesto poético de linguagem

Ao tematizar a pedagogia como gesto poético de linguagem, o grupo de pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS),⁷ que mantém uma interlocução com as pesquisas do grupo LinCE – Linguagem, Cultura e Educação (PPG-EDU UNISC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, tensiona as descontinuidades temporais que tecem a alteridade linguageira dos encontros entre adultos e crianças. Richter e Berle (2015) sublinham que, no gesto poético, o que emerge não é a liberdade enraizada individualmente, mas a experiência do viver juntos, isso porque o que instala as pessoas no mundo comum é “a experiência linguageira e sua potência de plasmar sentidos singulares no coletivo mundano” (RICHTER; BERLE, 2015, p.1029).

Sustentados nas ideias de Agamben, Merleau-Ponty e Bachelard, os grupos investem na ludicidade do gesto poético que não separa sensível e inteligível, imaginação e razão, bacharel e licenciado, mas sublinham a potência de produzir e refazer o mundo no ato de interpretá-lo e transfigurá-lo em sentidos inteligíveis. Assim, priorizam o fenômeno do corpo sensível como fonte primeira de sentidos e significados que instalam os seres no mundo, onde cotidianamente aprende-se a **ser-com** no ato de **com-partilhar** experiências fundantes da vida comum: chorar, cantar, tocar, dançar etc.

O gesto poético não está comprometido com este ou aquele “método de ensino”, mas com os movimentos do corpo em conversação (CAGE, 2015). Ao constituir-se como resistência a toda restrição ligada a qualquer forma de dominação, o gesto, para Nancy (2014), mostra sem designar, oferece sem destinar, propõe sem impor, expõe sem depor. O gesto pode instaurar o reino dos sentidos e sustenta o desejo de encontrar-se no eco de **fazer-se-com**. Sendo da ordem da sensibilidade e do movimento, o gesto vibra ressonâncias e tem na escuta “o som do sentido” (NANCY, 2007). Assim, o gesto comove e inquieta porque materializa a estreita dependência dos dispositivos materiais, simbólicos e afetivos particulares de cada cultura (NANCY, 2014) e de suas partilhas (NANCY, 2016).

Para Rancière (2000, p.12), uma “partilha do sensível fixa um comum partilhado e suas partes exclusivas”. Ao emergir como um “sistema de evidências sensíveis”, a partilha do sensível revela, “ao mesmo tempo, a existência de um comum e de seus recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (RANCIÈRE, 2000,

7. Grupo de Pesquisa Escuta Poética, coordenado pela professora Dulcimarta Lemos Lino na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, investiga a música da infância e atua na formação inicial e continuada de professores em educação musical. Instagram: @escutapoetica. Canal no YouTube: Escuta Poética. Podcast: Pó di Questim! <https://pt-br.padlet.com/ppedmusical/n0vukcswofhg2ji8>

p.12), modos de ser no espaço comum integrados à interpelação e à alteridade do mundo onde se pode criar, reiterar, repetir, condensar. Por conseguinte, o sentido do gesto poético é criar um espaço de experimentação que permita “ser afetado pelo exercício do pensamento, numa experiência de problematização” (SANTOS, 2019, p.1). Cabe destacar que, sendo parte de um coletivo que pensa a aprendizagem como acontecimento, os sujeitos são afetados por algo que os desafia e força a pensar, por causa de seus encantos, de alguma qualidade “perturbadora”, de algo interessante, importante, notável (SANTOS, 2019, p.1), num tempo e num espaço determinado.

Desse modo, o gesto poético exige um tempo fora do metrônomo imposto do exterior, orientado pelo exercício de errância e assiduidade de tocar a duração no espaço inabordável do som do sentido, enquanto disponibilidade de **estar-com** o outro e **virar-se para** ele no ato de manter-se em conversação (CAGE, 2015, p.17). Ao compor conversações, as práticas criativas ensaiam jeitos de “estar à escuta” (RICHTER; LINO, 2019), disponibilidade da música em estado de encontro que, indeterminavelmente, interroga sonoridades, persegue silêncios, experimenta jogos de escuta, se apropria de coerências musicais instituídas socialmente e conjuga o devir criativo, ou melhor, desafia a ação brincante de “barulhar” (LINO, 2008).

Se a educação musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos ainda tem insistido em “prescrever concepções pedagógicas musicais de cunho utilitário e recreacionista, guiadas pela socialização fixada no canto coletivo e no preenchimento do calendário festivo escolar ditado pela mídia” (LINO, 2020a, p.75), é porque a pedagogia e a música ainda necessitam afirmar, conforme Agamben (1999, p.2018), que o gesto poético é o modo de estar em linguagem e tem na inoperatividade a potência constitutiva da humanidade. Tal operação inativa contempla e acolhe o poder ou aquilo que se pode ou não fazer. Para Agamben (1999), potência e impotência coexistem no gesto poético de linguagem. Para explicitar sua concepção de “operação inoperativa”, afirma que esta permite apontar que o significado político da arte está em ser uma operação “que torna inoperativo e que contempla os sentidos e os gestos habituais dos homens e que, dessa forma, os abre a um novo possível uso” (AGAMBEN, 2007, p.49).

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

Então, ao promover encontros brincantes no Ateliê Poético ou no Escuta Poética, a investigação de Lino (2020a) compreende que a intencionalidade docente se faz presença nas práticas criativas que habitam a formação inicial e continuada de professores nas instituições de ensino superior gaúchas (LINO, 2020a). O som é presença que chega, comporta um ataque e incorpora uma tensão. Toca o corpo pela escuta, essa ressonância que é o som do sentido (NANCY, 2007), expondo a coexistência entre ruído e música, entre corpo e mundo, entre singular e plural. O acontecimento sonoro não tem lugar, mas ocupa um espaço. Não

tem um sentido a descobrir, mas toca a pele pela existência e se abre ao devir que esse viver junto incorpora, tanto no puro **com-tato** (tocar à pele) quanto ao tocar o ser-com-os-outros (NANCY, 2015, p.173).

As práticas criativas incorporadas na rotina do Ateliê Poético (2017) constituído nessa investigação e ininterruptamente encadeadas no grupo de pesquisa Escuta Poética (2018-2020), junto às “pedagogas-pesquisadoras”, oportunizam a potência de reunir uma rede de proteção à música na pedagogia e têm indicado que a docência se faz na convivência. Tal ação comporta e tonifica a marca narrativa de conjugar **somos uns-com-outros**, ser singular plural (NANCY, 2006, p.50). Ao viver tempos e espaços contínuos de brincar com sons, silêncios e músicas na universidade, as práticas criativas preparam os docentes à acolhida do gesto poético de cada corpo que toca as plurais e singulares composições da convivência mundana. Exercício potente da docência que, nas palavras de Deleuze,⁸ indica “um preparar-se para estar preparado. Preparar-se para habitar o presente no presente”. O filósofo insiste que preparar não é planejar,

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

No momento em que colocam a música em estado de encontro, esses obstinados professores se reinventam, articulando sem financiamento nem poder institucional diferentes formas de incorporação dos processos de escuta e criação musical para continuar presentes no cotidiano acadêmico. Os registros investigativos (LINO, 2017a) levam a compreender que a música na formação dos professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos se encontra **entre** o ensino de música e a educação musical. Isso porque seus gestos poéticos favorecem a tomada de consciência de que os binarismos impostos tanto à Pedagogia quanto à música importam muito pouco. Eles podem e devem existir a nível científico como argumentações teórico-metodológicas que deem sustento a práticas cada vez mais endereçadas à educação básica. No entanto, pouco ou nada interferem na formação continuada docente (LINO, 2020a).

A investigação também percebe que o ensino de música nos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos pode ensinar a buscar o rigor perdido com a inserção da polivalência da Educação Artística (BRASIL, 1982) na escola. Considera-se que, de forma atravessada, a Educação Artística, e mais tarde o Ensino de Arte (BRASIL, 1996), acabou por estabelecer preconceitos e confusões pedagógico-musicais porque não conseguiu dar conta dos complexos e plurais desencade-

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

amentos das práticas da criatividade e da livre expressão no discurso musical. Talvez a nomeação ensino de música possa ensinar a compor um glossário em que a palavra disciplina adquira o valor de repetição na convivência, de trocas entre gerações, de aprendizagens do corpo que levam tempo e têm uma duração específica para acontecer no devir de cada um, mas que exigem “errância e assiduidade” (SANTOS, 2019, p.3) nas trajetórias singulares que são.

O valor pedagógico das práticas criativas na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos que este estudo propõe não é contra perseguir a insistência de uma materialidade, nem o rigor preciso que ensina o corpo a ensaiar, a errar, a explorar, a experimentar, a escutar; que indica a relevância do gesto poético, da mediação docente, da necessidade do ouvido pensante (SCHAFER, 1991), da docência como espaço narrativo de “aprender a apreender dos alunos o que ensinar” (BRITO, 2001). A educação musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos precisa urgentemente assegurar aos acadêmicos o tempo livre nas instituições de ensino superior para experimentar a inutilidade lúdica e lúcida (BÁRCENA, 2004) envolvida na ação de barulhar (LINO, 2008). Compreende-se que essa experiência de viver as inutilidades imprevisíveis de brincar com sons pode movimentar a música em estado de encontro na Pedagogia, porque não está conectada apenas às representações cognitivas e estruturais da gramática musical, mas une fronteiras complexas e plurais para **tocar** o mundo.

Para Nancy (2013), tocar é entrar diretamente em contato com as coisas do mundo. Tal ação estremece e faz mover como ex-posição aos sentidos, uma constituição do mundo que se dá “numa exploração de presença como multiplicidade original de sua participação” (NANCY, 2006, p.19). Assim, toca-se para acolher a fruição de um corpo que no gesto poético pode desenhar o som ou apenas deixá-lo partir. Tocar é, simultaneamente, estar tocante e sentir-se tocado, pois “tocar começa quando os corpos se distanciam e se distinguem um do outro” (NANCY, 2013, p.12).

Portanto, a composição de encontros no Ateliê Poético dessa investigação aproximou as conversações sobre a música na formação de professores para tocar a pedagogia como gesto poético de linguagem. Partilha de práticas criativas apreendidas ao viver os processos de escuta e criação musical, compartilhados na experiência de barulhar semanalmente. A música vinculou a convivência de formação e autoformação do coletivo investigativo, aproximando diferentes experiências intrainstitucionais e interinstitucionais para sustentar que, em educação,

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

A formação se dá nesse movimento, encontro com aquilo a que se vincula: a música na infância. A educação musical da infância, que tem profundas raízes nas concepções tão disciplinadoras do pensamento quanto corretivas dos movimentos

dos corpos, pode interrogar os propósitos impostos pelas teorias psicológicas do desenvolvimento biológico e cognitivo que tem definido uma ordem sempre em trânsito à infância (do preciso ao impreciso, do “fácil” ao “difícil”, dos intervalos aos acordes etc.). Longe de práticas utilitárias e disciplinares da música na educação, sublinha-se aqui a autoria e o protagonismo da docência e da infância compartilhadas no coletivo cotidiano da universidade e da escola. Nesse sentido, teoria e prática edificam a realidade existente nas instituições, compondo encontros para abrir os ouvidos aos sons do mundo e afirmar autoria: **“eu sabo porque sabo!”** (LINO; DORNELLES; 2019). Música é vida, e as pessoas são rodeadas de música tanto internamente (sons de dentro do corpo) quanto externamente (paisagem sonora). “A música nasceu antes da educação musical” (FONTERRADA, 2020), e todas as civilizações mostram sua função ligada à vida e à artesanaria de organizá-la. Música é feita por pessoas, e não de pessoas, que, ao barulhar, encontram, compõem e compartilham narrativas: gestos poéticos de linguagem.

Por considerar que o magistério se constitui em um setor de grande importância para as transformações da sociedade contemporânea (TARDIF; LESSARD, 2005), a pesquisa entende que as práticas criativas na formação inicial e continuada de professores em educação musical podem contribuir para consolidar o ofício docente como gesto poético de linguagem que movimenta, simultaneamente, as dimensões éticas, estéticas e políticas destacadas por Malaguzzi (HOYUELOS, 2004). Ao sublinhar que o ato de educar está alicerçado na profunda convicção das potencialidades criativas do ser humano, em que adultos, crianças e famílias constroem juntos **a beleza do insólito**, Malaguzzi explicita que a essência do ser humano está na contradição, na dúvida, em provocar interrogações. Para o estudioso, pedagogia sempre é política e política é pedagogia, estabelecendo uma relação de caráter cultural e social na qual a escola e a educação emergem como aspectos fundantes de transformação social e cultural (HOYUELOS, 2004, p.25).

Aqui não se trata somente de transmitir informações ou modos etiquetados de estar no mundo, mas de estar disponível a encantar o mundo com a potência sonora, musical e fabuladora do corpo. Quando o ser humano se entrega às práticas criativas, sublinha a relevância pedagógica entre os adultos e as crianças de ouvir suas imprevisibilidades, entregando-se à potência de “estar à escuta” (RICHTER; LINO, 2019) para insistir em perseguir as ressonâncias produzidas no corpo sensível, fonte impalpável de sensações. Assim, a pesquisa consegue ampliar consideravelmente as reflexões sobre as redes de proteção ao ensino de música na pedagogia, junto de seus gestores, coordenadores, professores e acadêmicos (LINO, 2020a).

Além disso, os enlaces estabelecidos com diferentes instituições de ensino superior gaúchas e duas secretarias municipais de Educação aproximam os professores da escola pública municipal da formação inicial e continuada em educação musical, construída desde a universidade, firmando e intensificando narrativas docentes em pequenos coletivos: entre professores da mesma escola; entre escolas da mesma rede; dentro da secretaria de educação; entre secretarias de educação e universidade; e entre escolas, universidade e músicos profissionais.

Nessa caminhada, é necessário destacar as **Com Posições** de três gurias em conversação que, na “formação em contexto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), integram, sem fragmentação, teoria e prática, a fim de nutrir o seu quadro de referências que movimentam e promovem a ação cotidiana dentro da escola.

Parceria e proximidade entre a universidade (como escola da formação) e a escola (como espaço de práticas), entre professores universitários e professores de terreno, porque tempo e espaço privilegiado de experimentar outras formas de convivência, diálogo com as gramáticas do mundo e potência política e pedagógica de fazer escolhas para compartilhar modos de operar em linguagem.

Três gurias em conversação

Para narrar a experiência de estar com as três gurias, pesquisadoras-professoras da rede municipal de educação infantil, no espaço coletivo do grupo de pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS), parte-se da construção de uma comunidade reflexiva que tem o corpo como instrumento musical por excelência do fazer musical; as práticas criativas como rotina sistematizada nos encontros semanais; e a intenção de aprender a formular perguntas que ampliem as possibilidades de pensar entre professores, com professores e para professores, a música na infância.

Isto posto, entende-se que “nascer para uma vida não é só biologia, mas biografia, lúdica e lúcida” (BÁRCENA, 2004, p.63), compartilhada nas “palavras-brinquedo” que foram criadas para colocar em relevo as **Com Posições**:

BARULHAR: a música brinquedo (LINO, 2008). **TEMPO**: arandú, termo indígena que significa ouvir o tempo da sabedoria, de conhecer a experiência de vida local e universal (HOYUELOS, 2015, p.42). **ESCOLA**: espaço-casa cheio de língua e linguagem que surge para viver a experiência do “tempo-livre no exercício do mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.9). **PRÁTICAS CRIATIVAS**: ex-posições, ex-cursões, ex-ercícios de escuta. **INFÂNCIAS**: lugar dos começos languageiros, de multiplicar coisários (BACHELARD, 1999). **Com-vivências** entre crianças e adultos (BARBOSA; RICHTER, 2015). **FORMAÇÃO**: tocar a pedagogia e a música como partição e partilha (NANCY, 2006).

A disposição de inúmeras palavras-brinquedo ao longo da constituição do grupo de pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS) buscou fortalecer e aperfeiçoar as experiências que já vinham sendo elaboradas com música nas escolas públicas de educação infantil onde as três gurias trabalham. Logo, o estudo entregou-se a esses “três encontros, ou (re)encontros. Três modos de ser. Três canções”(LINO, 2020a, p.105). Três gurias que fazem música e teorizam sobre música para conjugar a experiência de “estar à escuta como modo estésico de estar no mundo” (LINO, 2020a, p.105). Ressonâncias e reverberações do som do sentido narradas pelo corpo potente dessas “mulheres comuns, que acordam cedo, vivem as demandas domésticas do lar, da pandemia, do descaso das instituições, das destrutivas políticas de governança nacionais-estaduais-municipais” (LINO, 2020a, p.105). Enfim, “três gurias cheias de gesto que desenham som. [...] Três professoras que afirmam a docência como a infância bachelardiana (1999), aquela que dura no corpo a vida toda” (LINO, 2020a, p.105), e que entendem que

[...] a infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde.

É quando estamos disponíveis para nos surpreender, para nos deixar encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos Tempo. (COUTO, 2011, p.43).

Sim, três pedagogas-pesquisadoras que compõem conversações e se permitem o prazer da atividade intelectual, sem opor teoria e prática (CHARLOT, 1996), **com**-jugam a potência de expressar e acolher o indeterminado, o indivisível, o indispensável da música como presença no cotidiano escolar. Vínculo que, pelo som, circunscribe o afeto e o encantamento que existe pela música e pela resiliência ao estudo científico como alicerce desse movimento e conexão ao chão da escola. Essas três gurias não são musicistas nem habitantes formais do discurso musical, mas **pedagogas brincantes** que sabem tocar um instrumento (violão ou piano), cantar (participam de grupos corais e aulas de técnica vocal há mais de 10 anos) e que têm no corpo músicas, jogos de improvisação, rodas de verso, maçambiques, contos, rimas, parlendas, trava-línguas etc.

Assim, as três pedagogas-pesquisadoras foram selecionadas para compor a investigação porque participaram com assiduidade do Ateliê Poético da pesquisa; representam a Secretaria de Educação de seus municípios na propagação e vivência de práticas criativas à formação continuada em educação musical nas redes e escolas em que atuam; já participam de formação continuada em educação musical há pelo menos 10 anos, junto à pesquisadora; e atuam como docentes em escola municipal de educação infantil.

A convivência com cada uma das pedagogas-pesquisadoras, tanto nos encontros semanais (individuais) quanto quinzenais (todo o grupo de pesquisa), no exercício rotineiro de experimentar práticas criativas ou nas visitas às escolas (mensais), promoveu uma aproximação da caracterização da realidade dessas instituições, das crianças, das famílias, dos professores, das governanças vigentes e dos músicos dessas comunidades. Nesse caso, evidenciou-se a presença da música na escola pública municipal de educação infantil pelo desejo e comprometimento singular dessas pedagogas-pesquisadoras, que têm no grupo de pesquisa Escuta Poética um espaço privilegiado de acolhida, escuta e formação. Foram observados assimetria, desrespeito e amadorismo de gestores ao lidar com a música na escola pública por meio da maioria dos contextos escolares investigados. Porém, à medida que a pesquisa se inseriu dentro das instituições, foi possível assistir a essas fragilidades sendo superadas e ver a pedagogia articular a música em sua formação inicial e continuada.

O conjunto das destacadas investigações desenvolvidas no NEPEM (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical – UFSM), constituídas sobre a temática de “Professores e educação musical na escola: modos de ser unidocente e pensar a música neste processo” (BELLOCHIO, 2017), desde o sul, confirma a realidade investigativa encontrada. Sublinha-se também que, embora os professores unidocentes compreendam a importância da música em seu contexto educativo, há limitações em sua atuação docente que se estendem da formação acadêmico-profissional (com poucas experiências musicais e pedagógico-musicais) até a constante imposição das exigências formadoras da escola (atividades de ler, escrever e contar).

Ao apostar na formação de professores em educação musical, Bellochio (2017), Del Ben (2010), Figueiredo (2011), Souza et al. (2007), Arroyo (2005), Oesterreich

(2010), Carvalho (2017), Spanavello (2005), Lino (2020a), entre outros, têm erguido argumentos sólidos para contrapor a idealização romântica da música, da pedagogia e da infância vigente. Compreende-se que a ideia de **criança-artista**, espontaneamente musical e criadora, presente nas redes escolares habitadas pela investigação (LINO, 2020a), vem subjugando as intencionalidades da mediação docente que já entende o porquê de ensinar música na escola, mas ainda desconhece a potência das práticas criativas como intensas provocações do corpo operante de adultos e crianças em convivência, que fazem música para escutar e ser provocados pela gramática do mundo em seu contexto social e cultural.

Com o acompanhamento das três gurias em conversação na escola pública de educação infantil, a pesquisa observou que o “exercício” (LAROSSA, 2018) de práticas criativas ensinou às pedagogas-pesquisadoras a “aprenderem a apreender do aluno o que ensinar” (BRITO, 2001, p.22). Assim, a convivência da música em estado de encontro narra interrogações e faz perceber que “a realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo de buscá-la. Mas é do buscar e não achar que nasce o que não conhecia e o que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano” (LISPECTOR, 1964, p.210). Nesse instante, o barulhar é desencadeado pela especificidade da materialidade oferecida, pelo “como” fazer, e não pelo “o que” fazer, ou seja, “o barulhar consiste na ação de brincar com sons, potência de narrar o mundo sonoro na intensidade da escuta, sempre integrada à estrutura heterofônica da vida cotidiana na coletividade” (LINO, 2015, p.128).

Viver práticas criativas na universidade exige um espaço acústico arquitetônico característico (BRASIL, 2016b), em que se possa explorar as sonoridades do corpo e da paisagem sonora, bem como as materialidades do entorno com imersão profunda, sem proibições impostas do exterior. Inicialmente, habitou-se a Sala de Multiatividades do Curso de Pedagogia do Campo FACED/UFRGS, espaço gentilmente disponibilizado para a ocupação e para o desenvolvimento de diferentes atividades do Escuta Poética, bem como para o manuseio do único tambor ali disponível, o sopapo.⁹ No entanto, a intensa agenda instituída na Faculdade de Educação da UFRGS em relação à ocupação dessa sala prejudicava a continuidade dos encontros.

Diante disso, foi firmada parceria com o Coletivo do Espaço de Criação Musical (escola independente de música) e conseguiu-se espaço fixo duas vezes por semana para exploração, expressão, ensaios e construção sonoro-musicais. Nessa instituição, utilizou-se a sala de ensaios para a proposição de práticas criativas e para o armazenamento de projetos de instrumentos musicais ou objetos sonoros construídos por nosso luthier. Tal parceria também contribuiu para que as pedagogas-pesquisadoras circulassem em meio a professores de música profissionais, familiarizados com a experiência de barulhar, e estabelecessem ações conjuntas dentro das escolas públicas municipais, tendo a sua companhia em diferentes performances e recorrendo aos seus saberes e fazeres durante todo o processo de escuta e criação compartilhada. Dessa experiência, surge a documentação pedagógica Barulhar (LINO, 2017d), Libretos de Criação I (LINO, 2017b) e Libretos de Criação II (LINO, 2020c), volumes da Coleção Pedagogia e Música (LINO, 2017-2020).

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

Ao provocar a **Com Posição** docente, essas três gurias em conversação sublinham que “os saberes pedagógicos são produzidos pelos pedagogos” (HOUSSAYE; SETARD, HAMELINE; FABRE, 2004, p.8), porque, quando o professor “entra em pedagogia, ele produz para si uma teoria-prática” (HOUSSAYE; SETARD, HAMELINE; FABRE, 2004, p.8). Tendo colocado a música em estado de encontro, essas pedagogas-pesquisadoras compartilham seu modo de ser e fazer a escola pública: “[...] como um mapa de cruzamentos e convergências, de linhas de fuga e encontros; como um território que flui no transparecer esférico em que a música, a arte, a ciência, a educação e, enfim, a vida constituem a inteireza” (BRITO, 2015, p.18).

Enlaces entre teoria e prática, entre realidade e imaginação, entre político e pedagógico, entre adaptação ao sistema e tentativa de modificação do mesmo, em rede foi conduzida a pesquisa. Na convivência das práticas criativas, afirmou-se a música em estado de encontro como dinamismo de profundas e complexas ações brincantes e destacou-se a intimidade com a matéria sonora estabelecida na permanência dos encontros (mesmo que virtuais, na pandemia), no ritmo do movimento corporal que ressoa uma espessura, uma vibração e uma amplitude do invisível “que nada mais faz que aproximar-se. [...] O sonoro aparece e desvanece mesmo em sua permanência” (NANCY, 2007, p.12). Exercício simultaneamente individual, coletivo e histórico, porque é um ato político dizer que os pedagogos são importantes para a educação musical e que sua formação inicial e continuada articula saberes possíveis à música na escola.

Logo, ao observar as **Com posições** das três gurias, entendeu-se, conforme Gusdorf (2019, p.28), que “tudo gira em torno do desejo de saber”, de uma relação humana que compartilha os fazeres íntimos do ofício de ser professor. Crítico à pedagogização da sociedade, com sua arrogância que provém do mundo fragmentado das disciplinas e dos apostilamentos metodológicos em competição acirrada na contemporaneidade, Gusdorf (2019) se interessa pela “pedagogia da pedagogia”, destacando o espaço da aula, a figura do professor e as relações construídas com o tempo dos encontros como tecidos sólidos da formação docente. Sem se fixar nos conteúdos, nas técnicas, nas teorias ou nos exercícios de que dispõe, Gusdorf (2019) discute: “para que professores?”, sublinhando os gestos poéticos de um corpo encarnado na relação de partilha do sensível e inteligível.

De acordo com o filósofo, afirma-se que “a eterna tentação do professor é ensinar-se a si mesmo, dando a si o deslocamento sobre a verdade e sobre si” (GUSDORF, 2019, p.29). Por conseguinte, a seguir, são destacadas algumas **Com Posições** vivenciadas durante a investigação, experiências de modos de fazer educação musical na escola pública gaúcha de educação infantil, amplamente desenvolvidas no Relatório da Pesquisa de Lino (2020a, p.105-135) e na Coleção Pedagogia e Música (LINO, 2017-2020), compartilhamento de narrativas lúdicas inauguradas nos diferentes territórios educativos habitados que não se apresentam como material didático, mas como gestos de pensamento que tatuam os processos de escuta e criação musical em convivência.

Com Posições

Cada uma das três gurias em conversação se destaca no universo coletivo do grupo de pesquisa por sua atuação singular e plural na escola de educação infantil. ML trabalha como orientadora pedagógica na escola pública de educação infantil e articula inúmeras ações junto ao professor de música da instituição. A pedagoga-pesquisadora pensa a pedagogia e a música como gesto poético e político, resistindo ao modelo educativo neoliberal imposto pela Secretaria Municipal de Educação vigente, que tem pautado a formação de seus professores na administração e no planejamento definidos por padrões de qualidade e competência empresariais conteudistas. ML investe autonomamente em sua formação continuada, porque compreende que assim tem chance de desenvolver um posicionamento crítico acerca da realidade, apreender novos valores e exigências pedagógicas expostas institucionalmente e talvez alargar a compreensão das fragilidades e dos enfrentamentos que a música (sua grande paixão) e a pedagogia ainda incorporam.

A música faz parte do projeto político-pedagógico da escola de educação infantil de ML, sendo disciplina semanal da grade curricular ministrada por professor licenciado em Música, em um espaço limpo, amplo e previamente organizado. Com esse professor, ML dinamiza todas as ações pedagógicas incorporadas no currículo escolar, tentando movimentar as rígidas estruturas instituídas. Inclusive, mantém abertos os canais de comunicação frequentes com os acadêmicos da universidade que iniciam sua formação em Pedagogia, facilitando sua presença dentro da escola e a promoção de atividades de integração com o exercício do ofício docente. Nesse momento, destaca aos acadêmicos que a música é potência de ação à docência na infância porque “prepara o imprevisto, ensina a escuta e se entrega à criação” (LINO, 2017e, p.12).

A pedagoga-pesquisadora sempre corporifica gestos afirmativos acolhedores do reconhecimento e da potencialização de sugestões trazidas pelo professor de música. Quando ele propõe a construção de idiofones e do painel sonoro na escola, ela o auxilia na confecção do instrumental, envolvendo, inclusive, os demais professores em uma atitude de cooperação. O resultado emerge no cotidiano escolar paulatinamente e, a cada semana em que a pesquisa esteve presente naquele espaço, foi possível perceber os avanços técnicos e pedagógicos que apoiam e edificam reciprocamente sua confecção e que fortalecem partilhas sensíveis à docência.

As investigações de Del Ben (2012), Santos (2012), Figueiredo (2017) e Queiróz (2014) sobre os licenciados em Música têm indicado que esse professor ainda necessita estar instrumentalizado para a atuação educativa na educação básica, especialmente na temática pedagógico-musical empreendida. Compreende-se que o mesmo acontece na escola de ML, porque as atividades desenvolvidas pelo professor de música priorizam a transmissão de conteúdos centrados na aprendizagem gramatical do discurso musical, em que a escala diatônica maior é tonalidade dominante e reprodução de repertórios canônicos, sem a inclusão de práticas criativas. Porém, quando a pedagoga-pesquisadora ML se coloca junto ao professor de música, aprendendo as formas de lutheria específicas e detalhadas da construção dos idiofones que ele fabrica na afinação do diapasão, o conceito

de música como substantivo plural consegue ser ampliado pela confiança estabelecida entre os dois professores nos tempos de convívio e familiarização que experimentam dentro da escola.

Nesse momento, as revolucionárias e contemporâneas proposições da pedagogia à educação infantil tomam corpo e produzem deslocamentos alicerçados na música de forma fluída, colaborativa e lúdica, porque a pedagoga-pesquisadora ML compartilha com o professor de música sua experiência com arte sonora na construção da Caixa de Som (LINO, 2017c), na instalação Proibido não Tocar (BITTENCOURT; LINO, 2014) e na Casa Sonora proposta por Sedioli (2009), vivenciadas na universidade. Aprendizamentos desde a pedagogia, no estudo do brincar de bebês e crianças pequenas na música, narrados por Cabanellas, Eslava, Eslava e Polônio (2007) ao descreverem grandes descobertas dos bebês, isto é, quando eles se dão conta de que os sons que saem de sua boca dependem da passagem de ar, da respiração, da posição das mãos etc. Assim, é justamente a Pedagogia que interpela a música e possibilita ferramentas para ultrapassar as fronteiras escolarizadas ainda sedimentadas, ensaiando modos mais narrativos do fazer docente.

Por entender que os idiofones fazem parte do patrimônio cultural mundial, sendo construídos por diferentes povos ao redor do mundo, ML compartilha com o professor de música outros tipos de idiofones em que o material soa por si mesmo fora da escala diatônica maior, como os sinos, os chocalhos, os gongos, os paus-de-chuva, as marimbas. Portanto, a imposição de uma forma de apresentar os idiofones ou de construir o painel sonoro pode ser expandida pelas provocações de Delalande (1995) quando afirma que as crianças têm todo um apetite ao ruído e necessitam brincar com os sons e os ruídos do mundo. Ademais, o Manifesto futurista pela Arte do Ruído (RUSSOLO, 2009, p.23), publicado em 1913, que coloca em pé de igualdade o ruído com o resto das sonoridades tradicionalmente identificadas como musicais, movimenta os fluxos e contrafluxos da atuação docente numa miríade alargada de possibilidades, na qual é possível entender, de acordo com Cage (1976), que o silêncio, na realidade, não existe, é uma questão mental. Também se compreende, conforme Atalli, que “com o ruído nasce a desordem e seu oposto: o mundo” (GAMES, 2012, p.11).

Por conseguinte, no momento em que houve a possibilidade de tocar com os “idiofones” (LINO, 2017e) do professor de música e de viver a experiência da escuta de ruídos e silêncios, as distinções entre o sonoro e o musical se impuseram na formação continuada docente de ambos os professores (pedagoga e professor de música), movimentando tanto a pedagogia quanto a música. Foi valioso, para a pesquisa, ter o privilégio de participar, com a pedagoga-pesquisadora, da escuta desses soares, compartilhando inúmeros relatos, festas escolares, formação continuada e, principalmente, trocando mensagens de WhatsApp no meio da manhã: **“Bom dia! Acabei de capturar essa cena [...] quando apresentava o intenso envolvimento das crianças em produzir ruídos”** (LINO, 2017a). Soares que afirmam que a ressonância transborda e articula teoria e prática. Perseguir os processos de escuta e criação musical na escola requer abrir os ouvidos aos sons do mundo, às impressões e expressões aurais conectadas às memórias do fluir cartográfico e às práticas criativas como possibilidade de colocar a música em estado de encontro.

Outra pedagoga-pesquisadora, CM, cria na escola municipal de educação infantil onde trabalha, em um turno como professora de crianças de 0 a 2 anos, e no outro como coordenadora pedagógica, o projeto **Festas de Brincar**. Este tem como objetivo a potencialização das educadoras na ação de brincar, provocando todo o grupo escolar (cozinha, limpeza, administração, professores) a sustentar esse conceito fundante à educação infantil (BRASIL, 2009). Por compreender que é no brincar, e talvez apenas no brincar, que adultos e crianças podem explorar seu poder criador-inventivo, pois exercitam a liberdade de repetir e reiniciar movimentos no mundo, a pedagoga-pesquisadora CM intensifica os debates nos pequenos espaços dos quais dispõe para a formação dos professores da escola, tendo em vista a intensa desconsideração ainda percebida nas rotinas cotidianas deste importante “direito de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 2018).

Se a organização de situações de aprendizagem na escola da infância envolve obrigatoriamente as interações e brincadeiras como eixo estruturador do currículo (BRASIL, 2009), ressignificar a ação de brincar no espaço escolar, como a língua do ser humano, conecta diretamente às práticas criativas instaladas enquanto presença sonora e musical por meio das civilizações. Logo, pela escuta, o homem apodera-se de sua língua, esse primeiro idioma da infância, momento em que “todas as línguas são nossas” (COUTO, 2011), na diversão, na alegria, no jogo, na música.

Para sustentar suas proposições, CM tem como aliada Lydia Hortélio, pesquisadora da Música Tradicional da Infância, que destaca que o brincar é integrador: ele une, aproxima; ele é “o próprio brinquedo, seja da cultura da criança ou da cultura popular, desempenha o seu papel socializador, educativo, criativo e, por isso, não devemos transformá-lo em ‘brinquedo pedagógico’, deturpando o seu valor” (TOMICH, 2015, p.128).

Isto posto, CM transforma em música a chegada do bolo de aniversário na escola, que mensalmente é fornecido pela Secretaria Municipal de Educação para celebrar os aniversariantes do período. Anteriormente, era consumido sem qualquer relação com a prática docente no contexto escolar. Assim, após diferentes encontros e combinações com o grupo de professores, decidem que a Festa do Brincar é o momento de colocar o corpo na festa, o corpo no brinquedo, o corpo na música de Lydia Hortélio. Tal gesto logo se torna articulado aos processos de escuta e criação experimentados na experiência de barulhar (LINO, 2020a) e vivenciados pela pedagoga-pesquisadora na universidade, ganhando articulação no cenário escolar com a participação do Programa de Extensão Piá: concertos e oficinas musicais (FACED/UFRGS), grupo musical que visita a escola para tocar e promover oficinas musicais com as crianças e com os professores, experimentando diferentes jogos de improvisação e de escuta no coletivo escolar.

Para Hortélio, o brincar

[...] é a música com movimento, aliada à representação e a uma geometria no tempo. É uma música no corpo, próxima ao outro, com o outro, movida pura e simplesmente pela livre vontade de brincar. É a cidadania plena, por índole e direito, sensível, inteligente. Sua prática proporciona o exercício espontâneo da música em todas as suas dimensões, de forma elementar, e se

constitui, por si mesma, a base de uma educação do sensível e pressuposto fundamental da identidade cultural e da cidadania. (TOMICCH, 2015, p.114).

Paulatinamente, o grupo de professores entende que brincar é verbo que coloca a música em movimento, momento em que os corpos entram no som para tatuar presença, precisando da insistência e da assiduidade para marcar sua entrega à errância de improvisar. Isso porque, como afirma uma professora, **“imitá o estribilho é fácil, mas inventá essa roda de verso da Lydia é ruim, né?! Precisa treino!”** (LINO, 2017a).

Alunos e professores participam de rodas de improvisação e de momentos de composição coletiva, em que os jogos de escuta experimentados ensaiam a sintonia e a disponibilidade de “estar à escuta” (RICHTER; LINO, 2019), na parceria sistemática consigo mesmo e com o grupo. Ali, parecem motivados a tocar uns-com-os-outros e expor suas criações, inventariando variações para os jogos de escuta experimentados na formação. Práticas criativas que emergem na cultura musical brasileira, para dar-se a ver o lúdico, o sensível, o profundo e o singular intrínseco na vida cotidiana escolar, mas que precisam ser compartilhadas, fortalecidas e ampliadas. Uma ação brincante que indica que a liberdade inerente às práticas criativas não é pura descarga desenfreada de emoções, “a liberdade é exigente, tem suas regras: temos que ouvir o outro, temos que senti-lo” (ALONSO, 2014, p.13).

A pedagoga-pesquisadora CM já consegue articular frentes pedagógicas encantadoras na formação de professores em educação musical na sua escola, dedicando um tempo extenso da reunião pedagógica à preparação de repertório musical específico para cada uma das Festas de Brincar, organizadas coletivamente. No entanto, ainda está construindo argumentos para compreender que o gesto político da docência sempre existe colado à ação pedagógica. A pesquisa identificou resistência e certa manipulação nas temáticas articuladas à formação de professores na especificidade da diversidade espiritual. Durante a pandemia, mesmo habitando a escola pública laica, vislumbrou-se o compartilhamento virtual de audiovisuais produzidos pelo coletivo de professores às crianças e suas famílias, com canções religiosas católicas ou evangélicas promulgando a cura e desconsiderando crenças africanas predominantes naquela comunidade escolar.

A pedagoga-pesquisadora BO, por sua vez, decide compartilhar com os colegas do grupo de pesquisa Escuta Poética a documentação pedagógica capturada no cotidiano escolar. Nela, assistiu-se à performance de um aluno negro (4 anos), que aparece em um canto da casinha de brinquedos da escola, tocando no balde (virado) a clave do ijexá (uma homenagem ao orixá Ogum). A provocação, intencionalmente realizada, movimenta todos os investigadores do grupo de pesquisa Escuta Poética, que, inicialmente, precisam tornar seu o ritmo, conhecer a ancestralidade, a música e seus modos de fazer para então constituir modos musicais de aproximação, diálogo e intervenção.

Mesmo em plena pandemia, ainda aprendendo como construir a comunicabilidade audiovisual preterida, e em um momento em que ainda se experimentava a plataforma digital que produziria a melhor conexão musical, BO sabia da força da documentação pedagógica que compartilhara e do preciso e necessário (re)

conhecimento argumentativo que ainda não se tinha para contrapor às ações docentes daquele grupo específico.

Então, a pedagoga-pesquisadora BO decide proporcionar uma aproximação às culturas dos povos africanos, buscando a conscientização de todos os envolvidos no grupo de pesquisa sobre aquela diversidade musical, na tentativa de contribuir para a desconstrução de preconceitos e equívocos que tinham sido presenciados. Solidificar o território do convívio e ser parceiro da pedagoga-pesquisadora CM no respeito e na valorização dos povos africanos foi o objetivo primeiro da iniciativa, constituindo fundamentos urgentes à formação de professores no contexto escolar.

Começou-se por escutar a casa da pesquisa, a Faculdade de Educação da UFRGS, expondo as raízes africanas emergentes naquela realidade familiar. Na portaria, tem-se o alegre sambista Seu Nelson,¹⁰ que acolhe com sorriso contagiante todos que chegam solicitando qualquer informação. Com ouvido aguçado, ajuda os alunos a entrarem no ritmo e no tom, percutindo o sopapo, tambor de ancestralidade negra inventado pelos escravos que trabalhavam nas charqueadas gaúchas com habilidade destacada. A ideia de produzir podcasts (batizados Pó di Questim!¹¹) irrompeu no grupo de pesquisa e passou-se então a narrar em música os diferentes caminhos da música africana naquele território.

Foi empreendida pesquisa bibliográfica para conhecer profundamente o ijexá, o Mestre Gabi Guedes, Mestre Moa. Foi promovida também uma oficina de ijexá com o Mestre Ratinho (gaúcho originário dessa tradição) e uma oficina de sopapo, além das lives pedagógicas produzidas pelo Fladem Brasil¹² 2020, das aulas-show de Richard Serraria (TamboraliturRaS), Banda Kiai, Lucas Kinoshita (percussionista gaúcho), e da participação do Sopapo Poético etc. Enfim, tentou-se a aproximação dos diferentes movimentos que Porto Alegre promove na direção de ações afirmativas e conseguiu-se, inclusive, organizar um ciclo de estudos intitulado Enlaces Virtuais, unindo duas das escolas municipais de educação infantil alcançadas pelo projeto para discutir a temática da diáspora africana.

Assim, na intimidade do grupo de pesquisa, ensaiou-se improvisos a orixá, criou-se a história do ijexá,¹³ uma composição no ritmo ijexá, e os participantes

10. Endereço do podcast Pó di Questim!: Seu Nelson e Sopapo na portaria da FACED: <https://soundcloud.com/podiquestim-ufrgs/seu-nelson>.

11. Pó di Questim! é uma coleção de podcasts criados na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo Piá Programa de Extensão e pelo Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS). Coordenados pela pianista Dulcimarta Lemos Lino, os acadêmicos, pedagogos e músicos inventam, produzem e elaboram material musical e sonoro à formação inicial e continuada de professores na rotina escolar. Inaugurado na comemoração dos 50 anos da FACED/UFRGS, o Pó di Questim! apresenta diferentes episódios que, em forma de música, ressoam as aprendizagens recém-conquistadas na arte de aprender a gravar música. Também compartilha as composições e improvisações em movimento criadas pelo grupo. Disponível no Padlet: <https://pt-br.padlet.com/pped-musical/n0vukcswofhg2ji8>, ou na plataforma soundcloud <https://soundcloud.com/podiquestim-ufrgs>

12. Fladem Brasil, seção nacional do Fórum LatinoAmericano de Educação Musical .

13. Disponível no Instagram: @escutapoética; no canal do YouTube: escutapoetica (<https://youtube.com/SCZE8zf7aug>); e no podcast: Pó di Questim!: Ijexá (<https://soundcloud.com/podiquestim-ufrgs/conto-de-ijexa?in=podiquestim-ufrgs/sets/ijexa>)

apoderaram-se de diferentes modos de tocar o ijexá, compartilhando no Instagram aquelas músicas que mais encantaram. Outro momento de grande arrebatamento foi quando foram reconhecidos Mestre Gabi Guedes e os três tambores típicos do ijexá no Rio Mountreaux Jazz Festival, junto à Orkestra Rumpilezz (desconhecida da maioria dos participantes até aquele momento). Aqui, músicos, pedagogos e acadêmicos se envolveram na música e provaram as possibilidades sem fronteiras da “pedagogia na pedagogia” (GUSDORF, 2019), suporte sem limites de uma educação democrática e sustentável.

Portanto, ao investigar a educação musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos, compreendeu-se que os processos de escuta e criação musical emergentes na experiência de barulhar, ou melhor, na ação imprevisível de brincar com sons, identificam as práticas criativas como exercício imprescindível para aprender a pensar, para constituir narratividade, ou seja, para ensaiar tempos e espaços de tornar o gesto seu.

Esse é um ato político perigoso, porque incorpora a potência de fazer escolhas: **com posição**. As práticas criativas na formação de professores incentivam a escuta e sublinham a insistência do protagonismo docente. Esses momentos duros de democracia que se tem vivido ensinam que tais ações não vêm dos governos, são construções que as pessoas habitam com o tempo, cotidianamente. A música não é dimensão linguageira privilegiada, é direito de todas as pessoas. Expressão ordinária (e não extraordinária) da vida que ensina a conviver e sobreviver na travessia, este gesto (po)ético de educar a partir do encontro com a experiência de pensamento. Viver impõe o risco do deslocamento, sair de onde o sujeito está e percorrer um caminho transformativo.

Como habitam o mundo comum, as práticas criativas tornam reais diferentes modos de sentir o que é negado no mundo: a imaginação. As práticas criativas podem unir contrários, singular e plural, local e nacional, popular e erudito. Arrebatam a forma porque compõem-se conversações. Apenas os humanos têm a potência de sair do real, mostrando aquilo que não é. O paradoxo da imaginação é justamente densificar o real, ampliando-o imagetivamente. Pode-se desenhar uma nuvem, mas não se pode tocá-la. Pode-se tocar e ouvir a morte na 5ª Sinfonia de Beethoven, mas ela é ficcional. Imaginar não é mentir, é fazer! O real só pode ser transfigurado se for narrado, momento em que a experiência humana se redimensiona e se atualiza na potência de produzir sentidos. Não se pode esconder nada em um gesto que desenha som; ele se mostra, ele tem um ritmo, uma frequência, uma densidade, uma textura que ressoa em um tempo e pode movimentar a memória de sentidos.

Então, ao compor conversações com práticas criativas na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia (LINO, 2020a), sustenta-se o gesto poético de criação da docência em que “alteridade, diferença e imprevisibilidade no encontro da universidade e da escola básica” (KOHAN, 2020, p.59) se enredam e tornam a se (re)fazer: partição e partilha de ser.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia de Prosa*. Lisboa: Cotovia, 1999.

AGAMBEN, Giorgio. Arte, Inoperatividade, Política. In: CARDOSO, Rui Mota (coord.). *Crítica do Contemporâneo*. Agamben. Marramao. Rancière. Sloterdijk. Política. Conferências Internacionais Serralves. Porto: Fundação Serralves, 2007. p. 39-49. Disponível em: <https://www.serralves.pt/fotos/editor2/PDFs/CC-CIS-2007-POLITICA-web.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. 5. ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011 [2005].

ALONSO, Chefa. *Improvisación Libre: la composición en movimiento*. España: Dos Acordes, 2008.

ALONSO, Chefa. *Enseñanza y Aprendizaje de la Improvisación Libre: propuestas y reflexiones*. Madrid: Alpuerto, 2014.

ARAÚJO, Ana Lúcia Castilhano de. Música e cultura infantil: uma breve revisão bibliográfica para educação infantil. *Revista APRENDER*, Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista/SP, 2005.

BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1999.

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

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

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro (org.). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BITTENCOURT, Ariane Carolina Boscardini; LINO, Dulcimarta Lemos. Proibido não tocar: uma instalação sonora na escola de educação infantil. *Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 283-306, abr. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4634/3245>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação Artística: leis e pareceres*. Incluindo Resolução CFE nº 23/73. Brasília, 1982.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto

da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*: Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13 dez. 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: abr. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 1/2006, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 1 jul. 2014.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CP. Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 12/2013. Homologado em 6 de maio de 2016. *Define Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Brasília: CNE/CBE, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016a. *Define Diretrizes Nacionais para operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica*. Brasília: CNE/CBE, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2020

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.

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

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

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

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

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

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

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

CARDOSO, Bianca Oliveira. Com Posição: a música na escola pública de educação infantil. In: LINO, Dulcimarta Lemos. *A Educação musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar*. Pesquisa Concluída. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, 2020. p.125-133.

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

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

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

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

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

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

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Trad. Paul Patton. New York: Columbia University Press, 1994 [1968].

DRIEMEYER, Kitty. *Conversa de Bicho*. [S. l.]: Kitty Driemeyer, 2004. 1 CD.

FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria C.; SILVA, Roberto R. D. (org.). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018.

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

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical e legislação educacional. *Salto Para o Futuro*, MEC, Ano XXI, Boletim 8, jun. 2011.

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

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

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

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

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

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

FORMOSINHO, João (org.). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Pedagogo, 1987.

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

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

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

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

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

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

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

GUSDORF, Georges. *Para qué profesores? Por uma pedagogia de la pedagogia*. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2019 [1963].

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

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

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

HOYUELOS, Alfredo. *La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2004.

HOYELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, Maria Luiza; ALBUQUERQUE, Simone (org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

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

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

KOHAN, Walter Omar. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? *Mnemosine*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 53-66, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52682>. Acesso em: 25 out. 2020.

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

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

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

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

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf. Acesso em: 4 maio 2019.

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

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

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

LINO, Dulcimarta Lemos (org.). *Caixa de som*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2017c. 1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Disponível em: <https://youtu.be/wBzanYDCIWw>.

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

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

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

LINO, Dulcimarta Lemos. *A educação musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar*. Pesquisa Concluída. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2020a.

LINO, Dulcimarta Lemos (org.). *Libretos de Criação II*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2020b. 1 DVD (Coleção Pedagogia e Música). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tYVQQ_LCKNQ. Acesso em: 31 jul. 2020.

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

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

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina. Feito Partitura: palavra sonora como gesto poético de educar. *Revista Signo*, Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 83, p. 2-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14948/0>. Acesso em: 8 nov. 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane; GALLINA, Simone; WESCHENFELDE, Noeli (org.). *Pedagogias das infâncias: crianças e docências na educação infantil*. [Santa Maria]: UFSM, Centro de Educação Unidade de Educação Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111.

PELIZZON, Lia Viégas Mariz de Oliveira; BEINEKE, Viviane. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. *Revista da Abem*, v. 27, n. 42, p. 8-35, jan./jun. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. *Le partage du sensible: esthetuqui et politique*. Paris: La Fabrique Editions, 2000.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

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

RICHTER, Sandra; LINO, Dulcimarta. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1-24, out. 2019.

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

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

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

SANTOS, Regina Marcia Simão. Aprendizagem como acontecimento: contribuições a propósito da educação musical como formação humana. *Boletim FLADEM*, n. 11, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.fladembrasil.com.br/boletim-11-de-2019>. Acesso em: 29 jun. 2020.

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

SCHAFFER, Murray. *Educação Sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

SEDIOLI, Arianna. *La casetta dei suoni*. Ravenna: Artebambini, 2009.

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

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

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

TOMICH, Ana Luiza Lemos. *Lydia Hortélio, uma menina do Sertão: educação musical na cultura da criança*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. 2. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1989.