

MÚSICA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: O CORPO, A VOZ E A ESCUTA COMO DISPOSITIVOS DO SENSÍVEL

*MUSIC, CHILDHOOD AND EDUCATION: BODY, VOICE AND LISTENING AS DEVICES OF THE
SENSITIVE*

<https://orcid.org/0009-0009-4488-4454>  Wasti Silvério Ciszevski Henriques^A
<https://orcid.org/0000-0001-5632-4539>  Adrienne Ogêda Guedes^B
<https://orcid.org/0000-0003-4384-2403>  Maria Clara de Lima Santiago Camões^C

^A Colégio Pedro II (CPII)/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^B Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^C Colégio Pedro II (CPII)/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 13 out. 2025 | **Aceito em:** 02 out. 2025

Correspondência: Wasti Silvério Ciszevski Henriques (wasti.henriques.1@cp2.edu.br)

Resumo

Este artigo une vozes e corpos a um movimento de escuta compartilhada, assumindo a relação entre música, infância e educação como mobilizadora das questões empreendidas. Impulsionado pelo desejo de entrelaçar experiências formativas, as autoras o organizam a partir de uma perspectiva de currículo como movimento vivo, orientado pelo processo contínuo de escuta de crianças do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II e de professores (em formação inicial e continuada) em cursos realizados na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com foco em experiências estéticas sonoro-musicais. Aposta na potência criadora dos corpos e na perspectiva da voz como movimentos éticos, políticos e artísticos e na responsividade como movimento que se implica com uma resposta comprometida, na mesma medida, ética, artística e politicamente com o outro.¹

Palavras-chave: Educação Infantil; Música; Corpo; Voz e Escuta.

Abstract

This article unites voices and bodies in a movement of shared listening, assuming the relationship between music, childhood, and education as a mobilizing force behind the issues raised. Driven by the desire to intertwine formative experiences, the authors organize it from the perspective of curriculum as a living movement, guided by the ongoing process of listening to children at the Realengo Early Childhood Education Reference Center (CREIR) at Colégio Pedro II and to teachers (in initial and continuing education) in courses offered at the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), focusing on aesthetic experiences of sound and music. It emphasizes the creative power of bodies and the perspective of voice as ethical, political, and artistic movements, and responsiveness as a movement that involves a committed response, in equal measure, ethically, artistically, and politically, to others.

Keywords: Early Childhood Education; Music; Body; Voice and Listening.



Introdução

Eu não acredito que o olho vê, as coisas aparecem de dentro, vêm de dentro, não entrando pelo olho, é a imaginação que o transforma o mundo.
Manoel de Barros

Começar por dentro. Escavar os sentidos que não se impõem pelo que se vê, mas pelo que se sente, se imagina, se inventa. Manoel de Barros nos desloca do olhar como única via de acesso ao mundo e nos convida a escutar o que pulsa por dentro, o que emerge da imaginação como forma de existência e de resistência. A imaginação como lente entre o visível e o invisível não se contenta com a superfície, ela dilata o tempo, move o corpo, embaralha sentidos. Nessa direção, apostamos numa transformação que se dá por dentro: pelo sonho, pela escuta, pela criação, pela ARTE, tal qual nos ensina Estrelinho:

Em seu livro *Estórias Abensonhadas*, Mia Couto conta-nos a instigante história de Estrelinho, um cego que não fazia *cerimônias no viver*, e de seu amigo Gigito, guia para a caminhada e para a imaginação. Ocorre que para dar conta da curiosidade de Estrelinho, para quem *o sempre era pouco e o tudo insuficiente*, Gigito passou a descrever até mesmo o que não havia, *minuciando fantasias e rendilhados*. Juntos os dois desafiavam São Tomé; enquanto Gigito via para não crer, Estrelinho cria porque não via. E assim, seguiam seus dias, percebendo o mundo e fabulando indagações (...) (Passos; Pereira, 2011, p. 13)

Assim as autoras iniciam o livro “Educação experiência estética”, apostando no compartilhamento do conto de Mia Couto como possibilidade de pensar os sentidos de estar no mundo e perceber as experiências que pautam a vida. A história de Estrelinho continua e destaca que mesmo após a perda de seu “guia” para a guerra, ele segue sendo cuidado pela irmã de Gigito, essa, porém o guiava de outra forma; com descrição e silêncio, dando-lhe a sensação de, pela segunda vez, perder a visão. No entanto, é Estrelinho que neste lugar do não ver, acaba por mostrá-la todo um mundo apresentado por Gigito. Um mundo em que era possível abrir seus ouvidos para a paisagem sonora que o cercava, sentir com seu corpo a natureza ao seu redor e fazer ressoar sua voz. Passos e Pereira então indagam: Como construímos nossas formas de perceber o mundo? “Que artes e práticas desenharam nossos modos de sentir?” (p. 14) E a estas perguntas acrescentamos a nossa: **Como se constitui um currículo que faz ecoar a potência criadora dos corpos, as vozes docentes como movimento político, artístico e ético e a escuta como princípio?**

Assim, ousamos sonhar este texto à maneira de Estrelinho: apresentando um “mundo” onde a beleza seja indispensável ao convocar para o diálogo a Formação Docente, a Educação Infantil, a Música e a Arte.

Como Estrelinho, ao longo de nossas trajetórias escolhemos alguns guias para nossas reflexões teórico-práticas. Trilhamos caminhos formativos distintos, no entanto, todos atravessados pelas crianças e a Educação Infantil, destarte, ousamos dizer que é a infância junto à arte que nos aproxima e nos convida a “perder a visão mais uma vez”, mobilizar nossos corpos, abrir nossos ouvidos e criar espaço para outras formas de reunir e reconfigurar nossas experiências. Talvez por outra via, por outro caminho, não totalmente novo, mas entrelaçado aos anteriores.

Nessa direção unimos três elementos distintos para compor este texto: (1) experiências vividas no Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo - CPIIⁱⁱ; (2) experiências formativas no campo da estética, arte e música de estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do curso de extensão “Frestas para (re)encantar corpos docentes”ⁱⁱⁱ, (3) reflexões sobre a formação docente e a participação infantil, desenvolvida no âmbito de estudos realizados em estágio de Pós-doutoramento realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)^{iv}.

É nesse percurso que se organiza a partir do compartilhamento de diferentes reflexões teóricas e experiências que desejamos seguir, destacando a perspectiva que orienta a principal questão aqui empreendida: a indissociabilidade entre a escuta, o corpo e a voz e nesse trajeto, a música que se apresenta como fio condutor, como o nosso guia, à semelhança de Gigito. A música como forma de estar no mundo, nos ajuda a pensar a perspectiva da formação docente como prática sensível, inventiva e responsiva e tal qual a própria infância nos convida a perder o centro, desorganizar o tempo e os sentidos e ouvir com o corpo inteiro. Talvez, seja esse movimento que desafina certezas, que usamos para compor este texto e fazer reverberar outros sons, que se afinem com uma formação docente menos prescritiva e mais poética, menos encarcerada em normas e mais aberta à escuta, uma formação ética, política e estética, que faça vozes ressoarem, abra-se à escuta e aposte em compor cotidianos compartilhando experiências que vibrem tal qual a imaginação que nos diz Manoel de Barros e que transforma o mundo.

Tornar-se ouvido: a escuta como caminho formativo

*Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam.
Sejamos água, em matéria e espírito,
em nossa movência e capacidade de mudar de
rumo, ou estaremos perdidos*
Ailton Krenak

Uma escuta sensível às vozes das crianças e professores apresenta-se como fio condutor. Assim, concordamos com Krenak, que é preciso principiar pela voz dos rios, pelos modos como a natureza nos fala, para nos acostumarmos com as mudanças de curso, com os novos movimentos, que uma escuta atenta e sensível mobiliza. Nessa direção insistimos que os docentes formados e em formação, possam, tal qual destaca Malaguzzi (apud Rinaldi, 2012) serem como as crianças: “maiores ouvintes da realidade que os cerca” (p.126), pois são dotados da capacidade do tempo de escutar, que não é apenas para escutar, trata-se, outrossim, de um tempo rarefeito, curioso, generoso, suspenso- cheio de expectativas, pois “as crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros” (Ibidem).

Para Rinaldi (2012) uma pedagogia da escuta evidencia uma ética do encontro que se erige sobre a receptividade e hospitalidade ao outro, uma abertura para a diferença e para a vinda do outro. Envolve uma relação ética de abertura a esse outro como possibilidade de escutá-lo em sua própria posição e experiência sem tratar o outro como o mesmo, como igual. Nessa direção, afirma Rinaldi, é preciso que o “educador pense no outro como alguém que não pode aprisionar, o que desafia todo o cenário da pedagogia” (p.43). A pedagogia da escuta, evidencia-se assim como um movimento que é construído na relação, portanto provisório e implica numa ética de alteridade.

Partindo da escuta como princípio da educação infantil, mobilizamos sentidos outros para pensar tal princípio. Num movimento que conecta arte às infâncias e perspectivas formativas, ampliamos o olhar para pensar, por meio da dimensão musical, condições para abrir-se e escutar como atitude ética, sensível e relacional. Ao entrelaçar pedagogia e música, compreendemos a escuta como uma prática viva, que exige presença, disponibilidade e escuta de si e do outro. Não se trata apenas de “ouvir o que a criança diz”, mas de sintonizar-se com o que ela expressa com o corpo, com os gestos, com o silêncio, com o brincar. Escutar, nesse contexto, é um modo de estar com, de criar espaços de coautoria e experimentação coletiva, de “compor com o outro”, sensível à potência criadora dos encontros.

Nessa relação que conecta infâncias e docência, resgatamos uma fala de Fernanda^v, aluna de 5 anos da Educação Infantil, que definiu música da seguinte maneira: “Música é o som

saindo do nosso corpo ... [aponta para o ouvido]”. Observamos, nessa fala de Fernanda, a relação intrínseca que ela estabelece entre música e movimento. É inusitada, também, a forma como ela traz a escuta, da forma inversa ao que se conhece: ela diz que escuta é algo saindo do ouvido, e não entrando. Nesse sentido, pode-se refletir acerca da relação entre mundo sonoro interno e externo, equilíbrio considerado fundamental para a construção da musicalidade, conforme aponta Gainza (2002).

Corroboramos com um movimento de escuta que está presente nos múltiplos modos de fazer música com a criança pequena. Ao cantar, apreciar, tocar, dançar e criar é necessário um ouvido aberto. Monique Frapat (1994) ressalta que a escuta da criança é corporal, sendo aberta à invenção e ao movimento: Essa audição é muitas vezes corporal e, portanto, responde a um comportamento espontâneo da criança, que imediatamente percebe o movimento na música e reage movendo seu corpo, estabelecendo assim uma relação entre dinamismos sonoros e gestuais. É a maneira de ela analisar a música. E esta é a razão pela qual a criança não se deixa dominar pela diversidade dos gêneros musicais que lhe oferecemos, pois sua sensibilidade é de fato mais receptiva à invenção e ao movimento do que em direção aos códigos (Frapat, 1994, p. 21).

Brito (2009, p. 31), ao refletir acerca de experiências de escuta com seus alunos, traz a fala de Gabriel (5 anos) “Quer dizer que quando a gente escuta a gente vira só um ouvido?”. Nesse sentido, ela afirma que para o desenvolvimento de uma escuta analítica, faz-se necessário “tornar-se ouvido”: “Apenas fazer escutas”, sem procurar decifrar, sem pretender desvendar mistérios... Tal jogo exige, no entanto, que afetos de um ouvido se espalhem por toda a parte. Exige, mesmo, “tornar-se ouvido”, espécie de corpo sem órgãos que se atualiza apenas no ouvir. “Grande orelhão” que tudo captura, que tudo escuta, como costumamos brincar com as crianças, que rapidamente entram no jogo e se percebem portadoras de um grande ouvido. (Brito, 2007, p. 114). Como afirma Schafer, os ouvidos não têm pálpebras:

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções (Schafer, 1991, p. 67).

A abertura de ouvidos é um aspecto considerado essencial para a construção do conhecimento musical na Educação Infantil. Reforçamos a necessidade de se aprender a escutar o mundo, como convida Fonterrada no Prefácio do livro “O ouvido pensante” de Schafer:

“Abre-te, ouvido, para os sons do mundo [...] para os sons de hoje e amanhã [...] para os sons da vida” (1991, p. 10/11).

Será que temos nos tornado ouvido na relação com as crianças? Na escuta das crianças no cotidiano da Educação Infantil? Como mobilizamos esses sentidos também nos espaços de formação docente?

Muitas vezes preocupados em dar conta dos conteúdos previstos em cada uma das disciplinas do currículo dos cursos de Pedagogia, não tem sido dado espaço para que se escute as necessidades formativas dos estudantes. Qual relação dos estudantes com a arte/música? Como lidam com as linguagens artísticas em seus cotidianos? A universidade tem sido espaço para que eles vivenciem experiências estéticas significativas?

Na disciplina ministrada “Música, Infância e Educação”^{vi}, a partir da escuta dos estudantes e valorização de seus desejos das suas potencialidades artísticas foi possível construir coletivamente a performance “*Pelo Canto: Corpo, Voz e movimento na formação docente?*”, na qual um grupo de doze estudantes pôde construir coletivamente a proposta artística, desde sua concepção, escolha de repertório, instrumentos, sonoridades corporais, narrativas poéticas e materiais cenográficos. Foi um trabalho em que as estudantes^{vii} mergulharam em descobertas das possibilidades da própria voz e de possibilidades sonoras e expressivas de seus corpos. A importância da escuta das vozes das estudantes foi o fio condutor de todo processo. Essa potência da relação horizontal educador-estudantes foi ressaltado por Luísa Menezes^{viii}: “Ela se aproximou muito da gente. Saiu um pouco daquele lugar do quem sabe e sentou realmente com a gente, conversou, acreditou. Isso foi legal também”

A estudante Bárbara Moraes, que também é atriz, foi responsável pela criação do texto que costura a narrativa das músicas e, ainda, pela criação do filme “*Pelo Canto e pela Voz*”^{ix}, no qual traz um pouco do processo de imersão artística das estudantes, com trechos do trabalho desenvolvido e depoimentos das participantes, através do qual foi possível perceber o quanto experiências estéticas com o corpo e voz, permeadas pela escuta, podem trazer pertencimento, conexão e emoção:

Essa jornada criou raízes profundas na docente em formação dentro de mim, mediante as reflexões, conversas, estudos, práticas e trocas, os encontros transformaram minha percepção sobre a educação musical. Sendo vista agora como algo transgressor do modelo alienador e confinador de educação, por ocasionar um ambiente no qual existe protagonismo das individualidades, uma metodologia relaxante e divertida, agregando pertencimento, conexão, emoção e principalmente acolhimento, ou seja, um encantamento pela vida. (Ingrid Peixoto, discente de Pedagogia)

No segundo semestre de 2024, o Grupo FRESTAS^x ofereceu o curso “Frestas para (re)encantar corpos docentes” destinado aos professores da rede municipal do Rio de Janeiro. O curso abordou questões ligadas à formação docente, ao corpo e Educação Estética, apostando em uma formação-teórico-vivencial que tenha corpo, o movimento e a arte como dispositivos do sensível. No primeiro dia de curso, uma das participantes, professora há quatorze anos, revelou que o próprio nome do curso causou um reboliço. “Ué? Será que tem alguém que quer ouvir a gente?”. A docente disse que vivemos tantas dificuldades e agradeceu o espaço de partilha para apresentar seus sentimentos.

Essas vozes, entrelaçadas, abrem possibilidades para que, em diálogo com Rinaldi (2012), possamos pensar a escuta como movimento ético e político de disponibilidade e presença; um gesto que envolve corpo inteiro, afetos, escuta sensível e implicação com o outro. Ao evocarem a ideia de “tornar-se ouvido”, essas falas nos provocam a compreender a escuta como experiência compartilhada e responsiva, que envolve educadores, professores em formação inicial e continuada, e as próprias crianças.

“Descobri que meu corpo está vivo” ...

*Nosso tempo é especialista em criar ausências: do
sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da
experiência da vida.*

Aílton Krenak

Krenak (2019, p. 27) continua a ideia iniciada na epígrafe acima, ressaltando o quanto a criação dessas ausências acaba por gerar uma intolerância muito grande frente aqueles que ainda tem a capacidade de experimentar o canto e a dança como forma de combater uma espécie de comunidade zumbi com a qual a sociedade tem pactuado. Noutra direção, Krenak, aponta caminhos possíveis que nos afastem desta convocação e evidencia que tal resistência estaria na possibilidade de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar como formas de adiar o fim do mundo.

Na Educação Infantil as atividades ocorrem no corpo, a partir do corpo e para o corpo, de forma lúdica e prazerosa. Desde seu nascimento, a criança age no mundo à sua volta conhecendo-o por meio de seu corpo, numa ação que alia a percepção de si mesma a suas expressões motoras.

Como educadores da infância, essa consciência corporal é fundamental. Relacionamos essa importância com o pensamento de Merleau- Ponty (1994), o qual ressalta a função da percepção dos movimentos, tão importante nesta faixa-etária.

A percepção sinestésica (percepção dos movimentos) é a regra e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (p. 208)

Fernanda (5 anos) afirma que “[...] quando a gente sente nosso coração batendo a gente fala pra professora”. Sentir o coração batendo é uma reação de um corpo sonoro, um corpo que sente, escuta, dança, toca, canta, cria. A cultura da criança oferece a feliz oportunidade de ter “um aprendizado com corpo, a alegria do convívio das crianças entre elas mesmas, o intercuro natural e espontâneo” (Hortélio, 2014, p. 281).

Na obra “Ecologia do Corpo” Sánchez afirma que o corpo pode ser visto como um ecossistema que mantém seu equilíbrio dinâmico interno por meio de trocas dinâmicas de matéria e energia com o meio que se relaciona (p. 43). No que se refere à dimensão humana, ele explica que:

Estas trocas não são apenas materiais, mas são também simbólicas, linguísticas, ou seja, assumem outras possibilidades e tecem redes de relações entre seres humanos baseados em redes de conversação, tais como pensaram Zöller e Maturana (2004) em seus estudos sobre as redes de conversação (Sánchez, 2011, p. 43).

O autor ainda diz que é por meio do corpo que se negociam a identidade social e a individualidade. É no corpo que estão “as marcas e pegadas de nossa ancestralidade e de nossa cultura e, assim, estabelecemos uma relação ecológica ao tratar da constituição de nós mesmos” (ibid, p. 72).

Desde a mais tenra idade, é possível ver a relação intrínseca entre som e movimento presentes, tanto no que se refere à escuta – quando o bebê o faz movimentando o corpo todo, como em relação à produção vocal, que quase sempre é associada a movimentos corporais. O corpo, portanto, atua como conexão entre os múltiplos modos de fazer música com a criança pequena. No que se refere às experiências sonoro-musicais, propomos que se possa produzir, apreciar e criar música corporalmente, por meio do rompimento da “dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma Educação Musical baseada na audição e atuação do corpo” (Mariani, 2011, p. 31).

Na contramão da vitalidade que defendemos para as infâncias, quantas vezes os educadores têm seus corpos submetidos à lógica do excesso, do controle, da produtividade sem pausa? A escuta, o brincar, a criação, todas práticas que exigem presença e corpo inteiro, entram em tensão quando o corpo do adulto já não encontra espaço para sentir, descansar ou criar.

Em questionário enviado aos professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), como parte da pesquisa, desenvolvida no âmbito da UNIRIO e intitulada: “O Ethos do Cuidado na Formação Docente: potencializando o corpo, o movimento e a arte como dispositivos do sensível”^{xi}, respondido até o momento por 55 professores, revelou que de 55 profissionais, 27 (49%) precisaram se licenciar por motivo de saúde mental/emocional ou outra questão de saúde. Foram indicados casos de depressão, ansiedade, dores no corpo (cabeça, coluna, costas, pernas, barriga), AVC^{xii}, pressão baixa, stress, olho tremendo, desordem mental, insônia, cansaço extremo, rouquidão, “perda” da voz, problemas no estômago, esgotamento emocional, fibromialgia, fadiga, sudorese, taquicardia, ganho de peso e náusea. Também foram trazidos sentimentos de tristeza e medo.

Quando se pensa na formação do educador que atua cotidianamente com essa criança pequena, é preciso enxergá-lo em suas necessidades, advindas dos inúmeros desafios da atuação docente, considerando suas “frustrações e desapontamentos”:

[...] grande parte das “frustrações e desapontamentos” que o professor encontra na realização das tarefas profissionais cotidianas está enraizada nas condições concretas de trabalho produzidas pela organização institucional, como sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, além da dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação. (Nogueira, 2012, p. 1238)

Destacamos ainda a importância que a experiência estética possa ser sentida na própria pele, no curso “Samba, Corpo e Educação”^{xiii}, a partir de muitas vivências corporais, que trouxeram estado de presença e vitalidade para os corpos a partir de movimentos expressivos corporais, alguns participantes trouxeram o quanto a experiência os atravessou. Uma participante revelou que estava ali primeiro pelas crianças, afinal, elas merecem, e depois por ela mesma, entendendo a importância de que a experiência com arte, música e movimento seja vivenciada pelos professores, para que então ressoe em propostas com as crianças. Muitas foram as falas que revelaram o quanto foi importante colocar o corpo em movimento. Uma participante, inclusive, trouxe uma fala de muito impacto para o grupo: “Descobri que meu corpo está vivo!”.

Como afirma Guedes (2018), nosso corpo comunica e traz história.

Nosso corpo comunica com seu gestual expressivo, dizendo de nós, de nossos afetos, disponibilidades, estados emocionais. Nosso corpo “traz uma história, uma espécie de memória que está impregnada nos músculos, nos tendões, nos órgãos, no padrão de respiração”. [...] Expandindo as possibilidades de movimento, de disponibilidade corporal para o jogo, a brincadeira, o contato, a troca. Reconduzindo-o para o bem-estar e a criação, aspectos fundamentais para o exercício da docência e da própria humanidade (Guedes, 2018, p. 103).

Juan Ribeiro, estudante de pedagogia da UNIRIO, revelou que em uma aula de brincadeiras cantadas foi a primeira vez em que teve oportunidade se sentir na própria pele uma experiência de conexão por meio do brincar: “Em oito períodos de curso, foi nessa experiência a primeira vez em que passei 3 horas em sala de aula sentado em roda. Não apenas sentado, mas trocando, educando e sendo educado numa dinâmica verdadeiramente pedagógica”. Maria Raquel de Carvalho, estudante de pedagogia, também compartilhou que poder brincar com música ofereceu um diálogo entre as subjetividades do grupo:

No decorrer da optativa um ponto de convergência entre os encontros foram as brincadeiras, quase todas as temáticas propostas resultaram em práticas corporais na linguagem primordial da infância de compreender o mundo, o brincar. Dessa forma, rodas e jogos permeados por músicas nos colocaram novamente no lugar de seres brincantes, esquecemos dos problemas e aprendemos nos divertindo maneiras de abordar uma educação musical, encorajando afetos e proximidade, ao co-criar uma zona de interação, ao despertar um diálogo entre as subjetividades (Maria Raquel de Carvalho)

Após participar da oficina “Músicas Tradicionais da Infância: Corpo, Brinquedo, Memória e Criação”, parte do minicurso “Corpo, Voz, Música e Presença, oferecida na disciplina “Corpo e Movimento” do curso de Pedagogia da UNIRIO, Pérola Mattos registrou em seu diário de corpo o quanto a experiência trouxe espaço para um corpo brincante e para pensar a escola como um lugar de reconexão e o brincar como resistência.

No começo da aula a turma era visivelmente contida, visivelmente cansada. É assim que chegamos na faculdade quase sempre: engolindo o que sentimos, silenciando o que está dentro: para ser funcional, inibir sentir e afiar a razão. A lógica é a mesma que instigamos nas escolas, movendo as engrenagens do sistema, que exige um corpo rígido e silenciado como “bom comportamento”, “bom aluno”, “boa postura de sala de aula”.

A aula, no entanto, na contramão da hegemonia nos instigou ao movimento e a vocalização. Brincadeiras cantadas, disponibilidade e voz. Cantamos em roda, juntos, sem julgamentos. A voz foi se tornando corpo. O corpo se tornou jogo. E no jogo fomos nos reconstruindo. Era como se em cada verso a gente realocasse um pouco de si. Cada palma batida era a rebeldia de mostrar presença em um espaço supostamente calado.

Eu, como educadora, me permiti também ser brincante. E isso muda tudo. Não fui guia nem condutora. Não havia hierarquia, havia contribuição. Fui roda. Me coloquei

à disposição da brincadeira como quem se coloca a vida: com presença, com escuta, com entrega.

Ao me colocar disponível percebi que nosso sistema escolar, a contenção não é só das crianças. É nosso, como sociedade. Instigada desde cedo vivemos numa lógica que silencia, que produz ruído demais e sentido de menos. Onde o reproduzir é mais valorizado que o criar.

A crise dos sentidos^{xiv}, como temos refletido, é justamente isso: um esvaziamento do sensível, uma anestesia do corpo diante de uma realidade que cobra desempenho, mas não sustenta afeto. Essa crise chega cedo no corpo infantil em fase de descoberta que “precisa” ficar sentado”. Chega na cantiga que vira atividade. No educador exausto, que precisa “dar conta” de tudo. Acredita, para se adequar aos moldes da escola, da empresa do capital. Neste momento ficou claro para mim o papel da escola em tempos de crise de sentidos: ser lugar de reconexão. Lugar não de se fragmentar mas de se lembrar que é um corpo inteiro. Não só indivíduo, mas coletivo. Corpo de sala de aula, de brincar, corpo formado de corpos, territórios, vivências que gritam e precisam gritar. Precisam expressar. Precisam se colocar no mundo. Um mundo onde brincar não seja apenas um recurso, mas um direito e mais ainda, uma forma de resistência. (Pérola Mattos).

Nosso tempo, como alerta Ailton Krenak (2019), tem se especializado em produzir ausências, do sentido de estar junto, do sentido de viver, da própria experiência. Nessa lógica, somos interpelados a integrar uma espécie de humanidade zumbi, anestesiada e insensível à potência da vida que pulsa, dança e canta. Diante disso, Krenak nos provoca: como resistir à convocação da morte em vida senão pela fruição, pela celebração daquilo que nos constitui como humanos? Dançar, cantar, brincar - essas seriam formas de adiar o fim do mundo.

Essa provocação ecoa quando olhamos para a infância e, especialmente, para a Educação Infantil, onde a vida insiste em se mostrar barulhenta, intensa, inventiva. É na vivência cotidiana com as crianças que nos deparamos com corpos que se movem, escutam, expressam, se lançam ao mundo com toda a sua potência sensível..., tal qual afirma Sánchez (2011), ao referir-se ao corpo não apenas como um organismo biológico, mas um ecossistema que se comunica, que troca, que carrega marcas simbólicas e culturais. Nessa perspectiva, a cultura da infância nos ensina que há conhecimento que não se diz, mas que se dança, que se canta, que se brinca. O corpo das crianças é território de saberes, e sua relação com o mundo se dá de forma profundamente encarnada, assim defendemos uma educação capaz de experimentar o mundo com o corpo inteiro.

Lorena, aos cinco anos, talvez nos diga mais sobre criação e corporeidade do que longas teorias: “A gente pensa em alguma coisa, a coisa vem subindo pelo nosso corpo e fica na cabeça, não sai da cabeça.” A música, o pensamento, a imaginação - tudo passa pelo corpo. O corpo da criança é o lugar do mundo. Mas se as crianças vivem e aprendem “tudo pelo corpo”, como

temos olhado para os corpos dos adultos que com elas convivem diariamente? E o corpo do professor da Educação Infantil; onde está nessa equação?

Na contramão da vitalidade que defendemos para as infâncias, quantas vezes os educadores têm seus corpos submetidos à lógica do excesso, do controle, da produtividade sem pausa? A escuta, o brincar, a criação, todas práticas que exigem presença e corpo inteiro, entram em tensão quando o corpo do adulto já não encontra espaço para sentir, descansar ou criar, tal qual nos advertem Juan Ribeiro, Pérola Mattos e Maria Raquel de Carvalho, em suas falas tão potentes e que nos deslocam e convidam a pensar sobre como temos cuidado desses corpos.

Adiar o fim do mundo, como nos convoca Krenak, também passa por cuidar dos corpos que cuidam. Passa por criar espaços em que educadores possam respirar, cantar, dançar...e, talvez, continuar adiando o fim.

Um reencontro com a própria voz...

O que se escuta não é apenas onda sonora; é também timbre e musculatura, ritmo, impulso, desejo, e escolha do que escapa como [Voz]
Paula Carrara

Trazida a importância da escuta das vozes das crianças e dos professores em seus processos formativos, cabe refletir ao que nos referimos com o termo voz.

Os pesquisadores Connelly e Cladinin (2018) afirmam que “vozes” diz respeito aos seus diferentes sentidos: literal, metafórico e político:

A ‘voz’ representa o discurso e a perspectiva de quem fala. Metaforicamente, a ‘voz’ se refere à inflexão, ao tom, ao sotaque, ao estilo, às qualidades e aos sentimentos que expressam as palavras de quem fala. E do ponto de vista político, a ‘voz’ representa o direito de falar e ser representado/ouvido. (Connelly; Cladinin, 2018p.16-17).

Acrescentamos aqui um quarto sentido, o sentido artístico, que se refere a voz cantada. Cecília Valentim nos ensina que os Tupi diziam que nós somos Tupi. Tupi, acento, som, Tupi, flautas em pé, habitados pelo avá, a luz que tem sua morada no coração. O canto é um caminho, é um modo de você tornar-se inteiro por meio do som.

A autora, idealizadora da Escola da Arte do Ser Cantante, reflete acerca da importância de considerarmos a indissociabilidade corpo-voz:

Por consequência, afirmo, mais uma vez, que não há uma voz sem um corpo, assim como não há uma voz sem um sujeito, um corpo que não se expresse, um movimento que não ocupe um tempo e um espaço. É preciso ultrapassar a distorção que anuncia

uma voz separada de um corpo, como se fosse possível a existência de uma entidade voz, que desce quando solicitada a se expressar, resquício da dualidade que separa mente e corpo, razão e emoção, pois a qualidade da sonoridade da voz está enovelada aos espaços internos do organismo daquele que canta que, ao mover-se em seu canto, é revelado na sua expressão. Presente em um corpo que é constantemente modelado pelos acontecimentos, torno-me audível em meio a coexistência com outros corpos que, igualmente audíveis, vibram conjuntamente. (Valentim, 2023, p. 93)

Para as crianças da Educação Infantil, a própria definição de música está associada ao ato de cantar:

Música é um negócio que a gente canta. (Daniela, 5 anos)
Música é você cantando. (Lucas, 4 anos)
Música é quando a gente ... quer cantar... que dá vontade de cantar e a gente quer ... é legal... e é divertido (Dafny, 6 anos).

Isabela, Livia e Sofia, destacam a relação afetiva e prazerosa que estabelecem com o cantar:

Aprendo que cantar é bom, que se não tivesse música não teria alegria.
(Isabela, 5 anos)
Eu aprendi que cantar é uma coisa muito boa. (Livia, 5 anos)
A gente canta música, a gente... o que a gente mais gosta é de cantar (Sofia, 6 anos).

Consideramos fundamental a expressão vocal na Educação Infantil, tanto falada como cantada. Fonterrada destaca que “A voz infantil se desenvolve pela prática e a repetição é um fator fundamental. Daí a importância de que lhe seja oferecido um modelo vocal de qualidade, pois é a partir dele que sua voz se desenvolverá” (2005, p. 188)

Como os professores de educação infantil podem tornar-se modelos vocais para as crianças se o cuidado com suas vozes não tem sido considerado em seus processos formativos?

Um dos principais aspectos do adoecimento docente são os distúrbios da voz. No artigo “Distúrbio da Voz e trabalho docente” (Ferreira et. al, 2016, p. 938), foi constatado que:

É possível concluir com esta pesquisa caso-controle, realizada com docentes do sexo feminino da rede municipal de São Paulo, que há associação entre o distúrbio de voz e as dimensões capacidade atual para o trabalho comparada com a melhor de toda vida, indicando que os sujeitos que apresentaram distúrbio de voz estavam em sua pior capacidade para trabalhar, e perda estimada para o trabalho por causa de doenças, indicando que quanto maior a perda da capacidade para o trabalho, mais forte é a relação com o distúrbio de voz, independente da idade.

Nós, professoras que atuamos no cotidiano da Educação Infantil há tanto tempo, testemunhamos um grande número de professores roucos e/ou com problemas associados à própria voz. Chega a ser contraditório querer que as vozes docentes ressoem quando estas vozes são silenciadas pelas condições de trabalho e adoecimento docente. Quantas vezes professores

de música são procurados para dar “dicas” para “fazer voltar a voz” e para que os professores tivessem o mínimo de autocuidado com seus corpos. Essa experiência nos mostra o quanto o profissional da música pode contribuir para enfrentar esse desafio vivido por cada um de nós na docência. Luísa Menezes, participante da disciplina “Música, Infância e Educação”, relatou como pôde se reconectar com a própria voz:

Outro aspecto que me marcou foi o cuidado com a voz. Aprendemos exercícios vocais que ampliaram minha percepção sobre a potência da minha própria voz. Nas aulas, reencontrei minha voz não como algo a ser “corrigido”, mas como algo a ser cuidado e explorado.

A pesquisa que vem sendo realizada pelo projeto “Ethos do Cuidado” com os professores da SME do Rio de Janeiro, também constatou um grande desgaste vocal por parte dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, sendo que uma das professoras citou a necessidade de ter passado por duas cirurgias vocais. Os estudantes de Pedagogia que já atuam profissionalmente também indicaram casos de rouquidão e necessidade de tratamento fonoaudiológico.

Essa falta de cuidado com a voz muitas vezes pode ser vista na própria Educação Infantil. Muitas crianças têm o costume de gritar ao invés de falar ou cantar, portanto, cabe trabalhar com elas a consciência do cuidado com a voz.

Assim, para além dessa voz que falha pelas condições adversas da nossa atuação docente, e não foram poucas as vezes em que, fisiologicamente ela nos faltou, unimos nossas vozes na composição deste texto.

Como professoras que atuam na Educação Infantil, fomos compondo modos de viver a docência mobilizadas pelo desejo de compartilhar nossas vozes: as das crianças e a minha. Em qual medida as equilibramos? Não se trata de quem fala mais alto (aliás sobre isso apontamos os corpos adoecidos) talvez seja esse o grande desafio e sobre o qual nos debruçamos não só nessa escrita, mas em toda nossa trajetória docente. Trazemos agora a experiência vivida com um aluno na educação infantil para dizer de um desejo de compartilhar nossas vozes, não como receita com medida exata, mas como caminho reflexivo para pensar essa prática comprometida em ouvir, falar, mover-se, interagir, brincar...

Luis (5 anos) uma criança neurodivergente com hiperfoco em música se intitula: ^{xv}“Luís, o músico”. Em inúmeras situações vivenciadas no cotidiano escolar, Luís se esquivava de participar de diferentes experiências, tais como brincar livremente, sob o argumento de que músicos não brincavam e aprendeu a usar a mesma justificativa para todas as demais coisas que

não desejasse fazer. Para abrir esse diálogo com Luís, apostamos na escuta e nas reverberações que seu corpo indicava o tempo todo em que reproduzia sons com o corpo e transformava diferentes objetos em instrumentos musicais. Partimos então, daquilo que seu corpo e toda sua potência criadora dizia: a música como fio condutor. Assim, cada nova experiência era permeada pela música que ele desejasse marcar a cada momento. Encantamo-nos quando, por exemplo, ele se abriu à possibilidade de desenhar elementos das músicas que cantarolamos juntos, ou quando, brincou de fazer sopas de pedra, mobilizado pela música que aprendera sobre a história e assim, convocou outras crianças para viverem uma experiência de brincar junto, até então negada por Luís. Do que a experiência de Luís nos aproxima? Qual convite ela faz?

Abrimos espaço para pensar sobre a docência como prática responsiva, como resposta ética e estética ao outro, como gesto que se compromete com o que nos chega dos corpos, das palavras, dos silêncios, das recusas, dos gestos e das invenções das crianças. Nesse processo, compreendemos que formar-se professor/a não é aderir a um repertório de técnicas ou métodos, mas sensibilizar-se com o que escapa. E isso vale tanto para as crianças quanto para os educadores em formação inicial ou continuada. Assim como Luís desafia com sua presença inventiva e seu corpo em música, também os processos formativos dos adultos requerem uma escuta que não se apresse em normatizar, mas que se disponha a acompanhar o movimento de criação que emerge do encontro, tal qual a arte e a música faz.

Em uma reunião do grupo de pesquisa do Grupo Frestas^{xvi}, o grupo refletia acerca de “*perder e encontrar*” a própria voz. Destacamos aqui as reflexões trazidas pela arte-educadora Virna Benvenuto:

Perder a voz... como isso pode ser aterrorizante. Voz é muito esse lugar. Instrumento do trabalho: corpo e a voz do professor. Mas como isso também é negligenciado no processo de formação, né? No trabalho de voz, sobre a voz, enfim... a voz eu sinto como presença. E aí eu fiquei pensando até no meu processo de pesquisa do mestrado como também tornar-se pesquisador tem a ver com encontrar a voz. Encontrar a própria voz e uma voz própria, né? No sentido da autoria, de sei lá, como eu encontro minha voz no mundo. Reconheço a minha própria voz e torno a minha voz uma possibilidade de dizer pro mundo... essa voz ser escutada também pelo outro. Então, eu acho que essa coisa de perder e encontrar a voz e prática da pesquisa tem muito a ver. ... não sei. Acho que é uma urgência mesmo.

Como tem se dado a relação dos professores com seu corpo-voz-escuta? Entre vozes afônicas e ouvidos surdos, há o risco de nos emudecermos? Como pensar em princípios para a formação docente do educador que atua na educação infantil em busca da presença escutante dos corpos-vozes?

Sem nos darmos conta, nutrimos a [Voz] e a linguagem como formas afônicas, privadas de [Corpo], pulsação e timbre. Da mesma forma, nos flagramos tantas vezes detentores de um *ouvido surdo*, dado que o ouvido é incentivado apenas à compreensão das ordens inteligíveis. Nas vestes dessa tradição do pensamento, que vem sendo ainda carregada por nossa forma de entender o mundo, reside não apenas o risco de *emudecermos*, mas também de nos abstermos do exercício da recepção. Despojados do prazer pela troca móvel e evocativa do sonoro, desabituaamo-nos a cultivar uma presença escutante e deixamos hibernar a profundidade da [Voz] das entranhas. (Carrara, 2015, p. 25)

Algumas considerações para continuar o debate:

*Quando a vida era um rio e eu nem sabia do mar
Quando meu sonho futuro já era um dia cantar*
Milton Nascimento

Este texto nasceu do desejo de escutar. Escutar a infância, os docentes em formação, os corpos, as vozes, os gestos e, também, os silêncios. Nasceu do desejo de deixar-se afetar pelas reverberações que brotam quando a arte e a imaginação se tornam guias da experiência formativa quando escutamos e deixamos ressoar a canção que existe dentro de nós, como nos convida Milton Nascimento^{xvii}. Como Estrelinho, não pretendemos mostrar um mundo visível, explicável, estático, mas fabular com as palavras e os encontros um mundo sensível, de um universo sonoro que se apresenta pela vibração da escuta, pelo canto do corpo e pelo afeto partilhado.

Ao longo do caminho, reafirmamos a importância de pensar a formação docente como prática relacional, sensível, estética e ética, que não se guia apenas por manuais, planos ou prescrições, mas por escutas que se afinam ao contexto, às singularidades, às infâncias e aos desejos que habitam a escola.

A música foi trazida aqui como “espaço de afetos, mais do que de propriedades” (Deleuze e Guattari, 1997b, p. 185), podendo ser compreendida como experiência sensorial, campo de afecções, ética das sensações ou dos afectos, lugar de sentidos, de escutas, heterogeneidade, singularidade, múltiplos recortes, dimensões e *sentidos que se fazem e desfazem* (Santos et al., 2012, p. 270).

Ao fazer música em conjunto, respiramos o mesmo ar (o mesmo ar que eu inspiro é o ar que o outro expira e vice-versa), e fazemos ressoar com nossos corpos-vozes nossas individualidades, diferenças, sensibilidade e afeto. Ao integrar corpo, voz e escuta, reafirmamos a necessidade de sermos inteiros, a partir de experiências sensíveis, e estarmos constantemente nos refazendo na práxis, afinal, “para *ser* tem que *estar sendo*” (Freire, 2016, p. 127).

A ousadia desse texto que une experiências formativas distintas encontra reverberação no desejo de pensar a formação como ato responsivo, a educação como ato responsável. Como nos adverte Kramer (2013):

A educação como resposta responsável significa agir contra todo tipo de preconceito, negação, exclusão ou eliminação de uma criança, um jovem ou um adulto, por suas ideias, sua deficiência, sua etnia, sua religião, sua nacionalidade, sua opção política, sua idade, seu gênero, sua opção sexual. Uma educação contra a barbárie (Adorno 1995), que pratica solidariedade em tempos de violência (Bazílio e Kramer, 2003) e escuta crianças, jovens e adultos (...) assim, o ato de educar assume seu papel de ensinar e cuidar, expressões da educação infantil essenciais em todos os contextos institucionais e nos vários níveis de escolaridade. (p. 315-316)

E como ato responsivo, a autora adverte que se distingue daquilo que nomeamos como responsabilidade, na medida em que não se trata de pensar apenas o papel que assumimos, mas a resposta que damos: “A resposta que dou não se reduz a um sentir responsável pelo outro, mas abrange o que faço, meu ato ético e o modo como o conhecimento e a arte retornam ao outro em forma de resposta ética, prática, vivida.” (p. 329)

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 25–34, mar. 2009.

CARRARA, Paula Antonia da Silva. *Corpo voz escuta: rastros de uma prática, reflexões em processo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-12012016-102719/>. Acesso em: 14 out. 2025.

COELHO, Cecilia Maria Valentim Teixeira. *O que acontece quando a gente canta junto? Ou A sensibilidade compartilhada pelo cantar junto: um estudo sobre suas implicações no campo da estética social*. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-11092023-161406/>. Acesso em: 14 out. 2025.

- CONNELLY, Michael.; CLANDININ, Jean. *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. In: LARROSA, Jorge (org.). *Déjame que te cuente. ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-60.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O liso e o estriado. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 179–214.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- FRAPAT, Monique. *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*. A cura di F. Mazzoli. Bergamo: Edizioni Junior, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GUEDES, Adrienne Ogêda. *O ethos do cuidado na formação docente: potencializando o corpo, o movimento e a arte como dispositivos do sensível*. Projeto de pesquisa – FAPERJ, 2023.
- GUEDES, Adrienne Ogêda. Sem tempo de ser corpo: uma experiência da formação de professores. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 23, p. 97–105, 2018.
- HORTÉLIO, Lydia. Música tradicional da infância. *Reflexão & Ação*, v. 22, n. 1, 2014. Entrevistadora: Dulcimarta Lemos Lino. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4637/3268>. Acesso em: 1 out. 2015.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Música: Amor y Conflicto - Diez. Estudios de Psicopedagogía Musical*. Buenos Aires: Lumen, 2002.
- KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Tradução de A. Gianotti e A. Mora. São Paulo: Perspectiva, 2014. Texto original publicado em 1994.
- PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). *Educação e experiência estética*. Rio de Janeiro: NAU, 2011.
- RINALDI, Carla. *Em Diálogo com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina Márcia Simão et al. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SÁNCHEZ, Celso. *Ecologia do corpo*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

i

ii As autoras Wasti Henriques e Maria Clara Camões atuaram em parceria no CREIR por 10 anos.

iii As ações formativas no curso de Pedagogia da UNIRIO e o curso de extensão fazem parte do projeto Faperj “O Ethos “O ethos do cuidado na formação docente: potencializando o corpo, o movimento e a arte como dispositivos do sensível”, cujo objetivo é “investigar os modos pelos quais as experiências estético-artísticas podem se constituir como dispositivos potentes de ampliação das sensibilidades, compondo um ethos de cuidado no campo da formação docente” (Guedes, 2023, p. 8). As experiências apresentadas foram parte do estágio pós-doutoral realizado por Wasti Henriques no programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO, sob supervisão da professora Dra. Adrianne Ogêda Guedes, cujo projeto é intitulado “Corpos em movimento e vozes que ressoam: a música como espaço de encontro transformador na formação docente”.

iv Pós-doutorado de Maria Clara Camões em andamento sob a supervisão da professora Dra. Rita Frangella, no programa de Pós-graduação em Educação da UERJ- PROPED-UERJ- com projeto intitulado: Reverberações políticas e pedagógicas na Educação Infantil

v Destacamos que os nomes das crianças do CREIR são fictícios. Esclarecemos também que, ao matricular as crianças na Instituição, as famílias assinam um termo com autorização de uso de som e imagem das crianças para fins acadêmicos.

vi Disciplina oferecida por Wasti Henriques em seu estágio pós-doutoral na UNIRIO.

vii A turma de “Música, Infância e Educação” era formada por 12 mulheres, por isso o uso do feminino.

viii Os estudantes participantes da pesquisa preencheram o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e optaram por usar seus nomes reais.

ix Link para filme: https://youtu.be/mtHGDxlQagq?si=V4m_P6z_FF0IyK2t

x Grupo de Pesquisa FRESTAS - Formação e ressignificação do educador, saberes, trocas, arte e sentidos, da UNIRIO, coordenado pela professora Dra. Adrianne Ogêda.

xi Edital FAPERJ N°13/2023

xii Acidente Vascular Cerebral

xiii Ministrado por Wallace Araújo como parte do curso “Frestas para (re)encantar corpos docentes”, destinado a educadores da SME do Rio de Janeiro.

xiv Referência à obra “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível” (Duarte Júnior, 2001).

xv Relato referente à docência de Educação Infantil de Maria Clara Camões

xvi Relato referente à atuação das professoras Adrianne Ogêda e Wasti Henriques.

xvii Referência à música “Veja esta canção” de Milton Nascimento.