

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

JOSÉ DE OLIVEIRA MIRANDA JUNNIOR

**“EU ADORO MÚSICA, SEMPRE GOSTEI DE MÚSICA”: O USO DA MÚSICA
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE
ESCOLAS MUNICIPAIS DE PAU DOS FERROS/RN**

MOSSORÓ

2017

JOSÉ DE OLIVEIRA MIRANDA JUNNIOR

**“EU ADORO MÚSICA, SEMPRE GOSTEI DE MÚSICA”: O USO DA MÚSICA
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE
ESCOLAS MUNICIPAIS DE PAU DOS FERROS/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação,

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Lima de Andrade

MOSSORÓ

2017

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M672e Miranda Junnior, José de Oliveira
"Eu adoro música, sempre gostei de música": o uso da música na prática pedagógica de professores dos anos iniciais de escolas municipais de Pau dos Ferros-RN. / José de Oliveira Miranda Junnior. - Mossoró-RN, 2017.
94p.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria da Conceição Lima de Andrade.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

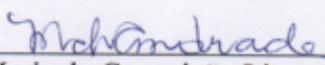
1. Habitus. 2. Música nos anos iniciais. 3. Prática Pedagógica. 4. Pedagogos. I. Andrade, Maria da Conceição Lima de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

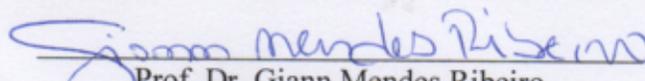
JOSÉ DE OLIVEIRA MIRANDA JUNNIOR

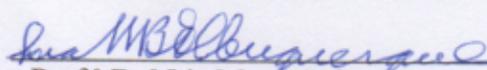
“EU ADORO MÚSICA, SEMPRE GOSTEI DE MÚSICA”: O USO DA MÚSICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE PAU DOS FERROS/RN

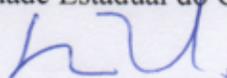
DATA DE APROVAÇÃO: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Lima de Andrade
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte


Prof. Dr. Gianni Mendes Ribeiro
Instituto Federal do Rio Grande do Norte


Prof.^a Dr.^a Lia Matos Brito de Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará


Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

*Aos meus pais, Miranda e
Toinha (in memoriam) e a toda
minha família, dedico.*

A G R A D E C I M E N T O S

À minha orientadora, Professora Doutora Maria da Conceição Lima de Andrade, por acreditar na minha pesquisa e por sua dedicação e atenção;

A todos os professores do Programa, pelas reflexões proporcionadas, que possibilitaram o meu crescimento intelectual;

Aos meus familiares, pelo amor, pela paciência e incentivo em todos os momentos;

Aos colegas do mestrado, sobretudo, aqueles do Grupo de Pesquisa Ateliê Sociológico, pelo companheirismo durante a caminhada, bem como pelas interações e trocas de experiências;

Aos professores da banca examinadora, doutores Gilson Ricardo de Medeiros Pereira, Giann Mendes Ribeiro, Lia Matos Brito de Albuquerque e Hostina Maria Ferreira do Nascimento, pelas fundamentais contribuições na construção de nosso trabalho e à professora doutora Normandia de Farias Mesquita Medeiros pela contribuição na banca de qualificação.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as escolhas das ações pedagógicas desenvolvidas por pedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Pau dos Ferros, especificamente no que se refere à utilização da música nas atividades escolares. Assim, o foco da investigação foram as práticas em que a música aparece como uma aliada para a realização das atividades diárias. Investigou-se, então, como a música é utilizada e por que os pedagogos a usam da maneira como fazem. A justificativa desse trabalho está na perspectiva de abordagem do tema, tendo em vista que essa temática tem sido pouco discutida sob o ponto de vista da sociologia. A partir de uma perspectiva sociológica, procurou-se compreender as práticas com música de cada um deles e verificar o que orienta seus gostos e as suas ações, partindo do pressuposto de que os agentes sociais não realizam atos desinteressados, mas, ao contrário, suas ações são, simultaneamente, determinadas pelo *habitus* e estão relacionadas à posição que ocupam no espaço social. Apoiado nos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, este estudo investigou as escolhas de certas práticas pelos professores relacionando-as com suas trajetórias educativas. Em uma abordagem qualitativa, os dados analisados revelaram que a prática com música em sala de aula está relacionada às experiências musicais que o agente tem vivenciado no seu meio social e à área na qual atua. A contribuição que este estudo poderá trazer para o campo da pesquisa em educação, especialmente para a formação do professor, bem como para a educação musical, encontra-se na ampliação das possibilidades para o entendimento de atitudes e ações musicais praticadas na escola, particularmente na cidade de Pau dos Ferros.

Palavras-chave: *Habitus*; Música nos anos iniciais; Prática pedagógica; Pedagogos.

ABSTRACT

This research had as objective to understand the choices of the pedagogical actions developed by pedagogues in the initial years of primary education of the municipal schools of Pau dos Ferros, specifically regarding the use of music in school activities. Thus, the focus of the research were the practices in which music appears as an ally for carrying out daily activities. It was then investigated how music is used and why pedagogues use it the way they do. The justification of this work is in the perspective of approach of the subject, considering that this thematic one has been little discussed from the point of view of the sociology. From a sociological perspective, it was tried to understand the practices with music of each one of them and to verify what guides their tastes and their actions, starting from the assumption that the social agents do not perform disinterested acts, but, on the contrary, their actions are simultaneously determined by the habitus and are related to the position they occupy in the social space. Based on the concepts developed by Pierre Bourdieu, this study investigated the choices of certain practices by teachers relating them to their educational trajectories. In a qualitative approach, the analyzed data revealed that the practice with music in the classroom is related to the musical experiences that the agent has experienced in his social environment and the area in which he works. The contribution that this study can bring to the field of research in education, especially for teacher training, as well as for music education, is in the expansion of the possibilities for the understanding of musical attitudes and actions practiced in the school, particularly in the city of Pau dos Ferros.

Keywords: *Habitus*; Music in the early years; Pedagogical Practice; Pedagogues

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1- Quantidade de escolas por Zona e número de professores por escola	20
QUADRO Nº 2 - Relação de pedagogos e suas atividades, experiências com música e capital cultural acumulado	21
QUADRO Nº 3 - Renda familiar dos Professores Entrevistados	24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 A ESCOLHA DO TEMA.....	10
1.2 REVISANDO A LITERATURA.....	11
1.4 PERFIL DOS SUJEITOS ESCOLHIDOS.....	23
1.5 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO.....	24
2 ISABEL, UMA MENINA MUITO APEGADA À FAMÍLIA	26
2.1 “SEMPRE GOSTEI DE MÚSICA, SEMPRE, SEMPRE GOSTEI DE OUVIR MÚSICA”.....	33
2.2 “PORQUE ELA [A MÚSICA] JÁ FAZ PARTE”.....	35
3 PEDRO, QUE VEIO DA ZONA RURAL PARA A CIDADE	42
3.1 “PEDAGOGIA FORMA PRA VIDA [...] O PROFESSOR A GENTE VAI CONSTRUINDO NA PRÁTICA”.....	45
3.2 “SEMPRE FASCINADO, ÓBVIO, PELA MÚSICA”.....	49
3.3 “A GENTE TRABALHA, GERALMENTE, DENTRO DE PROJETOS”.....	52
4 A MENINA SIMONE: UMA FASE DIFÍCIL	57
4.1 “FOI UMA EMOÇÃO MUITO GRANDE”: AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS.....	62
4.2 A MÚSICA COMO UM GÊNERO TEXTUAL.....	65
5 “A EDUCAÇÃO SEMPRE TEVE DENTRO DE MIM”: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE FLÁVIA	72
5.1 “MINHA FAMÍLIA TODA É ASSIM”, MUSICAL.....	75
5.2 “TRABALHAR COM MÚSICA, COM CRIANÇA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ATÉ O 5º ANO, EU NÃO VEJO DIFICULDADE”.....	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE 1	90

1 INTRODUÇÃO

1.1 A ESCOLHA DO TEMA

O ensino e a utilização da música na educação básica tem sido uma temática recorrente nas minhas preocupações, principalmente quando a música está inserida em atividades desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa inquietação se constituiu em tema de estudo de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação em Música, momento em que realizei um trabalho monográfico, objetivando investigar as diferentes funções desempenhadas pela música em algumas escolas municipais de Mossoró.

Naquele trabalho monográfico, busquei identificar como a música vinha sendo utilizada nas salas de aulas de seis professores, momento em que verifiquei diferentes funções: elemento incentivador no processo ensino/aprendizagem; instrumento para abrilhantar as festividades escolares; estratégia metodológica de proporcionar prazer, divertimento e lazer; instrumento terapêutico; e recurso didático para facilitar a aprendizagem de outras disciplinas.

Os resultados desse trabalho de pesquisa revelaram que os professores sentiam uma grande dificuldade nas suas ações em sala de aula, quando se tratava de abordar a música como uma área de conhecimento, com conteúdos e saberes pedagógico-musicais específicos. Os dados sugeriram, ainda, que a forma como esses professores usavam a música em sala de aula está relacionada à falta de preparação ou formação na área da Música. Porém, tal explicação se apresenta ainda insuficiente quando uma questão fundamental se evidencia e provoca outra inquietação: o que motiva as ações dos pedagogos quando inserem a música em suas atividades escolares? Embora esse estudo tenha sido desenvolvido no contexto de uma realidade específica, a difícil tarefa de trabalhar com a linguagem musical nos anos iniciais é um problema que tem se manifestado em outros espaços sociais.

A partir do contato com alguns professores das escolas públicas, estaduais e municipais, da cidade de Pau dos Ferros-RN, foi possível identificar, em suas falas, que essa aflição é sentida, também, por eles. Alguns desses contatos aconteceram durante a realização de um curso de extensão na área da Música, ministrado por este pesquisador,

momento em que percebi, a partir das discussões propostas e das práticas musicais realizadas, a angústia deles quanto à tarefa de propor e realizar atividades musicais com seus alunos¹.

Entretanto, apesar dessas dificuldades, os pedagogos têm a música como uma aliada nas suas práticas, utilizando-a em sala de aula conforme a concepção e compreensão que têm do papel que ela deve desempenhar na escola. Todo esse contexto suscitou questões que têm me trazido mais outras inquietações. Como esses professores abordam a música em sala de aula? Por que a utilizam da maneira como fazem?

Nesse sentido, enfatizamos a temática principal deste trabalho, que se constitui de uma reflexão sobre o que predispõe os professores dos anos iniciais a fazerem uso da música em suas práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva sociológica. Assim sendo, partindo do pressuposto de que as disposições que engendram essas práticas são construídas socialmente, objetivamos compreender as razões que levam esses pedagogos a utilizarem a música em sala de aula, da forma como fazem.

1.2 REVISANDO A LITERATURA

Os trabalhos de pesquisa no campo da Música, de maneira geral e ampla, abrangem cinco grandes áreas: Composição, Práticas Interpretativas, Etnomusicologia, Musicologia e Educação Musical. Nesta última, o ensino/aprendizagem da Música na educação básica tem sido tema das discussões, sobretudo, no que se refere ao acesso dos saberes musicais, teóricos e práticos, bem como dos procedimentos metodológicos envolvidos nesse processo.

Neste estudo, buscamos focar os trabalhos de pesquisa que têm como foco a relação Educação Musical e Pedagogia, em particular, os desenvolvidos a partir de 2008, muito embora esse seja um tema que já vem sendo discutido desde 2001 (LIMA; MIOTTO, 2007, apud BELLOCHIO et al, 2016). A escolha desse período se justifica em razão da obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica, determinada pela aprovação e publicação, no referido ano, da Lei Nº 11.769/08 e, posteriormente, pela

¹ Esse curso foi ofertado pelo IFRN, campus de Pau dos Ferros, no ano de 2016, quando foram desenvolvidas diversas oficinas na área da Música (canto, jogos musicais, atividades rítmicas, flauta doce, construção de instrumentos, etc.), cujo objetivo foi possibilitar uma formação musical para professores que trabalham com a disciplina Arte nas escolas públicas e particulares do Alto Oeste e Arte-educadores em geral, bem como criar um espaço para troca de experiências com vista a uma reflexão e um repensar sobre sua própria prática pedagógica.

Lei Nº 13.278/16, que inclui as Arte Visuais, a Música, o Teatro e a Dança como linguagens que constituem o componente curricular Arte.

Justifica-se, ainda, pela necessidade, imposta por essas leis, das escolas se adaptarem à atual situação, no sentido de viabilizarem a promoção desse ensino, o que vem corroborar com a Resolução Nº 2, de 10 de maio de 2016, que define as Diretrizes Curriculares para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, cujo objetivo é orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação (BRASIL, 2013). Isso enfatiza a relevância das pesquisas atuais que têm essa relação como objeto de estudo.

As principais discussões sobre tal temática são encontradas nos congressos e encontros organizados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), principalmente, em seus anais e periódicos. Nessa perspectiva, o levantamento feito evidencia que as discussões têm sido direcionadas para a formação musical dos pedagogos e sua materialização na prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Alguns trabalhos desenvolvidos focam a atenção na legislação, propondo uma reflexão sobre as orientações legais para o ensino de Música nos anos iniciais das escolas, tomando como referência alguns estados brasileiros, tais como Goiás, Bahia, Mato Grosso e Amazonas (FIGUEIREDO; ALBERTI; SOUZA, 2009; FIGUEIREDO, 2010). Na maior parte dos estados, ainda há uma orientação e implementação da polivalência no âmbito das artes, modelo considerado ineficiente para o ensino das artes na escola, uma vez que coloca esse ensino sob a responsabilidade de um profissional, em geral, sem formação específica em uma linguagem artística ou, na melhor das intenções, com uma formação geral na área das artes o que compromete o ensino de cada uma dessas linguagens com seus conteúdos específicos.

A abordagem da música nos cursos de graduação em Pedagogia também tem sido tema investigado (FURQUIM; BELLOCHIO, 2009; CISZEVSCK, 2010; NOGUEIRA, 2010; SOUZA, 2016), cujo objetivo é compreender as propostas de formação musical presentes nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul, especialmente, no Projeto Político Pedagógico e nas disciplinas e atividades musicais ofertadas, enfatizando que esse professor pode contemplar a Educação Musical nas suas práticas educativas, porém, para tanto, faz-se necessário

uma formação musical inicial que o potencialize a desenvolver atividades musicais no contexto escolar. Nessa perspectiva, tem-se discutido, ainda, propostas de se desenvolver alternativas que possam fomentar a confiança junto a esses professores generalistas e, assim, superar essa insegurança (WEBER, 2016).

Investigando esse problema, outros trabalhos buscam identificar e compreender as concepções de ensino de Música que estão na base das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais e que restringem à sua utilização como ferramenta metodológica e recurso didático para o desenvolvimento de atividades com fins extramusicais (SANTOS, 2009; MIRANDA JUNNIOR, 2011a; ABREU; MENDES, 2015). As perspectivas e expectativas sobre a formação/educação musical no âmbito dos Cursos de Pedagogia também foram temas de discussão nos estudos que envolvem a relação entre Pedagogia e Música (DALLABRIDA, 2016) nos quais se buscou compreender os sentidos que os alunos do curso de Pedagogia dão à educação musical.

Na área da Música, a atuação dos pedagogos nas suas respectivas salas de aulas também tem despertado interesse dos pesquisadores. Alguns estudos buscam refletir sobre os limites e possibilidades dessa atuação e indicam como fatores principais a insuficiência da formação inicial e a falta de investimentos na formação continuada (AQUINO, 2009; PENTEADO, 2014). Nesse sentido, algumas pesquisas têm discutido os possíveis caminhos para superação desse problema, tais como: a promoção da formação musical e pedagógico-musical no âmbito dos Cursos de Pedagogia como condição fundamental para a preparação desse profissional para o trabalho com a música (AQUINO, 2008; FURQUIM; BELLOCHIO, 2009; CORREA, 2010; CISZEVSKI, 2010; NOGUEIRA, 2010; MARTINOFF, 2011; HENRIQUES, 2013; LUIZ, 2014; HENDERSON; MEDEIROS, 2016). Nessa perspectiva, uma das estratégias enfatizadas é a inclusão de disciplinas específicas na formação inicial (SCHROEDER, 2009; MIRANDA JUNNIOR, 2011b; CUNHA et al, 2011; CUNHA et al, 2013).

A formação continuada de professores dos anos iniciais também é tema explorado entre os pesquisadores da área da educação musical (CORRÊA, 2008; CORRÊA, 2011; VASCONCELOS, 2012; ABREU, 2013; DALLABRIDA; SPERB; BELLOCHIO, 2014; ONOFRE, 2015; BELLOCHIO, 2016; ROGGENKAMP, 2016; WEBER; SOUZA; BELLOCHIO, 2016; FILHO, 2016), com enfoque na importância desses cursos para os professores generalistas, tendo em vista uma formação na área da Música que vise alargar concepções e práticas musicais que se restringem às atividades

de lazer e entretenimento, buscando a reflexão da Música como uma área de conhecimento específico. Aqui, se destaca o papel desses professores no tocante a sua contribuição para a educação musical das crianças na escola básica (CUNHA; LOMBARDI; CISZEWSKI, 2008; SEVERINO; AMENT; JOLY, 2013).

A maioria dos estudos aqui analisados concentra a discussão no âmbito da formação, inicial ou continuada, dos professores dos anos iniciais, principalmente com foco na falta de preparo desses professores para desenvolverem atividades educativo-musicais com seus alunos. Enfatiza ainda que a forma como a música vem sendo utilizada em sala de aula por esses professores, desempenhando funções extramusicais, se deve a esse despreparo.

Nessa perspectiva, a discussão se restringe ao ponto de vista da Pedagogia ou da Psicologia. Poucos estudos têm abordado esse problema sob um olhar sociológico. Destacamos aqui os trabalhos de Costa e Zanini (2016), que discutem sobre o ensino de canto a partir do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu e o de Amaral (2016), que, também baseado em Bourdieu, reflete sobre a influência de um *habitus* conservatorial na implementação do curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), orientando suas práticas curriculares. Porém, são estudos cuja temática não está relacionada à prática musical nos anos iniciais².

Destacamos, ainda, os estudos de Melita Bona (2006) e Kátia Bueno (2007), que são resultados de pesquisas desenvolvidas em anos anteriores à delimitação temporal deste trabalho, mas que se aproximam do nosso objeto de estudo. Bona (2006) buscou compreender as razões das escolhas do repertório e das ações musicais praticadas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental junto às pedagogas de escolas do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina, com foco na análise das estruturas sociais que estão na base dos estilos de vida e, como consequência, das escolhas e das ações dos professores respectivos. Bueno (2007) propõe uma discussão, a partir de uma abordagem sociológica, sobre a sociogênese de habilidades específicas na área da Música, com foco no estudo e na prática do piano e do violão e na área do esporte, em especial o futebol e o hipismo. A autora analisou as ações socializadoras que sustentam o processo de constituição dessas habilidades, investigando como as condições sociais, ações e relações tornam possíveis essas habilidades.

² Essa pesquisa objetivou investigar o processo de implementação do Curso de Licenciatura em Música na UEAP, focando nas questões sobre a manutenção e atualização da tradição de práticas curriculares, com base nos conceitos de *habitus* e campo desenvolvidos por Pierre Bourdieu.

Assim sendo, nossa pesquisa, embora direcionada a outro foco, entende que as ações pedagógicas dos pedagogos, sobretudo no tocante ao trabalho envolvendo a música, têm sustentação nas condições sociais e os correspondentes estilos de vida de cada um deles, bem como estão relacionadas ao espaço social no qual atuam. E este trabalho se torna relevante uma vez que possibilitará, a partir de uma realidade específica, perceber as razões que podem explicar as práticas com música desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas municipais de Pau dos Ferros. É relevante também pela contribuição que vem dar aos estudos na área da Educação Musical em geral e às discussões sobre a formação musical de pedagogos.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este trabalho constitui-se uma análise das práticas dos agentes, numa perspectiva sociológica, compreendendo que a realidade social é constituidora do indivíduo. Em outras palavras, o individual é a incorporação de múltiplas experiências sociais. Assim sendo, a contribuição teórica desenvolvida por Pierre Bourdieu se apresenta como fundamental, sobretudo os conceitos de *habitus*, campo e senso prático por ele desenvolvido, dentre outros, por meio dos quais buscamos explicar as relações e interações, experiências socializadoras que estão na base das práticas dos agentes.

As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos de estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto (BOURDIEU, 1983, p. 82)

O *habitus* é um princípio gerador que vincula as escolhas e ações de um indivíduo singular à posição que ocupa no espaço social e que se manifesta em um estilo de vida unívoco, ou seja, “[...] é a mediação entre o sistema relacional das posições sociais e o seu homólogo, o sistema das práticas (escolhas e preferências) também relacionalmente definidas” (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 111).

Os *habitus* são princípios gerados de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua

maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial (BOURDIEU, 1996, p. 22)

Assim sendo, as tendências, as inclinações, as escolhas dos agentes não são naturais ou inatas, mas estão calcadas em um estilo de vida que eles acreditam ser mais coerente com suas posições sociais.

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquiridos nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002. p. 63)

A partir desta perspectiva, pressupomos que as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais estão alicerçadas na posição que os mesmos ocupam no espaço social e nas experiências práticas vivenciadas nesse espaço. Assim, entendemos que os fundamentos das ações desses professores estão relacionados a um conjunto de disposições incorporadas, construídas ao longo de suas vidas, que orientam suas escolhas e práticas pedagógicas, em particular, as atividades nas quais a música se faz presente.

O fenômeno cognitivo responsável pela constituição mais profunda dos agentes, isto é, o processo dialético da interiorização e da exteriorização está diretamente relacionado à nossa origem de classe e ao grupo de agentes sociais com os quais, harmoniosamente, e inconscientemente, vamos nos constituindo como agentes sociais de fato. Nesse sentido, vamos expressando objetivamente modos de ser e estar no mundo (SILVA, 2011, p. 337)

Essas disposições, ou seja, a forma de agir, pensar e perceber dos agentes sociais guardam certa regularidade que possibilita, ao observador, captar informações que são derivadas não só da posição social que os mesmos ocupam, mas dos espaços sociais em que atuam, que permitem identificar grupos profissionais. Assim sendo, os professores – particularmente os pedagogos investigados – desenvolvem ações/comportamentos cotidianos que os identificam (SILVA, 2011).

Esses espaços sociais, que Bourdieu (1984, p. 119) chama de campos, são “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características

de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”. Campo é, também, um espaço social de tomada de posições, determinadas pelas exigências do próprio campo e engendrada pelos *habitus* de seus agentes.

Esse espaço dos possíveis se impõe a todos aqueles que interiorizaram a lógica e a necessidade do campo como uma espécie de *transcendental histórico*, um sistema de categorias (sociais) de percepção e de apreciação, de condições sociais de possibilidades e de legitimidade que, como os conceitos de gêneros, de escolas, de maneiras, de formas, definem e delimitam o universo do pensável e do impensável, ou seja, a uma só vez o universo finito das potencialidades suscetíveis de ser pensadas e realizadas no momento considerado - liberdade - e o sistema das sujeições no interior das quais se determina o que está por fazer e pensar – necessidade (BOURDIEU, 1996, p. 266 - 267).

No caso dessa pesquisa, entendemos as práticas pedagógicas dos pedagogos inseridas no campo educacional, onde os professores procuram articular e integrar as diferentes áreas de conhecimento, bem como contextualizar suas práticas. Um espaço no qual o conhecimento das diversas áreas do saber é importante e, também, a versatilidade do professor é fundamental. Nesse espaço, o mundo infantil se manifesta constantemente, sobretudo na relação professor/aluno, nas formas de tratamento (coleguinha, musiquinha e historinha) e o foco principal é a alfabetização dos alunos.

A tomada de posição nesse espaço está atrelada às suas características, ou seja, relacionada a tudo que implica a própria existência do campo e, assim, a luta que se trava no próprio campo passa despercebida por aqueles que se engajam nele pelo simples fato de jogar o jogo. Nesse espaço de lutas, as posições dos agentes (os professores) dependem de sua potencialidade na estrutura do campo, sobretudo no que se refere à acumulação das espécies de capital (BOURDIEU, 1996), ou seja, os capitais econômico, cultural e social.

Conforme Faria e Silva (2009, p. 82),

Capital econômico refere-se às condições financeiras, patrimoniais e de renda de cada sujeito e de sua família, sendo um tipo de capital que pode interferir diretamente na opinião e expectativa de cada sujeito, uma vez que as esperanças subjetivas são perpassadas e circunscritas por determinadas condições objetivas

Capital cultural é a acumulação da cultura propriamente dita, o conjunto de conhecimentos e saberes que o agente tem internalizado e objetivado. Para Bourdieu (2007, p. 74),

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Outra noção desenvolvida por Bourdieu (2009) e igualmente importante para este trabalho é a de senso prático, entendido como esquemas motores e corporais automatizados, ativados por uma necessidade social imediata. O ponto de encontro entre um *habitus* e as exigências do campo, o senso prático, ou o senso do jogo, possibilita a antecipação do porvir incluso no presente. “O senso prático orienta as ‘escolhas’ que mesmo não sendo deliberadas não são menos sistemáticas, e que, mesmo não sendo ordenadas e organizadas em relação a um fim, não são menos portadoras de uma espécie de finalidade retrospectiva” (BOURDIEU, 2009, p. 108).

Nesse sentido, buscamos entender tais ações pela mediação do *habitus* desses professores, bem como pela posição que ocupam no espaço onde se situam, com foco em suas práticas pedagógicas, sobretudo, nos saberes construídos a partir das relações e interações sociais nas quais eles estão inseridos. Isto significa procurar compreender o que motiva suas maneiras de agir e entender que estas práticas se constituem, em si, um *habitus*, pois, conforme Silva (2011, p. 338), “[...] são agentes que, de acordo com sua posição social, em sentido largo e estrito, reproduzem modos de ser e estar no efetivo exercício de suas funções”. Partimos do pressuposto, portanto, de que as práticas pedagógicas dos professores e a forma como eles inserem a música nas suas atividades são engendradas pelas disposições incorporadas e estão vinculadas à posição que ocupam no espaço social. Nesse sentido, questionamos: o que motiva esses professores a utilizarem a música em suas ações pedagógicas?

O nosso estudo, portanto, se configura em uma pesquisa de caráter qualitativo, o que significa se inserir em “um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa” (GONZÁLES REY, 2005, p. 81).

A pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que

tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado (GONZÁLES REY, 2005, p. 81).

Assim sendo, o foco central de nosso trabalho são as ações dos sujeitos e as disposições para agirem, perceberem e apreciarem e, para tanto, tomamos como agentes pedagogos que estão efetivamente nas salas de aula. Investigamos, então, as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Pau dos Ferros ligadas à Secretaria de Educação do Município (SEDUC). Para identificação dos sujeitos da pesquisa, buscamos, junto à Secretaria Municipal de Educação de Pau dos Ferros, levantar o número de escolas por localização que ofertam o nível de ensino foco de nosso estudo (anos iniciais) e os respectivos pedagogos.

Esse universo constitui-se de nove escolas, quatro localizadas na Zona Urbana e cinco na Zona Rural, que compreendem um total de 43 pedagogos. Das cinco escolas rurais, quatro são Unidades de Ensino, organizadas na perspectiva de uma educação multiseriada, desenvolvida numa mesma sala de aula.

INSTITUIÇÃO	ZONA	PROFESSORES
ESCOLA MUNICIPAL ELPÍDIO VIRGÍNIO CHAVES	URBANA	08
ESCOLA MUNICIPAL SÃO BENEDITO	URBANA	12
ESCOLA MUNICIPAL Prof. ^a NILA RÊGO	URBANA	10
ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO TORQUATO	URBANA	05
ESCOLA MUNICIPAL DR. JOSÉ TORQUATO DE FIGUEREDO	RURAL	04
UNIDADE DE ENSINO FRANCELINO GRANJEIRO	RURAL	01
UNIDADE DE ENSINO NARCÍSIA AMÉLIA	RURAL	01
UNIDADE DE ENSINO JOSÉ ALVES PEREIRA	RURAL	01
UNIDADE DE ENSINO MANOEL CHAGAS	RURAL	01
TOTAL		43

Quadro N° 1: Quantidade de escolas por Zona e número de professores por escola

A pesquisa utilizou, inicialmente, como instrumento e técnica para a construção dos dados, um questionário com perguntas abertas e fechadas. Trata-se de “um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador” (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 66), que foi aplicado junto aos 43 professores dessas escolas. Optamos não expor os nomes dos

sujeitos, como forma de preservar a sua identidade. Utilizamos, então, nomes fictícios de pessoas (Isabel, Simone, Pedro e Flávia), escolhidos aleatoriamente, mas de acordo com os respectivos gêneros.

O referido questionário, cujo modelo se encontra no Apêndice 1, abordou questões relacionadas ao nível de escolaridade, às condições econômicas, às práticas culturais, às experiências pessoais com música e às práticas musicais nas escolas, visando apreender o universo social dos professores e compreender suas disposições para o trabalho educativo com música.

Para testar esse instrumento, o aplicamos, inicialmente, na Escola Municipal Francisco Torquato, junto a cinco professores. Escolhemos essa escola pelo fato de esse número de docentes ser significativo para nos dar uma resposta sobre a eficiência do questionário e, também, por ser uma amostra representativa de professores das escolas da zona urbana, que não comprometeria a construção dos dados, caso o questionário se mostrasse ineficiente.

O questionário, no entanto, evidenciou a necessidade de correções, o que de fato foi feito, retomando a aplicação, com seus devidos ajustes, a todos os 43 professores. Sugerido por esse pesquisador, eles levaram o questionário para casa, com vista a um envolvimento mais tranquilo na tarefa de responder às questões, permanecendo, alguns deles, até mais de uma semana de posse do mesmo.

Vale salientar que todos os questionários entregues foram respondidos e devolvidos. As questões e respostas foram organizadas em uma tabela e separadas de acordo com áreas temáticas investigadas (identificação dos professores, condições econômicas, nível de escolaridade, experiências pessoais com música, práticas culturais, práticas musicais na escola) para facilitar a análise dos dados.

A aplicação do questionário teve como objetivo, também, identificar e selecionar um número de professores, que representasse o conjunto das escolas envolvidas, para a realização de entrevistas. Assim sendo, selecionamos cinco professores, sendo um de cada escola da zona urbana e um para representar as escolas da zona rural. Para tanto, elencamos os seguintes critérios: estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental; abordar a música em suas práticas pedagógicas; ter vivenciado experiências ativas com música (estudos, projetos, práticas); e, ainda, a viabilidade de acesso e comunicação com esses professores. Foram selecionados, então, os seguintes docentes:

Professor(Formação Acadêmica	Práticas Pedagógicas com música	Experiências com música
------------	--------------------	---------------------------------	-------------------------

a)			
Isabel	Formada em Pedagogia; Curso aperfeiçoamento em pró-letramento e capacitação;	Atividades de lazer; apresentações culturais; atividades de ensino; atividades de rotina	Escuta deleite e espontânea. Curso de Ed. Musical no IFRN
Simone	Formada em Pedagogia; Especialista em educação de jovens e adultos;	Atividades lúdicas; apresentações culturais; atividades de ensino; atividades de rotina	Escuta deleite e espontânea; Grupos de estudos; Oficinas pedagógicas
Pedro	Formada em Pedagogia Especialista em literatura infanto-juvenil;	Dinâmicas; apresentações; atividades de ensino	Participação em corais (UERN e Igreja)
Flávia	Formada em Pedagogia Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional; Curso de Psicologia infantil, ECA (curso de aperfeiçoamento); Curso de gestão escolar; Curso de saúde emocional do educador;	Atividades de ensino; atividades de rotina	Participação em coral da igreja; Participação em aulas de violão
Maria	Formada em Pedagogia Especialista em literatura e ensino;	Atividades de ensino	Participação em coral da igreja

Quadro Nº 2: Relação dos pedagogos selecionados e suas atividades, práticas pedagógicas com música e experiências com música

Vale ressaltar que logo após a aplicação do questionário, a professora Isabel se inscreveu e participou de um curso de capacitação na área da Música, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN), em Pau dos Ferros, ministrado por esse pesquisador, motivo que nos fez incluí-la entre os professores selecionados.

Utilizamos também como técnica para construção dos dados, entrevistas qualitativas, para qual “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non*” (GASKELL, 2015, p. 65). O objetivo foi colher informações aprofundadas sobre aspectos pessoais da vida dos pedagogos, bem como dados sobre suas experiências com ensino e com música, a partir de suas lembranças da infância e da juventude.

Nesse sentido, a entrevista do tipo narrativa se apresentou como uma opção, pois ela “tem em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93).

A entrevista narrativa vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir esse objetivo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 95)

A entrevista recorrente foi um procedimento também utilizado na nossa pesquisa, pelo fato de ser “um processo interativo entre o pesquisador e o sujeito, que propicia a construção do conhecimento sobre um tema de maneira partilhada e planejada” (LEITE E COLOMBO, 2006, p. 128). Os autores ainda acrescentam que “esse rico processo interativo é garantido pela possibilidade de o sujeito acessar, discutir e alterar a análise preliminar, realizada pelo pesquisador, dos seus próprios relatos” (LEITE E COLOMBO, 2006, p. 133). No caso dessa pesquisa, foi necessário, então, recorrer a esse procedimento, de maneira que a cada questão nova, que se apresentava, era necessário voltar ao sujeito para buscar informações.

Dentre os cinco professores selecionados para a entrevista, somente quatro se mostraram disponíveis a participar. As entrevistas foram realizadas em diferentes locais e momentos, acordados antecipadamente com os referidos docentes, sempre de acordo com a disponibilidade deles. Assim, com algumas dificuldades, principalmente relacionadas ao deslocamento para outra cidade, conseguimos fazer três entrevistas, em momentos diferentes, com os professores Pedro, Isabel e Simone e duas entrevistas com Flávia, pois esta não se disponibilizou para um terceiro momento da entrevista.

No entanto, um dos professores escolhidos, Maria, não se mostrou disposta a participar da entrevista, apesar de insistirmos, o que acabou comprometendo a nossa análise sobre suas práticas. Dessa forma, então, concentramos a pesquisa nos quatro professores entrevistados.

Utilizamos, ainda, a observação direta para coleta e construção dos dados. Ela “[...] refere-se ao registro de uma dada situação/fenômeno enquanto ela/ele ocorre. Não raro, essa fonte é citada, principalmente na pesquisa empírica, como a mais direta das fontes, o que é verdade em várias circunstâncias” (LUNA, 2009, p. 53). No nosso estudo, a observação direta foi feita durante a realização das atividades escolares desenvolvidas pelos professores, cujo objetivo foi registrar informações que pudessem servir de triangulação com as informações obtidas com os demais instrumentos de pesquisa. No entanto, só foi possível observar duas professores, Simone e Isabel. No período em que programamos as observações, os outros professores já não mais

lecionavam nas escolas nas quais trabalhavam quando iniciamos a pesquisa, pois tinham conseguido suas transferências para as respectivas cidades onde moravam.

1.4 PERFIL DOS SUJEITOS ESCOLHIDOS

Conforme afirmamos, o nosso trabalho de pesquisa envolveu, inicialmente, os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, das escolas municipais de Pau dos Ferros, totalizando 43. A maioria desses professores é descendente de famílias de agricultores, sobretudo, por parte dos avós.

De fato, 28 deles afirmam ter avós agricultores e desses, nove têm pais também agricultores, além de quatro professores indicarem a presença, entre os avós, de pelo menos um agricultor. Vale ressaltar que cinco não deram informação sobre a profissão de seus avós e um tem os avós falecidos, além de dois, cujos avós são aposentados. Somente dois professores têm avós que não são agricultores.

Dos quatro professores, que se disponibilizaram para a entrevista, Flávia tem avôs comerciante e vigia e avós donas de casa. Já Pedro, Simone e Isabel são descendentes de avós agricultores.

As informações colhidas por meio do questionário, principalmente as que se referem ao capital econômico, em especial aos bens materiais e à renda familiar, sugerem que esses quatro professores ocupam posições sociais semelhantes. Nesse sentido, é possível que a semelhança entre os gostos e as preferências deles esteja vinculada a essa condição, pois: “às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU, 1976, p. 18).

A correspondência que se observa entre o espaço das posições sociais e o espaço dos estilos de vida resulta do fato de que condições semelhantes produzem *habitus* substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular, mas sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas (BOURDIEU, 1976, p. 18).

No que se refere aos bens materiais, sobretudo bens móveis, os pedagogos apresentaram, praticamente, os mesmos objetos de preferência. Porém, é possível

observar pequenas diferenças nas suas opções. São mencionados por eles objetos tais como: fogão, ventilador, geladeira, celular, acesso à internet e, em um caso ou outro, aparece bens como micro-ondas e ar condicionado.

Quanto à renda familiar, conforme observamos, é diferente a cada professor, pois varia de 1000,00 até um valor acima de 4000,00, conforme o quadro abaixo:

Professores	Renda Familiar
Flávia (mora com amiga)	R\$ 1000,00 à R\$ 2000,00
Simone (mora com cônjuge e filho)	R\$ 2000,00 à R\$ 3000,00
Pedro (mora com cônjuge e filha)	R\$ 3000,00 à R\$ 4000,00
Isabel (mora com os pais e um filho)	Acima de 4000,00

Quadro N° 3: Renda familiar dos professores entrevistados

No acesso a eventos culturais, as escolhas dos professores também são bastante semelhantes: a frequência a shows, exposições artísticas ou cinema. E esses eventos são uma alternativa rara para todos.

Todos os quatro professores entrevistados são graduados em Pedagogia, porém somente três deles são especialistas, em áreas diferentes. Apenas Isabel não possui, ainda, um curso de especialização, mas mencionou sua participação em um curso de aperfeiçoamento em pró-letramento e capacitação. No entanto, ela é a única, dentre os quatro professores, que participou de um curso específico na área da Música.

Vale ressaltar, ainda, que se trata de professores que, segundo eles, adoram música e que veem nela uma forte aliada no desenvolvimento das atividades escolares cotidianas e, por isso mesmo, utilizam-na em suas práticas pedagógicas.

1.5 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Para a exposição da análise dos dados, organizamos o trabalho em quatro capítulos, por meio dos quais buscamos compreender as disposições que engendram as ações dos professores quando da utilização da música em suas respectivas salas de aula. Assim sendo, a preocupação fundamental são as razões das práticas pedagógicas dos professores, centrando a atenção principalmente sobre “os esquemas de classificação e

apreciação que lhe foram inculcados” (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 110) e que explicam as escolhas e as ações desses pedagogos, no que se refere à utilização da música em suas atividades, bem como na posição que ocupam no espaço onde atuam. Pretendemos, portanto, desvelar os processos socializadores, que constituem o ser social singular (BUENO, 2007), no nosso caso, cada um dos professores.

Nessa perspectiva, em cada um dos capítulos, apresentamos um pouco da trajetória de vida de cada um dos professores, enfatizando, a partir das suas falas, as lembranças da infância e da juventude, suas trajetórias escolares e profissionais, bem como as relações estabelecidas com a música durante essa trajetória. Além disso, refletimos sobre as práticas pedagógicas deles e a participação da música nessas práticas com o objetivo de apreender as disposições por eles incorporadas e que se manifestam nas suas formas de agir, perceber e apreciar.

Por fim, nas considerações finais, procuramos refletir sobre os resultados da pesquisa e entender as ações dos professores, como práticas engendradas por esquemas internalizados, que funcionam como disposições duráveis, estruturas mentais que orientam suas práticas pedagógicas.

2 ISABEL, UMA MENINA MUITO APEGADA À FAMÍLIA

A professora Isabel nasceu no município de Pau dos Ferros, onde vive até hoje. Ela é descendente de trabalhadores do campo, atividade esta de referência para seus avós também. Seus pais são naturais da cidade de Souza – PB. É solteira, tem 42 anos e mora com seus pais e um irmão e se sustentam financeiramente a partir de uma renda familiar de, aproximadamente, R\$ 6.000,00. *“Eu sou daqui mesmo, eu nasci aqui. Toda a minha vida tenho passado aqui, até hoje. Nunca me afastei da minha família, sempre morei com meus pais, desde sempre, desde minha infância até hoje.”* (Isabel)

Seu pai, embora nascido e criado no meio campesino, hoje é aposentado como funcionário público da Companhia de Águas e Esgoto do Rio Grande do Norte (CAERN), onde desenvolveu suas atividades profissionais como operador da Estação de Tratamento de Água. Aprendeu a ler e a escrever com o próprio irmão, mas, por falta de oportunidade, não conseguiu dar continuidade aos estudos.

Acho tão interessante. Ele foi alfabetizado pelo irmão. Eu acho isso tão lindo, porque em seis meses ele aprendeu a ler. Se ele tivesse se dedicado, se fosse uma pessoa que tivesse tido mais oportunidade de ter estudado. Ele gostava, ele é uma pessoa de uma memória muito boa, aprende, muito inteligente, mas não teve muito estudo. (Isabel)

A mãe de Isabel frequentou a escola até o segundo ano do ensino fundamental, abandonando logo após por falta de tempo para se dedicar ao estudo, mas reconhece também que era um pouco *“desinteressada”*. Ela sempre trabalhou em casa, cuidando das tarefas e obrigações do lar, se responsabilizando por *“criar a família”*. A relação dos pais de Isabel com a escola não foi uma escolha inconsciente, mas também não foi resultado de um cálculo racional. São práticas engendradas pelo *habitus*, “[...] o resultado de programas capaz de lhes fornecer o ‘sentido do jogo’, permitindo-lhes, ao agir, ‘intencionalmente sem intenção’, classificar, escolher, acumular capitais, antecipar lucros, distinguir-se, etc.” (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 111). Conforme esses autores,

Os agentes das camadas mais desfavorecidas, por sua vez, presos à presença do mundo, ou seja, à necessidade, percebem, vagamente, oportunidades de elevação social pela via escolar, mas ao mesmo tempo sofrem coações (materiais e simbólicas) responsáveis pelo alargamento da distância entre suas esperanças subjetivas e suas chances objetivas. Daí o fato de os agentes das posições mais baixas não serem, como os das posições médias, convertidos à escola, pois, ao contrário desses, são constantemente chamados ao realismo, e cedo suas ilusões escolares se dissipam (2002, p. 112-113).

Assim, os agentes advindos de uma classe popular, como no caso dos pais de Isabel, tendem a investir pouco no sistema de ensino, uma vez que suas chances de sucesso são reduzidas, devido à insuficiência de capitais econômico, cultural e social.

Dos quatro filhos do casal, Isabel é a mais velha e foi filha única até os sete anos de idade, quando nasceu seu primeiro irmão. Teve uma infância bem tranquila, sem nenhum acontecimento marcante do ponto de vista negativo. Foi uma criança pacata, um pouco tímida e, por ser filha única, um pouco protegida. Conforme relatou, não era uma criança muito ativa, elétrica, mas quieta, caladinha: *“não sei se eu aproveitei o máximo, porque não fui peralta”*.

Como eu não fui uma criança muito solta, você é filha única, fui mais resguardada, de ser muito peralta, vamos dizer assim, aventureira. Então, das lembranças que eu me recordo, então eu brincava muito, do que as meninas costumam brincar, de casinha. Próximo aonde eu morava tinha uma mangueira. A gente brincava de guisado lá, com as meninas, colegas vizinhas, as minhas amigas. (Isabel)

No espaço social da família, Isabel vai, inicialmente, se constituindo como pessoa, indivíduo social, por meio da interação com os adultos mais próximos. Essas experiências iniciais, o *habitus* primário, são as mais importantes na constituição de disposições, que vão orientar suas atitudes e seus comportamentos, suas ações e percepções no mundo social, pois, no contexto familiar “[...] temos as relações mais frequentes, intensas e duráveis, e aquilo que incorporamos o fazemos com máxima dependência socioafetiva, sem a compreensão de que se trata de universos circunstanciais e relativos” (BUENO, 2007, p. 30).

Isabel começou a frequentar a escola com sete anos de idade, iniciando já na primeira série do primário (correspondente, hoje, ao primeiro ano do ensino

fundamental), pois não frequentou o jardim de infância (hoje pré-escola). Era uma escola estadual, mas ao mesmo tempo mantida pela Maçonaria³.

Então, eu acho que fui uma aluna relativamente boa [risos]. Assim, modéstia à parte, fui bem participativa. Não participativa muito de estar indo nas apresentações, assim, de teatro, isso. Mas sempre interagi bem com alunos e professores. Graças a Deus, participei bem, tenho boas recordações disso.
(Isabel)

Sobre sua infância na escola, lembra, com muito carinho, daquele ambiente, do quanto gostava do lugar e do modo como respeitava a escola e o professor. Além disso, lembra-se de suas participações, embora esporádicas, em apresentações artístico-culturais na escola, como gincanas, cantando ou declamando poemas, do gosto pela leitura e, sobretudo, do prazer que tinha pela escrita [*“eu gostava muito de escrever, sempre gostei”*], inclusive da facilidade que tinha para produzir textos. Em uma dessas experiências, ela menciona a sua facilidade na escrita e na produção de textos:

Na época, a gente fazia texto como se fossem fábulas. A gente usava os animais como os personagens. E eu me lembro que uma história que eu criei, eu poderia ter dado dois finais a essa história, tanto feliz como triste. E eu fui e comentei pra professora. Ela veio perguntar de onde eu conhecia aquela história, ela não acreditou que eu tivesse criado. Mas, eu vejo isso hoje de forma positiva, eu não tenho mágoa. Assim, com modéstia, mas com um certo orgulho, porque eu acho que eu me saí bem. Eu acho que eu tinha facilidade, mas ela, na época, ela me subestimou. [Risos]. (Isabel)

Os primeiros contatos com livros na infância, conforme sugerem os dados, não aconteceram em casa. Embora seja verdade que seu pai possuía (e, ainda hoje, os guarda com carinho) os livros por meio dos quais ele se alfabetizou, seu acesso a livros se deu graças aos vizinhos ou mesmo à escola onde estudava.

³ Sociedade parcialmente secreta, cujo objetivo principal é desenvolver o princípio da fraternidade e da filantropia (FERREIRA, 1986, p. 1060).

Eu não tive, assim, eu não fui, eu não tive essa cultura de possuir muitos livros na minha casa. Meu pai tem uns livros muito antigos ainda de quando ele foi alfabetizado, que ele guarda com muito cuidado, ele é muito zeloso. Eu já tive contato com livro de criança. Uma vizinha que foi professora, eu me lembro assim, de um livro muito bonito que ela me mostrou, uns livros de folhas muito coloridas. Eu lembro da vizinha que vinha da escola e eu olhava os livros dela e o que tinha acesso na escola, eu lia mais. Era mesmo porque a gente lia mais. (Isabel)

O capital cultural objetivado não pode ser transmitido em sua apropriação, porém, pela sua própria existência pode exercer papel educativo, pois para aqueles que com ele convive pode se tornar familiar (BUENO, 2007). Conforme Lahire (1997, p. 20), “[...] a familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança de grande importância para o sucesso escolar”.

Isabel tem poucas lembranças da época do ginásio e do segundo grau (hoje corresponde, respectivamente, aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), mas afirma ter boas lembranças das amizades e dos professores. No entanto, recorda, de forma negativa, a falta de regularidade das aulas de Português, devido à falta de professores. Sobre o ensino médio, ela mesma explica:

Eu frequentei normalmente, cheguei a repetir ainda, tenho a maior raiva disso porque hoje se facilita tanto, os alunos passam com tanta facilidade, e a gente não tinha. Eu tinha dificuldade em Matemática. Eu não vou dizer que eu nunca perdi o interesse, mas é uma fase que você, por alguma razão, se distrai mais, você se apega mais às amizades. Eu cheguei a repetir por causa de Matemática, mas sempre fui assim, poderia ter até sido mais ativa também, mas não fui desinteressada não. Fui participativa. De amizades e tudo, tem a vida pessoal da gente ligada àquela época, mas não acho que isso afetou em nada no meu estudo não. (Isabel)

Isabel lembra que não foi muito cobrada pelos pais no que se refere aos estudos. Embora eles falassem para ela que estudar era importante, não exigiram isso dela. Mesmo não tendo tido oportunidades de frequentar a escola normalmente e concluir seus estudos com sucesso, decorrência das circunstâncias nas quais o trabalho e o

sustento da família se apresentaram como uma prioridade necessária, seus pais sempre a alertaram para a necessidade de se dedicar aos estudos.

Meus pais, assim, nunca interferiram assim: você tem que fazer isso. Eles nunca me exigiram. Eles nunca se omitiram, mas eles nunca, assim, [me cobraram]. A minha realidade eu acho que hoje é totalmente diferente. Por eu ter sido filha única até meus sete anos, eu não fui assim, aquela coisa: se jogue no mundo, você vai estudar fora, não. Eles nunca tiveram muito essa ambição: Isabel, você vai estudar fora, você vai ser assim. Não interferiram nisso não. Sempre aconselhava pra estudar, mas nunca tive aquela cobrança. (Isabel)

No seio familiar, as ações, as atitudes e os comportamentos são referências significativas para a interiorização de um *habitus*. As ações das crianças, segundo Bueno (2007, p. 30), “[...] se apoiam relacionalmente sobre as ações dos adultos que com ela convivem, definindo as margens de comportamento e representações que lhes são possíveis”. Assim sendo, apesar de seus pais chamarem a sua atenção para a escola, é necessário entender que Isabel convivia em um ambiente em que a frequência à escola, na prática, não era muito efetivada.

É proveitoso distinguirmos as disposições para agir das disposições para crer, às quais podemos reservar o nome de ‘crenças’. Estas crenças são mais ou menos fortemente incorporadas pelos actores individuais, mas não podem ser sistematicamente assimiladas a disposições para agir” (LAHIRE, 2005, p. 17).

Assim, o autor acrescenta que “vivemos em sociedades em que os actores podem incorporar crenças (normas, modelos, valores, ideais...) sem ter os meios (materiais e/ou disposicionais) para as respeitar, concretizar, atingir ou cumprir” (LAHIRE, 2005, p. 18), como por exemplo, a criança que interioriza a crença, a partir dos conselhos dos pais, de que a escola é importante, mas não tem disposições suficientes para agir, na prática, de maneira correspondente, enfrentando, assim, dificuldades na trajetória escolar, como inserção tardia na escola e repetições.

Durante sua adolescência, Isabel frequentou pouco as festas e, hoje, não sai muito de casa. Aliás, essas festas ou shows eram (e ainda são) os eventos culturais mais comuns na sua cidade. Portanto, não teve muita opção em relação a esses acontecimentos, com raras exceções como as feiras culturais promovidas pela

Prefeitura, como a Feira Intermunicipal de Educação e Cultura de Pau dos Ferros, que acontece uma vez por ano, por meio das quais é possível frequentar exposições de arte e artesanato.

Naquela época, o segundo grau ofertava também um ensino profissionalizante integrado, dentre eles o Magistério que preparava profissionais para trabalharem com o ensino primário. No entanto, Isabel não se imaginava professora, muito embora esporadicamente tenha despertado esse desejo [*“vez por outra eu falava nisso”*]. Segundo ela, devido à timidez, não se via em situações que tivesse que lidar com um número grande de pessoas, como numa sala de aula ou em público e, por isso mesmo, optou por fazer o curso de Auxiliar de Escritório.

Apesar das dificuldades, principalmente em Matemática, conseguiu vencer e avançar nas séries com certa folga, terminando o segundo grau em 1994. Porém, não se sentindo preparada para fazer o vestibular naquele ano, somente no final do ano seguinte se aventurou a tal desafio. Assim, entre os três cursos, Economia, Letras e Pedagogia, que a UERN/Pau dos Ferros ofertava naquele momento, ela optou pelo terceiro.

É um pouco contraditório porque como eu gostava de Português, eu me sentia mais apta a fazer Letras. Mas não tinha cursado Magistério, aí disse: não, não vou fazer não. Fiz pedagogia. Hoje, eu acho que eu acertei porque tem mais campo do que Letras. É mais restrito o campo de Letras. E gosto, com todas as dificuldades que tenho, eu gosto do público infantil também, eu me identifico. Mas, assim, não tinha nenhuma experiência de sala de aula, não tinha feito nenhum estágio. (Isabel)

Depois de três tentativas, ela conseguiu passar no vestibular e ingressar, em 1997, na Faculdade de Educação, na UERN – Campus Pau dos Ferros, concluindo o Curso de Pedagogia em 2001. *“Colei grau em 2001, bastante tempo, né? Quando veio surgir o concurso, ainda havia concurso na região, mas eu acabei não fazendo. Quando houve para cá [Pau dos Ferros], foi o último ano, eu acho que o concurso veio com redação, aí eu fiz”*. Os dados sugerem que o apego à família, desde sua infância, foi um fator decisivo na escolha do local do concurso a ser feito e, conseqüentemente, do local de trabalho, pois o apoio dos familiares, sobretudo dos pais, opinando sobre suas escolhas, tem sido uma constante na sua vida. Não só o fato de sempre ter estado

ao lado dos pais (“*graças a Deus sou muito ligada aos meus pais*”), mas também pelos cuidados que os mesmos tinham com a única filha mulher (“*eu já fui mais resguardada, um pouco, né?*”).

Como adolescente não passei por nenhuma fase conturbada, sempre sai muito com minhas colegas, assim, vizinhas, pessoas que meus pais conheciam, sempre teve muito isso na minha vida [risos], desse acompanhamento, de ter amigos, vamos dizer assim, amizades sólidas, gente que a gente já conhecia, pra sair. Fiz muitas amizades durante a minha época de estudante, tanto no primário, quanto no ensino secundário, quanto na universidade, mas aquela coisa assim, não aquela coisa de: ‘Ah, é amiga de todo mundo, aquela enturmada’. Não, mas sempre tive boas relações. (Isabel)

Essa aproximação com a família pesou, também, na sua carreira profissional, pois influenciou no momento de decidir o que fazer após concluir a graduação. Embora ela entenda como uma escolha sua, atribuindo ao cansaço ou à acomodação, foi fundamental, para sua decisão, essa estreita ligação com seus familiares.

Eu fui tentando outros concursos, eu queria fazer algo aqui [Pau dos Ferros]. Porque eu, às vezes, pensava em fazer um concurso para fora, mas eu não queria sair daqui. Um concurso para Pau dos Ferros eu queria, mas, assim, queria na área de ensino. Mas eu não tinha, ainda, especialização porque eu não tentei logo que eu terminei a faculdade. Muita gente diz: por que você não fez? Você tá desperdiçando. E eu, quando eu terminei, terminei assim, um pouco exausta. Eu estagiei tudo aqui, meu grupo de estudo era a turma de Tenente Ananias, Rafael Fernandes, meu grupo da escola, da faculdade, com quem eu interagia, fazia os trabalhos. Na hora de estagiar, eu fiquei aqui mesmo, só. Então, assim, eu fiz muito, tudo muito sozinha, me desgastei muito. Eu era uma pessoa muito preocupada, assim, acho que eu me dedicava demais [risos], me desgastei muito. Aí, não sei, pode até ter um pouco mesmo de acomodação, mas eu acabei não fazendo. Quando eu terminei [a graduação], a especialização que tinha era em gestão escolar, eu não me identificava e tinha alfabetização. Eu tenho uma queda, eu acho, por Psicologia. Então, hoje todo mundo diz: ‘você deveria ter feito Psicopedagogia’. Eu gosto de matérias assim, humanas mesmo,

Filosofia eu gosto, mas, na época, Gestão eu descartei. Aí, ficou nisso, concursada, já foi ficando mais restrito.

Em 2010, Isabel conseguiu o emprego no Estado, após ter passado no concurso em 2008. “*Fui chamada paras séries, para o infantil, porque eu fiz paras séries iniciais. Ainda passei um ano na creche, mas não gostei muito da experiência não*”. A partir de então, se dedicou ao trabalho, deixando um pouco de lado qualquer possibilidade de dar prosseguimento aos estudos, com vistas a uma pós-graduação. Hoje, entende essa situação como fruto de uma “*acomodação*”.

2.1 “SEMPRE GOSTEI DE MÚSICA, SEMPRE, SEMPRE GOSTEI DE OUVIR MÚSICA”

A música, conforme relata Isabel, sempre esteve presente em sua vida, desde sua infância, quando escutava as canções que seu pai costumava ouvir no rádio ou na radiola. O gosto pela música e o interesse e a satisfação pela prática da escuta, “*praticamente a semana toda, mas, durante o fim de semana, por mais tempo, em casa*”, é um aspecto que ela enfatiza constantemente nas entrevistas: “*eu gosto muito de música, desde cedo eu aprecio, não tenho uma relação direta de tocar nem de ter participado de grupo como cantora*”. E é à prática de escutar música no seio familiar, sobretudo por parte do pai, que ela atribui o seu interesse.

[...] sempre ouvi música. Esse costume, esse hábito, talvez esse gosto, eu aprendi em casa mesmo porque todo mundo aqui em casa gosta de música. Meu pai sempre ouviu, ouviu em rádio, aparelho de som que a gente tinha naquela época, era radiola. Então, eu ouvi até certa variedade que tocava naquela época, gostava. Até cantoria meu pai sempre ouviu e eu, desde cedo, tive contato com esse gênero, vamos dizer assim. Então, sempre gostei de música, sempre, sempre gostei de ouvir música: música dos anos 60, 70. (Isabel)

Conforme Bueno (2007, p. 27), “[...] a parte mais significativa da transmissão do capital cultural é aquela que se dá de maneira sutil, oculta, por meio de uma familiarização insensível, fruto de aprendizagens imperceptíveis no âmbito familiar”.

Além de ouvir música, Isabel ressalta que adora cantar e que costuma fazer isso quase que diariamente, seja em casa ou na escola com seus alunos. Referindo-se à sua fase infantil, na escola, ela diz: *“quando tinha alguma gincana, apresentação no dia das mães eu sempre participava cantando, com essa vozinha rouca. Eu gostava muito de cantar.* Além disso, ela diz que costumava brincar de cantar também com suas amiguinhas vizinhas, encenando alguns programas de televisão que continham músicas, tais como o *“Qual é a música? que passava no programa Sílvio Santos”* e o programa infantil Balão Mágico que, diariamente, passava na Rede Globo. Tais brincadeiras eram comuns naquela época. A partir dessas experiências de escuta e de canto, ela foi construindo esquemas de percepção da música, sua utilidade e sua função, interiorizando maneiras de se relacionar com a arte musical, sobretudo, as formas de apreciação.

A apreensão e a apreciação da obra dependem tanto da intensão do espectador que, por sua vez, é função das normas convencionais que regem a relação com a obra de arte em uma dada situação histórica e social, como da aptidão do espectador em confrontar-se com essas normas, vale dizer, de sua competência artística (BOURDIEU, 2007, p. 271).

Segundo Bueno (2007, p. 28), “[...] quando se tem um capital incorporado, detêm-se os meios, os códigos, as categorias de percepção, os instrumentos de apropriação e apreciação que permite o desfrute de um objeto de cultura”. Isabel mencionou ainda, nessa trajetória, um período em sua adolescência em que conviveu com alguns amigos que faziam parte de um grupo musical.

[...] por volta assim dos 12, 13 anos, eu tinha amigos que trabalhavam numa banda musical, bandinha, que tocava tudo. Não era só esses forró de hoje. Eles tocavam axé, música romântica, MPB, eram músicas variadas e eu escutava muito. Eu gostava. Era aquela época da Banda Chiclete com Banana, aquelas bandas da Bahia. Ao mesmo tempo, se tocava Elton John, se tocava tudo. Então, eu já gostava porque tinha amizade com esse grupinho. Algumas dessas pessoas seguiram mais profissionalmente pra música, pra vida. (Isabel)

Suas experiências em casa, ouvindo no rádio com seu pai, bem como com os amigos da banda, se constituem processos socializadores por meio dos quais ela foi

interiorizando disposições, que vão orientar sua conduta e seu comportamento em relação à música. Nos dois casos, trata-se de uma aprendizagem prática e “[...] pode se dar no interior da família, em contextos escolares e formais de aprendizagem, entre pares ou no local de trabalho” (BUENO, 2007, p. 33), como, por exemplo, o pai que ouve música com a filha, mostrando diferentes gêneros e estilos e um variado repertório ou os amigos músicos que lhe apresentam os instrumentos e mostram como se toca e como se faz a música a partir deles. Tais experiências possibilitaram que ela fosse incorporando um gosto pela música e pelo canto, e, ao mesmo tempo, internalizando isso como algo pertencente a si, herdado da convivência com seus familiares e amigos.

As obras de arte “[...] podem tornar-se objetos de percepção considerados muito diferentes, desde uma percepção propriamente estética [...], até uma percepção que não difere tanto por sua lógica como por suas modalidades daquela aplicada na vida cotidiana aos objetos cotidianos” (BOURDIEU, 2007, p. 269). Sem uma formação na área da Música que lhe possibilitasse conhecer e apreender esquemas de percepção para uma competência estética e artística, ela aplica à música os esquemas de apreciação de objetos da vida cotidiana.

A disposição estética pode-se apresentar sob duas instâncias: uma voltada para aspectos funcionais, que reconhecem apenas a função daquele objeto, a sua utilidade para algo. A outra instância se encontra na percepção da *forma*, que invariavelmente pressupõe o conhecimento dos códigos de classificação específico do objeto ou obra, que habilitam o indivíduo para esta identificação (BOURDIEU, 1987, apud BONA, 2006, p. 89)

Sem a oportunidade de acesso aos códigos ou esquemas específicos para a apreciação da música, Isabel continua reproduzindo o que foi proporcionado. Assim, a prática musical é sempre uma atividade prazerosa e lúdica e essa percepção irá se refletir na maneira como ela utiliza a música em sala de aula.

2.2 “PORQUE ELA [A MÚSICA] JÁ FAZ PARTE”

Esse recorte da fala de Isabel resume, de certa forma, o que ela disse sobre a participação da música na sua vida e no âmbito de sua atividade profissional. Constantemente, ela se refere ao uso da música em sua prática pedagógica, nas

atividades consideradas rotineiras e nas que ela chama de esporádicas, como algo que é um pouco de si e um pouco de sua vivência, enfatizando, sempre que possível, que o trabalho que realiza utilizando a música não se constitui em uma atividade especificamente musical.

Isabel é licenciada em Pedagogia e, também, concluiu um Curso de Aperfeiçoamento em Pró-Letramento e Capacitação. Além disso, participou de um Curso de Educação Musical ofertado pelo IFRN/Campus Pau dos Ferros, quando vivenciou várias oficinas na área da Música, direcionado à preparação de professores para o trabalho com música na educação básica.

Ser pedagogo é, acima de tudo, para Isabel, ter vocação⁴ para o ensino e isso implica gostar de crianças, identificar-se com o que faz, ter conhecimento teórico na área, mas, sobretudo, ser uma pessoa humana do ponto de vista da sensibilidade e do relacionamento com outras pessoas, especialmente, os alunos. Como ela mesma diz, *“precisa ter vocação pra ser professor. Você precisa ter um pouco de formação, mas também precisa ter empatia com aquilo, precisa se identificar de alguma forma. Se for pra trabalhar com criança, precisa gostar de criança”*.

A gente já sabe que não dá mais pra chegar só com um achismo. A gente sabe que, como se trata de ensino, não dá mais pra encontrar só no popular, no senso comum. Você precisa da formação. Só essa formação também eu acho que não dá porque não dá mais pra você ser só estritamente técnico, você só ter conhecimento. Mas, eu acho que tem que você ter aquele lado humano. (Isabel)

Segundo Isabel, o aspecto profissional é muito importante para o pedagogo, ou seja, o compromisso e a responsabilidade com o que faz, mas também é necessário saber conviver com outras pessoas, de forma que saiba interagir, conversar, ouvir os outros ao seu redor. Essas qualidades devem ser compartilhadas no espaço do grupo, tanto que *“tem muitos professores que são mais rebeldes. Tem professor que não acata muito não e, às vezes, não fica bem naquela escola”*. O espaço do campo é um espaço de luta, de relação de forças, no qual aquele que não joga o jogo conforme as regras estabelecidas tem dificuldades de manter-se no campo. Conforme Berger (1986, p. 88),

⁴ Escolha, chamamento, predestinação (FERREIRA, 1986, p. 1786).

A ocupação escolhida por um indivíduo (ou, como geralmente acontece, a ocupação a que ele foi levado) inevitavelmente o subordina a vários controles, muitas vezes bastante rígidos. Há os controles formais de juntas de licenciamento, organizações profissionais e sindicatos, além, é claro, dos requisitos formais estabelecidos por seus empregadores. Ao lado desses controles formais, há outros informais, impostos por colegas de profissão e companheiros de trabalho.

A interdisciplinaridade entre os componentes curriculares é a característica mais marcante no processo de ensino/aprendizagem desenvolvido nos anos iniciais, conforme os dados colhidos. Nesse processo, a música participa, geralmente, como coadjuvante, desenvolvendo um papel secundário de apoio nas atividades realizadas. Segundo Henriques (2014, p. 44), “a música tem sido considerada um meio eficaz para auxiliar outras disciplinas, mas não uma área do conhecimento propriamente dita”.

Sobre o papel da música nos anos iniciais, Bona (2006) elenca cinco funções que ela tem desempenhado nas práticas pedagógicas de professores pedagogos: serve para promover o desenvolvimento de outras disciplinas; funciona como instrumento terapêutico; é usada para proporcionar prazer, divertimento e lazer; serve para garantir determinadas práticas sociais, valores e tradições culturais; e, ainda, para manter o controle disciplinar dos alunos na sala de aula.

Nas observações realizadas da prática pedagógica de Isabel, identificamos duas dessas funções. Ela usa a música para pôr ordem e controle em sala de aula, principalmente, quando os alunos se levantam para conversar ou transitar. Porém, dessas funções, a que mais aparece é a música como instrumento auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas.

Isabel a utiliza com frequência, principalmente através do canto, como recurso didático-pedagógico para facilitar o aprendizado das crianças ou para tornar o estudo mais atrativo, ou seja, “*o engajamento e bem-estar que proporciona e a facilidade que a música possibilita para a assimilação dos saberes trabalhados*”.

Outro dia, eu fiz uma atividade com contação de história, aí eu me caracterizei com alguns adereços e tal e comecei a contar a história, comecei a interagir com eles, conversando e como se tratava de contos de fada, eu fui puxando músicas. Não é uma atividade de fazer música, mas é uma atividade de introduzir música porque houve o canto. Onde tem música, a gente fica mais à vontade, eles se descontraem mais, é nesse

sentido aí. E, às vezes, tem um conteúdo que tem uma música que puxe pra aquele assunto, então, a gente canta e faz uma brincadeira, uma dinâmica, nessas coisas aí, eu costumo fazer. Os alunos demonstram mais interesse e participam mais quando estão em contato com a música. (Isabel)

Na sua sala de aula, a música também está presente nas atividades consideradas rotineiras, são realizadas todos os dias, aquelas “*atividades que são permanentes*”. Como ela mesma diz,

Você tem sempre aquela atividade que não é obrigada a ser todo dia do mesmo jeito. Então, isso passa pela acolhida, pela conversa inicial, a gente canta uma música de bom dia, essa música do bom dia, essa contagem dos alunos. Então, a contagem é saber quantos alunos vieram, aí você pode fazer isso de forma dinâmica, quantas meninas, quantos meninos, que bata palma a menina e faz umas brincadeirinhas, eu faço música. Se você for menino, bata palma. Então, todos os dias tem essa preocupação da contagem. Então, a gente tem essa musiquinha de entrada. A gente faz uma oração, que não precisa ser voltada pra religião, mas que tá na rotina, é uma prática que existe, costume. A gente, quanto a esses alunos, a gente faz uma leitura deleite. A leitura deleite é a leitura por prazer. Então, você não tem compromisso com aquela leitura que não seja o aluno, vamos ser redundante, se deleitar, gostar de ouvir, o prazer de ler, é um momento que eu gosto. Outro momento rotineiro que deveria ter, são cantinhos de leituras e cantinhos de matemática na escola. Então, nesse cantinho da matemática é que tem os objetos ligados à matemática, objetos de contagem, por exemplo. Ali vai explorar contagem e que tem alguns materiais sugeridos, tapetinho pra você trabalhar numeração decimal e o [cantinho] de português, o cantinho da leitura, então, fantoches, livros, textos, atividade de escrita, são atividades permanentes, que o aluno produza. A conversa no momento de oralidade, é uma atividade permanente, atividade de leitura pra se apropriar da leitura mesmo. Quando você vai fazer a correção da tarefa de casa faz parte de uma atividade de rotina. Então, entre outras, são essas aí. (Isabel)

Essas atividades rotineiras são realizadas por obrigação ou por imposição dos órgãos superiores, como a Secretaria de Educação do Município, por exemplo, e estão

relacionadas à própria área da Pedagogia, ou seja, são ações que caracterizam o ensino nos anos iniciais, como ela mesma afirma: *“isso tem que estar na nossa prática”* ou *“todo dia tem esse momento da leitura deleite, faz parte”*. Assim também, quando a professora, se referindo à música, diz que *“ela já faz parte”* indica que a utilização da música é uma prática que “naturalmente” está presente nas suas atividades, pois *“o universo infantil permite isso”*.

O que se verifica, com base nos dados, é que expressões como *“tem que”*, *“pode ser”*, *“não precisa ser”*, *“deveria ter”*, indicam uma obrigação. Além disso, o termo *a gente*, também mencionado frequentemente por ela – *“a gente sempre tem”*, *“coisas que a gente fazia”* ou ainda *“a gente demora pra chegar nessa etapa”* – não se refere ao envolvimento seu e de seus alunos, mas indica que as ações desenvolvidas são partilhadas entre os sujeitos do grupo, no caso, as professoras dos anos iniciais daquela escola. “Todo papel ocupacional na sociedade, até mesmo em empregos muito humildes, traz consigo um código de conduta que não pode ser violado impunemente. Normalmente a obediência a esse código é tão essencial para a carreira de uma pessoa quanto a competência técnica ou a educação” (BERGER, 1986, p. 89).

São, portanto, maneiras de agir, exteriorizações de disposições, *habitus*, que, ao mesmo tempo, engendram suas práticas e são por elas reforçadas, interiorizadas a partir do convívio no espaço profissional. Conforme indicam os dados, Isabel desenvolve suas ações orientada pelo grupo do qual faz parte. Como ela mesma afirma, *“a gente já é, de certa forma, orientado pra isso e mesmo que a gente não receba essa orientação, naturalmente você vai querer fazer isso”*.

De fato, a relação prática que um agente particular mantém com o porvir e que comanda sua prática presente se define na relação entre, de um lado, seu *habitus* e especialmente estruturas temporais e disposições em relação ao porvir que se constituíram na duração de uma relação particular com um universo particular de prováveis, e, por outro lado, um estado determinado das possibilidades que lhe são objetivamente concedidas pelo mundo social (BOURDIEU, 2009, p. 106)

Nessa perspectiva, a música está inserida na sua sala de aula, em diversos momentos, tais como: nas apresentações em datas comemorativas; situações que se necessita por ordem; na recepção dos alunos; e como veículo facilitador da aprendizagem de outras disciplinas. Ensinar a ler, a escrever e a contar constituem o principal objetivo da prática pedagógica da professora e essa preocupação se manifesta

nas atividades desenvolvidas, na organização e na divisão do espaço de sala de aula, que dispõe de um cantinho destinado à leitura, um cantinho da matemática, cartazes com o alfabeto, com o calendário, com a lista de direitos e deveres dos alunos, mural para as atividades das crianças.

Uma coisa que a gente tem de fazer é levar o aluno a ler, é criar um ambiente alfabetizador. Então, tem que ter o cantinho de leitura onde ele veja textos, onde ele veja livros, que tenha poemas, que tenha gêneros de leitura ali. A gente apresenta ao aluno esses cantinhos. Tem esses cartazes que tem na sala, do aniversariante, o mural da escola onde ficam as atividades. [...] Todos os dias a gente fala sobre isso, o alfabeto que está exposto na sala, a gente faz aquela leitura. Mas todos os dias você faz a, b, c? Não. Um dia você pede pra que ele leia, um dia a gente canta, um dia a gente faz uma parlenda, porque tem que estar se voltando pra leitura alfabética. (Isabel)

Nesse contexto de alfabetização, a música é utilizada “*para deixar a coisa mais arejada, para um ambiente melhor*”, ou seja, para tornar o ambiente de aprendizagem mais agradável e atrativo. Essa é, quase que exclusivamente, a função exercida pela música em sala de aula, devido sua capacidade de proporcionar prazer, bem estar e divertimento, pois para Isabel, “*traz alegria, descontração, relaxamento e paz*”.

Essa maneira de pensar e agir em relação à música foi aprendida por meio de um longo processo de interiorização que se iniciou, como vimos, ainda na infância, em casa, escutando e cantando músicas quando seu pai, nos momentos de folga, ligava o rádio ou a radiola para ouvir, ou, ainda brincando, com as amigas, de cantar e de imitar os programas musicais da televisão e, também na escola, cantando em apresentações culturais e gincanas.

Além disso, sua aproximação, na adolescência, com jovens que participavam de grupo musical, bem como sua frequência às festas e shows, naquela época, foram espaços significativos para a interiorização de disposições e esquemas perceptivos que orientam sua maneira de se relacionar com a música. Nesses momentos, a música sempre aparece, proporcionando prazer e divertimento, quando o lúdico e a satisfação são as qualidades mais visíveis. No processo de socialização, que se iniciou na família, Isabel partilhou de experiências de percepção e apreciação, a partir da escuta,

experiências essas incorporadas como disposições estéticas direcionadas, especificamente, para os aspectos funcionais da música.

Assim sendo, a maneira como Isabel entende e age com a música é resultado de incorporações e internalizações construídas desde a sua infância, por meio de situações e circunstâncias específicas, vivenciadas em diferentes momentos e espaços de sua trajetória de vida e que se manifestam na forma de disposições, *habitus*, na sua prática pedagógica. São estruturas duradouras, que encontram legitimação na área da Pedagogia e, partilhadas pelos demais agentes do grupo.

3 PEDRO, QUE VEIO DA ZONA RURAL PARA A CIDADE

Garoto da zona rural, Pedro é filho de agricultores e nasceu em um sítio no município de Alexandria – RN, no qual residiu até por volta dos seus nove anos. Somente muito tempo depois de se mudarem do sítio, sua mãe passou a trabalhar como Assistente de Serviços Gerais (ASG) em um hospital, mas o pai continuou com os afazeres do campo. Pedro tem muitas lembranças boas de sua infância, sobretudo, das reuniões de família.

Aquela residência simples da zona rural, mas que deixou, assim, muitas lembranças boas. Uma delas, por exemplo, era a ideia de que, como a gente não tinha televisão, sempre se reunia à noite e o pessoal gostava muito de contar histórias, histórias de trancoso e eu lembro de a gente ficar quietinho, só escutando, às vezes, até morrendo de medo, mas não podia falar nada, ficava só ouvindo (Pedro).

Sobre a vida escolar de seus pais, ele mencionou o seguinte: “pai é analfabeto como diz, tá nos documentos e acho que mãe estudou até a quarta série de antigamente. Foi até aí que ela foi. Só que ela lê, ela escreve, não agora porque não está podendo, está impossibilitada devido a um problema de vista”. Conforme afirmou na entrevista, Pedro era uma criança que, por motivo de doença, tinha algumas limitações em relação ao que podia ou não fazer e essa condição o privava de muitas coisas que as outras crianças, que conviviam com ele, faziam.

Tinha muitas limitações porque eu era uma criança muito doente no sentido de que eu tinha um problema de asma. Então, assim, a minha infância eu não tive muito como sair pra fora de casa, era sempre dentro, mais caseira. Não era como as outras crianças que podiam brincar à vontade, com poeira, de correr, levar sol, essas coisas, devido ao problema da asma (Pedro).

Nessa perspectiva, as relações e interações possíveis para Pedro, por meio das quais ele vai se construindo como indivíduo, eram restritas ao ambiente familiar. Desta forma, Pedro raramente compartilhava com as demais crianças de algumas brincadeiras,

mesmo porque, era uma criança asmática, que não podia brincar fora de casa ou ao ar livre. Brincava, então, com seus irmãos, dentro de casa, momentos dos quais lembra detalhes. *“Era com os irmãos mesmo, dentro de casa. Muito brinquedo fabricado, peteca, pião, carrinho de lata, roladeira feito de lata também. Eram sempre essas brincadeiras bem artesanais mesmo, que a gente mesmo fabricava os brinquedos, balanço. Então, eram essas brincadeiras”*.

Apesar dessa situação, ele não vê esse problema como um impedimento ou um obstáculo, pois considera que teve uma infância boa. Conforme ele, *“isso nunca empatou de brincadeiras, de viver uma infância boa”*. *“A necessidade impõe um gosto de necessidade que implica uma forma de adaptação à necessidade e, por conseguinte, de aceitação do necessário, de resignação ao inevitável”* (BOURDIEU, 2007, p. 350).

A proposição fundamental que define o *habitus* como necessidade que se torna virtude nunca é experimentada com tanta evidência quanto no caso das classes populares, uma vez que, para elas, a necessidade abrange perfeitamente tudo o que se entende, habitualmente, por essa palavra, ou seja, a privação inelutável dos bens necessários” (Ibid.).

Ainda quando morava no sítio, Pedro começou a frequentar a escola. Tratava-se de uma creche, que fazia parte de um projeto social chamado Projeto Casulo, cujo objetivo principal era acolher as crianças. Ele lembra bem que, nesse projeto, iniciou seu processo de alfabetização.

A primeira experiência foi nessa creche, que fazia parte de um projeto chamado Projeto Casulo e foi lá já, nessa creche, que eu comecei. Foi lá que eu já fui alfabetizado. Ainda tenho muito vivo na minha memória o alfabeto que era exposto, apesar de ele não ter esse cunho de alfabetização, mas lá, lembro que já conseguia fazer a leitura do alfabeto e já conseguia me identificar com esse mundo da escrita, apesar de que, como eu disse, o foco do projeto não era alfabetização, era mais cuidado, receber a criança para alimentar, dar banho, até a gente tomava lá (Pedro).

Pedro iniciou o primário (hoje ensino fundamental) ainda no sítio, onde cursou as primeira e segunda séries, até se mudar, com nove anos de idade, para a cidade de Alexandria. Como não conseguiu, devido a essa transição, concluir o ano no sítio, precisou repetir a segunda série na cidade. Como ele mesmo diz, *“passei a estudar*

novamente a segunda série, porque eu tinha feito já no sítio e no ano que a gente mudou eu não continuei. Então, no ano seguinte, eu voltei pra fazer a segunda série”.

Sem muito capital econômico, a família de Pedro não dispunha de condições financeiras nem de disposição para investir na educação dos filhos, mesmo porque “[...] tal disposição, que mal podemos chamar de subjetiva, posto que ela é objetividade interiorizada e só pode constituir-se em condições de existência relativamente liberadas da urgência, depende, por sua vez, de toda a trajetória social” (BOURDIEU, 1983, p. 85).

Lembrando ainda da época do primário, mencionou que as brincadeiras na escola, de queimada ou pega-pega, por exemplo, se restringiam aos momentos de recreação. *“Não era muita articulada essa questão da brincadeira ainda na educação, como é hoje, que hoje a gente tem um foco bem bom”*, ou seja, ao contrário daquela época, a brincadeira hoje é, constantemente, utilizada como elemento auxiliar no processo de aprendizagem. Pedro ainda mencionou que o ensino na sua infância apresentava muitas diferenças em relação ao que se tem hoje, principalmente, no aspecto metodológico.

Naquele tempo, a gente tinha mais dificuldade nessa questão de livro didático. Então, geralmente quem tinha o livro era o professor que copiava e a gente copiava também, fazia as atividades, o professor orientava. Acho que não tinha muita dinâmica no nosso processo de alfabetização, no estudo durante a minha infância pelo menos, não tinha muita dinâmica, por exemplo, de leitura, pouquíssimas aulas envolvendo o conceito de leitura que a gente trabalha hoje. Era mais leitura realmente do conteúdo. A gente lia pra responder um questionário sobre um texto, não tinha essa questão de uma leitura deleite ou do aluno pegar um livro pra ler, até porque isso nas escolas, pelo menos lá na minha realidade, era bem escasso, não tinha muito. Muita tabuada, muita repetição, aquele tradicional mesmo, bem fechado ainda (Pedro).

Sobre sua infância, ainda lembra que não era muito de frequentar outros espaços sociais, muito menos atividades culturais, que não fossem aquelas em que a sua escola estava envolvida. Assim, sua participação ou frequência em atividades culturais acontecia, geralmente, em gincanas e projetos desenvolvidos pela própria escola, ou

seja, “*era mais a escola mesmo, então atividade cultural só do que era relacionado da escola praticamente*”.

Conforme afirmou na entrevista, seus pais sempre o incentivaram a estudar, “*sempre com aquela visão de que estude, que é o melhor, é a única coisa que a gente pode dar de melhor pra você*”, mesmo porque não se tinha muitas escolhas, “*era estudar ou estudar*”. Pedro cursou o segundo grau também na cidade de Alexandria, concluindo no ano de 2000. “*Saí de lá pra faculdade na UERN em Pau dos Ferros*”.

3.1 “PEDAGOGIA FORMA PRA VIDA [...] O PROFESSOR A GENTE VAI CONSTRUINDO NA PRÁTICA”

Em 2002, Pedro iniciou o Curso de Pedagogia na UERN – Campus de Pau dos Ferros, concluindo em 2006. Além disso, fez muitos cursos de aperfeiçoamento na área da educação, bem como uma especialização na área de Letras, em Literatura infanto-juvenil. Antes de terminar a graduação, já atuava como professor no ensino fundamental maior e no ensino médio. Conforme ele, não foi por uma escolha ou preferência que resolveu ingressar na Pedagogia.

Foi uma oportunidade que era única praticamente, porque na época a UERN de Pau dos Ferros só tinha três cursos: Economia, Letras e Pedagogia. Então, não tinha muito conhecimento do que era cada um direito, mas optei por Pedagogia sem nenhuma pretensão, apenas por fazer uma opção. Fui fazer o vestibular e entre Letras, Economia e Pedagogia, eu optei por Pedagogia (Pedro).

No entanto, apesar de ter enverado por um caminho até então desconhecido, hoje, reflete sobre a contribuição desse curso para sua vida pela oportunidade de acesso a obras e autores que lhe possibilitaram um repensar sobre a realidade e uma reconstrução de visão de mundo:

Pedagogia forma para vida. Com certeza, na minha vida, é um divisor de águas. Eu, uma pessoa simples, vindo da zona rural, de uma cidade pequena, então, foi assim, uma abertura de horizonte que eu não tinha oportunidade, não tinha cultura de ler livros, de conhecer outras realidades. Quanto à profissão de

professor, eu fui me construir depois e aí foram muitos cursos. Tive oportunidades muito boas de viajar, de fazer curso, de fazer formação que, infelizmente, nem todo mundo tem. A gente sabe que também depende da oportunidade, mas eu, graças a Deus, tive. Me formei professor depois que já era formado pedagogo, porque quando saí da graduação não estava preparado ainda pra ir para a prática, para sala de aula (Pedro).

Pedro faz distinção entre dois tipos de formação às quais foi submetido: por um lado, a formação teórica construída no Curso de Pedagogia. Conforme ele, *“uma formação filosófica e psicológica muito grande. A gente vê muito, muitos teóricos e tenta processar pra entender certas coisas da nossa realidade sem nem imaginar, às vezes, o que é que vai ser da nossa prática como professor”*. Assim, ele acredita que a formação do pedagogo consiste em uma construção de visão de mundo. Por outro lado, mencionou a formação do professor que, para ele, acontece na prática porque *“o professor a gente vai construindo na prática, em sala de aula, vai buscando”*. Em outras palavras, foi na vivência da profissão que ele foi, segundo ele, aprendendo a ser professor.

Essa distinção corresponde a dois momentos da formação do pedagogo, nos quais o mais significativo para o aprendizado da docência, acontece no fazer prático do dia a dia da escola. Na prática, ele vai incorporando o *habitus* de pedagogo, pois *“[...] a teoria se aprende quando se está cursando a formação, mas a prática se aprende quando se está exercendo a profissão, e somente com o exercício prático é que é desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus*”* (SILVA, 2005, p. 160).

Nesse sentido, a experiência de sala de aula constitui-se, também, em um espaço socializador por meio do qual os agentes vão incorporando um conjunto de disposições para agir. *“A vida prática é produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer e que nelas há gestos corporais, apreciações, estilos que compõem aquela atividade, e não outra”* (SILVA, 2005, p. 158). Um exemplo disso é a forma como Pedro desenvolve as atividades diárias na escola, tão frequentes nos anos iniciais, que parecem o resultado de uma instrumentalização didática na área da Pedagogia.

Todo dia a gente inicia com uma oração no pátio, esse que é comum entre todos os professores e aí a gente vai pra sala de aula. O início é sempre igual, vamos

fazer retomada de atividade que foi encaminhada pra casa. Eu, particularmente, sempre gosto de fazer um momento de leitura e aí a gente inicia. Aliás, continua trabalhando os componentes curriculares daquele dia. Fazemos isso, os encaminhamentos normais, as atividades e aí a gente conclui ou não, ou vai novamente pra terminar uma coisa em casa. No final, a gente conversa, uma vez ou outra, a gente faz alguma avaliação oral, questionando como foi, se tá aprendendo, alguma coisa do tipo, e aí encerra a aula. Um dia de aula, um dia na escola basicamente é isso (Pedro).

A convivência com outros agentes do campo, professores, supervisores, coordenadores e demais colegas de trabalho, contribui não só para a construção do *habitus*, mas para reforçá-lo e atualizá-lo, ou seja, a interação com outros agentes do campo, inclusive em casa com sua esposa, que, também é professora, possibilita a Pedro incorporar, atualizar e partilhar as disposições, que são estruturadas e estruturantes de suas percepções, apreciações e ações.

Pela participação na organização e gestão escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade da escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas principalmente aprendem sua profissão (LIBÂNEO, 2004, p. 34).

Dessa forma, ele vai afirmando, definindo e redefinindo sua prática pedagógica, sua maneira de agir em sala de aula e, naturalmente, reafirmando o seu sentimento de pertencimento ao grupo. Afinal, não é à toa que, para explicitar e explicar sua prática, usa constantemente o termo *a gente*.

A gente até já refletiu algumas vezes, algumas palestras que a gente teve sobre essa questão do livro didático. Só que, não sei se por força da nossa formação, a gente sempre costuma usar mais de um livro, buscar sempre outros recursos, talvez nessa tentativa de fazer o que a gente chama de transposição didática, de fazer com que o aluno compreenda aquilo que a gente está tentando ensinar. Acho que o livro didático, ele prende muito nessa questão da compreensão talvez, fica uma coisa muito mecânica. A gente, o pedagogo sempre tenta tirar

essa mecanização. Acho que a gente tem uma formação muito crítica nesse sentido (Pedro).

As suas aulas são desenvolvidas, em geral, de maneira que as atividades permanentes sejam realizadas diariamente, tais como: oração, correção da atividade para casa, leitura de leve, além de trabalhar dois ou três componentes curriculares por dia, de forma interdisciplinar. Quanto à arrumação da sala, “*vai organizando de acordo com esses momentos, se é em círculo, se é fileiras ou se é em grupos*”. Dentre esses componentes curriculares, a Arte, entendida não como linguagem, mas como atividade aparece, geralmente, atrelada a um projeto desenvolvido na escola, uma vez que ele não tem formação específica para trabalhar com essas linguagens.

A gente não tem muito questão didática, livro didático, por exemplo, pra trabalhar com Artes. Então, a gente trabalha geralmente dentro de projetos que a gente desenvolve na escola, com as coisas básicas: pintura, recorte e colagem, a música está incluída, filme e a gente vai fazendo esses costurados, já que a gente não tinha, agora está começando a parecer, livro de Artes. Nessa última escolha do livro didático, já vem do componente Arte, mas antes não tinha. Então, a gente saía pegando coisas aí, textos para poder trabalhar, obras de artistas, biografias (Pedro).

Pedro não lembra de disciplina ou atividades direcionadas, especificamente, para a Arte no Curso de Pedagogia e afirma: “*se teve alguma coisa nesse sentido foi muito superficial porque não me recordo*”. Lembra somente que desenvolveu algum trabalho manual, confecção de materiais, o que para ele já é um trabalho com Arte. Assim, na vivência de sala de aula, como ele mesmo afirmou, vai se formando professor pedagogo, aprendendo e interiorizando maneiras práticas de agir em sala de aula.

O fato de utilizar o termo *a gente* para se referir ao pedagogo – “*a gente trabalha geralmente dentro de projetos*” – indica que o trabalho com Arte desenvolvido por ele em sala de aula e a maneira como faz não é uma prática exclusiva sua, mas um modo de fazer e perceber a Arte na escola, que é partilhado por todos os professores que atuam na área da Pedagogia. Pedro reafirma essa generalização quando fala sobre o objetivo principal do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental:

O que a gente aprende, desde toda a nossa formação, todos os cursos que a gente vai fazendo ao longo da vida, é que concluindo o ensino fundamental menor o aluno deve ler, escrever e fazer as quatro operações de forma básica. Isso é o que pressupõe. Só que ao longo desses anos que eu estou na prática, eu vejo que além de tudo isso, nem todos os alunos vão conseguir chegar lá no final do ensino fundamental com isso. Mas aí, nessa prática, eu percebo que muitas vezes a gente consegue conversar com essa criança, entender muita coisa que ela traz da vida dela, que a gente vai se envolvendo, vai conseguindo estabelecer uma relação de amizade, de afetividade, que vai fazendo diferença na vida dessa criança, bem além do estudo. Alguns podem recuperar depois essa deficiência de aprendizagem. Mas, e as deficiências emocionais, de traumas? Porque, na maioria das vezes, os professores lidam com isso todo dia em sala de aula: os traumas, as dificuldades que a criança vai trazendo. Então, se a gente vê, percebe uma mudança significativa no comportamento da criança com relação a esses aspectos, eu acho que já foi, já é muito válido, independente de ela chegar lá no final e estar lendo, escrevendo, realizando as operações, compreendendo um texto e, em compensação, do outro lado está com muitos problemas emocionais. Então, eu vejo que também tem essa outra parte que a gente compensa se a gente conseguir ajudá-las (Pedro).

Nessa fala, convém analisar a amplitude que toma a palavra *gente*, envolvendo não só os colegas de trabalho, mas todos aqueles com os quais conviveu e compartilhou experiências na graduação e nos cursos de formação continuada. Tais dados indicam que o fazer e pensar de Pedro sobre a Arte na escola, especialmente a utilização dela em sala de aula, é resultado de uma aprendizagem prática construída nas inter-relações com os demais agentes do campo.

3.2 “SEMPRE FASCINADO, ÓBVIO, PELA MÚSICA”

Os primeiros contatos que Pedro teve com a música aconteceram na infância, no sítio onde morava. Como ele mesmo lembra: *“foi lá nesse sítio que eu comecei na escola e os primeiros contatos com a música, de ouvir, não de instrumento, de prática*

de canto, cantar, só acompanhando mesmo o que ouvia pelo rádio". Na escola, ele costumava se envolver em atividades culturais, como gincanas, por exemplo, mas não relatou se, dentre essas atividades, a música estava presente.

Ele lembrou que gostava muito de música, *"era fascinado com esse mundo artístico"*. Segundo ele, sua mãe usava esse gosto, esse fascínio para incentivá-lo nos estudos, quando ainda fazia o primário, dizendo: *"se você quiser ser um cantor, você vai ter que estudar muito"*. Nessa mesma perspectiva de apreciação, a música esteve presente na sua juventude, principalmente a música internacional, pela qual era apaixonado, mesmo sem entender nada do inglês. Como ele mesmo diz, *"com certeza, escutava muito e gostava muito. Sempre, eu e uma prima minha, a gente gostava muito de música internacional. Então, o programa de rádio de música internacional, a gente não perdia. Então, música internacional, a gente era apaixonado"*.

A música, para ele, é uma manifestação artística que lhe faz se sentir muito bem, pois, também, *"é uma forma de acalmar e descansar a mente dos problemas do dia a dia"*. Além disso, é *"capaz de provocar um confronto com nossos sentimentos e fazer com que reconheçamos parte de nossas histórias nas letras"*. A competência artística está diretamente relacionada à apropriação dos esquemas de percepção e ao grau de refinamento desses esquemas para a apreciação da obra de arte. No caso da música, sem essa condição, o sujeito, geralmente, foca a atenção somente na letra (PENNA, 2008). Falando sobre o que a música significa para ele, disse o seguinte:

Bom, eu sei que o efeito que as músicas causam em mim, tem a ver com o momento que eu estiver passando. Às vezes, elas me sensibilizam, às vezes elas me ajudam a resolver determinados conflitos, causam uma calma, provocam sentimentos de saudade, de tristeza. Então, acho que cada momento da minha vida as músicas têm essas relações, de acordo com o que eu estou vivendo, qual música me toca mais. É só o que eu consigo pensar no momento, o que ela significa pra mim. Mas, eu acho que se não tivesse a música, meu Deus!
(Pedro).

Esse gosto de escutar e apreciar música trouxe como resultado a acumulação de uma coleção de materiais, tais como: *"uma pilha de CDs e DVDs, videoclipes de música internacional"*, mas lamenta o fato de hoje, devido principalmente ao trabalho, não ter muita disponibilidade de tempo para escutá-los e afirma: *"CDs, tenho um*

acervo enorme, mas abandonado, de toda a minha vida guardados, sem tempo de ouvi-los, de recordar, de reviver essas histórias, mas tenho bastante também guardado". O investimento econômico em capital cultural objetivado significa uma acumulação de recursos materiais à disposição do sujeito, mas que "ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes" (BOURDIEU, 2007, p. 78).

Pedro sempre quis aprender a tocar violão, pois é fascinado pelo instrumento, mas, segundo ele, não aprendeu porque não colocou isso como uma meta e, assim, foi estabelecendo outras prioridades e deixando esse desejo para depois. No entanto, isso não o impediu de se envolver com outras experiências práticas na área da música, como por exemplo, sua participação em grupos vocais e corais. Para Bourdieu (1983, p. 86), "[...] por uma espécie de adesão de segunda ordem à necessidade, as diferentes classes se dão como ideal ético as escolhas implícitas do *ethos* que essa necessidade lhes impõe, recusando ao mesmo tempo as 'virtudes' chamadas por outros de necessidade" (grifos do autor).

Um desses envolvimento aconteceu junto ao coral da UERN, em Pau dos Ferros, que se deu devido à sua fascinação pela música, porém durou apenas quatro meses devido à falta de tempo. Falando sobre essa experiência, disse o seguinte: *"quando eu fui fazer a seleção para o coral da UERN, eu fui inseguro, nunca tinha participado, não tinha nenhuma técnica vocal, nada. Era só o que eu já disse, de acompanhar em casa a música pelo rádio, no som e aí eu entrei, foi muito breve, mas foi muito bom"*.

Sobre essa experiência, Pedro destacou dois tipos de atividades que eram realizadas nos encontros do coral: um momento dedicado a estudos sobre a música, a partir de textos que o regente sugeria e a parte prática que envolvia aquecimento vocal e o ensaio propriamente dito para as apresentações. Devido ao curto tempo de permanência no grupo, ele só teve oportunidade de participar de um desses momentos de estudos e de uma apresentação. *"O período que a gente ensaiou eram músicas de Luiz Gonzaga. Ele [o maestro] fez uma seleção de algumas músicas dele e a gente ensaiou pra fazer uma apresentação em Rafael Fernandes"*.

Pedro considera significativa sua participação no coral da igreja desde 2002. Para ele *"foi uma coisa natural, que foi surgindo, foi acontecendo. Não foi, assim, uma coisa que eu disse: eu vou porque eu quero. Mas, foi me envolvendo, trabalhando na igreja, essas coisas. Então, acabei indo pra esse lado da música"*. Nessa prática, as

atividades estavam relacionadas aos ritos religiosos, cuja preocupação principal era o aprendizado da música para a missa. Pedro mencionou que “*tinham alguns ensaios também, mas sem muita coisa assim estruturada. Era pra ensaiar aquelas músicas da liturgia e escolher de acordo com o tempo litúrgico e era só basicamente isso. Ensaïava só a música, distribuía quem ia cantar, a participação de cada um*”. Quando questionado sobre o que ele entendia, a partir dessa experiência, a respeito da presença da música dentro da Igreja, afirmou:

Durante o tempo que eu estive, infelizmente, a gente não tinha um estudo, não tinha essa parte histórica de por que a música dentro da Igreja e nem a questão da técnica. Então, o que eu consegui perceber é que dentro do rito litúrgico, estabelecido pela Igreja, também não compreendo, não tenho propriedade pra dizer o porquê que ela está inserida. Há essa necessidade de se introduzir a música. Então, eu só conseguia perceber isso devido ao rito litúrgico. Agora, o porquê também, a gente nunca estudou sobre isso. (Pedro)

As experiências nos corais possibilitaram a Pedro a prática da escuta, como de costume ele fazia, o conhecimento do instrumento (como se toca, por exemplo), a escuta atenta das outras vozes do coral, a discussão sobre os conteúdos da área da Música e o conhecimento de diferentes estilos musicais. No entanto, conforme as informações colhidas, além dessas oportunidades, Pedro não teve muita aproximação com os conteúdos da música que lhe possibilitassem uma formação específica ou técnica na área. Seu contato com a música tinha outros objetivos: “*só por lazer, pra descontrair*”. Nas experiências musicais em que se envolveu, buscava uma relação de apreciação por meio da escuta, entendendo ser a música uma linguagem artística capaz de possibilitar prazer, descontração, relaxamento, mas também de instigar emoções e de proporcionar momentos de reflexão interior.

3.3 “A GENTE TRABALHA, GERALMENTE, DENTRO DE PROJETOS”

Pedro, como vimos, iniciou sua prática docente bem antes de concluir o Curso de Pedagogia, momento em que vivenciou experiências como professor no ensino médio e no fundamental maior. Desse período, ele lembrou que já utilizava a música em

sala de aula, sobretudo, em turmas de sexto ao nono anos, pois, segundo ele, “*vez por outra aparecia algum projeto e a gente sempre trabalha músicas que retratam a história do nosso país e nesse termo, de trabalhar a música, explorar e fazer atividades*”.

Lembro, por exemplo, quando a gente está trabalhando a Independência, por exemplo, o hino musical, porque é o que representa os símbolos do nosso país e é musical. Então, é bem interessante o trabalho pra ser feito nessa época e outras questões, principalmente de história. A gente trabalha com músicas, como por exemplo “Pra não dizer que não falei das flores”. Eu acho que o título é esse. Então, tem uma parte histórica bem forte e outros que agora eu não me recordo, mas geralmente é nesse sentido de projetos, de temas relativos a datas. (Pedro)

A utilização da música em sala de aula é, para Pedro, uma estratégia muito interessante, pois desperta mais a atenção do aluno para as atividades, o que torna mais fácil a aprendizagem. Ela “*faz um efeito didático muito bom. Ajuda bastante a gente no nosso trabalho do dia a dia*”. A música e as demais linguagens artísticas são trabalhadas na sua sala de aula, geralmente, na perspectiva de suporte ou apoio didático, mesmo porque a prioridade nesse nível de ensino é a alfabetização dos alunos. Segundo Sanchotene (2006, p. 77), “[...] a música não é ensinada pelos seus elementos constitutivos nem como área de conhecimento e sim como elemento integrador de outros componentes curriculares”.

A Arte é uma das disciplinas que deve ser trabalhada nos anos iniciais, no entanto, os dados indicam que isso não ocorre e a música, particularmente, é utilizada de maneira interdisciplinar, desempenhando uma função de apoio nesse processo de alfabetização, pois o pedagogo, para Pedro, deve procurar “*sempre buscar a melhor forma pra que os alunos aprendam e é claro que isso está relacionado ao que eu acho que vai ser a forma melhor dele aprender, se é com um vídeo, com um livro, uma leitura, um texto*”. Assim sendo, a Arte, como disciplina, é esquecida quando, por exemplo, ele falou de suas atividades corriqueiras.

Com o município de Pau dos Ferros havia a exigência de que a gente trabalhasse pelo menos três componentes curriculares por dia, por exemplo,

Português, História e Geografia, esses três deveriam que ser trabalhados durante um dia. No outro, Matemática, Ciências e Educação Física, pelo menos três, sempre com aquela possibilidade de que houvesse interdisciplinaridade. Por exemplo, eu estaria trabalhando conteúdo de Português, daria pra conciliar com Ciências, não precisava ser aulas separadas, podia ser planejado, mas desde que contemplassem três componentes por dia (Pedro).

Essa maneira de trabalhar foi vivenciada por Pedro na sua graduação, pois não lembrou de ter cursado uma disciplina direcionada, especificamente, para o ensino de Artes, mas recordou que *“trabalhava muito com coisa manual, confecção de material, algumas vezes. Então, acho que isso aí também já está trabalhando, de certa forma, a questão da arte”*. Assim, a arte, particularmente a música, é inserida no planejamento da escola:

A gente trabalha música pra desenvolver a questão da coordenação motora. Então, a gente sempre está colocando essas músicas. Trabalha dentro de projetos, tema de água, a gente sempre trabalha música, vídeos curtos também. Então, está presente, sempre está nos nossos planejamentos. A gente sempre está buscando a música de alguma forma (Pedro).

Essa perspectiva de integração entre os componentes curriculares é mais viável e mais produtiva do ponto de vista do ensino/aprendizagem da linguagem artística. Não só a música, mas a atividade de pintar ou desenhar é uma linguagem também trabalhada como suporte para outras disciplinas, quando Pedro busca estratégias para ajudar aos alunos com mais dificuldade de aprendizagem:

Eu tento, às vezes, na mesma atividade, dar um encaminhamento diferente para que todos possam fazer, apesar de que a gente sabe que nem todos conseguem fazer todas as atividades, mas nisso é complicado. Eu, geralmente, tento fazer assim, a mesma atividade, dar um encaminhamento diferente. Se para um eu peço para ele produzir um texto, uma estrofe de um poema, para outro que tem mais dificuldade, eu peço que ele faça um desenho ou, então, que escreva apenas palavras, que faça uma interpretação oral daquilo, da compreensão que ele está tendo de determinada atividade (Pedro).

Além dessa função, a música é utilizada por Pedro em apresentações culturais, dentro ou fora da escola, como forma de abrilhantar os eventos e/ou propor divertimento e prazer, em festas comemorativas, por exemplo, as festas juninas que são as mais comuns na cidade.

A gente já inicia, geralmente o ano letivo, trabalhando essa questão de pesquisa de músicas. É para a apresentação do São João, é uma tradição muito forte no perímetro, a gente tem. No São João, sempre tem várias apresentações e a gente monta essa apresentação com várias músicas, sempre buscando os valores da cultura regional. Então, a gente vai em busca de músicas. Desde o início do ano já, a gente já começa, inicia o ano fazendo essas pesquisas. Aí é computador, internet. Então, a gente já vai atrás, busca, vê vídeos de apresentações com elas [as crianças] pra poder montar o nosso São João. Geralmente, é uma apresentação, não é quadrilha (Pedro).

Geralmente, Pedro busca trabalhar com músicas infantis devido à faixa etária dos alunos, focando, principalmente, canções que possibilitem desenvolver atividades que envolvam o aspecto psicomotor deles e/ou que estejam relacionadas com temas ou assuntos trabalhados. Nesse sentido, considera importante “*a questão de resgatar brincadeiras cantadas, a questão de retomar as cantigas de roda*”.

A música está presente na trajetória de vida de Pedro, como indicam os dados, como uma manifestação artística viável para proporcionar situações e/ou momentos agradáveis, possibilitando ludicidade e divertimento, bem como emoção, recordação e reflexão por meio da mensagem das letras. Tal percepção em relação à música é resultado das experiências por ele vivenciadas, desde a infância quando ouvia música no rádio ou no som pelo prazer da escuta, por meio das quais ele foi estruturando disposições para atuar com a música.

Embora tenha vivenciado práticas musicais específicas, como a participação nos corais, que, pelo caráter socializador da experiência, lhe proporcionaram uma aprendizagem prática capaz de viabilizar incorporação e atualização de disposições, a prática da escuta, vivenciada como *habitus* primário foi a mais impregnadora. Assim sendo, a música representa, para ele, uma arte para se apreciar com prazer e alegria, é diversão, satisfação e bem estar.

Então, por meio dessas experiências, o professor foi incorporando certas maneiras de perceber e agir musicalmente, compondo um conjunto de disposições que, sempre que for preciso, serão reativadas e exteriorizadas para dar respostas adequadas em diferentes situações, por exemplo, na sua prática pedagógica, na qual a música é utilizada para tornar a aula mais prazerosa e, assim, facilitar a aprendizagem dos alunos.

Convém ressaltar que a forma como Pedro usa a música, em sua sala de aula, é uma prática comum entre os professores dos anos iniciais da escola, na qual ele trabalha, ou seja, uma prática partilhada entre os demais agentes do campo no qual ele está inserido ou, mais ainda, um jeito de atuar que é muito frequente na área da Pedagogia. Segundo Bourdieu (1987, p. 121), “todas as pessoas que estão cometidas num campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber, tudo que está ligado à própria existência do campo”. São maneiras de agir de acordo com o que é partilhado no grupo, entre os agentes, como uma condição de pertencimento, o que, necessariamente, conduz o professor a agir dessa forma e não, de outra.

4 A MENINA SIMONE: UMA FASE DIFÍCIL

Natural de Pau dos Ferros, filha de agricultor, hoje falecido, e professora aposentada, Simone foi criada, praticamente, somente pela mãe, pois seu pai, como ela mesma diz, “*logo ele se deparou na bebida, alcoólatra, meu pai, minha mãe logo ele deixou*”. Dessa forma, ela mencionou ter tido uma infância complicada, “*muito sofrida*”, marcada pelas dificuldades enfrentadas pela família, devido não só aos problemas familiares ocasionados pelo vício do seu pai, mas também a sua ausência.

Mãe, ela foi muito sofrida. O meu pai não foi muito bom, ele logo deixou a família, era alcoólatra, era um agricultor. No início, não. Ele era até um bom pai, um pai presente, tudo, mas logo deixou todos nós, pequenos. Aí, minha infância foi um pouco difícil, porque eu presenciei muita coisa, desajuste dentro de casa. Foi na época que ele já havia deixado a família e aí mãe ficou só, para criar os oito filhos pequenos e aí não só eu como meus outros irmãos tivemos uma infância difícil (Simone).

Apesar das dificuldades advindas do relacionamento conjugal, a mãe de Simone sempre se preocupou em construir um ambiente familiar organizado, baseado no respeito e na autoridade, que proporcionasse segurança e estabilidade aos filhos.

Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que exista a figura do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança. Isso serve para qualquer pessoa que cumpra a função de amar, proteger e cuidar dessa criança, garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, e que seja capaz de satisfazer as demandas afetivas e de construir a autoconfiança infantil (FREITAS, 2009, p. 282).

Nesse contexto, Simone foi uma menina que brincou bastante com seus irmãos e com suas amigas e colegas. Segundo ela,

Foi uma infância sofrida, mas que também eu aproveitei. Brinquei muito, não tinha muita influência de namoro. Brinquei bastante, já vim namorar com mais de 15 anos, a influência pra namoro, mas brinquei bastante, muita brincadeira

de roda, correr, adorava esconde-esconde, garrafão, tô no poço, aqui nessa rua mesmo, aqui, a minha infância, eu criança, até 15 ou 16 anos, com os irmãos, primos, amiguinhos, os coleguinhas da rua (Simone).

No entanto, sua mãe impunha algumas restrições às suas ações e aos seus comportamentos, pois ela se preocupava muito com os filhos, principalmente, com as meninas, pois ela “*tinha muito cuidado, na época, para nenhuma dispersar pra outras coisas*”. Assim, conforme Simone, ela brincava “*em casa com amiguinhas ou os irmãos ou na casa de alguma coleguinha próxima, isso rapidinho porque minha mãe era muito rígida*”. Essa rigidez se estendeu para o âmbito dos estudos, acompanhando e exigindo dos filhos a responsabilidade com as tarefas e o êxito na escola.

Ela sempre passava dizendo: vamos estudar. E, assim, era com todos os meus irmãos, mas alguns deram muito trabalho, não quiseram estudar e ela disse: - ‘Pois tudo bem. Quando for amanhã ou depois que vocês não tiverem com o que se manter, não me culpe, porque seu pai já vive do jeito que vive. Ele não deixou nada pra vocês e o que eu quero deixar é o estudo. Eu estou dizendo a vocês e quem quiser me ouvir siga o que eu estou dizendo, quem não quiser vai sofrer’ (Simone).

Sua mãe era professora polivalente, formada na antiga Escola Normal, mas também exerceu outras funções no meio educacional, especialmente, cargos de confiança, devido à sua aproximação e à relação com políticos e outras pessoas influentes na cidade. Tal envolvimento com a camada média da sociedade viabilizou sua inserção num contexto cultural de valorização da escola e da educação, entendidas como uma possibilidade de ascensão social, pois “[...] o agente das posições médias espera obter da escola os instrumentos para a competitividade na vida social (saberes técnicos, disposições culturais gerais)” (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 112). Tais experiências, acrescidas às dificuldades enfrentadas pela mãe de Simone no tocante à responsabilidade com a família, vêm se refletir na preocupação dela com a educação de seus filhos.

Mãe, ela se preocupava bastante, já devido ela ser só, para cuidar de oito filhos. E ela sempre batia nessa tecla: ‘vocês estudem porque o que eu posso deixar

pra vocês é o estudo. Hoje, eu estou aqui porque minha mãe fez a mesma coisa. Vocês têm que estudar para amanhã adquirir um emprego para sobreviver, porque senão vocês vão para as cozinhas, vão para enxada'. Na época, tinha inverno, essas coisas, agricultura, inclusive meu pai era agricultor, vivia do roçado juntamente com meus avós, e assim, a preocupação dela era essa e acompanhava. Ela chegava e dizia: 'abra o caderno, deixe eu ver o que foi que você fez. O que é isso aí? Leia aí o que foi que você fez pra mim'. Se já soubesse ler, tinha que ler. Se não, ela lia para saber como é que estava a letra, se faltou letra, se faltou palavra, se riscou o caderno, mas acompanhava, do jeitinho dela mesmo, rígida, daquele regime duro mesmo, mas era essa a preocupação (Simone).

Conforme Lahire (1997, p. 26), “[...] através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticuloso ou uma confiança benevolente)”. A relação que a mãe de Simone construiu com seus filhos serviu para que os mesmos internalizassem um sentimento de dever e responsabilidade para com os estudos.

A importância que a mãe atribuía à escola levou-a a colocar os filhos na escola muito cedo. Como disse Simone, “*eu comecei a estudar com três aninhos. Mãe logo botava a gente cedo na escola*”. Segundo ela, sempre gostou de estudar e nunca deu trabalho à mãe em relação aos estudos. Porém, esse gosto pelo estudo está mais relacionado a uma obrigação, pois Simone fazia as tarefas escolares porque tinha medo de ser castigada. Conforme Lahire (2005, p. 21), “[...] os indivíduos socializados podem ter interiorizado um certo número de hábitos (culturais, intelectuais...) e não ter, no entanto, nenhuma vontade particular de os pôr em prática. Ou eles os põem em prática por rotina, por hábito, ou pior, por obrigação”. Lembrando uma professora do ensino médio, ela disse:

Eu detestava ela porque ela era muito exigente, queria tudo ao pé da letra, aquelas redações quase igual a dela na época. Então, eu também fiquei em recuperação. Tive medo, eu tinha já uns 17 anos, aí fiquei até de plantão numa casa vizinha. Fiquei até mãe sair no outro horário porque eu estudava de manhã. Eu fiquei até uma hora da tarde esperando mãe sair pra não chegar em

casa e dizer que tinha ficado em recuperação. Quer dizer, temia muito a minha mãe (Simone).

O convívio familiar, no qual a ordem e a moral são as principais estratégias de mobilização⁵ para o sucesso na escola, foi possibilitando à Simone a incorporação de disposições capazes de engendrar práticas ordenadas, pois “[...] o aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado, adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo” (LAHIRE, 1997, p. 27).

Na escola, uma das brincadeiras preferidas de Simone era imitar o professor dando aula, inclusive, sua caligrafia. De sua infância na escola, ela ainda lembrou do bom relacionamento que tinha com os colegas, dos trabalhos em grupo que adorava fazer e de sua preocupação em aprender a ler e escrever, evitando o máximo não ser chamada a atenção pela professora, *“já com medo de ser castigada em casa, porque na época, Ave Maria, se caso não passasse, mãe era muito rígida”*. Além desse temor, lembrou que *“na época, era uma carteira de madeira, sentavam dois alunos e não podia olhar para trás. Se caso olhasse ou colasse, a mãozinha ia para a palmatória”*. Sobre as atividades escolares desse período ela mencionou:

Lembro bem a tabuada, a tabuada eu lembro que foi o que mais marcou, porque eu não dominava as quatro operações, não dominava, aí marcou muito porque o professor sempre cobrava. E, assim, a questão da leitura que era mais a questão do bê a bá, lembro bem, tinha uma cartilha, Caminho Suave, eu lembro bem dessa cartilha, era tudo na fase mesmo do soletrando. O que me marcou mais foi a matemática, a questão da tabuada: hoje, tinha que estudar a tabuada de dois e de três e o pior que eu aprendia ela sequenciada. Se fosse salteada, pra mim, era um horror, eu tinha medo, eu já tremia e aí com medo de ficar de castigo e minha mãe trabalhava na mesma escola. Eu já tinha medo da direção estar chamando mãe. Então, o que me marcou mais foi a questão da matemática e até hoje. Eu domino porque sou professora e tenho que dominar, e outros conteúdos. Mas, o que eu lembro bem era isso, porque brincadeiras eram

⁵ Entendo mobilização como “as ações e os engajamentos familiares direcionados para o objetivo de favorecer o rendimento escolar e busca identificar e descrever as atitudes e intervenções práticas das famílias voltadas, sistemática e intencionalmente, para esse fim” (BUENO, 2007, p. 55).

poucas, só mais era mesmo no intervalo. Não existia aquela aula de arte específica. Tinha que desenhar o que o professor mandasse: desenhe uma casa e eu ia desenhar uma casa; desenhe uma bola, você desenha uma bola; pinte de tantas cores, a gente ia pintar daquelas cores. Isso aí eu lembro bem (Simone).

Ela afirmou que sempre foi muito esforçada nos estudos, mesmo porque, como mostram os dados, a rigidez com que a mãe exigia dos filhos o êxito na escola conduzia a esse esforço. A importância que sua mãe atribuía ao sucesso escolar fazia com que ela acompanhasse de perto as atividades da filha e, também, criasse algumas estratégias para ajudá-la nas dificuldades que se apresentavam, como no caso dos conteúdos de matemática.

Cheguei lá na quinta série, que quando eu deparei com equações, que eu tenho pavor, quase morro. Aí, fui reprovada. Mas, ela em casa disse: ‘Eu vou ver se eu arrumo uma professora amiga minha pra lhe dar umas aulas de reforço, pra ver se você melhora essa nota e passa, porque se você não passar no próximo ano, você vai levar peia’. E foi aí que eu fui. Ela me botou nessa aula de reforço, também, aí repeti a outra quinta, mas passei por média e aí passei a sexta série. Na época, a sexta série era a série mais difícil. O aluno que passasse a sexta série não era reprovado na sétima nem na oitava série, porque a sexta era a base mesmo do ginásio, na época que eu fiz, e assim passei de ano graças a Deus (Simone).

O ensino médio na Escola Estadual 31 de Março, hoje com o nome de Centro Escola Dr. José Fernandes de Melo, Simone concluiu sem muita dificuldade. Naquela época, se oferecia cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, dentre os quais Contabilidade, Auxiliar de escritório e Magistério. No ensino médio, cursando magistério, descobriu que tinha vocação para ser professora. Aliás, foram esses cursos de Magistério de ensino médio e as antigas Escolas Normais os primeiros cursos no Brasil a formarem professores para a atuação na educação escolar de crianças (SOUZA, 2016).

Na época, eram três cursos profissionalizantes. Como eu admirava mãe, que ela já trabalhava e eu via ela sempre corrigindo prova e eu lá em cima, observando,

achava bonito aquele jeito dela e ali ela, às vezes, dizia: ‘vamos mais eu. Quer olhar eu dando aula?’ E eu ia. Eu admirava ela e assim foi quando eu terminei o ginásio. Aí, ela disse que fez minha matrícula, na época ela quem fazia. Ela disse: ‘você quer ser professora?’ Eu disse: ‘quero’. Aí, me matriculou, fiz Magistério. Ela disse: ‘pois magistério é pra ser professora, como eu’. Eu digo: ‘pois eu vou ser professora como a senhora’ (Simone).

No convívio familiar e acompanhando a mãe que era professora, na escola, nas brincadeiras de imitar o professor dando aula, Simone foi inserida num processo por meio do qual foi incorporando, tacitamente, disposições para agir no exercício da profissão docente. Mais do que imitação, é uma aprendizagem mimética, na qual o objeto apreendido é naturalizado (BUENO, 2007). É um gostar que “[...] constitui-se se a criança ouve falar disso, mas principalmente ao ver como se faz e se vive esse gosto” (LAHIRE, apud BUENO, 2007, p. 35).

Cursando o último ano de magistério, teve a oportunidade de iniciar sua carreira profissional no meio educacional, mas não ainda como professora. Segundo ela, auxiliou a mãe no Clube de Mães, uma instituição estadual, desenvolvendo atividades de Corte e Costura durante aproximadamente um ano.

4.1 “FOI UMA EMOÇÃO MUITO GRANDE”: AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Como vimos, Simone começou a trabalhar na educação antes de concluir o curso de Magistério, mas ainda não como professora. Somente em 1990, após terminar esse curso, aproximadamente com 19 anos de idade, passou a trabalhar diretamente em sala de aula, numa escola da Zona Rural, na qual sua mãe era diretora. Essa oportunidade lhe veio devido à relação de sua mãe com pessoas influentes, nesse caso específico, a diretora do Núcleo Regional de Educação (NURE). Essa oportunidade para mãe e filha, *“foi uma emoção muito grande, uma alegria muito grande”*. Assim, ela começou o exercício da docência temerosa devido à falta de experiência.

Eu mocinha, inexperiente, temia, mas me sentia fortalecida e preparada pra estar ali. Assim, porque é como se diz, marinheiro de primeira viagem sempre teme alguma coisa e eu temia aquele aluno, porque tinha deles que já era

primeiro, segundo ano, porque sempre tem aqueles alunos que gostam de questionar, mas eu me sentia preparada. Às vezes, quando eu não sabia eu dizia: 'eu vou perguntar a minha mãe, que ela é diretora da escola, ela vai me dizer como é isso'. E, no outro dia, já levava a resposta pro aluno. Anotava: o que é que você quer saber? Isso assim, assim, assim. Ali, eu anotava e tirava as dúvidas com ela ou com outro profissional, supervisão que tivesse e, ali, eu levava para dentro da sala de aula. Se eu encontrasse alguma dificuldade dentro da prática, eu recorria a ela ou à supervisão, na época, ou coordenadora que tivesse na escola (Simone).

Assim, foram as suas primeiras experiências em sala de aula, com algumas dificuldades diante do inesperado, do desconhecido, mas certa da capacidade de se sair bem, pois, para ela, “*na época quem tinha Magistério, já tinha alguma bagagem para estar lá na sala de aula*”. A confiança nos conhecimentos adquiridos lhe dava sustentação para superar o medo frente aos novos desafios da profissão docente. Além do capital cultural incorporado (os conhecimentos adquiridos), o capital cultural institucionalizado, na forma do diploma do Curso de Magistério, lhe confere reconhecimento, autoridade e competência em relação à cultura (BOURDIEU, 2007), respalda seus afazeres relacionados a sua prática educativa.

Falando sobre essas vivências, ela lembrou que se tratava de um processo tradicional de ensino/aprendizagem, cuja metodologia utilizada se baseava muito nas cópias, na memorização, na capacidade do aluno de silabar as palavras. “*Não existia essa questão de se preocupar com aluno que tinha dificuldade, trabalhava todo mundo igual. Não é que quem aprendesse, mas quem estava à frente cada vez mais ia avançar mais e os outros iam ficando mais*”.

Nesse sentido, não se concebia atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem. A alfabetização das crianças e a diversão eram coisas completamente diferentes e separadas, ou seja, de um lado estavam as atividades consideradas sérias, destinadas ao aprendizado da leitura e da escrita, por exemplo, e de outro, a diversão, e nesse cenário, “*a arte que a gente via era aquela arte mais para o desenho*”. Naquele período, as linguagens artísticas compunham a área da Educação Artística, conforme determinava a Lei de Diretrizes e Bases Nº 5692/71, cujo enfoque era na prática polivalente em Artes.

O fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. É essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, a arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje (PENNA, 2008, p. 125).

Assim sendo, no período em que iniciou sua carreira docente, a música aparecia nas brincadeiras de cantigas de roda.

Era Escravo de Jó, Marcha soldado, Ciranda, cirandinha e assim, era presente nesse momento das brincadeiras, mas na questão de textos não. Na época, que eu iniciei minhas experiências em sala de aula, em textos não apresentava e sim era nas brincadeiras. Trabalhar música naquela época, na época que eu iniciei, não era uma atividade que o aluno pudesse aprender, aprender cantando, aprender lendo uma música, não era, na época. A música só era pra fazer parte nas brincadeiras, oralmente, ali. Ele ia aprender só a música oralmente, só como forma de brincar, só isso mesmo (Simone).

A prática pedagógica de Simone começou a mudar, quando ela conseguiu se inserir em um Curso de Proformação em Pedagogia, em 1999, ofertado pela UERN, em Pau dos Ferros, momento em que ela passou a refletir sobre sua maneira de agir em sala de aula. Essa formação contribuiu também para que ela tivesse oportunidade de acesso a outros cursos de formação e aperfeiçoamento, dentre os quais ela citou, principalmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do governo federal, que trata de um curso de formação para professores que trabalham com os anos iniciais (1º, 2º e 3º anos, especificamente).

Além disso, as relações que estabeleceu com outros profissionais da educação, professores, supervisores, diretores e coordenadores, possibilitaram trocas de experiências necessárias à sua formação. Como ela mesma disse, *“teoria juntamente com a prática e as trocas de experiências, os cursos de formação, de aperfeiçoamento. Foi isso que fez mudar minha prática e muda mesmo, a não ser que o professor vá só pra ouvir a teoria e não pôr em prática”*.

Dentre esses cursos de formação, porém, a professora não mencionou nenhum relacionado a uma formação específica na área da Música, muito embora tenha tido

oportunidade de frequentar cursos nessa área, mas, segundo ela, por comodismo, não participou. No entanto, nos cursos citados fez menção a estudos dirigidos ofertados e organizados pela Secretaria de Educação, nos quais a música é um dos temas discutidos, principalmente, a sua participação como um suporte pedagógico auxiliar, submetido ao processo de alfabetização, que, para ela, é a meta principal do ensino nos anos iniciais.

“O objetivo é esse, que eles saiam realmente alfabetizados, lendo, compreendendo e calculando. Esses são os maiores objetivos de qualquer professor. Hoje, o trabalho da gente de alfabetização é dentro da leitura e da escrita. Isso é o que cobram direto de nós professores, e o cálculo” (Simone).

4.2 A MÚSICA COMO UM GÊNERO TEXTUAL

Simone tem 46 anos é formada em Pedagogia e tem especialização na área de Educação de Jovens e Adultos. Segundo ela, na sua formação inicial foi ofertada a disciplina Ensino da Arte, que tratou de uma visão mais geral da Arte, por meio, principalmente, de estudos de textos que discutiam a inserção dessa linguagem nos anos iniciais, ou seja, *“como levar a arte para dentro da sala de aula com crianças nas series iniciais”*. Como ela mesma falou:

Era mais a questão da compreensão do que ele produzia artisticamente. Foi mais para esse lado, a questão artística da criança, o rabisco, o que é que aquele rabisco quis dizer e ali é aonde ele ia ser trabalhado. A questão de figuras geométricas, que a partir das formas, das cores, só mais essa questão mesmo de como desenvolver nas séries iniciais. Então, era mais puxada para questão visual, questão de trabalhar a pintura, o recorte, a colagem, leitura de imagens, trabalhar a questão do tempo daquela arte e, assim, foi desenvolvida. Do que eu me recordo foi isso mesmo. Levando mesmo o aluno expor o que aquilo quis representar pra eles, aquela arte, o que ele desenhou, o que ele construiu, montou, só essa questão e até hoje permanece. Se a gente diz: ‘represente através de desenhos o que você compreendeu do texto’. Então, a gente tem que avaliar o que o aluno expressou, seus sentimentos ali, sua compreensão textual através do desenho. Então, produção textual, que entra a questão de Português e também a Arte, porque o aluno ele desenvolveu sua

escrita através de uma compreensão textual, mostrou isso também, onde o aluno expressava seus sentimentos através de desenho, ou do recorte, ou da colagem, ou até mesmo da escrita. (Simone)

Esse trabalho de produção textual, cujo objetivo é possibilitar ao aluno a oportunidade de se expressar e, conseqüentemente, se comunicar por intermédio da arte implica entendê-la como uma linguagem e, em especial a música, que tem o som como material básico, para ser compartilhada, ela precisa ser compreendida. “A condição para que o indivíduo possa apreender a obra, dando-lhe sentido, é o domínio prévio dos instrumentos de percepção – isto é, de referenciais internalizados, construídos a partir de sua experiência” (PENNA, 2008, p. 30). Na ausência desses esquemas, o indivíduo, na relação com a obra de arte, por exemplo, uma música popular, se orienta por esquemas emprestados da vida cotidiana.

Privados do “conhecimento do estilo” e da “teoria dos tipos” – únicos procedimentos capazes de corrigir, respectivamente, a decifração do sentido fenomenal e do sentido do significado –, os sujeitos menos cultos estão condenados a apreender as obras de arte em sua pura materialidade fenomenal, ou seja, a maneira de simples objetos do mundo; e se eles se sentem tão fortemente inclinados a procurar e exigir o realismo da representação é porque, entre outras razões, desprovidos de categorias específicas de percepção, não podem aplicar às obras senão a ‘cifra’ que lhes permite apreender os objetos de seu meio ambiente cotidiano como dotados de sentido (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 80).

Quando a música aparece como um gênero textual na prática pedagógica de Simone, nas atividades de aprendizagem de um conteúdo ou assunto específico e nos momentos lúdicos, se refere exclusivamente às letras, ao texto e não, aos elementos musicais, como a melodia, o ritmo, a harmonia, por exemplo. Então, é assim que a professora entende a música como gênero textual, por meio da qual procura facilitar o aprendizado dos alunos.

A música facilita a compreensão deles, o entendimento se torna mais lúcido, se torna até mais fácil para que ele possa ter realmente compreensão, porque a gente trabalha muito a questão da compreensão. O aluno tem que compreender o que está sendo lido para ele ou que ele está lendo para a gente, ou ele mesmo lendo para ele e eu acho que na música ele desenvolve mais. Eu gosto muito

quando eu estou trabalhando a questão do folclore, que traz muita música, até aquela música de Chapeuzinho vermelho, pela estrada a fora, que é a música. Então, eles já sabem de “cor”. Ali, a gente vai explorar dele aquela escrita na música. Então, eu acho que se torna até mais fácil do que dar um texto informativo a uma criança para ela compreender. Eu acho que a importância da música nas séries iniciais é melhor de se trabalhar pela compreensão, porque o aluno já conhece e a gente tem que partir do que o aluno já sabe (Simone).

Dessa forma, a música vai sendo inserida nas atividades curriculares, conforme o conteúdo que está sendo trabalhado, cuja função é, geralmente, facilitar compreensão do assunto ou tema em pauta. Sanhotene (2006, p. 48), na sua pesquisa sobre as funções da música em escolas estaduais de Porto Alegre, RS, afirma que “[...] a música auxilia na construção de conhecimento de outras áreas de ensino”. Esse uso da música para promover o desenvolvimento de outras disciplinas é muito comum nos anos iniciais, atuando como apoio didático-pedagógico, mas também é utilizada como veículo de comunicação interpessoal (BONA, 2006), como faz Simone nas rotinas diárias, cantando “a música do bom dia”. Seja para tornar a aula mais atrativa e agradável ou para facilitar a aprendizagem, a professora utiliza esse gênero textual na sua prática pedagógica.

Eu gosto de trabalhar quando, por exemplo, eu trabalho ela, às vezes, diversificada. Quando eu vou trabalhar educação física, eu já tenho uma de cor que eles adoram. Agora que ela é de cor, mas eu vou sempre mudando a questão dos movimentos. Eu gosto muito de trabalhar na questão da educação física, que ela [a música] trabalha se você está feliz, que até levanta a autoestima daquela criança que está ali quietinha: se você está feliz bata palma, se você está feliz dê uma rodadinha, se você está feliz dê um pulo. A questão da escrita, quando eu trabalho uma música de cor, eu coloco pra eles ouvirem no som e ali eles escutam. Já é de cor, eu paro a música e aí eles vão cantando e vão escrevendo. A questão da leitura quando eu trabalho tanto no livro didático, quanto escrita no quadro, feita a cópia, para eles irem acompanhando, circulando palavras que eu vou ditando pra eles reconhecerem dentro da música. Peço pra eles darem continuidade também, isso é uma das atividades onde começo a trabalhar, como agora eu trabalhei as plantas. Dia vinte e um de

setembro foi o dia das plantas e tem uma música que fala sobre o pomar. Aí, o pomar tem goiaba, goiabeira, é uva, é vidreira e, assim, ele ia relacionando a fruta com a árvore, com a planta e eles foram dando continuidade. Eles iam acrescentando nome de frutas e de plantas relacionando, a manga/mangueira, goiaba/goiabeira, trazia no livro didático, onde trabalhava a letra da música, estrofesinhas e, aí, o aluno ia construir novas, novos nomes de frutas com a planta. Então, é essa a minha prática dentro da sala de aula com música (Simone).

A utilização da música como um gênero textual, uma ferramenta didático-pedagógica auxiliar no processo de alfabetização, é uma prática fomentada na sua formação inicial e difundida, também, nos cursos de formação continuada em que esteve inserida, principalmente no PENAIC, do qual ainda participa. As discussões e os estudos focam na importância do texto da música, pois é a partir dele que ela é pensada e incluída nas aulas e nas apresentações.

No curso de Pedagogia, nós trabalhamos a música como um dos gêneros, para ser trabalhado e aí, trabalhar aquelas músicas tanto folclóricas como as antigas de roda. A questão das músicas atuais, a letra que, dependendo do nível da turma que a gente leciona e aí foi onde mudou a questão da prática. Mas, é como eu digo isso a você, a gente, mesmo depois do curso de Pedagogia e o curso de formação que ainda hoje temos, a gente vê só mesmo como um gênero textual, que é um gênero bastante lúdico, que a criança aprende mais, a gente percebe que a música, ela atrai mais a criança, ela traz a criança mais para o meio, o que está sendo trabalhado, dá mais incentivo (Simone).

Nesse sentido, a música desempenha também uma função terapêutica, pela capacidade de despertar a atenção e a concentração do aluno (BONA, 2006). Enquanto gênero textual e lúdico, ela não é, porém, uma prática exclusivamente de Simone, mas dos professores dos anos iniciais da sua escola, conforme afirmou: “*eu falo por nós das séries iniciais. Nós sempre estamos trabalhando a música só como uma forma mesmo de alegrar a sala, trazer a questão do entusiasmo, da alegria, do sentimento, alguma coisa*”. Assim, a música é só um recurso a mais para alfabetizar os alunos, desempenhando a função de apoio nesse processo. O objetivo não é possibilitar o estudo

e a prática de uma linguagem artística, mas, concebendo como um gênero textual, usá-la como um veículo de comunicação com os alunos por meio da mensagem contida nas letras das músicas. Essa é a ideia principal refletida e discutida nas reuniões semanais dos professores na própria escola e nos encontros do PNAIC.

A gente se reúne semanalmente juntamente com a supervisão, direção, todos os professores e nós vamos discutir, dependendo do que vai ser trabalhado, a temática. Decide o que vai ser trabalhado e a gente escolhe, dentro dessas temáticas que vai ser trabalhado. Por exemplo, o mês de agosto agora a gente trabalhou muito a questão da música, da cultura, tudo assim dentro de uma cultura local. Na época da formação, a professora do curso do PNAIC, que ela tratou a questão dos gêneros textuais, onde a música um dos gêneros que trazia mais a questão do dinamismo, a questão dos movimentos, da incentivação para o aluno, até também uma forma de eles terem mais entusiasmo, onde eles podiam ter mais interesse pela escrita, pela leitura. Foi só mais nessa questão, a questão de trabalhar gêneros textuais e a música foi um. (Simone)

Na interação com seus colegas de profissão, nos cursos de formação e no próprio trabalho, ela foi se envolvendo em um processo de socialização no qual foi se constituindo como professora. “Assim, aprendi através de estudos, pesquisas, troca de experiências, os livros didáticos do aluno que trazem a rotina do dia a dia, porque a gente, como professor, vai tendo mesmo essas experiências” (Simone)

“Estruturadora do sujeito mesmo, de suas condutas, seus sentimentos, seus modos de pensar e competências, a socialização vai envolver diferentes modalidades de interiorização e incorporação, dependentes das práticas e contextos nos quais o sujeito vive (BUENO, 2007, p. 32). Dessa forma, Simone vai incorporando disposições e compartilhando, com outros agentes do campo educacional, maneiras de perceber e agir em relação ao uso da música em sala de aula.

Os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa (SETTON, 2002, p. 65).

Para Bourdieu (1996, p. 259), “[...] cada campo (religioso, artístico, científico, econômico, etc.), através da forma particular de regulação das práticas e das representações que impõe, oferece aos agentes uma forma legítima de realização dos seus desejos”. Nesse sentido, o *habitus* “[...] pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo” (SETTON, 2002, p. 65). Assim, nas interações dentro do campo, Simone assimila um saber e um saber fazer com música em sala de aula, que, como maneiras de agir partilhada entre os sujeitos, se naturalizam como ações de pertencimento, pertinentes e adequadas à área da Pedagogia.

A ocupação escolhida por um indivíduo (ou, como geralmente acontece, a ocupação a que ele foi levado) inevitavelmente o subordina a vários controles, muitas vezes bastante rígidos. Há os controles formais de juntas de licenciamento, organizações profissionais e sindicatos, além, é claro, dos requisitos formais estabelecidos por seus empregadores. Ao lado desses controles formais, há outros informais, impostos por colegas de profissão e companheiros de trabalho (BOURDIEU, 1986, p. 88).

Embora Simone tenha falado sobre a utilização da música em suas atividades, desempenhando diferentes funções, sobretudo, como gênero textual com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos, nas observações que fizemos presenciei somente duas atividades envolvendo a participação da música: a primeira, citada anteriormente na fala da professora, consistia em uma atividade que envolvia a Educação Física, quando a professora cantava, junto com os alunos, uma música infantil e fazia movimentos com o corpo.

A outra atividade foi o ensaio de uma quadrilha, envolvendo seus alunos e os de outra sala, para uma apresentação nas festas juninas da escola. Nesse caso, a música aparece não só como diversão, com a “[...] função de garantir determinadas práticas sociais, valores e tradições culturais”. Trata-se da “[...] música utilizada nas homenagens cívicas e aquela utilizada para enfatizar condutas sociais, além das práticas musicais que visam transmitir aspectos e elementos referentes à cultura” (BONA, 2006, p. 86).

Os dados indicam, portanto, que a prática pedagógica de Simone, especialmente sua maneira de agir com a música em sala de aula está relacionada, também, ao grupo do qual faz parte, ou seja, seu entendimento e seu comportamento sobre a participação da música na escola foram construídos a partir de sua relação dentro desse grupo,

incorporando esquemas de ação e percepção por meio das relações que manteve e mantém nos cursos de formação, nas trocas de experiências, no convívio diário com seus colegas de trabalho.

Sua experiência com a música, conforme mostram os dados, foi, desde sua infância, sempre na condição de ouvinte, pois como ela mesma disse, *“tenho pouca experiência, mas a música está sempre presente em minha vida, gosto de estar sempre em contato ouvindo em casa ou em outros momentos, como na escola e em ambientes de lazer”*. Ela não mencionou nenhum estudo teórico ou prático e nenhuma participação em práticas musicais. Mencionou somente sua presença em grupos de estudos promovidos pela Secretaria de Educação de Pau dos Ferros, nos quais, como vimos, a música aparece como um gênero textual, bem como as cantigas de roda, que vivenciou quando criança, em casa e na escola.

Os primeiros contatos com a música se encontram profundamente arraigados na memória e que é possível, relacionar-se o modo e o tipo de contato com a música vivenciada no âmbito familiar e no processo de escolarização, com os repertórios e as atividades musicais praticadas na escola. As escolhas, assim como os gostos expressos pelas professoras, se encontram inscritas nas experiências primeiras (BONA, 2006, p. 92).

Hoje, ela costuma escutar músicas variadas, em casa ou em shows, que, ocasionalmente, costuma frequentar, tais como: MPB, sertanejo, samba, pagode, forró e música romântica. Seu envolvimento com a música, não se constitui de experiências estético-musicais, mas de uma audição por mero prazer de ouvir e, esse repertório vai aparecer na sua prática pedagógica, no que se refere às cantigas de roda e às músicas escolhidas de acordo com o tema a ser trabalhado.

O agir com música em sala de aula se configura como uma “[...] ação inculcada por uma atitude meramente prática, em que a reflexão e o prazer da escuta musical estão ausentes, e que vem a ser fruto do *habitus*, ou seja, disposições para manusear e utilizar a música em função de outras atividades ou situações” (BONA, 2006, p. 93). Portanto, a prática pedagógica de Simone, particularmente, sua maneira de utilizar a música em suas atividades escolares, está relacionada ao conjunto de disposições incorporado desde sua infância, no ambiente familiar e na escola, e, sobretudo, nas interações estabelecidas com seus colegas de trabalho, seus professores formadores e demais agentes que atuam a área da Pedagogia e, como ela, integram o campo educacional.

5 “A EDUCAÇÃO SEMPRE TEVE DENTRO DE MIM”: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE FLÁVIA

A professora Flávia tem 29 anos, nasceu em Mossoró, RN, mas se considera cidadã de Governador Dix-sept Rosado, RN, pois foi lá que passou a maior parte de sua vida. É filha de garçom e professora. Seu pai estudou até a terceira série (hoje terceiro ano) do ensino fundamental e sua mãe conseguiu concluir o ensino médio, formando-se no Magistério. Quando Flávia tinha um ano, foram morar em Mossoró, onde residiram durante quatro anos. Por volta dos cinco anos de idade, ela foi morar com a família em São Paulo. Da infância, lembra que já se envolvia com o ensino, assumindo o papel de professora, quando, estudando em grupo, ajudava suas colegas que moravam no mesmo condomínio, ensinando e tirando dúvidas sobre as atividades escolares. Para Berger (1986, p. 109), “os papéis trazem em seu bojo tanto as ações como as emoções e atitudes a elas relacionadas. O professor que representa uma cena de sabedoria vem a se sentir sábio. O pregador passa a crer no que prega”, assim como, a criança que brinca de ensinar se sente professora.

Eu me lembro que eu morava em São Paulo e, no meu condomínio tinha três amigas que até hoje eu mantenho contato, somos grandes amigas. E eu me lembro que uma delas tinha muita dificuldade. Ela estudava em colégio particular e, mesmo assim, ela sempre tinha dificuldade em aprender e eu sempre ensinava a ela. Ensinava a ela e a mãe dela adorava porque acabava que ficava aquela coisa, não precisava de ninguém pra ensinar. Ela também não queria ensinar e eu ensinava à filha dela e ela aprendia. Então, eu levei isso como vocação, eu acabei na sala de aula. As coleguinhas que tinham dificuldade, eu sempre ia lá e ajudava e sempre segui esse percurso querendo trabalhar na educação (Flávia).

Flávia morou em São Paulo durante, aproximadamente, nove anos, voltando para Governador Dix-sept Rosado com 14 anos de idade, onde mora até hoje. Vale dizer que ela ainda morou durante um ano em Pau dos Ferros. Da sua infância, lembra também das boas relações que tinha em casa e com os amigos e das brincadeiras que adorava, tais como: Gato mia (uma espécie de esconde-esconde) e Amarelinha. Ela

lembra também que, assim como seus irmãos, foi muito motivada pela família e amigos, sobretudo pela sua mãe, à leitura e aos estudos, conforme ela disse: *“quando eu era pequena, eu tinha seis ou sete anos, assim que eu entrei na alfabetização, mamãe me colocou na escola muito nova e ela sempre me incentivou a ler.*

Uma das primeiras experiências de Flávia como professora, de fato, foi ensinando crianças no catecismo em uma igreja na mesma cidade onde morava. Para ela, não foi difícil escolher esse caminho, pois considera que esse desejo sempre esteve dentro dela, desde criança, que naturalmente foi se consolidando e que por isso tem essa escolha como uma vocação. Esse desejo pela área da educação tem sido fomentado, principalmente, em casa. Os processos socializadores mais impregnadores são aqueles que se dão no seio da família, por meio dos quais é construído o *habitus* primário.

Mamãe sempre percebeu que eu tinha vocação para a educação. Quando eu fiquei maior, que eu continuei insistindo na educação. Ela, de início, não queria. Ela queria que eu investisse na Medicina e fosse Pediatra, o que ela queria era isso. Depois, quando ela percebeu que eu queria Psicologia, ela queria que eu adentrasse por essa área, mas mesmo assim eu ainda continuei em Pedagogia e tal, aí depois ela me apoiou. Ela trabalhava na área quando ela era mais nova. Ela, no caso, tinha o magistério. Aí, ela dizia que a educação não era fácil, que se eu quisesse seguir esse percurso, ia ter que ter coragem e vontade, porque a educação é uma área, a gente sabe... (Flávia)

Flávia e sua mãe concebem essa tendência para a educação como uma vocação, no entanto, trata-se de uma escolha que é resultado de incorporações de disposições construídas na interação com a família e os amigos por processos intersubjetivos de identificação (BUENO, 2007). Assim, ela foi internalizando o ofício de ensinar, pois “[...] são modos práticos de aprendizagem, mesmo que muitas vezes não sejam revestidos de intenção pedagógica explícita” (BUENO, 2007, p. 33). Apesar de sua mãe insistir em tentar desencorajá-la em relação a essa escolha, não foi bem sucedida. Ao contrário, por um processo socializador silencioso, Flávia foi interiorizando maneiras de atuar, no convívio com sua mãe, observando sua forma de agir nas tarefas escolares como professora. Mais do que ouvir falar sobre, importa ver e viver a prática.

Em 2016, morando em Pau dos Ferros, trabalhou seis meses, aproximadamente, em uma escola municipal, numa turma de terceiro ano do ensino fundamental e também

em uma escola estadual, em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, essas não foram as primeiras e únicas experiências dela no ensino, pois, bem antes, já iniciara sua carreira profissional numa escola privada em Governador Dix-sept Rosado.

Eu já trabalhei até com o 9º ano. Lá na minha cidade [Governador], na rede privada, a gente pode trabalhar. Eu só posso lecionar, na verdade, até o 5º ano, mas por ser rede privada, a diretora gostava do meu trabalho, então eu trabalhei até 9º ano. Trabalhei com Português, Matemática e Ciências até o 9º ano e até o 5º ano eu trabalhava com todas as matérias e inglês também. Trabalhei com inglês, com crianças. (Flávia)

Por tudo isso, ela se graduou em Pedagogia, em 2010, na UERN. “Durante o curso eu ainda fiquei meia balançada, por conta que algumas matérias eu não achava que era tão focada na educação, mas com o decorrer do curso fui gostando sim do curso e também me apaixonei pela Psicologia”. Além disso, concluiu um curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e outros cursos de aperfeiçoamento como o Curso de Psicologia Infantil, o Curso de Gestão Escolar e o Curso de Saúde Emocional do Educador, dentre outros.

Assim que eu cheguei em São Paulo, na época era febre gibi da turma da Mônica, inclusive eu sou muito fã de Maurício de Souza. Eu tenho até hoje minha coleção de gibis guardada e mamãe começou a me incentivar a ler e nisso eu fui pegando o gosto pela leitura. Então, todos os gibis que eu via na banca, que era lançamento, mamãe tinha que comprar. A minha família já sabia o tanto de meu gosto pela leitura que qualquer evento, aniversário, qualquer tipo, as pessoas já chegavam pra mim ou com um gibi ou com um almanacão da turma da Mônica. Na minha casa, nós somos cinco irmãos. Eu sou formada, meu segundo irmão é formado também. O meu terceiro irmão nunca se interessou muito por estudo, é dele mesmo. Da mesma forma que meu pai, minha mãe investiu na educação de todos. E esse meu terceiro irmão, ele não se interessa. Ele terminou o segundo grau, aquela história, pra cumprir tabela. A área dele sempre foi Gastronomia. Então, ele investe realmente nessa área. Agora já eu, meu irmão depois de mim e os dois pequenos, eles gostam (Flávia).

Assim sendo, não se trata de uma vocação, mas, de experiências por meio das quais Flávia foi incorporando disposições, esquemas de percepção e de ação em relação à prática educativa que se materializaram na “escolha e preferência” pelo ensino. Embora a mãe tenha insistido para que a filha não optasse por Pedagogia, o que prevaleceu foi o aprendizado tácito, silencioso, por meio do exemplo prático diário na relação com a família, especialmente, a mãe.

5.1 “MINHA FAMÍLIA TODA É ASSIM”, MUSICAL

O subtítulo acima é uma síntese do contexto musical no qual Flávia está inserida. Ela pertence a uma família cuja boa parte dos membros tem uma prática musical bastante ativa, no instrumento e no canto. *“A minha família, ela tem muita facilidade na questão de música. Eu gosto, adoro, mas eu não tenho muita vocação”*.

Eu tenho um irmão, atualmente ele tem 12 anos, e o meu outro irmão tem 27. Eles têm muita facilidade pra questão de música. Eles tocam flauta, teclado, inclusive o meu irmão, o pequenininho de 12 anos, já passou até no RN TV, num projeto de música que teve lá na minha cidade, em Governador. Meus tios tocam pandeiros, minha família toda tem um histórico realmente de música (Flávia).

A prática musical no ambiente familiar acontece, frequentemente, e envolve a família toda, principalmente, nas reuniões comemorativas, quando se encontram para se divertirem com seus instrumentos e suas vozes.

A gente sempre se reúne em todos os tipos de festas, por exemplo, Natal, Ano Novo, aniversário de parente. Então, todas essas festas que a gente se reúne, ou no sítio ou na casa de algum parente, sempre quem tocam são os meus parentes. Tanto tocam instrumentos como também cantam. Então, na verdade, a gente não chega a contratar ninguém porque a família toda toca, aí, toca, dança e assim vai (Flávia).

Nessa interação, acontece a transmissão do capital cultural, principalmente, na sua forma mais significativa, incorporada. Assim, Flávia aprendeu a identificar melodias, a diferenciar ritmos, a classificar gêneros e estilos, a usar a voz adequadamente e a ouvir. O capital objetivado (os instrumentos, as caixas de som amplificadas, os microfones, etc.), por si só, expostos, já exercem, também, uma função educativa. Dessa forma, ela vai internalizando conceitos e modos de fazer, estabelecendo uma relação com a música, construindo estruturas disposicionais de percepção e apreciação musicais. Sem perceber todo esse processo, Flávia afirma que sua experiência com música está mais relacionada à apreciação, por lazer ou diversão.

Os encontros com familiares ou com os amigos constituem momentos de ensino e aprendizagem musical entre os pais e os filhos e demais envolvidos. Por trás do que parece ser apenas um encontro, ocorre também uma intenção de projeção social por meio da aprendizagem musical, pois há preparação, dispêndio de tempo e de dedicação para a assimilação de um repertório que possa ser exposto em forma de apresentações para os familiares [...]. Ao mesmo tempo, para além da oportunidade de explorar e conhecer um novo instrumento, as reuniões entre amigos estimula a troca de informação musical entre as pessoas presentes (OLIVEIRA; MORATO, 2016, p. 4).

Nesse sentido, desde pequena, ela adora escutar música, tanto que *“estando em casa sempre tem música rolando”*. Ela ainda acrescentou: *“Pronto, se eu vou tomar banho, eu escuto música, se eu estou lavando louça, eu escuto música, se eu estou lavando roupa, casa, lavando a casa, eu sempre estou escutando música”*. Além disso, gosta também de cantar, o que faz constantemente em casa e/ou na escola junto com os alunos: *“dentro de casa, eu canto direto. Na escola, eu canto também com as crianças, quando eu trabalho a música, no caso”*.

Bem cedo, na sua infância, Flávia participou de um grupo coral na igreja, que a família costumava frequentar. Para ela, foi sua primeira experiência direta com música, coisa que ela considerava uma diversão. O modo como lhe surgiu tal oportunidade e como se deu esse acesso ela mesma explicou:

Era assim, a minha família sempre foi muito católica. Então, eles sempre quiseram que eu fosse também católica, que seguisse o percurso da família. E quando a gente é criança, a gente acaba se empolgando. Eu vejo muito isso, quase toda criança se empolga quando vai pra questão de catecismo, crisma, igreja, essas coisas, então, eu entrei no coral. Comecei a fazer catecismo e as

professoras do catecismo me chamaram para entrar no coral da igreja e eu fui. E esse coral, a gente ensaiava todo final de semana porque nos domingos a gente apresentava na igreja. Então, era uma coisa muito agradável. Eu me sentia muito bem porque tinha várias crianças juntas. E era aquela coisa, bem participativa, agradável. A gente cantava diversas músicas, embora eu ache, hoje em dia, minha voz péssima, eu não tenho vocação pra cantar. Eu acho que, como a gente é criança, não tem vergonha de nada, então, acaba fazendo tudo. Mas, foi uma fase muito boa da minha vida. Eu guardo muitas recordações dessa época (Flávia).

Sua participação no catecismo e, conseqüentemente, no coral foi impulsionada, também, a partir de um sistema de controle social baseado no mecanismo da persuasão (Berger, 1986). Vivendo nesse meio musical, ela despertou o interesse por outras práticas, por exemplo: o estudo de violão durante dois meses. Esse seu interesse pelo violão surgiu quando fazia o ensino médio, por influência indireta de um de seus professores que utilizava o violão nas aulas. *“Era meu professor de Português do 2º grau que tocava, aí eu me interessei. Ele sempre levava o violão para as aulas. Sempre tinha alguma aula que ele trabalhava a música dentro da literatura ou dentro do Português”.*

Mas, ela abandonou os estudos do instrumento porque a prática do violão, para quem está iniciando, implica a utilização de algumas técnicas que, inevitavelmente, requerem a utilização dos dedos e das unhas, o que mexe um pouco com a vaidade da mulher. Assim, ela se justificou: *“eu sou muito vaidosa e minhas unhas quebravam com facilidade e, além das unhas quebrarem elas, o dedo também ficava bem machucado, cortava e tudo. Então, eu disse: ‘vou parar um tempo, depois eu retorno’. Só que nessa parada, eu acabei não retornando mais”.*

Flávia ainda se envolveu com o aprendizado da flauta doce, que afirma tocar razoavelmente bem. Como ela disse: *“A flauta doce, quando eu trabalhava na rede privada, lá tinha aula de Música. Então, os alunos iam pra aula de Música e, conseqüentemente, eu também acompanhava a aula de Música e, nisso, eu acabei aprendendo. Aquela coisa, fui convivendo, fui aprendendo”.* Mas, são o violão e o piano os dois instrumentos de que ela mais gosta: *“A minha paixão mesmo é violão e piano. Eu acho lindo quem toca violão e piano”.*

Como os dados revelam, o envolvimento de Flávia com a música tem sido bastante ativo. Embora tenha sido oportunizado a ela o estudo de instrumentos musicais, foi a disposição para ouvir e cantar que prevaleceu. Como diz Lahire (2005, p. 21), “[...] existem disposições fortes e disposições mais fracas, e a força e a fraqueza relativas das disposições, dependem, em parte, da recorrência da sua atualização”. De qualquer forma, as possibilidades de transmissão de capital cultural foi bastante efetiva, no meio familiar e no ciclo de amizades, graças ao capital social disponível, ou seja, a rede de relações à qual ela está vinculada (BOURDIEU, 2007).

A rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente. Utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimentos, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU, 2007, p. 68)

Esse capital social é relevante para a aquisição e enriquecimento do capital cultural da professora. “O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 2007, p.67). Assim, os grupos, nos quais Flávia tem estabelecido e mantido seus relacionamentos têm possibilitado grandes benefícios no que se refere à prática musical.

5.2 “TRABALHAR COM MÚSICA, COM CRIANÇA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ATÉ O 5º ANO, EU NÃO VEJO DIFICULDADE”

Com essa frase a professora Flávia iniciou sua argumentação quando lhe perguntei o que achava sobre a presença da música na sala de aula. Para ela, é muito tranquilo e fácil incluir a música na sala de aula e faz isso de duas maneiras: como recurso auxiliar nas brincadeiras, nas aulas de Educação Física e Arte, por exemplo, e como complemento ou reforço nas atividades desenvolvidas nos componentes curriculares.

Eu trabalhei música agora, antes de eu sair de lá. Eu trabalhei no Dia da Árvore e trabalhei música também na questão de Ciências, na água, Planeta Água de Sandy e Júnior. E trabalhei a árvore em jequitibá, era uma música assim. Então, a gente trabalha música dentro dos conteúdos trabalhados. A gente explora o conteúdo e depois inclui a música no conteúdo pra que o aluno tenha uma compreensão melhor. Agora assim, nas brincadeiras eu só incluo música, por exemplo, quando parte pra aula de Educação Física ou na aula de Artes. A questão de trabalhar música com o vídeo, a aula já se torna mais difícil, eles já não gostam. Percebi que lá não rendia quando era música só eles assistindo. Não dava certo, tinha realmente que incluir a música com a brincadeira senão não funcionava. A música entra nas brincadeiras e nas atividades (Flávia).

Em síntese, a função da música na sala de aula se restringe a suporte didático para a realização das atividades ligadas as outras disciplinas, quer seja simplesmente como diversão ou animação, ou *para complementar o ensino, com o intuito de reforçar o que foi ensinado ao aluno*, o que para Flávia é *produtivo e agradável*. São duas possibilidades enfatizadas nas discussões sobre a participação da música na sala de aula e nos encontros para planejamento das atividades. Assim sendo, ela inclui a música da seguinte maneira:

Por exemplo, a gente estava trabalhando agora recentemente aqui no município sobre o meio ambiente. Então, quando a gente trabalha um assunto, obviamente as crianças, se você trabalhar só aquilo escrito, copiado, explicado, as crianças podem absorver, mas elas não vão absorver cem por cento, porque criança é aquela coisa elétrica, ela não para. Ela quer correr, ela quer brincar. Então, quando você trabalha o ensino associado com a música se torna mais fácil. Por exemplo: se você está trabalhando sobre o meio ambiente, então é o ideal que você explique, trabalhe aquela atividade escrita, mas que você também junte essa atividade com uma música, porque aquilo ali vai fazer com que a criança absorva aquele assunto com mais facilidade. Se sua intenção é ensinar que ela não polua o ambiente, então você pode procurar alguma música que vá trabalhar sobre isso, que trabalhe a questão de proteger o ambiente, de não

poluir, de jogar o lixo no lixo. Então, o interessante é isso, é que você procure meios para que a criança consiga aprender, mas que ela aprenda com diversão. É isso que eu tento fazer (Flávia).

Nesse sentido, a escolha do repertório vai depender da atividade que está sendo realizada. Por exemplo, em atividades que envolve um tema específico, a música é escolhida conforme o assunto. Porém, nos momentos em que a música tem a função de proporcionar alegria, brincadeira ou divertimento, o repertório, geralmente, constitui-se de músicas infantis ou folclóricas. Conforme Bona (2006), as músicas que compõem o repertório das professoras são muito semelhantes às que escutavam quando crianças. Para Sanchotene (2006, p. 76), “o que se evidencia de modo geral é a utilização da música como ‘pretexto’ para outras atividades em diferentes disciplinas e não como um conhecimento em si”. Conforme Henriques (2014), é comum a música, nos anos iniciais, se apresentar subordinada às outras disciplinas, desenvolvendo o papel de suporte pedagógico.

Tem sido frequentes os pedidos, da parte de professores da educação infantil e ensino fundamental, por músicas que ajudem no aprendizado das cores, números, animais e na alfabetização, dentre outros, conforme evidenciado nas respostas desses futuros professores. A música tem sido considerada um meio eficaz para auxiliar outras disciplinas, mas não uma área do conhecimento propriamente dita (HENRIQUES, 2014, p. 45)

Essa maneira de usar a música em sala de aula foi vivenciada por Flávia muito antes de ela mesma iniciar sua carreira na docência, foi ainda no ensino médio, como vimos, na experiência com seu professor de Português – *“quando eu comecei a ver ele tocar e a trabalhar dentro da sala de aula, eu realmente comecei a me interessar pelo violão, até pela questão, assim, que quando você toca algum instrumento, você consegue conduzir a aula com mais facilidade. Eu percebo muito isso”*. Essa experiência possibilitou a ela a interiorização de uma prática educativa que tem na música uma forte aliada. Trata-se de um processo de incorporação que, conforme Bueno (2007, p. 34-35), acontece por meio de uma “[...] socialização que se dá de modo difuso nas interações, por exemplo, pelas formas de falar, alimentar, brincar, exercer autoridade” e, nesse caso, pela maneira de ministrar uma aula.

A autora ainda acrescenta, que, nessa socialização tácita, são relevantes, pela força que exercem, os “processos intersubjetivos de identificação”. Segundo ela, “[...] o aprendizado de qualquer ofício, qualquer atividade da qual participamos de modo contínuo e regular e que nos vincula a certo grupo de referência, tem influência sobre a produção de identidades, produz fenômenos identitários” (BUENO, 2007, p. 37), como acontece nas interações que Flávia tem estabelecido com suas colegas de trabalho em Governador Dix-sept Rosado: *“eu tenho diversas amigas que tocam instrumentos, outras professoras na minha cidade, e eu percebo que elas conseguem conduzir a aula com mais facilidade”*.

A inserção da música é discutida também, nessa mesma perspectiva, nos cursos de formação dos quais ela participou assim como na própria graduação em Pedagogia, pois: *“[...] induz o professor a incluir a música no lúdico e nas atividades da criança”*,

Nossa professora de Literatura Infantil ensinava muito isso a gente, a gente tentar trabalhar literatura, as fábulas de forma musical. Como a fábula no final sempre tem uma moral da história, então quando você trabalha a fábula de forma musical, a criança consegue compreender a moral com mais facilidade (Flávia).

Mas a música, segundo a professora, possibilita também uma aprendizagem por meio das letras e ela se preocupa com isso em sala de aula, por isso, explora esse lado da música.

Eu estava explicando, dando aula, de repente eles começaram a cantar. Eles começaram a cantar músicas. Então, sou o tipo da professora que eu tento não cortar esse momento com o aluno. Eu, geralmente, tento dar prosseguimento junto com eles. Então, eu ia lá, cantava, quando eu percebia que era uma música que trazia conhecimento ou que não era uma música vulgar. E, em seguida, eu questionava algumas palavras, pedia pra pegar o dicionário, palavras que eles não conheciam, o que eles achavam que aquele trecho queria dizer, o que a música em si queria dizer. Então, geralmente, quando aparece esses momentos assim, eu procuro introduzir alguma aprendizagem dentro daquele momento (Flávia).

Por intermédio de tais experiências, Flávia foi interiorizando disposições mentais duradouras que vão orientar sua prática com música em sala de aula. Nesse processo de interiorização e exteriorização, construído e vivenciado na relação com o grupo de agentes sociais com os quais interagimos, vamos apreendendo e expressando objetivamente nossa maneira de perceber e agir no mundo (SILVA, 2001). Como vimos anteriormente, essa é uma maneira de utilizar a música, comum nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, uma prática que é partilhada entre os agentes, professores pedagogos, que atuam nesse espaço. Porém, vale destacar que nem todos os agentes professores corroboram dessa prática.

Algumas professoras gostam e se empenham, quando tem projeto sempre tem música no meio, tem teatro, sempre com a música no meio, tem sarau, tudo envolvendo música, tem aquelas que não dão valor, acham que é perda de tempo. Tem aquela que realmente trabalha, explora, vai a fundo e consegue, mas tem aquelas que não fazem nada (Flávia).

Portanto, a professora age assim não por escolha ou preferência metodológica, mas conforme o senso do jogo e por estar engajada nele, o que lhe possibilita o sentimento de pertencimento ao grupo. Não se entra no jogo por simples vontade, mas pelo nascimento ou por um processo de inicialização (BOURDIEU, 2009). Dito de outra forma, a maneira como a professora utiliza a música nas suas atividades está relacionada, também, à sua inserção ao campo educacional do qual faz parte e, de modo particular, à área da Pedagogia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar e compreender a prática pedagógica de professores que atuam no espaço dos anos iniciais do ensino fundamental, cujo foco é no trabalho com música em suas atividades, visando entender como a utilizam e por que o fazem de tal maneira. São professores, cujo acesso a uma educação ou formação musical foi muito restrito devido às condições objetivas de existência e às disposições forjadas a partir delas, que pressupõem um capital econômico como garantia das condições materiais mínimas para essa formação e um capital cultural que viabilize seu envolvimento com a cultura musical.

O ensino nos anos iniciais envolve um conjunto de atividades, realizadas diariamente, conhecidas pelos professores como atividades rotineiras ou permanentes, que se apresentam como práticas que caracterizam esse ensino. E, no âmbito dessas práticas, a música atua de diferentes maneiras, tais como: para divertir, abrilhantar eventos e atuar como um recurso didático-pedagógico no processo de aprendizagem dos alunos, auxiliando na compreensão dos conteúdos de outras disciplinas.

Os dados revelaram que a maneira como esses professores percebem e agem em relação à música e a utilizam na sala de aula está relacionada ao *habitus* por eles incorporado, bem como ao seu espaço de atuação. Todos eles entendem que a música é uma linguagem artística ligada ao prazer e ao divertimento, que proporciona paz e tranquilidade, mas também instiga emoções e lembranças. Eles afirmaram que a relação que procuram manter com a música é de simples apreciadores ouvintes, sobretudo, pela mensagem contida nas letras.

A professora Isabel, por exemplo, muito ligada e dependente das relações familiares, aprendeu desde cedo a conviver em um ambiente seguro ao lado da família. É tímida e pacata desde criança e sempre, com o apoio da família, foi cuidadosa nas suas escolhas. Sempre gostou de escutar música, mas, principalmente, de cantar. Assim, cantar músicas em sala é uma alternativa utilizada por ela para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, não só em atividades relacionadas a um tema, mas nas práticas lúdicas, nas chamadas de ordem e em apresentações.

Simone não tem uma experiência muito ativa com música, mas costuma ouvir sempre que pode. Para ela, a música deve ser usada como um gênero textual, muito

embora não faça muito uso dessa alternativa nas suas práticas, mas quando o faz, foca, exclusivamente, na letra para ajudar na compreensão dos conteúdos.

Ao contrário dessas duas professoras, Pedro, que é fascinado pela música, teve a oportunidade de vivenciar outras práticas musicais, além da mera apreciação, participando em grupos corais. O desejo e o gosto pela música lhe despertaram o interesse, também, em aprender violão, mas desistiu por falta de tempo. Esse envolvimento lhe conduziu a investir em capital cultural objetivado pela compra de CDs, DVDs. Apesar dessas experiências, faz pouco uso da música em sala de aula, pois só a utiliza quando integrada em algum projeto da escola.

Flávia é a mais ativa dos professores, no que se refere a experiências com práticas musicais. Participou de coral, estudou violão e flauta doce e, além disso, convive em um meio familiar no qual a prática musical é bastante frequente, na área do instrumento e do canto. Essas diversificadas experiências lhe renderam maior capital cultural e maiores condições disposicionais para o trabalho com a música na escola, pois sempre a utiliza nas suas atividades como complemento do ensino.

Vale lembrar que esses professores veem na música ou na prática musical uma possibilidade de diversão, prazer, recordação e paz e isso tem se manifestado na relação que mantém com a música, por exemplo: ouvir e cantar por prazer ou porque gosta, frequentar e participar de shows, apresentações ou festas e brincar de cantar. Essas experiências possibilitaram a interiorização de disposições duráveis, um *habitus*, que tem orientado suas percepções e ações em relação à música e que se refletem na prática pedagógica desses professores, de maneira que a função de proporcionar alegria e divertimento é bastante enfatizada, quando da utilização da música em sala de aula.

A posição que o professor ocupa no espaço social depende, principalmente, da acumulação dos capitais econômico e cultural. Isto exerce grande influência sobre a prática pedagógica desenvolvida por eles em sala de aula e favorece aqueles professores cujos investimentos e experiências na área musical foram maiores, como no caso de Flávia.

A Educação Musical, nas salas de aula investigadas, não acontece e não é esse o propósito dos professores, mas tornar, com o auxílio da música, a aula mais agradável e interessante para os alunos e, conseqüentemente, facilitar a compreensão e a aprendizagem deles. Lembremos que as pesquisas na área da Educação Musical têm revelado que os pedagogos sentem dificuldades em desenvolver atividades musicais com seus alunos e que isso está relacionado a uma falta de formação específica na área,

pois não conseguem elaborar e desenvolver propostas que envolvam conteúdos musicais. Conseqüentemente, a música na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental tem participado como coadjuvante no desenvolvimento das atividades, com o objetivo de auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, para superar esse problema, alguns pesquisadores sugerem que essa formação seja ofertada no Curso de Graduação em Pedagogia (DALLABRIDA, 2016; HENDERSON; MEDEIROS, 2016; HENRIQUES, 2013; LUIZ, 2014), pela inserção de disciplinas da área da música no currículo do curso, ou que se viabilize uma formação continuada para esses professores (BELLOCHIO, 2016; ROGGENKAMP, 2016; WEBER; SOUZA; BELLOCHIO, 2016; FILHO, 2016), por meio da realização de cursos e oficinas específicas.

No entanto, os dados analisados nesta pesquisa indicam que as ações dos pedagogos em sala de aula têm relação, também, com o *habitus* de cada um deles. Assim sendo, além da oferta de disciplinas específicas na graduação ou de uma formação continuada por meio de cursos e oficinas na área da Música, é importante promover uma intervenção no estilo de vida desses pedagogos, no sentido de fomentar, viabilizar e alargar a participação deles em atividades culturais periódicas, tais como: visitas a museus; frequência a shows, recitais didáticos, peças teatrais e workshops musicais; visitas a exposições artísticas e etc.

Essas atividades podem ser mais bem organizadas e desenvolvidas por meio de projetos integradores e interdisciplinares que envolvam a participação de Cursos de Pedagogia, de Cursos de Licenciatura em Artes e/ou em Música, Secretarias de Educação e Cultura, Organizações Artísticas (públicas ou particulares) e promotores artísticos. É uma proposta de superação, a partir da qual se pode intervir diretamente no *habitus* dos professores, que possibilita o acesso a diferentes experiências com a arte e, conseqüentemente, a incorporação de novas disposições de percepção e ação, bem como a construção do gosto pelas artes de maneira geral e pela música de modo particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, W. N.; MENDES, J. J. F. Concepções sobre o ensino e aprendizagem de música: uma revisão sobre o tema. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. **Anais...** Natal: Abem, 2015.

AMARAL, A. P. da S. O processo de implementação do curso de licenciatura em música da universidade do Estado do Amapá: uma abordagem à luz do conceito de *habitus conservatorial*. In: XIV ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Abem, 2016.

BAUER, M. W.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa em texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BELLOCHIO, C. R. et all. Educação Musical e unidocência: pesquisas em formação e práticas de professores. In: XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Abem, 2016.

_____, C. R. Educação Musical e Pedagogia: mapeamento em anais da Abem (2001-2011). In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. **Anais...** Natal: Abem, 2015.

BERGER, P. L. A perspectiva sociológica: o homem na sociedade. In.: BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. A perspectiva sociológica: a sociedade no homem. In.: BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BONA, M. **Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professores dos anos iniciais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). FURB – Universidade Regional de Blumenau.

BOURDIEU, P. A crença e o corpo. In: BOURDIEU, P. **O senso prático**. Editora Vozes, 2009.

_____. O ponto de vista do autor: algumas propriedades gerais dos campos de produção cultural. In.: BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In.: BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983

_____. O capital social: notas introdutórias. In.: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. (Ciências Sociais da Educação)

_____. Os três estados do capital. In.: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. (Ciências Sociais da Educação)

_____. *O habitus e o espaço dos estilos de vida*. In.: BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. Espaço social e poder simbólico. In.: BOURDIEU, P. **Coisa ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O amor pela arte: os museus de arte na França e seu público**. São Paulo: Editora da USP, 2007.

_____. Algumas Propriedades dos campos. In.: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Les Editions deminuit: 1987 (tradução de Miguel Serras Pereira)

BUENO, K. M. P. **Construção de habilidades: trama de ações e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CISZEVSCK, W. S. O espaço da música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Abem, 2010.

CORREA, A. N. A Educação Musical: entre o Curso de Pedagogia e a sala de aula. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Abem, 2010.

COSTA, W. M.; ZANINI, C. R. de O. Reforma paradigmática, *habitus* e ensino de canto: a necessidade de um novo olhar. In: XXVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016.

DALLABRIDA, I. C. Sentidos da educação musical no curso de Pedagogia: contextos, necessidades e motivos. In: XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Abem, 2016.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, S; ALBERTI, G. C.; SOUZA, A. D. N. D. Orientações legais para o ensino de música na escola: investigando a legislação educacional em estados brasileiros. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM E XV SIMPOSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. **Anais...**Londrina: Abem, 2009.

FILHO, J. V. F. Oficinas de jogos e dinâmicas de musicalização infantil para professores unidocentes: um relato de experiência. In: XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 2016, Teresina. **Anais...** Teresina: Abem, 2016.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da Ralé. In: SOUZA, J. **A Ralé brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FURQUIM, A. S. dos S.; BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DA

ABEM E XV SIMPOSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. **Anais...**Londrina: Abem, 2009.

GONZÁLES REY, F. Diferentes momentos do processo de pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. In: GONZÁLES REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HENDERSON, J. E.; MEDEIROS, J. do R. Formação de professores não especialistas: flautando com os alunos de pedagogia. In: IX ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 2016, Boa Vista. **Anais...** Boa Vista: Abem, 2016.

HENRIQUES, H. S. C. Educação Musical na escola: concepções do aluno de Pedagogia. **Revista da Abem**. v. 22. n° 32. Londrina, jan/jun 2014

LAHIRE, B. O ponto de vista do conhecimento. In: LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**. n.º 49, 2005, pp. 11-42

LEITE, S. A. de S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C. A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor. In.: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Ed. 5 (revisada e ampliada). Goiânia: Alternativa, 2004.

MIRANDA JUNNIOR, J. O. A formação musical no Curso de Pedagogia da UERN: concepções sobre educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas de seus egressos. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Abem, 2011a.

_____, J. O. **A formação musical no curso de pedagogia da UERN**: concepções sobre educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas de seus egressos. [Monografia de graduação]. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró: UERN, 2008. 74p.

_____, J. O. A música nos cursos de pedagogia: o método O'Passo como saber necessário na graduação. In: II COLOQUIO NACIONAL DE LINGUAGEM E DISCURSO, 2011, Mossoró. **Anais...** Mossoró, 2011b.

NOGUEIRA, M. A. A música nos currículos de pedagogia: espaço de disputa. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Abem, 2010.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008

PENTEADO, N. R. de M. Ações e concepções de música na Escola Municipal Mariana Viana Dias. In: XVI ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: Abem, 2014.

PEREIRA, G. R. de M.; CATANI, A. M. Espaço social e espaço simbólico: introdução à uma topologia social. **Perspectiva**. v. 20. nº especial. Florianópolis, jul/dez 2002

ROGGENKAMP, C. I. et all. Programa EDUCANTO: educação musical por meio do canto coral infantil – reflexões dos professores unidocentes. In: XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Abem, 2016.

SANCHOTENE, A. B. C. **Funções da música no ensino fundamental**: um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre/RS. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SANTOS, M. D. Uma análise da percepção de cinco professores generalistas sobre o trabalho de educação musical na escola. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM E XV SIMPOSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. **Anais...**Londrina: Abem, 2009.

SCHROEDER, S. C. N. A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM E XV SIMPOSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. **Anais...**Londrina: Abem, 2009.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.20, pp.60-70. ISSN 1413-2478

SILVA, M. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. In: **Educação em revista**. v. 27, nº 03. Belo Horizonte, dez/2011.

_____. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista brasileira de educação**. Nº 29. Mai/jun/jul/ago/2005.

SOUZA, Z. A. de. A música nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil: formação de professores e docência virtual. In: XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Abem, 2016.

WEBER, V.; SOUZA, Z. A. de; BELLOCHIO, C. R. Formação continuada em música para professores da educação básica: um relato de experiência. In: XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Abem, 2016.

APÊNDICE 1**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS**

- Esse questionário corresponde faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação da UERN, sobre o ensino e a utilização da música nos anos iniciais do ensino fundamental.

- Os dados aqui contidos são confidenciais, exclusivos para uso da pesquisa. Nesse sentido, em nenhum momento serão divulgados os nomes dos respectivos professores (as).

ESCOLA: _____

NOM _____ IDADE: _____

DISCIPLINA QUE LECIONA: _____ SÉRIE (ANO): _____

CIDADE QUE RESIDE: _____

RENDA FAMILIAR (renda total da família):

() Até 500,00 () De 500,00 à 1000,00 () De 1000,00 à 2000,00

() De 2000,00 à 3000,00 () De 3000,00 à 4000,00 () Acima de 4000,00

HABITAÇÃO (tipo de moradia):

() Casa própria () Aluguel () Parentes () Outros: _____

COMPOSIÇÃO FAMILIAR (quem mora com você?):

PROFISSÃO DO CÔNJUGUE: _____

PROFISSÃO DO PAI: _____

PROFISSÃO DA MÃE: _____

PROFISSÃO DOS AVÓS PTERNOS:

PROFISSÃO DOS AVÓS MATERNOS:

MEIO DE LOCOMOÇÃO PARA A ESCOLA:

() ônibus () carro () moto () bicicleta () moto taxi () taxi () carona () outros

PATRIMÔNIO (bens móveis e imóveis)

Acesso à internet: () sim () não

TV por assinatura: () sim () não

Celular: () sim () não

Assinatura de alguma revista ou jornal: () sim () não

Transporte próprio: () moto () carro () bicicleta () outros: _____

Máquina de lavar roupa: () sim () não

Fogão: () sim () não

Micro-ondas: () sim () não

Geladeira: () sim () não

Ventilador: () sim () não

Ar condicionado: () sim () não

GRADUADO(A) EM: _____

OUTROS CURSOS (aperfeiçoamento, capacitação, especialização, etc.): _____

1) Na trajetória de sua vida, qual o seu primeiro contato com música? Como se deu esse contato?

2) O que a música significa pra você? Por que?

3) Escuta música? Com que frequência você escuta músicas e onde você costuma escutar?

4) Que tipo de música você costuma ouvir?

() MPB () sertanejo () samba () forró () pagode () axé music

() brega () romântica () funk () rock () rappy () reagge () clássica

() outros: _____

5) Costuma cantar? Onde e com que frequência?

6) Você costuma frequentar eventos culturais? (show, cinema, concerto, teatro, exposição, etc.)?

() Show () Cinema () Concerto () Teatro () Exposições artísticas

() Outros: _____

Com que frequência?

_____ Em caso negativo, por que não frequenta? _____

7) Você tem algum parente cuja experiência com música é ativa (toca algum instrumento, canta, estuda música, etc.)?

Em caso afirmativo, quem? E o que toca?

8) Você estuda ou estudou música?

() sim () não

Em caso afirmativo, onde ou com quem? Quanto tempo?

Em caso negativo, por que não?

9) Já participou ou participa de alguma atividade na área da música (grupo de estudo, projeto cultural, curso, oficina, etc.)?

Em caso afirmativo, qual? Desde quando?

10) Já participou ou participa de alguma prática musical?

() banda de música () coral () orquestra () grupo vocal () fanfarra

() grupo musical () batucada () outros: _____

Em caso afirmativo, onde? Desde quando?

11) Descreva sua experiência com música, ou seja, a relação que você tem estabelecido com a música na sua trajetória de vida. Em outras palavras, como a música tem feito parte de sua vida.
