

**Para pensar a música, a infância e a escola:  
criatividade, agência e jogo em movimento****Reflections on music, childhood, and school:  
creativity, agency and play in motion****Para pensar la música, la infancia y la escuela:  
creatividad, agencia y juego en movimiento**Vivian Agnolo Madalozzo<sup>1</sup><https://orcid.org/0000-0001-8852-8659>Tiago Madalozzo<sup>2</sup><https://orcid.org/0000-0002-0799-0719>

**Resumo:** Neste texto, partimos da premissa de que a música é parte fundamental das culturas infantis, uma vez que as crianças se expressam por meio da música e com ela apreendem o mundo. O objetivo de nossa discussão é refletir sobre os elementos pedagógicos da estética da música concreta, enquanto modo experimental de contato com o som, articulando-os a estratégias de ensino-aprendizagem da música na escola. Para tanto, propomos um diálogo entre a Educação musical e os Estudos sociais da infância a partir da análise de duas narrativas que orientam a construção da argumentação teórica. Ao final, apresentamos implicações para a prática pedagógica e para a formação continuada de professores, com destaque para: a reflexão sobre as relações de participação e de agência das crianças em suas produções musicais na escola; e a construção de uma maior afinação do olhar e da escuta do adulto-professor em relação às produções musicais das crianças na escola por meio da estratégia do jogo corporal-musical.

**Palavras-chave:** Atividades artísticas. Formação docente. Metodologia de/do ensino.

**Abstract:** This text assumes that music is a fundamental part of children's cultures, as children express themselves through music and, through it, apprehend the world. The aim is to explore the pedagogical elements of the aesthetics of concrete music as an experimental form of engaging with sound, linking them to teaching and learning strategies for music in schools. We propose a dialogue between music education and the social studies of childhood, based on the analysis of two narratives that guide the construction of the theoretical argument. Finally, we present implications for pedagogical practice and for the continuing education of teachers, highlighting: the reflection on children's participation and agency in their musical productions at school; and the development

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos da Criança (Universidade do Minho) com bolsa de Investigação e Desenvolvimento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT/Portugal - <https://doi.org/10.54499/UI/BD/154433/2022>). Professora dos cursos de Música da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: [vivian.agnolo@gmail.com](mailto:vivian.agnolo@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Música com Pós-doutorado em Educação (Universidade Federal do Paraná) e em Estudos da Criança (Universidade do Minho). Professor Assistente Convidado do Departamento de Artes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. E-mail: [madalozzo@ipb.pt](mailto:madalozzo@ipb.pt)

of greater tuning in the teacher-adult's look and listening in relation to children's musical expressions at school, through the strategy of bodily-musical play.

**Keywords:** Artistic activities. Teacher education. Teaching methodology.

**Resumen:** En este texto, partimos de la premisa de que la música es una parte fundamental de las culturas infantiles, ya que los niños se expresan a través de la música y, mediante ella, aprehenden el mundo. El objetivo de nuestra reflexión es analizar los elementos pedagógicos de la estética de la música concreta, como una forma experimental de contacto con el sonido, articulándolos con estrategias de enseñanza-aprendizaje de la música en la escuela. Para ello, proponemos un diálogo entre la Educación musical y los Estudios sociales de la infancia a partir del análisis de dos narrativas que orientan la construcción del argumento teórico. Al final, presentamos implicaciones para la práctica pedagógica y para la formación continua del profesorado, destacando: la reflexión sobre las relaciones de participación y agencia de los niños en sus producciones musicales en la escuela; y la construcción de una mayor sintonía en la mirada y en la escucha del adulto-docente con respecto a las producciones musicales infantiles en la escuela, mediante la estrategia del juego corporal-musical.

**Palabras-clave:** Actividades artísticas. Formación docente. Metodología de la enseñanza.

## **Introdução**

O tema central deste texto é a música na infância. Partimos do pressuposto de que a música tem um papel de destaque entre os elementos das culturas infantis, e que é um dos modos pelos quais as crianças se expressam e compreendem o mundo. Uma vez que a escola ocupa grande parte das rotinas das crianças, este papel da música na produção de sentidos para as crianças reverbera invariavelmente nos espaços escolares.

Consideramos que as crianças têm um modo ativo, criativo e inventivo de se relacionar com a música, o que configura um jogo partilhado na escola. O exercício teórico que propomos é o de articular elementos pedagógicos ligados à estética da música concreta ao modo de exploração sonora e musical que define as experiências musicais das crianças em suas rotinas. Questionamos: de que modo esses elementos encontram ressonância na escola? E quais são as suas implicações na prática e na atuação diária do professor?

Nosso objetivo é refletir sobre o modo como se pode fomentar uma maior afinação do olhar e da escuta do adulto-professor em relação às produções musicais das crianças na escola. Além disso, buscamos defender a necessidade de um entendimento mais profundo das relações de participação e de agência das crianças em suas produções musicais nesse contexto. Para isso, e de modo a examinar de forma detalhada o conceito de ensino de música na infância, baseamo-nos em um enquadramento teórico com o diálogo entre a Educação musical e os Estudos sociais da infância, com ênfase nas pedagogias ativas e criativas de educação musical (Gainza, 1982; Fonterrada, 2008) e em conceitos-chave da Nova Sociologia da Infância (James, Prout, 1997; Corsaro, 2011; Sarmento, 2013, 2021; Marchi, 2009, 2017). O enquadramento metodológico envolve as pedagogias criativas de educação musical em uma visão abrangente de educação musical que engloba a execução, a criação e a escuta

(França; Swanwick, 2002), a partir de considerações sobre elementos da estética da música concreta em um viés pedagógico (Griffiths, 1998; Delalande, 1984; Cunha, 2024).

O texto se apresenta em três partes. Iniciamos estabelecendo pressupostos em um enquadramento teórico sobre a infância, a música e a criatividade, e que tem como ponto focal alguns dos elementos da estética da música concreta e as suas articulações com aspectos pedagógicos da musicalização infantil. Em seguida, partimos para uma reflexão sobre a aprendizagem da música no contexto escolar, tendo o jogo corporal-musical como abordagem “criAtiva” para o trabalho pedagógico (Madalozzo et al., 2022). Por fim, apresentamos pontos de tensionamento, reflexões e implicações para a prática pedagógica com música na infância. Nesta última parte, os temas convergem para a discussão sobre o conceito de protagonismo musical das crianças (Madalozzo et al., 2025), o qual procura definir uma perspectiva de trabalho com música em uma visão que reconhece as crianças como atores sociais competentes e engajados em sua própria aprendizagem no contexto escolar. Com isso, evidenciamos modos de apropriação e de atribuição de sentido que ressoam entre a música na infância e o jogo da música contemporânea.

### **Pressupostos: a infância, a música e a criatividade**

Narrativa I: em uma manhã de quarta-feira, sete crianças com cinco anos recém completados reúnem-se para mais uma aula de musicalização infantil na Alecrim Dourado Formação Musical, uma escola especializada em música para a infância em Curitiba. Os professores propõem às crianças a audição de uma música curta, “Entry of Phoebus”, que tem uma melodia com sons sobretudo de instrumentos de sopro acompanhados por um cravo e com a percussão de tímpanos. A obra havia sido escolhida pelos professores porque a sua melodia é sistematicamente interrompida por momentos de silêncio, de modo que a intenção era proporcionar às crianças uma experiência com o contraste entre som e pausa. As crianças escutam a música pela primeira vez, e no mesmo momento Rafael diz: “Essa música parece com uma música de casamento”. Luíza complementa: “Isso: quando a noiva entra na igreja e vê os ‘clientes’”. Após um momento de risos de todos os presentes, os professores continuam a discussão, perguntando por que razão a música lembra a entrada de uma noiva na igreja. As crianças respondem colaborativamente, entre elas, e chegam à conclusão de que o som dos trompetes parece anunciar a entrada de alguém, como acontece nos casamentos. Os professores propõem então que as crianças fiquem em pé e escutem a música mais uma vez. Mais uma vez combinando entre si, as crianças decidem que vão se movimentar como uma noiva na igreja. Assim, na segunda escuta, ao som dos trompetes as crianças caminham, e no momento das pausas, ficam paradas como estátuas. Nas aulas seguintes, a música será solicitada pelas crianças diversas vezes (Caderno de notas dos autores, 2013).

A peça instrumental “Entry of Phoebus” faz parte do 4º ato, movimento 30, da ópera “The Fairy-Queen” (A Rainha-Fada), escrita pelo compositor inglês Henry Purcell. A obra é uma adaptação de “Sonho de uma noite de verão”, de William Shakespeare, e estreou em 2 de maio de 1692. Naquele contexto, a ópera evidenciava elementos do “Restoration spectacular”, uma transfiguração artística da

grandiosidade da restauração política feita por Charles II que uniu as monarquias inglesa, escocesa e irlandesa, o que foi representado no palco por espetáculos envolvendo ação, música, dança, cenografia móvel, ilustração barroca ilusionista, figurinos fantásticos e efeitos especiais como fundos falsos, fogos de artifício e atores voadores, com o uso de sofisticados aparatos mecânicos e cenográficos (Madalozzo, 2014). No Ato IV da ópera, Titânia comemora o aniversário de Oberon, então há um esquete do Rei Apolo (deus da luz, ou Phoebus) e das quatro estações que se apresentam aos convidados. “Entry of Phoebus” é a peça de anúncio da entrada do Rei Sol, e em cena vê-se o Rei descendo dos céus sobre um cavalo dourado alado, surgindo no meio das nuvens, enquanto o espectador ouve a melodia dos trompetes. Portanto, a música de Purcell procurou dar conta da grandiosidade daquela cena (Madalozzo, 2014).

Trezentos anos depois, a narrativa da aula de música mostra as crianças identificando aspectos perceptivos relacionados ao timbre, à melodia, ao ritmo e à forma da música, que são então decodificados em um ativo processo cognitivo. Isso permite a elas não apenas reagir corporalmente ao som, mas também, “jogar” com fenômenos da inteligência auditiva tais como a comparação, a associação, a análise, a síntese e a memória (Willems, 1969; Fonterrada, 2008). Todas essas operações fazem convergir uma música do século XVII a um acontecimento contemporâneo a elas: uma cerimônia de casamento, em que elementos como o toque dos trompetes e o caráter ritmado encontram analogia com a pompa e a anúncio que o compositor pretendeu evidenciar em sua obra.

Todo o conjunto de ações, de escutas, de dizeres e de música(s) envolvidas nesta narrativa evidencia aspectos fundamentais de uma infância permeada por música – nesse caso, em um contexto de ensino/aprendizagem de música que definimos a partir daqui como musicalização. Entendemos a musicalização infantil como um processo gradual de contato das crianças com diferentes repertórios e experiências, em uma vivência significativa dos conceitos musicais com os quais se envolvem em práticas ativas e criativas (Madalozzo, 2021). Elementos da narrativa nos permitem afirmar que as crianças demonstraram ter um contato ativo e criativo com a experiência musical vivenciada, desde a escuta até a prática com movimento. As explicações realizadas pelas crianças evidenciaram também a sua habilidade em utilizar conceitos musicais para argumentar a respeito das associações entre o caráter da peça escutada e da cena que lhes veio à mente. Trata-se, portanto, de um exemplo de escuta musical ativa, ou seja, uma proposta de escuta que envolve ativamente o ouvinte, e é um processo para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem (Wuytack; Boal Palheiros, 1995). Portanto,

---

<sup>3</sup> Gravações da peça podem ser encontradas em buscadores na internet utilizando a seguinte combinação de descritores: “henry purcell entry of phoebus”.

consideramos ser possível afirmar que de fato houve aprendizado com tal experiência musical, já que esteve inserida em um contexto educativo.

O modo experimental de contato com aquela peça específica é também uma metáfora da maneira como as crianças se relacionam com o mundo, já que isso acontece de maneira, ativa, criativa, inventiva e multimodal, em um processo de descoberta, experimentação e de vivência. Deste modo, afirmamos que a música é uma espécie de interface entre a criança e a sua realidade, em um duplo sentido: por um lado, ao criar e expressar-se com música; de outro, ao interpretar e escutar música para compreender (e para compreender-se) no mundo sonoro e musical no seu entorno (Madalozzo, 2023). Por isso mesmo, o fazer musical se configura como uma maneira de ser e de estar neste mundo musical (Madalozzo, 2023).

Neste estudo, entendemos que a música tem este papel de destaque nas experiências diárias das crianças, e é a partir deste pressuposto que pretendemos discutir a estética da arte (e da música) contemporânea em seu cotidiano e também na escola. Assim, propomos pensar especificamente elementos pedagógicos ligados à estética da música concreta e os modos de apropriação e de atribuição de sentido que ressoam entre a música na infância e o jogo corporal-musical. Por isso, questionamos: como definir a música contemporânea frente a este enquadramento de criança e de infância?

Griffiths apresenta, em um livro clássico sobre o assunto, a música moderna como aquela que se libertou “[...]do sistema de tonalidades maior e menor que motivou e deu coerência a quase toda a música ocidental desde o século XVII [...]” (Griffiths, 1998, p. 7). Por isso, a música moderna apresenta, para além do abandono da tonalidade tradicional, o “[...] uma nova complexidade rítmica, [o] reconhecimento da cor como elemento essencial, [a] criação de uma forma inteiramente nova para cada obra, [e a] exploração de processos mentais mais profundos”<sup>4</sup> (Griffiths, 1998, p. 12). Esta música definida por Griffiths (1998) se refere sobretudo àquela desenvolvida a partir do século XX, quando os compositores procuraram extrapolar as convenções e as normativas estruturais da música

---

<sup>4</sup> Tonalidade: diz respeito ao conjunto de notas musicais utilizadas na melodia e na harmonia da música e sua relação a um tom central, fazendo com que o ouvinte tenha a sensação de um movimento de relaxamento-tensão-relaxamento; já a estética da música contemporânea extrapola este sentido porque, ao invés de um ponto central (que garante a sensação de relaxamento), há mais de um centro tonal, o que faz com que o ouvinte tenha a sensação de lhe “faltar o chão” naquilo que ouve. Tempo: na música tradicional ocidental, em geral é organizado em uma pulsação regular e por sua subdivisão em intervalos regulares, sendo portanto a estrutura mais fundamental e primária da música; já na estética da música contemporânea, a polirritmia (a simultaneidade de divisões rítmicas em grupos de 3, 4, 5 tempos) e a multirritmia (a simultaneidade do rápido com o lento) quebram as expectativas do ritmo tradicional, de modo que o ouvinte não consiga “bater os pés” de forma contínua para acompanhá-lo. Cor: é definida pela variedade de timbres e sua combinação em diferentes texturas e densidades. Forma: é o princípio estrutural que organiza uma música em termos de temas e de partes em uma lógica de repetição e contraste (como em uma canção com um refrão, que se repete diversas vezes, e diferentes estrofes, que oferecem variedade ao longo da música) (Grove, 1994; Machlis, 1961).

tradicional<sup>5</sup>, buscando e propondo novos sons e possibilidades musicais para além daqueles produzidos até então.

A historiografia musical define os movimentos da música dos séculos XX e XXI como “música contemporânea”. Entre eles, destacamos o movimento da música concreta, que pretendemos definir a partir sua profunda relação com movimentos da pedagogia musical ao longo do século passado. Para Griffiths (1998, p. 146), o uso de recursos e de equipamentos tecnológicos em meados do século XX permitiu ao compositor “[...] trabalhar diretamente seu material, como um pintor ou escultor; compunha os próprios sons de sua peça, ouvindo o resultado imediatamente [...]”. Tornou-se assim muito mais imediato o envolvimento com o material musical”. Por meio do uso do gravador de fita magnética, tornou-se possível a manipulação de sons reais (concretos), que podiam ser gravados, transformados, reorganizados.

Situamos nosso olhar especificamente nos experimentos com a música concreta produzida em meados do século anterior porque este maior e mais imediato envolvimento com o material musical, que foi o motivo de fascínio de compositores que buscavam novas possibilidades sonoras em um processo de intensa exploração de suas propriedades, se estendeu às metodologias de ensino de música – nosso principal ponto teórico. Autores como Delalande (1984) ou Cunha (2024) fazem referência a aspectos pedagógicos da música concreta em seus escritos sobre a educação musical, em um raciocínio pedagógico que apresentaremos mais adiante. No entanto, salientamos desde já que a definição que utilizamos de música concreta, baseada no texto de Griffiths (1998), diz respeito àquele período específico, em contraposição à música eletrônica construída com a manipulação de sons artificiais produzidos por computador. Evidentemente, uma análise mais aprofundada da estética da música contemporânea demonstraria o quanto os dois conceitos se entrelaçam e têm profundo impacto na música atual, que pode combinar diferentes técnicas e gêneros musicais. A definição específica que adotamos é para significar o advento de um modo de exploração sonora que, pelo olhar da pedagogia musical, representou uma mudança de paradigma em relação a um ensino de música conservador.

Deste modo, trabalhamos com uma definição de tal estética do ponto de vista do ensino-aprendizagem de música, pois houve uma geração de educadores musicais que se envolveu com estes processos de exploração sonora com os recursos tecnológicos, e que então acabou por redefinir os fundamentos do ensino de música: as pedagogias criativas de educação musical. Estas metodologias foram baseadas em um contato com o material sonoro que se define por palavras-chave como a

---

<sup>5</sup> Cabe destacar que nos referimos aqui a princípios da música de tradição ocidental, que se baseia em parâmetros de tonalidade, ritmo, timbre e forma consagrados ao longo de séculos, e que tem forte influência na maneira como a música se organiza na nossa sociedade.

expressão, a liberdade, a imprecisão, a exploração, a aleatoriedade, a descoberta, a experimentação. De um ponto de vista prático, “[...] todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e pela manipulação ativa do som [...]” (Gainza, 1982, p. 104) em diferentes atividades: a exploração sonora, de instrumentos e de objetos sonoros. Esta prática pedagógico-musical baseada na exploração e na manipulação sonora associa-se também ao universo musical da infância, que examinaremos a partir de um enquadramento teórico baseado no diálogo entre a Educação musical e os Estudos sociais da infância.

Nosso olhar, que usa como base a Sociologia da Infância, parte do pressuposto de que a criança é um ser biopsicossocial (Sarmiento, 2013), termo que delinea a evolução do conceito ao longo de um século: de uma concepção biológica baseada na observação do corpo, passando por uma assentada no desenvolvimento psicológico cognitivo e sociomotor, chegando a uma concepção que considera como o(s) processo(s) de desenvolvimento individual(is) interfere(m) no(s) desenvolvimento(s) dos pares. Ou seja, o termo demonstra a evolução do conceito de criança, de uma perspectiva biologistica a uma psicologizante, agora tomado como objeto sociológico (Sarmiento, 2005) em um processo em contínua atualização.

Alinhamos nosso foco de estudos a uma concepção que considera a criança como ator de direitos (Marchi, 2009), e nossa abordagem busca reconhecer a ação social da criança (Marchi, 2017), sobretudo por meio das relações que estabelece com a música. Adotamos uma perspectiva que considera a criança como ser completo e competente, e cuja especificidade (enquanto categoria) é compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença em relação ao adulto (Sarmiento, 2013), o que é marcado inclusive pela diferença entre o corpo adulto e o “corpo criança” (Garanhani *et al.*, 2004), como trataremos mais à frente. Reconhecemos também a histórica negação do estatuto da criança enquanto ator social, e o modo como a Sociologia da Infância desempenha um papel fundamental na consideração da criança como um “também agente” (isto é, para além de um objeto ou produto da ação adulta) de sua própria socialização (Marchi, 2017).

A Sociologia da Infância se constituiu como “[...] lugar da origem de uma nova abordagem da infância [...]” (Sarmiento, 2013, p. 16) em função do reconhecimento de que criança e infância são categorias conceitualmente autônomas (Marchi, 2017). Por isso mesmo, adotamos o conceito de infância enquanto construção social, e que carrega em sua história um caráter minoritário (ou de minoria social) em função de sua dependência e subalternidade em relação às outras gerações (Marchi, 2009). Assim, tomamos a infância como uma categoria estrutural da sociedade no âmbito das categorias geracionais (Sarmiento, 2013).

No campo dos Estudos da Criança, a infância é afirmada a partir da aceitação da diferença da criança face ao adulto. Este cuidado no delineamento conceitual sobre a infância na articulação entre a

Educação Musical e a Sociologia da Infância é alertado por Cunha (2024), destacando a importância da afirmação da infância como marcador social da diferença – o que procuramos materializar nos conceitos de “criAtividade” musical (Madalozzo, 2023) e de jogo corporal-musical (Madalozzo et al., 2022) que temos desenvolvido nos últimos anos. Em suma, nossa concepção de infância a define como objeto sociológico, complexo, diverso, e para cujo estudo é necessária a adoção de um diálogo interdisciplinar.

Sarmiento (2004) afirma a necessidade do desafio científico de inventariar os princípios geradores das culturas infantis, e para isso sugere a atenção a quatro eixos estruturadores das culturas infantis, dentre os quais destacamos a reiteração. Para Sarmiento (2004), o tempo da criança não é linear: é recursivo, sem medida, podendo sempre ser reiniciado e repetido. Este tempo recursivo se exprime em um plano sincrônico (com a recriação contínua de rotinas) e em um diacrônico (com a reinvenção e recriação de brincadeiras, jogos e rituais, de maneira contínua e incessante, das crianças mais velhas para as mais novas) (Sarmiento, 2004). Ou seja, é um tempo que parece romper com um conceito de tempo cronológico e linear.

Nesse sentido, a infância, à luz das transformações e da forma como as crianças interagem com as expressões musicais no mundo atual, não é uma fase preparatória e finita, destinada a culminar em uma maturidade definida, mas sim, um estado contínuo de experiência, descoberta e criação. A ideia desta “infância sem fim definido” dialoga com as discussões de James e Prout (1997), que argumentam que a infância não deve ser reduzida a uma etapa transitória, mas compreendida como uma construção social contínua. E nessa construção social, afirmamos o papel fundamental da música na vida das crianças em seus modos de expressão e de entendimento do mundo.

Se a infância pode (e deve) ser vista como um campo aberto de possibilidades, onde o fluxo e o improviso predominam sobre o fechamento ou a conclusão, da mesma forma, a música não deve ser entendida como uma entidade acabada, mas como um processo contínuo, onde a performance e a escuta acontecem em um espaço de constante negociação e construção de significados. Assim como definimos anteriormente, alguns dos diferentes movimentos da música contemporânea, especialmente aqueles que se caracterizaram pelo contato experimental com o som – como a música concreta – apresentaram uma tendência de rompimento com as estruturas fixas, com a previsibilidade, e com as formas tradicionais que antes demarcavam os limites entre gêneros musicais, estilos e cronologias. Ao rejeitar categorias rígidas, esta estética conecta-se à visão de infância que definimos, permitindo que as crianças (e os adultos) interajam com a arte de maneira atemporal e desestruturada, explorando elementos, sons, ritmos e formas sem a necessidade de “crescer” em direção a um ponto final.

Em síntese, a estética da música concreta que definimos a partir do olhar da pedagogia musical (Gainza, 1982; Delalande, 1984; Fonterrada, 2008) é marcada pela exploração de timbres, texturas e



sonoridades que muitas vezes fogem da convencionalidade, abrindo-se para a experimentação sem a necessidade de atingir uma estrutura formalmente definida. Esse processo está em sintonia com o pensamento do compositor John Cage que, ao desenvolver sua obra, propôs uma redefinição dos limites do que é considerado música, criando espaços para que o acaso, o ruído e a indeterminação fossem elementos centrais nas composições Griffiths (1998). Essa noção de indeterminação é relevante quando pensamos a infância como um estado de constante reiteração, com sua fluidez e capacidade de gerar novas formas de ser e estar se manifestando continuamente. Por isso, ao desafiar os paradigmas tradicionais de composição e performance, a música contemporânea reverbera a ideia de uma infância que não precisa “acabar” para dar lugar à adultez, mas que pode continuar, sem fim e sem fronteiras claras, expressando-se de formas variadas e sempre renovadas.

Cunha argumenta sobre o fato de que a estética da música contemporânea (tal como a definimos) dialoga com as “[...] estéticas das músicas das crianças [...]” (Cunha, 2024, p. 32-33), uma vez que elas interrogam os cânones da música adulta tradicional. Sobre isso, já em 1984, Delalande argumentava que a estética da música concreta estaria mais próxima da experiência infantil; por isso, afirmou que as crianças pequenas atuam como verdadeiros “[...] músicos concretos” (Delalande, 1984, p. 17). Do ponto de vista pedagógico-musical, a música concreta caracterizou-se como um movimento de debruçar-se sobre os materiais sonoros, em uma atenta e profunda exploração investigativa de suas características e potencialidades – o que passa inclusive pelas sonoridades que a estética tradicional nomearia como “ruído”. Para Delalande (1984), da mesma forma como a pintura teria sido introduzida na Educação Infantil pela “brecha” que a arte abstrata abriu, a oportunidade aberta por este modo exploratório ampliou o espaço para o trabalho com todo o tipo de música na educação musical, incluindo repertórios até então estigmatizados – em suma, músicas “extraeuropeias”, como nomeia Delalande. Nesse sentido, Cunha (2024) sugere que a estética da música contemporânea não deve constituir uma monocultura na educação musical; ela é também uma oportunidade para a exploração de elementos sonoros e musicais de uma grande diversidade de repertórios, incluindo as tradições culturais brasileiras e da periferia, nas quais a maioria das crianças está inserida.

Em um movimento de reiteração, retornamos ao ponto de início: o que seria, então, a “música contemporânea” para as crianças? E de que modo “Entry of Phoebus” estaria associada a ela, se é uma peça do século XVII?

Segundo a pedagogia musical, ao mesmo tempo em que a música concreta representou uma possibilidade de aumento da variedade de matéria-prima sonora na criação musical, ela também propiciou um aumento da variedade de repertórios com que as crianças podem ter contato; por isso, ela é igualmente importante na desmistificação da ideia de que há “duas músicas”, uma praticada pelos instrumentistas e compositores e outra associada à educação musical das crianças e jovens, conforme

afirmam Wuytack e Boal-Palheiros (1995, p. 9). Pelo contrário, é fundamental compreender que toda a música está disponível para todos, e que as rotinas das crianças estão impregnadas de experiências de escuta nas mais variadas possibilidades. Se as crianças da narrativa inicial tiveram um contato significativo com a peça musical que lhes foi apresentada, e com a qual se engajaram na escuta com todo o corpo em movimento, entendemos que aquela música se tornou “contemporânea” a elas. Para Delalande (1984), ao escutar uma música, o ouvinte atual como se estivesse projetando imagens em uma tela: mesmo que o movimento inicial pareça ser apenas de descoberta da qualidade do pensamento musical do compositor (ou seja, em apenas um sentido), a este processo adiciona-se a riqueza da “leitura” do ouvinte. É isso mesmo que acontece no movimento das crianças na narrativa: se trata, portanto, de uma escuta criativa.

Em suma, a partir do olhar pedagógico-musical que apresentamos, observamos a narrativa considerando que o jogo a que nos referimos envolve não apenas a exploração dos materiais musicais (tais como o timbre, o ritmo, as pausas ou a forma musical) e a discussão conjunta sobre as suas características, mas também o fato de que a peça se tornou familiar para as crianças: uma música “delas”. Um repertório que poderia parecer tão distante, desse modo, se articulou às experiências de cada criança da turma com os seus pares, o que colaborou com a sua apropriação. A partir dali a peça passou a fazer parte do repertório “da” turma; em última análise, tornando-se “contemporânea” a elas.

Até este ponto, nossa argumentação partiu do pressuposto de que a música é parte fundamental da vida das crianças, e que se estrutura por meio de ações análogas à exploração da estética da música concreta no âmbito da música contemporânea em contextos de ensino-aprendizagem – neste caso, o ensino especializado de música. Considerando, por outro lado, que o contexto escolar tem características específicas, de que modo esta estética reverbera na escola?

### **Reflexões: o jogo corporal-musical e a escola**

Para refletir sobre o lugar da música na escola, retomamos nossa argumentação a respeito do seu papel nas rotinas diárias das crianças. Para isso, nos valem do conceito de culturas infantis conforme apresentado por Sarmento (2021), que define um conjunto de modos de interpretação e de ação no mundo das crianças que lhe são particulares, originando-se e ressignificando-se a partir das interações das crianças com os adultos e com os seus pares. A construção de sentidos do mundo pelas crianças passa por este movimento de contínua reinterpretação e reinvenção. Chamamos a atenção para o fato de que há, neste conceito, um movimento em dois sentidos na medida em que as culturas infantis definem tanto os meios de expressão das crianças no mundo quanto os meios de interpretação do mundo (Madalozzo, 2023). Este conceito está em consonância no enquadramento que propusemos

até o momento, pois demonstra uma maneira contemporânea de tomar a criança como objeto sociológico (Sarmiento, 2005). Além disso, considerar as crianças como produtores de culturas próprias é reconhecer a sua ação social em suas rotinas.

De modo análogo, em trabalhos anteriores temos definido que as crianças têm um modo próprio de relacionamento com o mundo por meio da música que também se vale destes dois sentidos: por um lado, a música define as maneiras pelas quais as crianças criam, produzem e se expressam, e por outro, os modos como interpretam, leem e escutam o mundo sonoro e musical que as rodeia (Madalozzo et al., 2022). Nesse sentido, sinalizamos a presença da música em diferentes tempos, rotinas e espaços da escola, tendo como ênfase em nossa argumentação a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda antes de compreender as articulações da música nas culturas infantis no contexto escolar, é necessário ampliar o conceito que temos de música, em um olhar mais abrangente.

Para além de uma definição técnica de música, que por si só admite muitas variáveis<sup>6</sup>, nosso entendimento parte daquilo que as pedagogias de educação musical do século passado nomearam “música elementar”. Para Bona (2012), o conceito de música elementar parte da consideração de que linguagem, música e movimento estão originalmente interligados pelo fenômeno rítmico. Da mesma forma, Cubasch (1999) entende a música elementar como uma abordagem em que música, linguagem e movimento/dança estão conectados no corpo-sujeito que sente, pensa, age, percebe, se expressa, se relaciona. Uma vez que o ponto de partida para a formação dos conceitos musicais é o próprio ser humano, ele se torna centro de uma expressão e de uma criação musicais que vão além do cantar ou do tocar um instrumento. Dessa forma, a música é definida como uma manifestação artística multimedial que inclui movimento, expressão verbal, expressão dramática e música em um conceito abrangente. Tomamos este entendimento de música porque reconhecemos que ela envolve múltiplas manifestações artísticas e expressivas<sup>7</sup> no âmbito das culturas infantis.

---

<sup>6</sup> No livro “Creative music education”, traduzido no Brasil como “O ouvido pensante” (Editora Unesp, 2012), o compositor canadense R. M. Schafer narra uma cena em que discute com seus alunos o conceito de música. A definição a que a turma chega é registrada pelo autor: “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) que se destina a ser ouvida [...]” (Schafer, 1976, p. 17), o que é interessante no contexto deste artigo porque claramente se baseia em uma percepção sobre elementos da música que chamamos de “tradicional”, isto é, apoiada no ritmo e na melodia.

<sup>7</sup> A respeito deste conceito abrangente de música, argumentamos que nem mesmo a presença física do som, enquanto fenômeno sonoro, é necessária para haver “música”. Afinal, assim como afirma Gordon (2015) em sua Teoria da Aprendizagem Musical, a “audição” é um dos modos de contato que temos com a música, e que prescinde da presença física do som: trata-se da habilidade de “ouvir internamente” uma música e, segundo o autor, é um dos objetivos da educação musical escolar.

A partir desta visão ampla de música, questionamos então o lugar da música na escola. Entendemos que os elementos das culturas infantis definem os diferentes modos como as crianças se relacionam com a música em toda a sua rotina. O que queremos destacar é que a escola “também” é um lugar em que a criança faz música. Portanto, propomos relativizar o espaço da música na escola e entender que a discussão em questão deve ser a do *lugar da escola “na” música*. Em outras palavras: a música na escola ocupa apenas uma parte das relações que elas estabelecem com/pela música em suas rotinas. Reforçamos que uma visão mais abrangente do conceito de música demonstra o quanto ela é tão presente no cotidiano da escola quanto são abrangentes as possibilidades de contato com a arte contemporânea; e que são tão complexas quanto a criatividade e a inventividade das crianças. Por isso, cabe questionar: de que modo potencializar a presença e as práticas pedagógicas com música na escola?

Partindo ainda da ideia de que música e movimento são modos de expressão interligados, apresentamos o *jogo* como lugar da música na escola. Ao assumir o jogo como elemento da cultura, Huizinga (1996) afirma que há uma afinidade, ou ainda, uma ligação natural e fundamental entre o jogo e a música na vida humana. Por isso, o autor afirma que o jogo tem relação com a ludicidade da infância. Do mesmo modo, Delalande (1984) argumenta que o jogo é uma das características da fantasia da pequena infância, e que o jogo encontra um meio de sobrevivência na idade adulta justamente por meio da música. Portanto, o jogo parece ser um conceito-chave para pensarmos o papel da música na escola, por meio do movimento.

Sobre isso, investigadores do Grupo de Pesquisa Educamovimento/NEPIE-UFPR têm partido da consideração de que o movimento é o que corporifica a relação da criança como o mundo; por isso mesmo, o corpo em movimento constitui linguagem na infância (Garanhani; Paula, 2020). Este entendimento permitiu a estes pesquisadores lançar o conceito de “corpo criança” como meio de experiência e de interpretação do mundo (Camargo; Garanhani, 2022). Uma vez que a criança e o corpo não podem ser tomados como entidades dissociadas, a criança “é” o seu corpo; isso faz com que o corpo criança seja diferente do corpo adulto, pois possui características físicas, emocionais, históricas e sociais específicas que configuram uma maneira particular de agir no mundo, na cultura e na sociedade (Garanhani et al., 2024) – o que evoca os mesmos dois sentidos a que nos referimos antes, de interpretação e entendimento e, o ao mesmo tempo, de expressão e de ação no mundo.

Com isso, afirmamos que a música na escola precisa partir da ação do corpo criança em movimento. Em outras palavras: é por meio do movimento que o corpo criança atua no jogo musical, por meio das práticas que desempenha no contexto escolar. Para definir este jogo, agora com um olhar pedagógico, temos utilizado o conceito de jogo corporal-musical (Madalozzo et al., 2022). Este conceito parte do envolvimento ativo, criativo (por isso, “criAtivo”) e experimental das crianças com o som e com a música em práticas onde “se jogam” na música a partir de realizações coletivas, realizadas e

discutidas entre pares, que demonstram uma compreensão das estruturas e dos conceitos musicais – ou seja, que ao final do (e também durante o) processo, há aprendizagem musical (Madalozzo *et al.*, 2022). É um jogo da criança na e pela música, e que representa o meio para uma aprendizagem significativa.

Portanto, neste jogo estão envolvidos os diferentes percursos inventivos e processos de atribuição de sentido pelas crianças: aspectos que se conectam a elementos pedagógicos da estética da música concreta, e que têm como potencial resultado a aprendizagem. Para esse processo pedagógico é fundamental o trabalho do professor como parte da constelação de atores envolvidos na musicalização. Também aqui é possível encontrar relações com a música contemporânea: afinal, a liberdade para a exploração de sons, ritmos, repertórios e possibilidades musicais passa pela estruturação de um ambiente coletivo e colaborativo, em que o professor assume um papel de mediador.

Fazemos a ressalva de que mesmo essa exploração mediada faz parte de um processo “criAtivo”: como afirmam Palheiros e Bourscheidt (2015), “[...] imitar não é limitar [...]” (p. 316): o percurso da criação musical passa pela exploração, pela imitação e pela improvisação, e é apenas por meio de um trabalho significativo com cada uma dessas etapas que as crianças terão as ferramentas e os parâmetros para produzir música de maneiras ainda mais complexas e inventivas. Em outras palavras, todos estes aspectos do jogo corporal-musical e da aprendizagem são importantes para haver uma abertura à imaginação e ao pensamento divergente que definem a infância, a música e a educação musical na escola, como procuramos demonstrar.

A noção de uma infância reiterada, conforme definimos anteriormente, também se reflete nestas práticas pedagógicas musicais onde a improvisação, a exploração sonora e a criação coletiva são privilegiadas. Ao discutir práticas pedagógicas de composição infantil, Barrett (2011) destaca que as crianças não operam segundo uma lógica teleológica (onde a música necessariamente deve “chegar” a um ponto final), mas, muitas vezes, brincam com a repetição, a variação e a recombinação, criando uma música que se recusa a seguir padrões adultos de linearidade. Para as crianças, a música não é uma “ferramenta” que se aperfeiçoa até atingir um produto final, mas sim uma experiência contínua, enquanto construção de identidade, em que suas intenções e motivações é que informam as suas interações musicais, sem uma preocupação com o encerramento (Barrett, 2009). Isso traz uma perspectiva distinta para o trabalho do professor se comparada com uma educação conservadora.

Retomando a narrativa inicial, tornamos evidente o quanto aparece ali o corpo criança em movimento em uma experiência de exploração e de escuta, e que envolve a aprendizagem de conceitos musicais e a sua articulação no debate entre pares e na constelação que inclui os professores. A ilustração nos permite retomar o argumento que expusemos no final da seção anterior, atualizando-o

a partir da consideração de que a música é parte fundamental das culturas infantis, inclusive no contexto da escola. Mas como ampliar e problematizar estas questões na prática e na atuação diária do professor?

### **Pontos de tensionamento: a agência musical das crianças e o movimento**

Narrativa II: em uma manhã de quinta-feira em um mês de setembro, três professores em formação, estagiários do último ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná, estão em uma Escola Municipal em Curitiba. Os estudantes chegam à sala de referência da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, onde cerca de 25 crianças e a sua professora os aguardam. As crianças estão sentadas em suas carteiras, dispostas de maneira simétrica em filas. As crianças demonstram estar curiosas com a chegada dos estagiários de música, que conheceram na semana anterior. Os estagiários saúdam as crianças e as convidam logo para iniciar as atividades da aula. Um dos estagiários orienta as crianças para que se levantem das cadeiras, posicionando-se aos lados de suas carteiras para conseguirem mover o corpo, pois farão uma atividade com música e dança, a partir de uma canção tradicional brasileira, para que cada um dance e apresente o seu nome. As crianças demonstram choque com a orientação, pois ficam mudas e com o olhar alternando entre a professora e seus colegas. Nenhuma delas se levanta. Apenas quando a professora diz que é isso mesmo, que devem de fato se levantar para dançar, é que as crianças se movimentam e se preparam para a atividade. Os estagiários iniciam a música, e alguns segundos são necessários até que elas comecem mesmo a dançar – e a jogar-se na música (Caderno de notas dos autores, 2019).

De modo a interpretar os pontos de tensionamento expostos na narrativa II, adicionamos a ela o relato de Camargo e Garanhan (2022) em uma investigação sobre a travessia do corpo criança da escola de Educação Infantil para a escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As falas das crianças sobre este tempo de travessia tornam possível identificar diferenças entre as experiências vivenciadas na nova etapa da educação básica em relação à Educação Infantil: as pesquisadoras coletaram frases em que aquelas crianças destacaram o tamanho inadequado do mobiliário da sala de aula, “[...] traduzidos como uma forma de controle da movimentação do corpo criança [...]” (Camargo; Garanhan, 2022, p. 9), e também o tempo e o espaço reduzidos para o brincar (sendo substituído pelos conteúdos curriculares). Estes pontos levam à reflexão de como os adultos têm pensado a escola para as crianças.

Contraditoriamente, o brincar e o movimento do corpo criança são elementos essenciais de uma aprendizagem significativa, o que destoa de um corpo criança treinado, educado, disciplinado, imobilizado (Garanhan; Paula, 2020) e – adicionamos – *silenciado* na escola. Na narrativa acima, que se refere a uma cena no primeiro ano do Ensino Fundamental envolvendo crianças neste momento de travessia, a pouco mais de um semestre de sua saída da escola de Educação Infantil, as crianças se surpreendem com a orientação para ficarem em pé e dançarem. Em outras palavras, o corpo criança, aqui, aparece rígido, estático e silencioso, o que é a ilustração de um ideal de comportamento e de

uma postura de “prestar atenção” muito recorrente na escola. Questionamos: para prestar atenção e ouvir, as crianças precisam de fato estar estáticos e em silêncio? E de que modo a escola de Ensino Fundamental da narrativa “formatou” as crianças para o silêncio, para a imobilidade e para a não possibilidade de brincar e de se movimentar em sala de aula em tão pouco tempo? É nesse ponto que passamos a refletir sobre o lugar do professor no contexto escolar.

A formação de um professor requer não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos, mas também a capacidade de reflexão crítica e de uma escuta atenta às necessidades e expressões das crianças, bem como às rápidas e significativas mudanças na sociedade. Se “[...] não há docência sem discência [...]”, como dizia Paulo Freire (Freire, 2002, p. 12), é preciso que os professores estejam abertos ao diálogo e à escuta como uma postura essencial para a prática educativa. A escuta ativa é uma dimensão central da prática pedagógica, que vai muito além da simples recepção de informações, mas reconhece o outro (a criança) como um sujeito de direitos que, inclusive, se expressa musicalmente, verbalmente ou não.

O conceito de escuta ativa ou de escuta sensível é discutido por Delalande (1984), que destaca como as crianças produzem e interpretam sons a partir de suas experiências e contextos socioculturais. Delalande argumenta que o papel do educador não é apenas ensinar a música em sua forma tradicional, mas observar e valorizar as formas pelas quais as crianças se apropriam e reinterpretam a música. Nesse sentido, entendemos ser necessária uma “afinação” do olhar e da escuta do professor – não porque consideramos que ele esteja despreparado; mas, pelo contrário, porque sugerimos a importância de que o seu olhar vá além da técnica musical, e que se debruce sobre as nuances das interações sonoras das crianças, promovendo um ambiente educativo mais rico e inclusivo.

No entanto, em sistemas escolares mais tradicionais, a hierarquia frequentemente prioriza a reprodução de conteúdos e práticas pedagógicas consolidadas. Esse modelo reforça o papel do professor como transmissor de conhecimento e o aluno como receptor passivo, o que muitas vezes limita a possibilidade de uma educação que se adapte às necessidades e interesses individuais das crianças. Esse enfoque na transmissão de saberes definidos institucionalmente tende a desencorajar abordagens flexíveis que priorizam o desenvolvimento de competências socioemocionais e a agência infantil (Tardif, 2014). Quando o sistema escolar mantém um currículo centralizado e inflexível, há menos espaço para atividades exploratórias ou que partam das próprias questões das crianças. Para superar essas limitações, pode ser importante a adoção de abordagens pedagógicas que incentivem a agência infantil. Nesse sentido, uma educação que promove a agência das crianças pode oferecer um desenvolvimento mais completo e engajado, no qual a criança é respeitada como um sujeito ativo e participativo de sua própria aprendizagem (Malaguzzi; Gandini, 1993).

A falta de flexibilidade pode ser particularmente limitante na educação musical, pois, como argumenta Delalande (1984), o papel do educador, especialmente na educação musical, não deve se restringir à técnica, mas incluir uma sensibilidade para perceber as formas como as crianças exploram, criam e se apropriam dos sons ao seu redor. A musicalidade, quando vista sob uma lente centrada na criança, não deve ser uma mera repetição de notas e ritmos ensinados, mas sim uma expressão genuína e significativa para ela (Delalande, 1984). Essa perspectiva contrasta com o sistema hierárquico tradicional, que, ao priorizar padrões fixos de avaliação e desempenho, muitas vezes subestima o potencial da criança em ser uma participante ativa de seu próprio processo de aprendizado. Segundo Tardif (2014), a formação inicial do professor é apenas o ponto de partida de um processo contínuo de construção de saberes, onde a escuta atenta e a reflexão sobre a prática são cruciais para o desenvolvimento profissional. O professor capacitado, com formação teórica sólida, mas com abertura para adaptar-se às novas demandas educacionais, torna-se um mediador que potencializa a agência infantil, especialmente no campo da educação musical.

A necessidade de um entendimento mais profundo das relações de participação e de agência das crianças em suas produções musicais na escola se alinha com discussões contemporâneas que situam as crianças como agentes ativas em seus processos de aprendizagem, e não meramente receptores passivos de conhecimento. Na perspectiva da Sociologia da Infância, retomamos a ideia de que as crianças são vistas como atores sociais competentes, com capacidade de influência e transformação em seus ambientes (Corsaro, 2011). Este entendimento transforma a maneira como o ensino musical na escola deve ser concebido, abrindo espaço para práticas que promovam a participação ativa e a “agência musical” das crianças.

A definição que propomos para a “agência musical das crianças” refere-se à capacidade das crianças de tomar decisões, expressar-se, e influenciar o ambiente ao seu redor por meio da música, refletindo a perspectiva de que elas não são meras receptoras de conhecimento, mas protagonistas ativas em seus processos de aprendizado e expressão musical (Madalozzo et al., 2025). Na prática, isso inclui o espaço e a liberdade de experimentar, criar e interpretar a música com base em seus próprios interesses e contextos socioculturais, reconhecendo que as crianças possuem competências e formas únicas de engajamento musical.

Educadores musicais como Delalande (1984) e Young (2003) argumentam que a agência musical vai além do domínio de habilidades técnicas, abrangendo a liberdade das crianças para explorar e reinterpretar a música em seus próprios termos, o que promove autonomia e autoexpressão. Portanto, a agência musical é a expressão da capacidade das crianças de moldar suas experiências musicais de acordo com suas perspectivas únicas, um processo que beneficia não só o desenvolvimento



musical, mas também contribui para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças (Madalozzo et al., 2025).

A valorização da agência musical envolve a criação de um ambiente que valorize as ideias, escolhas e explorações sonoras das crianças. Segundo Burnard (2012), a prática pedagógica que se alicerça no reconhecimento das crianças como agentes musicais requer que os professores se afastem de um modelo tradicional de ensino, onde a autoridade musical é exclusiva do adulto. Em vez disso, os professores são incentivados a (co)construir espaços onde as todos possam tomar decisões sobre suas experiências musicais, desde a escolha de instrumentos até a criação de composições e performances. Esse tipo de ambiente oferece às crianças a oportunidade de experimentarem a música como parte ativa e criativa de suas vidas, refletindo a diversidade cultural e individual de suas experiências.

A agência musical, no contexto escolar, refere-se à capacidade das crianças de fazer escolhas autônomas e significativas em relação às suas práticas musicais. Segundo Karlsen e Westerlund (2010), os ambientes educacionais menos tradicionais e que apoiam a agência tendem a dar mais espaço para a criatividade e a improvisação, permitindo que a criança faça escolhas musicais ativamente e expresse suas interpretações e respostas individuais à música. Wiggins (2001) aponta que a agência das crianças em suas produções musicais é um reflexo de como elas interagem com o mundo ao seu redor e de como usam a música como uma ferramenta de expressão e identidade. Quando o educador assume uma postura de facilitador, e não de transmissor, ele poderá criar condições para que as crianças exerçam sua agência, desenvolvendo uma relação mais íntima com a música (Madalozzo et al., 2025).

Consideramos que é importante os educadores desenvolverem um entendimento mais profundo dessas relações de agência e participação, principalmente porque a música, como linguagem universal, oferece uma rica oportunidade para as crianças se expressarem de formas não verbais, que são igualmente importantes no desenvolvimento social e emocional. Assim, a agência das crianças em suas produções musicais não deve ser apenas uma concessão, mas um componente central da pedagogia.

No entanto, reconhecemos que a sobrecarga curricular do docente é um desafio significativo no contexto educacional contemporâneo, frequentemente resultante da pressão para cobrir uma ampla gama de conteúdos em um tempo limitado, que pode levar à superficialidade no ensino e comprometer a qualidade da aprendizagem. A figura do educador é fundamental para mediar esse cenário, pois apesar da sobrecarga, da pressão e da desvalorização da profissão, espera-se que ele promova um ambiente de aprendizagem significativo (Pimenta; Lima, 2012; Gatti, 2014; Nóvoa, 2009).

O deslocamento da figura do professor como aquele que ensina, que detém o conhecimento e que o transfere aos seus alunos para a de um professor que faz música junto com as crianças, representa uma mudança paradigmática nas abordagens pedagógicas da educação musical. Essa

transformação está em consonância com as pedagogias contemporâneas que enfatizam o papel ativo das crianças como (co)construtoras do conhecimento, valorizando suas contribuições e experiências na prática educativa. Em vez de adotar um modelo hierárquico, onde o professor é o detentor exclusivo do saber, esse novo enfoque propõe uma prática mais colaborativa e participativa, na qual o professor assume o papel de mediador e facilitador da experiência musical.

Este movimento também está relacionado à ideia do “professor como músico” discutida por Green (2008), que destaca a importância de o professor ser um modelo de participação musical ativa para os alunos. Green (2008) propõe que os professores não apenas ensinem música, mas façam música com seus alunos, demonstrando na prática o que significa ser um músico. Essa abordagem incentiva a aprendizagem através da prática conjunta, e permite que as crianças aprendam por meio da exploração, da imitação, da improvisação e da (co)criação, o que resulta em uma aprendizagem mais significativa e engajada.

Além disso, Barrett e Stauffer (2012) argumentam que, ao fazer música com as crianças, o professor pode desenvolver uma prática pedagógica mais responsiva, que se adapta às necessidades, interesses e formas de expressão das crianças. Esse deslocamento do olhar sobre o papel do professor possibilita a criação de um ambiente onde as crianças têm espaço para experimentar e expressar sua própria musicalidade, enquanto o professor participa como parceiro criativo. Ao invés de um controle rígido do processo de aprendizagem, o professor se envolve na exploração das sonoridades e das formas musicais de maneira lúdica e colaborativa, abrindo espaço para que as crianças exerçam sua agência, atuando como protagonistas.

## **Pontos de chegada**

As discussões e os questionamentos que propusemos ao longo deste texto nos permitem visualizar alguns pontos de chegada. Em primeiro lugar, revisamos os nossos objetivos, concluindo que a afinação do olhar e da escuta do professor em relação às expressões musicais das crianças no contexto da escola passa por experiências que em muito se assemelham ao processo de exploração concreta dos sons. Entendemos, com isso, que tais discussões têm uma coerência interna e uma consistência em seus aspectos teóricos e práticos. Além disso, buscamos ampliar o entendimento da agência musical das crianças na escola, em um esforço teórico para superar visões mais verticalizadas e tradicionais de ensino de música.

Em segundo, reavaliamos os nossos pressupostos e reflexões. No início, discutimos alguns dos elementos pedagógicos da estética da música concreta associados às experiências das crianças em suas rotinas diárias, dentro e fora da escola. Definimos a musicalização infantil como processo de

experiência, liberdade, exploração e descoberta, em analogia a um conceito de criança como ator social de direitos cuja ação no mundo (inclusive na escola) é um campo aberto de possibilidades. Ao compreender que as rotinas das crianças estão impregnadas de experiências musicais nas mais diversas possibilidades “criAtivas”, argumentamos a favor de um jogo corporal-musical na escola que envolva a participação ativa de todos os membros da constelação ao redor da educação musical, e que resulte em uma aprendizagem significativa para todos.

Por fim, apresentamos implicações para a prática pedagógica com música na infância a partir do nosso percurso teórico.

A arte contemporânea desempenha um papel fundamental na maneira como projetamos a infância contemporânea para o futuro. Sobre isso, Young-Bruehl (2012) defende que a prioridade da educação deve ser voltada para o futuro, considerando o que é melhor para as crianças (os adultos do futuro), em vez de simplesmente atender às expectativas dos adultos atuais. Sendo assim, afirmamos como prioridade da educação musical escolar a busca por um ambiente que valorize a voz e as experiências das crianças, reconhecendo suas necessidades e potencialidades.

A partir do momento em que a educação musical se configura como um jogo compartilhado, onde tanto professores quanto crianças se envolvem ativamente no processo de aprendizagem musical, o “[...] jogar-se na música [...]” (Gainza, 1982, p. 100) permite que as crianças explorem suas próprias experiências sonoras e desenvolvam uma relação mais profunda com a música, contribuindo para sua autonomia e autoexpressão.

A cultura musical das crianças é muito mais complexa e multifacetada do que pode parecer a um primeiro olhar (e a uma primeira escuta) adulta. Muitas vezes, ao invés desse reconhecimento, o adulto tende a simplificar e a uniformizar as experiências musicais das crianças (como afirmamos anteriormente, ao problematizar o histórico caráter minoritário e subalterno da infância em relação às outras gerações). A diversificação das experiências e da oferta musical às crianças na escola pode ser um ponto de partida para que as preferências e os interesses das crianças sejam reconhecidos e respeitados. Essa diversidade não apenas enriquece a experiência musical das crianças, mas também contribui para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Quando a música na escola não é um “abismo” que separa as experiências musicais das crianças das expectativas adultas, mas sim uma “brecha” que oferece acesso a um mundo de movimento, experiências e repertórios variados, ela colabora para valorizar a musicalidade própria das crianças, promovendo um ambiente onde elas podem explorar e criar de forma mais livre.

Em suma, como principal contribuição da argumentação sobre a estética da música contemporânea à educação musical escolar, entendemos ser fundamental que as práticas educacionais se alinhem com as necessidades e com os interesses das crianças, preparando-as não apenas para serem

os adultos de amanhã, mas também para serem indivíduos críticos e criativos em um mundo em constante transformação. Essa abordagem não apenas transforma a experiência musical na infância, mas também contribui para um futuro mais inclusivo e sensível às complexidades da vida contemporânea.

## Referências

- BARRETT, M. S. Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. **Journal of Early Childhood Research**, v. 7, n. 2, p. 115-134, jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1476718X09102645>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BARRETT, M. S. Towards a cultural psychology of music education. In: BARRETT, M. S. (org.). **A Cultural Psychology of Music Education**. [s.l.] Oxford University Press, 2011. p. 1-16.
- BARRETT, M. S.; STAUFFER, S. L. (org.). **Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2012.
- BONA, M. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 125-156.
- BURNARD, P. **Musical Creativities in Practice**. [s.l.]: Oxford University Press, 2012.
- CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239129por>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2011.
- CUBASCH, P. Elementares Musizieren oder leibhaftige bildung mit musik und bewegung. **Orff-Schulwerk-Informationen**, v. 62, p. 19-24, 1999. Disponível em: [https://www.iosfs.org/\\_files/ugd/8289b4\\_6af060f2b1c14b1cb08b08faf3157a0c.pdf](https://www.iosfs.org/_files/ugd/8289b4_6af060f2b1c14b1cb08b08faf3157a0c.pdf). Acesso em: 15 jun. 2025.
- CUNHA, S. M. da. Descobertas, encantamentos e aprendimentos: dupla escuta na educação musical da infância. In: GÔES, M. S. (Org.). **(Inter) conexões da arte contemporânea com crianças e formação de professoras/es**. Vitória: Digital ProEx, 2024. p. 27-36. Disponível em <http://repositorio.ufes.br/handle/1017681>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- DELALANDE, F. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 1984.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 05-41, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/empauta/article/view/8526>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FONTEERRADA, M. T. de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

GAINZA, V. H. de. **Ochos estudios de psicopegagogia musical**. Buenos Aires: Paidós, 1982.

GARANHANI, M. C.; PAULA, D. H. L. de. Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento. In GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. (org.), **Linguagem, corpo e estética na educação**. São Paulo: Hucitec, 2020. p. 85-95.

GARANHANI, M. C., PAULA, D. H. de; CAMARGO, G. B. Corpo criança: um conceito em construção nas pesquisas com crianças. **Cadernos De Educação**, n. 68, e024021, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27036>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014. Disponível em: <http://doi.org/10.18222/eae255720142823>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GORDON, E. E. **Teoria da Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

GREEN, L. **Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy**. Great Britain: Ashgate, 2008.

GRIFFITHS, P. **A música moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GROVE Dicionário de Música - Edição Concisa. ed. Stanley Sadie. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JAMES, A.; PROUT, A. (org.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. London: RoutledgeFalmer, 1997.

KARLSEN, S.; WESTERLUND, H. Immigrant students' development of musical agency - exploring democracy in music education. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 3, p. 225-239, nov. 2010. Disponível em: <http://doi.org/10.1017/S0265051710000203>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MACHLIS, J. **Introduction to contemporary music**. New York: Norton, 1961.

MADALOZZO, T. **Os músicos e os poderosos: cantando conforme (ou contra?) a maré**. Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/planos-de-aula-producao-musical-periodo-barroco-musicos-mecenas-poder-775050.shtml>. Acesso em: 05 mar. 2014.

MADALOZZO, T. “Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criativo de crianças de 5 anos na musicalização infantil. **Revista da Abem**, v. 29, p. 120-136, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.33054/ABEM20212907>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MADALOZZO, T. Creative listening in music education: children engaging their entire moving bodies. In: MURILLO, A.; TEJADA, J.; RIAÑO, M. E.; FOLETTO, C.; CARVALHO, S.; SOLÉ, L. (org.). **Exploring creativities. Creation as a strategy for learning music and the arts**. València: EdictOràlia, 2023. p. 197-219.

MADALOZZO, T.; MADALOZZO, V. D. A. B.; PRODOSSIMO, A. H. S.; FREITAS, C. W. S. F. Culturas da infância na educação musical: O jogo corporal-musical e a aprendizagem. In: BULATY, A.; OLIVEIRA, M.; MADALOZZO, T. (org.). **A(s) infância(s): olhares e escutas sobre formação**,

**práticas e políticas.** Santa Maria: Arco, 2022. p. 104-121. Disponível em: <http://doi.org/10.48209/978-65-5417-019-5>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MADALOZZO, V. A.; FERNANDES, N.; ILARI, B. Intersections between music education and the sociology of childhood in Brazil: Searching for children's agency and musical protagonism. **Global Studies of Childhood**, v. 15, n. 2, p. 209-224, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/20436106251341221>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MALAGUZZI, L.; GANDINI, L. For an education based on relationships. **Young Children**, v. 49, n. 1, p. 9-12, 1993. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/42725534>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MARCHI, R. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8467>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MARCHI, R. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 617-637, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0019>. Acesso em: 15 jun. 2025.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: Educa, 2009

PALHEIROS, G.; BOURSCHEIDT, L. Jos Wuytack: a pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 305-341.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, B. (org.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.** Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. In: R. T. Ens; M. C. Garanhani (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Culturas Infantis / Children's Cultures. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J.; FERNANDES, N. (org.). **Conceitos chave em Sociologia da Infância. Perspetivas globais.** Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 179-185. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.22>. 15 jun. 2025.

SCHAFER, R. M. **Creative music education.** New York: Schirmer Books, 1976.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petropolis: Vozes, 2014.

WIGGINS, J. **Teaching for musical understanding.** New York: McGraw-Hill, 2001.

WILLEMS, E. **Educacion musical: Guía didáctica para el maestro.** Buenos Aires: Ricordi, 1969.

WUYTACK, J.; BOAL-PALHEIROS, G. **Audição musical activa**: livro do professor. Porto: AWPM, 1995.

YOUNG, S. **Music with the Under-Fours**. London: Routledge, 2003.

YOUNG-BRUEHL, E. **Childism**: confronting prejudice against children. New Haven: Yale University Press, 2012.

*Recebido: 22/11/2024*

*Aceito: 14/06/2025*

*Received: 11/22/2025*

*Accepted: 06/14/2025*

*Recibido: 22/11/2024*

*Aceptado: 14/06/2025*

