

Que infância é essa? Um estudo das concepções que orientam práticas pedagógico-musicais disseminadas em trabalhos acadêmicos no Brasil

Regiana Blank Wille

(Universidade Federal de Pelotas, UFPel/ Centro de Artes/ Colegiado do curso de Licenciatura em Música, Pelotas-RS, Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-0292-0543>

Tiago Madalozzo

(Instituto Politécnico de Bragança, IPB/ Escola Superior de Educação/ Departamento de Artes, Bragança, Portugal)

<https://orcid.org/0000-0002-0799-0719>

Resumo: Este artigo tem como tema a educação musical na infância no contexto escolar. Partimos do pressuposto de que há um significativo avanço pedagógico e investigativo sobre o ensino de música na infância das últimas décadas, mas que representa um descompasso com as concepções de infância e de criança disseminadas em propostas pedagógicas que fazem parte de trabalhos de formação de professores em nível de mestrado. Nosso ponto de partida é o questionamento de se os princípios de uma educação musical criativa, a partir de uma imagem de criança como ator social e de direitos, imersa em um contexto de educação entendida como bem comum, reverberam nos cursos de formação de professores e em suas propostas pedagógicas decorrentes de pesquisas. Para tanto, discutimos os resultados de um levantamento bibliográfico de propostas pedagógicas difundidas em trabalhos de mestrado nos últimos cinco anos, analisando-as a partir de um enquadramento teórico em que apresentamos uma convergência de conceitos em um diálogo da Educação Musical com os Estudos Sociais da Infância. Ao final, problematizamos o quanto uma significativa parcela de propostas pedagógicas continua a disseminar uma visão conservadora de infância, o que não contribui para o avanço dos estudos na área e para a prática pedagógico-musical na educação na infância.

Palavras-chave: educação musical. Infância. criança. proposta pedagógica. música.

What Childhood is This? A Study of the Conceptions Guiding Pedagogical-Musical Practices in Academic Works in Brazil

Abstract: This article explores music education in childhood within the school context. We begin from the assumption that there has been significant pedagogical and investigative progress in music education for young children in recent decades, but that this represents a disconnection from the conceptions of childhood and of the child articulated in pedagogical proposals commonly featured in teacher training programs at the master's level. Our starting point is the question of whether the principles of a creative music education—based on an image of the child as a social actor and bearer of rights, immersed in a context of education understood as a common good—reverberate in teacher education programs and in their pedagogical proposals resulting from research in these programs. To this end, we discuss the results of a bibliographic review of pedagogical proposals published in master's theses over the last five years, analyzing them through a theoretical framework that brings together concepts in a dialogue between Music Education and the Social Studies of Childhood. In conclusion, we critically examine the extent to which a significant portion of pedagogical proposals continues to promote a conservative view of childhood, which does not contribute to the advancement of studies in the field nor to pedagogical-musical practice in early childhood education.

Keywords: music education. childhood. children. pedagogical proposal. music.

WILLE, Regiana Blank; MADALOZZO, Tiago. Que infância é essa? Um estudo das concepções que orientam práticas pedagógico-musicais disseminadas em trabalhos acadêmicos no Brasil. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 31, e253125, p. 1-24, 2025.

<http://dx.doi.org/10.20504/opus2025.31.25>

Recebido em 1/12/2024, aprovado em 23/5/2025, publicado em 26/9/2025

Este trabalho se insere em um contexto específico da sociedade: a educação musical escolar. É a partir deste campo que delimitamos nosso foco, nossos conceitos e nossas discussões, que têm como ponto de partida uma inquietação. Por um lado, reconhecemos os avanços pedagógicos e investigativos sobre o ensino de música na infância das últimas décadas. Por outro, percebemos que há um descompasso entre esses pressupostos e a realidade de práticas pedagógicas que vêm sendo divulgadas nos últimos anos, resultantes de trabalhos desenvolvidos no âmbito de cursos de formação de professores em nível de mestrado.

Nossa percepção é de que muito se tem produzido a partir de uma visão de infância ainda carregada de elementos conservadores, que não considera as crianças como atores sociais de direitos, produtores de cultura e agentes dos meios de produção de conhecimento que lhe dizem respeito, e que contrasta com estudos disseminados há mais de cinco décadas na própria área da Educação Musical. Essa visão conservadora de infância¹ também vai de encontro a conceitos essenciais de uma área que tem trazido importantes contributos em seus diálogos com a Educação Musical: os Estudos Sociais da Infância, que apresentam uma visão de horizontalidade nas relações sociais que se estabelecem na educação na infância. Percebemos, ainda, um contraste entre as competências envolvidas na reflexão sobre a educação como um bem comum, que são divulgadas em documentos e diretrizes internacionais, e que em muito se distanciam de uma visão conservadora de infância.

O que nos motiva a pesquisar sobre as diferentes concepções de infância são esses descompassos teóricos e práticos, o que nos parece ser notável sobretudo na produção de materiais pedagógicos decorrentes de pesquisas de mestrado, uma vez que essas propostas são publicadas e disseminadas para um público amplo. Entendemos que esses materiais nem sempre contribuem para a sustentação de uma imagem de infância condizente com o que se tem produzido na academia há tantos anos. Portanto, se o nosso foco está na educação musical escolar, esse contexto, como recorte social, orienta igualmente o *corpus* da pesquisa, uma vez que a produção de reflexões e a difusão de materiais pedagógicos em cursos de mestrado envolvem a formação continuada de professores também para a educação musical escolar: são diferentes dimensões que convergem em um mesmo contexto.

De forma específica, questionamos: 1) se a própria área da Educação Musical desenvolveu uma visão diferente de infância a partir das articulações com a estética da música contemporânea a partir da segunda metade do século XX, por que muitas vezes isso ainda não é considerado na prática da educação musical escolar? 2) Por que os princípios das pedagogias criativas de Educação Musical ainda soam como inovadores – ou seja, de que modo falar em criatividade e em inventividade na educação musical na infância ainda pode ser considerado algo novo, a ponto de justificar a produção de dissertações que apenas reafirmam tais princípios? 3) Se há um campo específico que desponta nos últimos anos para escutar especificamente a infância (os Estudos Sociais da Infância), por que esses conceitos não são adotados de maneira mais profunda na formação e na prática de educadores musicais?

¹ Utilizamos a palavra **conservadora** para significar, portanto, uma visão de ensino-aprendizagem centrada na tarefa do professor em “disciplinar e inculcar regras por meio da intervenção direta e da transmissão de modelos”, com pouco espaço para uma reelaboração dos conhecimentos (Almeida, 2012, p. 35).

A hipótese de pesquisa que levantamos e discutimos é a de que os princípios das pedagogias criativas de Educação Musical e os conceitos fundamentais dos Estudos Sociais da Infância, por um lado, não encontram ressonância nos cursos de formação de professores e pesquisadores na área; por outro, quando presentes, causam um deslumbramento nesses pesquisadores, mas não colaboram com a construção de uma visão complexa e aprofundada de infância (como sugerido por Cunha; Brito; Oliveira, 2021). Isso se materializa em materiais pedagógicos com uma concepção de infância quase que oposta ao enquadramento teórico que discutem.

À guisa de ilustração: a respeito do conceito de criatividade na educação musical escolar, Beineke (2023) empreende um esforço teórico para demonstrar que há muitos discursos conservadores vigentes: ou hierárquicos, ou que privilegiam uma visão unilateral de criatividade. Nesse sentido, cabe desconstruir essas visões que a autora nomeia “ingênuas” sobre a criatividade, discutindo a sua coerência teórica e a sua pertinência pedagógica para uma escola “inclusiva, diversa, democrática e libertadora” (Beineke, 2023, p. 20). Sob uma perspectiva semelhante, nesta pesquisa pretendemos discutir e reimaginar o conceito de música na infância.

É na convergência (ou, antes, na divergência) de conceitos e práticas que, como formadores de educadores musicais, procuramos investigar, discutir e problematizar questões, procurando “virar do avesso”, torcer essas visões e articulações teóricas. Servimo-nos de um levantamento bibliográfico das propostas pedagógicas difundidas nos últimos cinco anos no âmbito de cursos de Mestrado em Música, em Educação e em áreas afins (Artes; Ensino; Ciência, Tecnologia e Educação; Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação; Gestão e Práticas Educacionais). A partir das temáticas encontradas com este levantamento, apontamos de forma objetiva o quanto esse descompasso é existente e alarmante no atual cenário de produção científica na área no Brasil. Ao abordarmos a temática do futuro, problematizamos o quanto essas produções estão em falta de sintonia com o mundo contemporâneo, no qual se fala tanto sobre temas como a democracia, a educação como bem comum, a cidadania ativa na escola, a criatividade e as competências para o futuro, que procuramos revisitar à luz do enquadramento teórico que apresentamos. A partir desse diálogo, ao final, discutimos implicações para práticas pedagógicas futuras.

Iniciamos o texto com a apresentação de conceitos-chave das áreas da Educação Musical e dos Estudos Sociais da Infância e da Educação como um bem comum para o futuro, procurando evidenciar imagens não conservadoras de infância que “já estavam lá” nesses discursos. Seguimos com uma reflexão sobre a formação de professores na pós-graduação e a produção de materiais pedagógicos dali decorrentes. A partir dos dados discutidos, examinamos as convergências e as divergências apresentadas nas práticas pedagógicas disseminadas em tais materiais pedagógicos, por meio de uma pesquisa exploratória de levantamento. Ao final, apresentamos discussões, implicações para práticas e pesquisas futuras, assim como novos questionamentos.

1. Dos conceitos-chave da Educação Musical aos dos Estudos Sociais da Infância: uma imagem não conservadora de infância já estava lá!

A educação musical tem, entre seus pressupostos teóricos e metodológicos, uma série de fundamentos que têm sido a base da formação inicial e continuada de professores em cursos de Licenciatura em Música. Reconhecemos que essas propostas pedagógicas têm trazido significativas contribuições sobretudo para uma maior compreensão da educação musical na infância, o que inclui a disseminação de uma imagem de infância não conservadora, como evidenciaremos ao longo desta seção. Historicamente, isso se deu sobretudo em dois movimentos de avanço metodológico.

O primeiro ocorreu nas primeiras décadas do século XX, com a emergência de modelos metodológicos que procuraram ultrapassar a ideia de uma educação musical direcionada a jovens em uma abordagem de cunho técnico, mecânico, estéril e intelectual (Gainza, 1982), baseando-se no movimento da Escola Nova, e que foram intitulados pedagogias ativas, ou métodos ativos, de educação musical (Gainza, 2003. Fonterrada, 2008). Para as educadoras e os educadores² relacionados a essas metodologias, o objetivo do ensino passou da música em si (como objeto de estudo) para a criança que faz música (o sujeito envolvido no fazer musical), tendo a criança passado a ocupar o centro do pensamento pedagógico-musical (Gainza, 2003). No mesmo sentido, Paz (2020) argumenta sobre a passagem de uma orientação intelectualista e informativa para uma que valoriza as vivências de movimento corporal; em outras palavras, considerando os elementos musicais em seus aspectos musicais, e não apenas aritméticos ou simbólicos, em uma ênfase no ensino de música como uma “força viva”, em referência a Villa-Lobos (Paz, 2020, p. 16). Destacamos o quanto Gainza (2003) reconhece o impacto dos fundamentos das pedagogias estrangeiras dessa “primeira época” da educação musical na América Latina apenas entre as décadas de 1940 e 1970, o que se justifica pela velocidade de disseminação dos princípios naquela época.

O segundo movimento de avanço metodológico se deu a partir da segunda metade do século XX, já com o advento de técnicas e de equipamentos que permitiram um contato experimental, direto e expressivo com o som, principalmente a partir dos princípios da música concreta e da música eletrônica (Gainza, 1982). Isso influenciou o pensamento pedagógico de educadores que passaram a considerar de maneira mais evidente o papel da criatividade e da expressividade na educação musical; por isso mesmo, estas abordagens foram intituladas pedagogias criativas de educação musical (Gainza, 2003. Fonterrada, 2008). Esses modelos pedagógicos são associados a palavras-chave como a espontaneidade, a

² Admitimos que boa parte das pedagogias de educação musical a que nos referimos, e que faz parte da história musical moderna disseminada em cursos de formação de professores, privilegia elementos teóricos e práticos de um grupo restrito de educadores (sobretudo homens) ligados a centros especializados no ensino de música em um eixo desproporcionalmente europeu e norte-americano (o Norte Global). Esses evidentemente não são os únicos modelos possíveis, muito menos os únicos válidos: no Brasil, os trabalhos de Paz (2000), Fonterrada (2008) e Mateiro e Ilari (2016) são três dos materiais que evidenciam pedagogias musicais ligadas ao contexto nacional. Por isso mesmo, em nossa análise, não nos restringimos a tais metodologias e procuramos articular os conhecimentos sobre a educação musical ativa e criativa a partir de um olhar plural e também contextualizado no Brasil, afinal, tais pedagogias representam princípios essenciais que até hoje se fazem presentes na formação de professores. As pedagogias a que nos referimos trazem fundamentos do trabalho de Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Maurice Martenot, Shinichi Suzuki, Heitor Villa-Lobos, Jurity de Souza Farias, Antônio de Sá Pereira, José Eduardo Gramani e Jos Wuytack (pedagogias ativas), além de Gertrud Meyer-Denkman, John Paynter, George Self, Brian Dennis, Liddy Chiafarelli Mignone, Raymond Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter (pedagogias criativas de educação musical). Para informações detalhadas, consultar Paz (2000), Fonterrada (2008), Gainza (1982) e Mateiro e Ilari (2012, 2016).

experimentação, a invenção, a descoberta, a exploração, a informalidade e a liberdade no manejo dos materiais musicais (Gainza, 1982).

Esse movimento surge com uma crítica ao entendimento anterior de criatividade na educação musical, que era monopolizada pelo método; a partir daí, passa-se a considerar os estudantes como produtores, contribuindo com a sua própria música (Gainza, 2003). Portanto, essa perspectiva de trabalho com a educação musical se traduz em um conceito específico de criatividade, em que o estudante ganha papel de destaque com múltiplas possibilidades de contato e de organização do material musical, tendo o professor um papel menos de orientador e mais de mediador (Gainza, 1982). A partir das palavras de Koellreutter: o educador musical se coloca no papel de um “facilitador de situações favoráveis ao desenvolvimento de planos de aprendizagem autodirigida, enfatizando a criatividade, e não a padronização” (Brito, 2016, p. 149), em um currículo aberto e singular, com ênfase na vivência não apenas do ritmo e da melodia, mas centrada no improviso e na criação. Análogos a esta noção do professor como facilitador e das crianças como produtoras, lembramos as expressões “ações sonoras”, “oficinas de experimentação” e “comunidade de aprendizes”, que fazem referência às pedagogias de Meyer-Denkman, Paynter e Murray Schafer, respectivamente (Madalozzo, 2022, p. 53-54), ou à ideia do “jogar com a música e jogar-se na música” apresentada por Gainza (1982, p. 100), já que cabe a todos (estudantes e adultos) se envolverem no fazer musical em uma prática comum orientada pelas palavras-chave destacadas anteriormente.

Da mesma forma como aborda as pedagogias ativas, Gainza afirma a influência dos fundamentos das pedagogias criativas estrangeiras a partir das décadas de 1970 e 1980. Por isso mesmo, destacamos que esses ideais vêm sendo disseminados há ao menos meio século no campo da educação musical na América Latina. Delalande (1984, p. 17) também demonstrava, ainda em 1984, o quanto esse contato direto, experimental, inventivo e criativo com o material sonoro e musical, que caracteriza elementos da estética da música erudita concreta, encontra um diálogo com as maneiras como uma educação musical criativa se fundamenta na infância: Delalande afirma, por isso mesmo, que as crianças pequenas atuam como verdadeiros “músicos concretos”.

Deste modo, partimos de uma primeira hipótese teórica de que a área da Educação Musical possui um conjunto de pressupostos teóricos, pedagógicos e metodológicos que carregam uma concepção de infância ativa em seus processos de aprendizagem e de relacionamento com o universo sonoro e musical no seu entorno, em especial no contexto escolar.

Mudando nosso viés de análise, salientamos a emergência da Sociologia da Infância como uma importante disciplina científica no entendimento da “infância como categoria social e [d]as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (Sarmiento, 2013, p. 20). Trata-se de um quadro de teorias e de abordagens em um diálogo que vem sendo articulado com a área da Educação Musical há cerca de vinte anos no Brasil (Cunha; Brito; Oliveira, 2022). Um dos conceitos-chave da Sociologia da Infância é o de culturas infantis, que compreende um conjunto de objetos, ideias, conceitos, valores e visões de mundo partilhados pelas crianças entre seus pares a partir da interação com o mundo adulto, e que evidencia a participação da criança na experiência, na descoberta, na exploração e na liberdade que definem a sua atuação em diferentes contextos sociais (Sarmiento, 2021. Fernandes, 2016. Corsaro, 1992, 2011).

Considerar as crianças como produtoras de cultura é uma importante virada epistemológica ao se pensar na pesquisa e na prática em contextos de ensino-aprendizagem, uma vez que envolve um conjunto de relações e de processos em uma perspectiva mais horizontal, participativa e colaborativa entre as crianças e os adultos. A ideia vem sendo trabalhada desde a década de 1940 no Brasil por meio das pesquisas de Florestan Fernandes (2016, p. 215), que se refere à cultura infantil como um conjunto de elementos quase exclusivo das crianças que é elaborado a partir da sua herança cultural – e que o pesquisador pode observar a partir do seu brincar. Sobre isso, Corsaro (2011, p. 21) definiu as culturas de pares infantis como as atividades, rotinas, elementos e valores produzidos e compartilhados pelas crianças entre seus pares. Parte desses elementos se origina nas relações que as crianças estabelecem com os adultos, em um processo de reinterpretação na interação com os pares – a qual nomeia reprodução interpretativa (Corsaro, 1992, p. 168-169). Por isso mesmo, é possível afirmar que as crianças têm um ativo papel de atores sociais em seus processos de interação com os adultos e com os seus pares (Corsaro, 1992, p. 162). Como afirma Prout (2020), enquanto são moldadas e limitadas pelas circunstâncias de sua vida social, as crianças ativamente controlam e negociam essas condições: por isso é que são atores sociais produtores de culturas. Sarmiento (2021, p. 183) apresenta o conceito de culturas infantis no plural, procurando definir os sentidos que as crianças utilizam para interpretar o mundo e estabelecer a base de suas interações com as outras crianças e com os adultos.

A partir desses conceitos-chave, estudos recentes na Sociologia da Infância têm colaborado para “potenciar uma imagem renovada das crianças enquanto sujeitos ativos e políticos”, inclusive nos processos educativos em que se envolvem (Madalozzo *et al.*, 2024, p. 5-6). O entendimento da criança como ator social competente (Prout, 2020) e como sujeito de direitos (Fernandes, 2019) no contexto da escola se dá, portanto, no respeito pela sua ação social e na construção de uma cidadania ativa na escola, quando os adultos trabalham em conjunto com as crianças, como afirma Natália Fernandes (2021, p. 69).

Com isso, levantamos uma segunda hipótese teórica, a de que há uma convergência entre princípios das pedagogias criativas de educação musical e de alguns dos conceitos da Sociologia da Infância, em especial os entendimentos atuais de criança, a partir das articulações que estabelecemos. Entendemos que esse diálogo entre as duas áreas permite uma compreensão de concepções de criança e de infância com maior propriedade, já que a Sociologia da Infância envolve um enquadramento teórico de observação mais profunda dessa temática.

Agora, propomos uma nova mudança no viés de análise: trazemos para discussão o fato de que a educação é um tema que vem sendo discutido nos tempos atuais a partir do reconhecimento de sua importância como eixo para a transformação da sociedade. Nosso tema, portanto, passa a ser a arte e a música em uma educação para o futuro. A sua importância pode ser desde já constatada pelo fato de que a educação de qualidade, inclusiva e equitativa é um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2016). Da mesma forma, o Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destaca a relevância de a educação do futuro associar-se a oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida, buscando uma educação que empodere as gerações futuras para reimaginarem seus futuros e renovarem seus mundos (UNESCO, 2022). No campo das artes, a World

Alliance for Arts Education (WAAE) sustenta que, em uma sociedade civil e eficaz, o papel da arte e da cultura é fundamental (WAAE, 2023). Uma das organizações que forma a Aliança é a International Society for Music Education (ISME), e por isso mesmo a música é uma das práticas que deve ser promovida e reconhecida no cotidiano das crianças.

Neste ponto, um dos conceitos que ganha maior divulgação, seja na mídia, na investigação ou mesmo em editais de financiamento, é o da Educação como bem comum. O termo bem comum está associado a processos sociais que se caracterizam por atos de apoio recíproco, resolução de conflitos, comunicação e experimentação coletiva a fim de criar sistemas de gestão de recursos compartilhados (Pato *et al.*, 2013. Korsgaard, 2019). Trata-se de uma perspectiva contemporânea de enquadramento do conceito, em que se valoriza a participação das pessoas na vida coletiva (Pechtelidis; Kioupiolis, 2020), em uma visão transformadora de modo a melhorar a vida quotidiana: a abordagem busca imaginar um futuro coletivo em uma crítica aos atuais modelos de organização social, econômica e política. De modo a atuar na reversão das desigualdades e na qualificação das condições de vida das pessoas, a educação baseada em bens comuns pode ser entendida como um sistema alternativo de ação que tem por valores a igualdade e a governança entre pares.

A educação como bem comum é apoiada em uma série de pressupostos como a igualdade, a liberdade e a sustentabilidade, em processos mais horizontais e de governança compartilhada. Somam-se a essa série outras palavras-chave como a diversidade, a abertura, a justiça e a colaboração, que são dimensões dos bens comuns associadas à educação musical por Kioupiolis (2019). O autor reconhece que a troca, a reciprocidade e a criação coletiva são elementos que definem a educação musical como um bem comum e que se alinham à ideia de um sentido de cidadania ativa no contexto específico da escola: para Fernandes (2021), o diálogo intergeracional e o trabalho conjunto oriundo de uma relação mais recíproca e negociável colaboram com a construção de um sistema de governança mais comum e plural.

Para Kioupiolis (2023), pensar a educação sob essa perspectiva pode impulsionar tentativas de transformação de nossa relação com o ensino e a aprendizagem, uma vez que considerar a educação como bem comum é assumir que ela é criada, governada e usufruída por todos os envolvidos na comunidade educacional, em uma comunicação que transcende as ordens hierárquicas. O autor argumenta que “o comum pedagógico pressupõe o potencial igualitário de cada um para aprender, inventar, comunicar-se, governar-se e desenvolver-se” (Kioupiolis, 2023, p. 3), sendo uma condição imperfeita, mas sempre se configurando como um eixo a se seguir. Reconhecemos que essa forma de se pensar a educação, inclusive na superação das ordens hierárquicas, é algo possível de ser trabalhado no contexto no ensino de música. Deste modo, a Educação Musical entendida como bem comum emerge como importante ponto de discussão no contexto de cursos de formação inicial de professores de música.

No campo da música, palavras-chave como a expressão, a liberdade, a imprecisão, a exploração, a aleatoriedade e a descoberta musical vêm sendo defendidas tanto do ponto de vista da composição e da performance quanto em termos de princípios pedagógicos desde a segunda metade do século XX. Se a Educação Musical como bem comum envolve também palavras-chave como igualdade, liberdade, abertura, colaboração, troca e criação coletiva, é possível afirmar que há não apenas uma evidente articulação entre os conceitos, mas também entre formas de se definir a educação musical das crianças no mundo contemporâneo.

As dimensões de participação, inclusão, compartilhamento e cuidado (que são conceitos fundamentais na teoria dos bens comuns) ligam-se invariavelmente a importantes dimensões na construção de processos de ensino-aprendizagem mais criativos, inventivos e inclusivos na escola.

Em uma dimensão mais ampla, e como uma terceira hipótese teórica, identificamos uma marcante convergência entre os conceitos da Educação Musical como bem comum, da criança como ator social de direitos e produtor de culturas, e da criatividade na Educação Musical na infância: são processos que partem de palavras-chave análogas. Por esse motivo, é possível inverter a pergunta e questionar não o lugar da música na escola, mas o da escola na música: afinal, a música já ocupa um papel central na vida das crianças como elemento essencial das culturas infantis. Emerge dessa perspectiva a necessidade de se observar o assunto da educação musical escolar “pelo avesso”, como procuramos demonstrar nesta primeira seção.

Temos partido do pressuposto de que há um aparente descompasso entre o encaminhamento teórico que propomos – que leva em conta processos de (co)construção musical coletiva e colaborativa – e alguns dos conhecimentos que vêm sendo produzidos na área da Educação Musical nos últimos anos, materializados em propostas pedagógicas disseminadas em trabalhos acadêmicos no Brasil. É este o ponto que passamos a analisar, a partir do questionamento que intitula a segunda seção deste artigo.

2. Do enquadramento teórico à formação de professores: o que esperar da formação em pós-graduação e da produção de materiais pedagógicos?

Ao problematizarmos a produção de materiais pedagógicos para a Educação Básica, é necessário partirmos da formação de professores para a Educação Básica (Educação Musical), seja em nível de graduação ou de pós-graduação. Como professores atuantes em cursos de Licenciatura, e também a partir das pesquisas e reflexões já realizadas, temos vivenciado os avanços da área de Educação Musical nas várias dimensões que podem envolver o ato de educar musicalmente. Essas vivências permitem que continuemos com nosso interesse comum como docentes, que é o de fazer música e de nos dedicarmos como pesquisadores ao estudo do que está envolvido neste contexto do aprender e ensinar música (Souza, 2020). Destacamos primeiramente a temática da invisibilidade das crianças pequenas em aulas de música na Educação Infantil e, a partir daí, de que forma os materiais pedagógicos apresentados continuamente em dissertações vêm sendo construídos – o que trazemos aqui como uma quarta hipótese teórica em nosso enquadramento.

De acordo com Cunha (2024), essa invisibilidade infantil nas aulas de música ocorre quando os professores desconsideram que estão atuando junto às crianças apenas por focar seu trabalho na linguagem musical, no ensino propriamente e nos resultados que podem daí advir. Pensar em educação musical e em ensino de música para crianças é também pensar em quem são essas crianças e que infância é essa. Isso significa pensar e refletir sobre como ensinamos e, conseqüentemente, aprendemos, é ampliarmos nossa visão sobre a compreensão sobre ensinar e aprender. Significa refletirmos e repensarmos nossos modos atuais de ensinar, em que aprender e memorizar conteúdos são coisas diferentes.

Mas a infância – e, por conseqüência, a docência para e com as crianças – ainda pode ser considerada uma dessas “dimensões” emergentes em que o futuro professor necessita se instrumentalizar.

E muito desta lacuna se explicita na realidade da escola e nos materiais pedagógicos ali utilizados. O aumento significativo de professores que atuam com crianças pequenas na escola regular fundamenta a necessidade de que os cursos de licenciatura repensem seus currículos e suas estratégias de formação. Dar conta da multiplicidade de fatores que envolvem a docência atualmente pressupõe muito mais discussão e reflexão do que somente a atualização de currículos. É necessário que tenhamos no horizonte quais modelos de formação ou de exercício da docência estão vigorando e também sendo disseminados. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (Brasil, 2017) é um desses vetores que vem prescrevendo determinados modos de ser professor(a). O que temos como consequência é uma gama de cursos, livros, *lives* e materiais pedagógicos, entre outros, que estão formando ou, melhor dizendo, treinando tanto o(a) docente já atuante quanto aquele(a) em formação, que vêm mostrando o que está prescrito para garantir os direitos de aprendizagem. Para Carvalho (2021), é de causar incômodo “[...] o apagamento cada vez maior da autoria docente e a desconsideração da diversidade regional de nosso país e dos contextos de desigualdade econômica e social em que estão situadas nossas instituições públicas de Educação Infantil” (Carvalho, 2021, p. 73-74). É desafiador pautar essas questões na formação docente, porque vivemos processos constantes de apostilamento e padronização da educação. Brailovsky (2019) chama de um “pseudo” escolanovismo de mercado, uma absorção por diferentes atores desse discurso do novo na educação. A inserção de temas como a infância e a própria Sociologia da Infância e sua presença, seja nos currículos ou em algum momento dessa formação, traz também o cuidado como isso será tratado. Não significa apenas inserirmos disciplinas, amarrando ainda mais os currículos já engessados das nossas graduações. É de alguma forma revermos nossos modos de ser docentes, a partir de um olhar sensível e atento às questões que envolvem a formação docente, a compreensão da docência não como um modelo a ser seguido e prescrito, mas como movimentos de constituir-se como um profissional. Destacamos que esses movimentos são sempre relacionais e podem ser reinventados, e que o docente busca sentidos na sua ação pedagógica, construindo seu repertório pedagógico, e não receitas *a priori* (Carvalho, 2021).

A partir do exposto, há que se pensar o que tem sido feito e disponibilizado em nossos cursos de graduação e até mesmo de pós-graduação e que tem resultado nas práticas de educação musical na infância – e, conseqüentemente, na produção de materiais pedagógicos divulgados de diferentes formas. O que temos visto nesses materiais são diferentes visões de educação musical na infância, que partem de diferentes imagens de criança. Algumas são visões arraigadas de ensinar e aprender envoltas em uma aura de protagonismo da infância e de ineditismo, e que carregam também uma narrativa redentora do que é ser professor(a). Enfatizam, assim, a premissa de que, para ser um profissional que realiza um trabalho de qualidade, que seja reconhecido pelos seus pares, basta aplicar esse modelo em sua realidade adequando-se ao “padrão de docência BNCC” (Pereira, 2019). Nossa quinta hipótese teórica, portanto, é a de que essa busca por modelos e exemplos de práticas que sejam inovadoras e efetivas é realizada porque é exigido dos(as) docentes que eles(as) sejam – utilizando palavras da moda – mobilizados(as), engajados(as) na busca de qualificação.

Mesmo que tenhamos a necessidade de repensar e discutir a formação docente em nossos cursos de graduação e inserir o tema da infância, nos referenciando nos Estudos Sociais da Infância, há

que se considerar que muito já foi e ainda é feito por nossos e nossas docentes na prática no contexto da escola. Temos que atentar que há um “mercado pedagógico”, que dissemina de forma substancial as mais variadas alternativas, que nos são apresentadas como adequadas para que o indivíduo se torne um “bom professor”. São muitas as “opções” que partem de diferentes abordagens, práticas, metodologias e materiais didáticos. São vastos materiais, desde planejamentos prontos e orientações para tornar a prática pedagógica exitosa, todos ao toque do dedo, através da internet. É preciso estar atento ao que servem: para que tenhamos crianças que fazem música, que se divertem e apreciam os muitos modos de aprender e usufruir da música, que partem do diálogo com a realidade concreta da escola básica, ou de práticas isoladas em contextos muito específicos e, o que é ainda mais grave, servem ao mercado, porque, para o mercado, é necessário ser produtivo e rentável, os docentes e aqueles que ainda estão em formação são constantemente cobrados por sua capacidade de empreender e inovar, há que sempre ser “útil” e em constante aprimoramento. Se demonstramos anteriormente que a construção de um processo de aprendizagem musical criativo e autônomo depende do envolvimento colaborativo das crianças e dos professores, como isso pode ser evidenciado na escola, se o que temos visto é que cada vez mais o espaço é reservado para prezar o desempenho e a produtividade, tão presentes nos discursos das políticas curriculares e de formação?

No que concerne ao âmbito deste trabalho, temos nos referido às práticas de educação musical na infância relatadas nesses trabalhos acadêmicos como “produção de materiais pedagógicos”. Nos cursos de pós-graduação, mestrados profissionalizantes para a área de Artes especificamente, para que o acadêmico receba o grau de mestre, a exigência é de um trabalho final que “[...] poderá ser apresentado em diversos formatos e deverá ser avaliado em termos da boa aplicabilidade da pesquisa ao procurar sanar problemas identificados no campo de atuação profissional do candidato” (MEC, 2024, p. 6). Dessa forma, existem diferenças a depender de como cada curso irá tratar a “aplicabilidade da pesquisa”, conforme o documento orientado indica nesta edição de 2024. No caso dos mestrados profissionalizantes na área de Ciências, esse trabalho tem sido definido como “[...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional” (Moreira; Nardi, 2009, p. 4). Entendemos, então, que a produção de materiais pedagógicos [musicais] provenientes dos mestrados profissionalizantes é destinada, “[...] principalmente, a professores(as) da Educação Básica com um propósito evidente de qualificar a atuação docente, estreitando os laços entre as Universidades, os Institutos Federais e as Escolas” (Buss *et al.*, 2021, p. 4).

Nesses processos de formação em nível de mestrado, podemos nos questionar quais e como são os momentos em que as interlocuções com as outras ciências estão sendo realizadas. Considerando a Educação Musical como área com campo autônomo e que não está subordinada aos códigos de outras áreas do conhecimento, entendemos que ela “pode determinar sua problemática teórica bem como definir seus interesses e ter objeto próprio” (Souza, 2020, p. 15. Kraemer, 2000).

Retomando os questionamentos anteriores sobre a formação inicial e que têm trazido a necessidade de interlocução entre Educação Musical e Sociologia da Infância nessa etapa inicial da formação, há que se considerar as especificidades do conhecimento pedagógico-musical. De maneira

alguma, esses questionamentos visam ao fechamento das fronteiras, o que tornaria nosso objeto preso a um campo sistemático do saber. Como sugere Souza (2020, p. 17), não significa um isolamento, mas “[...] o exercício de analisar e interpretar situações músico-pedagógicas abrindo espaços de interlocução entre as subáreas da Música”, entre elas, e aqui temos dado destaque à Sociologia da Infância. Consideramos que a “prática científica da Educação Musical” atua conectada às premissas das Ciências Sociais e Humanas, onde fazer ciência, produzir conhecimento, se dá com o diálogo com outras ciências, e não em uma construção interdisciplinar. Esse aspecto aqui levantado sobre reconhecimento acadêmico da Educação Musical é também algo a considerarmos quando realizamos nossa formação inicial ou continuada. Significa, como nos tem trazido Souza (2020), nos atentarmos para uma ciência da Educação Musical em expansão, ainda que em construção, voltada para as necessidades das práticas pedagógico-musicais e fortalecimento desse campo específico.

3. Convergências (e divergências) nas práticas pedagógicas disseminadas em trabalhos acadêmicos no Brasil: um levantamento

A realização da pesquisa científica, no campo da ciência como um todo e também no campo da Educação Musical, é fruto de processos de investigação que visam explicar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno. O estabelecimento da pesquisa específica em Educação Musical vem se consolidando desde 1990 a partir da criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), dos cursos e programas de pós-graduação, e ainda da realização de eventos e publicações na área específica. A expansão da área revela sua legitimidade proporcionando seu reconhecimento como uma área importante de produção de conhecimentos e consolida a Educação Musical como um campo “[...] capaz de produzir novos conhecimentos, dividindo, assim, as mesmas preocupações com outras ciências” (Souza, 2020, p. 9).

Para investigarmos as diferentes concepções de infância na educação musical presentes em relatos de práticas pedagógicas de trabalhos acadêmicos, esta pesquisa tem natureza exploratória, e partimos de um levantamento bibliográfico. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 107), a pesquisa exploratória “[...] ajuda o pesquisador a se familiarizar com fenômenos desconhecidos, obter informações para realizar uma pesquisa mais completa de um contexto específico, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras”. Consideramos essa uma premissa importante porque esta pesquisa não se encerra nela mesma. Mas a partir dela poderão surgir outras possibilidades e até outros questionamentos, auxiliando os pesquisadores para novos estudos ou ampliação deste.

Postulamos que trabalhar com a pesquisa bibliográfica acarreta a disposição para um processo incansável de atentarmos aos objetivos, observarmos as etapas do trabalho, intensificarmos as leituras e os questionamentos. Possibilita uma interlocução crítica com o material bibliográfico, o que nos exige vigilância epistemológica, pois se trata de uma pesquisa bibliográfica no contexto da produção do conhecimento.

Minayo (2001) alerta que, ao apresentar a metodologia que compõe determinada pesquisa, busca-se apresentar o “caminho do pensamento” e a “prática exercida” na apreensão da realidade, os quais se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual os pesquisadores se valem. O processo de apreensão e compreensão da realidade inclui as concepções

teóricas e o conjunto de técnicas definidas pelos pesquisadores para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto. É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela (Minayo, 2001). Assim, pode-se considerar a metodologia como uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente e guia para o encaminhamento da pesquisa.

Ao evidenciarmos a metodologia desta pesquisa, buscamos apresentar tanto os caminhos da atividade intelectual quanto o exercício prático na apreensão da realidade, pois estes são constituídos pela visão social de mundo veiculada e também pelos pressupostos teóricos que nos orientam. Acreditamos que a pesquisa é um dos componentes da prática docente que também abastece a atividade de ensino, possibilitando a atualização diante da realidade do mundo. Como destaca Minayo (2001, p. 18), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Mesmo sendo um trabalho teórico, que conecta pensamento e ação, nesta pesquisa partimos da realidade das práticas musicais, as quais advêm das publicações pedagógicas disseminadas em trabalhos acadêmicos.

Neste trabalho consideramos um recorte, uma unidade, buscando explicitar questões sobre as práticas realizadas na educação musical. Nossa intenção é propor e estabelecer, ao final, dados suficientes para que possamos discutir, refletir e ampliar nossas perspectivas e ações que, sabemos, serão permeadas por novas contradições, transformações e assim por diante.

A organização do levantamento se deu em cinco passos, cujos resultados descrevemos a seguir. Em primeiro lugar, a identificação de palavras-chave para mapeamento; em segundo, a consulta exploratória a bases de dados para localização de literatura a respeito da temática; em terceiro, a avaliação crítica em uma leitura seletiva da literatura para revisão; em quarto, a organização analítica da literatura selecionada por meio de resenhas e planificações, identificando ideias-chave e ordenando e resumindo a informação; e, em último lugar, a escrita da revisão a partir de descrições, da tematização e da estratificação dos temas, em uma leitura interpretativa dos dados, com o fim de estabelecer relações entre o conteúdo das fontes e o enquadramento teórico da investigação, de modo a responder à questão de pesquisa (Creswell, 2012, p. 81, p. 247-251. Gil, 2008, p. 75).

A estratégia de mapeamento partiu da seleção e da análise de dissertações de mestrado segundo o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, já que este repositório contém produções sobretudo de pesquisadores iniciantes, com uma quantidade considerável de documentos apresentados em forma de relatos de experiência ou de propostas pedagógicas. A consulta ao Catálogo foi realizada em setembro de 2024, tendo como recorte temporal um período de cinco anos, com as produções catalogadas entre 2019 e 2023. Duas combinações de termos descritores foram utilizadas: “educação musical infantil” (41 resultados) e “educação musical infância” (8 resultados). Após serem eliminados 4 registros repetidos (ou seja, que compartilham as duas combinações de descritores), chegou-se a um mapeamento de 45 trabalhos. Desses, 43 estavam disponíveis para busca na internet, seja no Catálogo ou em repositórios institucionais das universidades em que os cursos de mestrado foram realizados, e os outros 2 foram solicitados por e-mail aos autores e orientadores. Deste modo, a pesquisa faz referência à totalidade das 45 dissertações mapeadas.

Na Tabela 1, classificamos as dissertações em duas categorias: 1) Mestrado (Profissional ou Acadêmico) e 2) Área do conhecimento (com a devida especificação e instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada). Em alguns casos, as áreas do conhecimento foram agrupadas devido à similaridade de abordagem teórica encontrada nas dissertações³.

Designação do curso	Número total de trabalhos	Área do conhecimento	Número de trabalhos por área	Instituições
Mestrado Profissional	14	Artes	5	UFMS, UNESP
		Educação	5	UNIPAMPA, UERGS, UEMS, UNITAU
		Ciência, Tecnologia e Educação* / Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação**	3	UNIVC*, UNEB**
		Gestão e Práticas Educacionais* / Gestão de Ensino da Educação Básica **	2	UNINOVE*, UFMA**
Mestrado Acadêmico	31	Música* / Artes**	18	UFMG*, UFPB*, UFU*, UFPR*, UDESC*, UFRN*, UnB*, UFPE*, UEMG**
		Educação* / Ensino**	12	UFSM*, UFRR*, UDESC*, UFCE*, UEMS*, UFAL*, UFJ*, FURB*, UnB*, UNIVATES**, UERN**
		Ciência da Computação	1	UFOP

Tabela 1: Classificação das dissertações mapeadas. Fonte: elaborado pelos autores.

Na etapa de organização analítica do material mapeado, ordenamos e sistematizamos os achados em três categorias: 1) dissertações que apresentam uma concepção de infância e de criança alinhada ao enquadramento teórico que desenvolvemos neste texto; 2) dissertações que apresentam uma concepção conservadora de infância e de criança que escapam aos avanços teóricos que demonstramos; e 3) dissertações que não apresentam nenhuma perspectiva epistemológica sobre infância e criança, em concepções que pudemos apenas inferir, e que apresentam uma visão generalizada (não contextualizada) ou idealizada.

Na próxima seção, detalharemos cada uma das categorias a partir de exemplos recortados das próprias dissertações, a fim de rever os pressupostos e as hipóteses que levantamos inicialmente.

³ Em síntese, observamos que as dissertações se agrupam em três temáticas. A primeira reúne trabalhos que destacam a importância da música no desenvolvimento integral da criança, principalmente a partir do uso do corpo e do movimento na prática vocal e musical, da integração entre a música e as outras áreas do conhecimento, como a matemática e a linguagem, e da valorização das experiências sensoriais e expressivas na infância. A segunda inclui estudos sobre a formação docente a partir de estratégias como o uso de instrumentos não convencionais, de jogos musicais, de tecnologias digitais e de práticas inclusivas. A terceira temática reúne estudos sobre a participação das crianças na construção de saberes musicais por meio da vivência, da criação e do vínculo com o folclore e com a cultura oral na infância.

4. Discussão, implicações e novos questionamentos: afinal, que infâncias são essas?

Iniciamos a discussão com uma reflexão sobre aqueles estudos que carregam uma concepção de infância alinhada aos Estudos Sociais da Infância e que evidenciam um entendimento da criança como sujeito de direitos no espaço de sua formação escolar.

Gonçalves (2020, p. 25, 28, 88) adota uma concepção de criança como “ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos”, para a qual a linguagem musical “faz parte das inquietações políticas, sociais e culturais, da expressão dos sentimentos”, e, na proposta pedagógica construída na pesquisa, considera que as crianças tiveram a oportunidade de construir “seus próprios modos de interação com os materiais e objetos propostos”.

Reis (2020, p. 106) define uma visão de criança como indivíduos sociais, históricos e culturais, sendo que “a educação não pode ter a criança como um ser incompleto, como se estivesse sempre em busca de algo”. Por isso, demonstra a importância de se valorizar processos dialéticos, cabendo, “ao educador musical, um olhar atento e sensível”, atuando “não apenas como mediadores do conhecimento”, mas indo além, ao buscar compreender o cotidiano dos alunos, dando “voz e ouvidos aos alunos, capacitando-os musical e criticamente” em “ações que democratizem processos de ensino aprendizagem” (Reis, 2020, p. 111, 100, 6).

Essa concepção é igualmente discutida por autores de dissertações produzidas no âmbito de Mestrados Acadêmicos. Correia (2020) reflete que a educação deve partir de ações de democratização de processos de ensino-aprendizagem, considerando a voz dos estudantes. No mesmo sentido, Pereira (2023) argumenta que a construção do conhecimento em música parte do direito de participação infantil, o que é fruto de relações menos adultocentradas, em que as crianças têm as suas contribuições consideradas e levadas a sério.

Um exemplo que destacamos é a dissertação de Brito (2019, p. 19), que discute um enquadramento teórico embasado na Sociologia da Infância e admite que essa perspectiva busca considerar não apenas os processos de socialização, mas também os “processos de apropriação, reinvenção e reprodução [...]”; como as crianças negociam, compartilham e criam sua cultura com seus pares e com os adultos”. Na pesquisa, um diário de registro construído individualmente pelas crianças é utilizado como instrumento de recolha de dados. Ao reconhecer que o enquadramento teórico se faz presente não só na discussão da pesquisa, mas também no desenho metodológico, nas implicações finais da dissertação, e que também se materializa nos instrumentos de recolha de dados, entendemos ser este o caso de uma dissertação que torna visível a ideia de uma vigilância epistemológica por parte do pesquisador. Esse conceito diz respeito ao modo como o pesquisador gere “as relações de poder entre adultos e crianças no âmbito da pesquisa”, garantindo que a presença das crianças no texto da dissertação, ou mesmo nas técnicas de recolha de dados, contribua para não polarizar ainda mais “a relação adulto-criança e que subordina a voz da criança à voz do adulto” (Fernandes, Souza, 2020, p. 980, 979).

Em um segundo grupo de dissertações, discutimos agora aquelas pesquisas que apresentam elementos que nos permitem inferir uma visão conservadora da criança como objeto de processos verticais e hierarquizados de ensino-aprendizagem.

Campos (2023, p. 17) considera que a música é “fundamental para propiciar aprendizagens significativas [...] e experiências musicais, por meio das quais possam construir significados sobre si, os outros e o ambiente ao redor”. No entanto, a autora baseia o seu trabalho em fundamentos ligados a princípios das metodologias ativas de educação musical, a partir de uma articulação de princípios da pedagogia de Montessori com a de Edgar Willems, considerando que o resultado da proposta pedagógica foi a de “estimular a comunicação e a habilidade de interagir melhor em grupo, aguçando a sensibilidade estética e artística, [...] a aquisição da atenção e o hábito da concentração” (Campos, 2023, p. 37).

Lima (2023b) estudou o contexto do ensino integral, que inclui uma carga horária significativamente maior de aulas específicas de música do que o ensino em meio período. Embora reconheça que “todos esses agentes se relacionam entre si e são atores no processo de aprendizagem tanto quanto o conhecimento, propriamente dito, como forças que colaboram ou não para o processo de desenvolvimento integral do estudante enquanto indivíduo”, a autora não apresenta uma concepção explícita de criança ou de infância, deixando implícita uma visão generalizada expressa nas pedagogias de educação musical citadas como base para o trabalho: Dalcroze, Schafer, Teca Alencar de Brito, Swanwick, Willems, Kodály, Suzuki e Enny Parejo (2023b, p. 68, 50).

Souza (2023, p. 19) baseia-se em autores como Vigotski e Piaget ao defender a “participação ativa da criança na construção do conhecimento”. No entanto, além de sugerir que as atividades a serem realizadas com as crianças sejam orientadas pela BNCC, argumenta que, na infância, a música “desenvolve o raciocínio, dando criatividade à criança e aptidões para que sejam aproveitadas nas ricas atividades dentro da sala de aula”; que o trabalho articulando música e dança por meio do movimento dá “equilíbrio para o metabolismo humano, estimulando a disposição e evitando doenças como obesidade, fadiga, problemas cardíacos, levando o aluno ao prazer e estimulação fazendo uma aprendizagem de forma saudável”; e ainda, que “a música favorece ao desenvolvimento da linguagem simbólica, criatividade, expressão emocional” (Souza, 2023, p. 30, 32).

Na proposta pedagógica apresentada como produto do Mestrado Profissional (um e-book com orientações para professores), Souza (2023, p. 92) detalha os benefícios da música na vida das crianças: o desenvolvimento da linguagem, o estímulo cognitivo, a expressão emocional, o desenvolvimento social e as habilidades motoras. Por fim, a autora dá “dicas para promover a musicalidade com as crianças”: cantar regularmente, incentivar a improvisação, explorar diferentes instrumentos, dançar e movimentar-se, argumentando que isso criará “uma base sólida para a inclusão da música na educação infantil, enriquecendo o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos de suas vidas. A música se tornará uma aliada poderosa em sua missão de educar, inspirar e nutrir os corações e mentes das crianças” (Souza, 2023, p. 93).

Em sua dissertação, Chaves (2021, p. 30) apresenta uma revisão de literatura sobre os efeitos da musicalização no desenvolvimento infantil, tendo como base teórica as teorias de Piaget e de Edwin Gordon. A autora reconhece que “um ambiente rico musicalmente favorece o aprendizado e contribui para a criança, além de fortalecer os vínculos familiares”, e que, “quanto mais cedo as solicitações sonoras forem oportunizadas, por meio de vivências musicais, melhor será o desenvolvimento do bebê (Chaves, 2021, p. 71, 74). No entanto, o material com a proposta pedagógica apresentado pela autora parte do uso de um

repertório do cancionário sobretudo tradicional e limita-se a demonstrar modos de interação e de estimulação musical para diferentes momentos da rotina dos bebês.

Silva (2021, p. 17) considera que o desenvolvimento da musicalidade das crianças na Educação Infantil deve acontecer “por meio da experiência. Apreciação, reprodução, improvisação e composição são elementares princípios ativos de uma proposta musicalizante e consistem em práticas muito saudáveis e prazerosas num ambiente escolar”. Ainda que o autor busque demonstrar que a formação humana no contexto escolar deva partir de “uma experiência estética salutar e emancipadora, que vai na contramão dos ditames da indústria cultural” em um “enriquecimento da educação estética”, a concepção de criança e de infância parte dos fundamentos das metodologias ativas de educação musical.

Canzian (2020, p. 18) sugere que a educação musical é significativa no desenvolvimento de “áreas como idioma, habilidades espaciais e motoras, desempenho acadêmico e habilidades sociais são relevantes assim como aquisição de linguagem, leitura de desempenho, habilidades matemáticas, escrita, habilidades espaciais visuais e motoras”. A autora afirma que “a música é ferramenta poderosa para aprimorar o aprendizado por causa de seus efeitos benéficos generalizados no cérebro” e, mais à frente, generaliza ainda mais, constatando que a música “envolve e estimula todos os aspectos do cérebro desde que sejam expostas com frequência a tipos diferentes de música e especialmente o ritmo, a rima e a repetição na música e nas canções” (Canzian, 2020, p. 26, 42).

Ribeiro (2020, p. 23) menciona uma criança “protagonista de suas ações”, que “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz apontamentos, assimila valores, constrói conhecimentos por meio de ações e interações com o mundo físico e social”, sendo um “sujeito ativo, participante da sua história”. No entanto, admite que, “além do desenvolvimento da sensibilidade, a música contribui para a concentração, a cognição, o afeto, as habilidades motoras, as habilidades rítmicas, o autoconhecimento, a integração e socialização, a criatividade, a capacidade em estabelecer relações, a memória visual e sonora, a agilidade, a percepção e a discriminação sonora” (Ribeiro, 2020, p. 26). Além disso, estabelece uma crítica ao mencionar que, na Educação Infantil, “a música ainda carrega uma concepção errônea, da prática de canções de forma engessada, controladora, adestradora, para a hora do lanche, saída, apresentações em datas comemorativas, com ensaios longos, cansativos, sem a possibilidade de a criança explorar, criar e inventar algo novo”, admitindo que “a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas” (Ribeiro, 2020, p. 84). Portanto, apesar de apresentar uma concepção de criança como sujeito ativo, as reflexões e implicações do trabalho estão ligadas a uma visão conservadora dos benefícios da música na educação escolar, em uma proposta com elementos prescritivos.

Maier (2022, p. 27, 30, 47) baseia as suas considerações na teoria de Piaget, admitindo que a música potencializa “o desenvolvimento da linguagem oral, da expressão, da criatividade e da autonomia”, beneficiando o desenvolvimento infantil, já que a educação musical na infância “faz com que as crianças possam desenvolver de forma lúdica a criatividade e a linguagem oral”.

Siqueira (2019, p. 16-17) menciona documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a BNCC para afirmar que “a criança é considerada como protagonista do processo de aprendizagem e do fazer musical”, e que o trabalho com música na Educação Infantil “amplia as possibilidades de entendimento de noção espacial e temporal, na marcação dos compassos e duração das

figuras musicais e na movimentação que o corpo faz para reproduzir um determinado som e acompanhar uma canção”. A autora cita as pedagogias de Dalcroze, Kodály, Suzuki, Koellreutter e Schafer, entendendo o “ensino de música como uma prática que requer uma postura reflexiva por parte do professor”.

Castro (2020, p. 49-50, 83) cita a importância da linguagem musical na Educação Infantil como um “meio de desenvolvimento da expressividade, da autoestima, do equilíbrio, dos aspectos afetivos e cognitivos, e principalmente de integração social entre as crianças, de modo que o docente é o mediador entre o conhecimento musical e as crianças e para isso necessita de formação na área”, adicionando que a música é “um instrumento facilitador para aprendizagem e favorecedor de desenvolvimento de habilidades, como a concentração, a atenção, a destreza de raciocínio, a percepção auditiva, da coordenação motora, e estimula a competência social”. Ao destacar o papel do professor, a autora afirma que “prover o docente de conhecimento musical, ampliando e desenvolvendo sua expressividade e dando instrumentos para que ele possa realizar um trabalho significativo de música com suas crianças, enriquecerá a formação integral da mesma” (Castro, 2020, p. 52). No entanto, apesar de abordar a relação entre criança e docente, a autora não apresenta uma concepção de infância e de criança que se afaste desses benefícios extramusicais no contexto da escola.

Reconhecemos que há uma série de benefícios extramusicais com os quais o trabalho com música pode colaborar na vida da criança; mas questionamos o fato de que os trabalhos de Castro (2020), Canzian (2020), Ribeiro (2020), Chaves (2021), Silva (2021), Maier (2022) e Souza (2023) disseminam exclusivamente esta visão, passando à margem dos possíveis aprendizados ligados à música como área de construção de conhecimento. Sobre isso, Romanelli (2014) revisita as considerações de Almeida (2012) sobre a função da arte na escola, e argumenta que há duas visões sobre isso: uma visão essencialista de ensino de música, que defende a importância da ampliação do conhecimento e das experiências musicais na escola, e uma visão contextualista, ou seja, que relaciona ao ensino da música uma série de benefícios que poderiam ser alcançados sem que a música fosse o principal objetivo (o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da fala, ou o desenvolvimento das relações sociais) – exatamente como mencionado por Souza, Ribeiro, Maier, Castro e Canzian em suas pesquisas. Embora tanto Almeida (2011) quanto Romanelli (2014) insistam no fato de que as duas visões não devam ser concorrentes, mas sim complementares, é importante que o foco do ensino da música também não esteja alinhado exclusivamente à visão contextualista. Nossa crítica, portanto, se centra no fato de que as pesquisas mencionadas registram uma visão de infância cuja presença da música se associa exclusivamente a benefícios extramusicais, o que também é uma maneira de colaborar com a disseminação de uma posição conservadora (e mesmo assistencialista) de infância e do trabalho pedagógico com arte na infância.

Entre as dissertações produzidas no âmbito de Mestrados Acadêmicos, destacamos dois exemplos que demonstram este mesmo viés conservador. Alcantara (2023, p. 71-73) conclui a sua pesquisa afirmando que as crianças têm a capacidade de articular letra e música, de improvisar melodia e ritmos e de compreender a estrutura musical, mas menciona que isso acontece no caso de canções com melodias e estruturas harmônicas simples e repetitivas; conclui, ainda, que a música promove o aprendizado de recursos psicossociais e habilidades grupais que são essenciais ao desenvolvimento humano. Já Rezende (2023, p. 27) tem como um dos achados de pesquisa o fato de que o ensino com música tem benefícios

como a alegria, a motivação, a positividade, melhores pensamentos e desenvolvimento corporal, cognitivo e emocional, e que por isso deve de fato estar presente na Educação Infantil. Nosso entendimento é de que a disseminação de uma concepção de infância como essa (que passa à margem do entendimento das crianças como atores sociais de direitos, produtores de cultura e de conhecimento) não colabora com o avanço da pesquisa em educação musical na infância, estando longe de qualquer convergência com as teorias que procuramos desenvolver na parte inicial deste texto.

A terceira categoria de dissertações que classificamos diz respeito àquelas que apresentam uma concepção generalizada ou idealizada de infância e de criança, ou seja, sem uma contextualização com o caso específico de estudo.

Lima (2023a, p. 38, 34) aborda o coro infantil como ambiente de aprendizados sociais, cognitivos, artísticos e culturais que valorizam as individualidades; no entanto, admite uma concepção de criança determinada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como a “pessoa até doze anos de idade incompletos”, ou seja, sem uma especificação ou uma discussão mais ampla sobre a infância.

Carvalho (2020, p. 61) reflete sobre o fato de que a musicalização na Educação Infantil “deve se afastar da compreensão excludente em que só podem participar, principalmente dos momentos de apresentação, as crianças consideradas afinadas e com ritmo”, definindo a música como linguagem cujo conhecimento se constrói a partir de vivências e reflexões orientadas. Apesar de reconhecer que “minimizar a musicalização para apresentações em datas festivas e como apoio para a rotina escolar é não perceber a grandeza da linguagem musical e sua extensão como possibilidade de rememorar a cultura local e de potência criativa para os envolvidos” (Carvalho, 2023, p. 89), a autora não elabora uma reflexão mais aprofundada sobre infância ou sobre qual visão de criança é utilizada como base para a sua pesquisa, fazendo menções pontuais a escritos de Teca Alencar de Brito.

Um exemplo entre as dissertações produzidas no âmbito de Mestrados Acadêmicos é a de Tomazi (2019, p. 54), que estabelece as suas reflexões e considerações teóricas baseando-se não em uma concepção de infância definida teoricamente, mas partindo da ideia de que a criança é compreendida como um sujeito histórico e de direitos, “que brinca, que cria, que faz amizades e que vivencia experiências diversas, junto ao contexto em que se insere”, tendo como suporte os escritos da BNCC, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em nosso levantamento, procuramos evidenciar as produções dos Mestrados Profissionais, admitindo esta escolha como um recorte dentro do universo completo das produções mapeadas; de todo modo, destacamos que as dissertações decorrentes de Mestrados Acadêmicos podem igualmente ser classificadas entre as categorias de análise que propusemos.

Retomamos agora as hipóteses teóricas que levantamos nas primeiras partes deste artigo. Demonstramos que: 1) a área da Educação Musical possui uma série de pressupostos teóricos, pedagógicos e metodológicos que há mais de meio século demonstram uma visão ativa e criativa da infância em seus processos de aprendizagem e de produção musical no contexto escolar; 2) há um alinhamento dos pressupostos das pedagogias criativas de educação musical com princípios dos Estudos Sociais da Infância, em uma visão das crianças como sujeitos ativos, políticos e de direitos nos processos de educação que lhes dizem respeito; 3) há também um alinhamento de tais pressupostos da educação musical com o

conceito de Educação como um bem comum, evidenciando um significativo desenvolvimento teórico a respeito das maneiras como uma educação musical colaborativa, coletiva, criativa, igualitária e sustentável colabora com a cidadania ativa na escola. No entanto, ponderamos que: 4) a despeito da inclusão de discursos e de teorias abrangentes e contemporâneas na formação inicial e continuada de professores, por vezes o currículo da formação segue modelos engessados e conservadores, em uma mudança do discurso, mas não da prática; e que 5) apesar de a produção de materiais pedagógicos em cursos de mestrado ter por objetivo a qualificação da atuação docente, por vezes tais produções parecem continuar a disseminar a invisibilidade das crianças no contexto da educação musical escolar.

A partir do levantamento realizado, questionamos: afinal, que infâncias são essas? Ao retomarmos os pressupostos da pesquisa, reconhecemos que há um conjunto de produções que de fato se baseia em uma visão que consideramos mais atualizada de infância e de música na infância, a partir das matrizes teóricas convergentes que procuramos descrever (as pedagogias musicais criativas, os conceitos de criança e de infância pelo viés que demonstramos, e a educação musical como bem comum e como formação para o futuro). No entanto, reconhecemos que grande parte das produções dissemina visões conservadoras de infância e de criança, ancoradas em fundamentos pedagógicos há muito tempo discutidos e superados na área da Educação Musical. Nossa avaliação é de que há neste movimento algo de alarmante, uma vez que esses trabalhos apresentam padrões de uniformização de pensamento por parte dos professores e dos pesquisadores – e, reconhecendo que esses materiais têm grande possibilidade de disseminação entre outros professores, isso contribui para a perpetuação e a estagnação ainda maior das ideias de educação musical na infância.

Problematizamos, no entanto, que mais alarmante ainda é o fato de termos encontrado uma terceira categoria de análise, que não havia sido prevista inicialmente e que demonstra que há trabalhos com a falta de uma perspectiva epistemológica, ou uma concepção de infância, que aparece generalizada ou idealizada. Questionamos: de que modo isso pode ocorrer em cursos de formação de professores – como se pode desenvolver uma pesquisa e um material pedagógico sem um pensamento reflexivo sobre a que infância se está fazendo referência?

Entendemos que, com o levantamento, foi possível demonstrar o quanto há concepções divergentes de infância e de criança na educação musical, sendo muitas delas alinhadas ao enquadramento que definimos; mas, sobretudo, ligadas a uma visão conservadora e desatualizada diante dos avanços da área. Ao revisarmos as cinco hipóteses teóricas que apresentamos nas primeiras seções deste artigo, podemos objetivamente informar que há uma conexão entre fundamentos teóricos e pedagógicos da Educação Musical como bem comum, da criança como ator social de direitos e produtor de culturas, e da criatividade na Educação Musical na infância; no entanto, em um número significativo de trabalhos, a infância ainda permanece invisibilizada nas aulas de música – e, conseqüentemente, na pesquisa em educação musical na infância –, seja pelo fato de os professores-autores dessas pesquisas considerarem conceitos conservadores, ou, ainda, por simplesmente não refletirem sobre os sujeitos que fazem parte de um fazer musical coletivo no contexto escolar.

Como implicações para práticas futuras, reiteramos o alarmante quadro encontrado nesta pesquisa e problematizamos a formação de professores e a produção de materiais, especialmente nos

Mestrados Profissionais, que têm como objetivo a especialização pedagógica de professores. Defendemos a urgência de um repensar as práticas pedagógicas e de pesquisa que fazem parte desses cursos, atualizando e aprofundando os conceitos, teorias e objetos de investigação dos pesquisadores que buscam essa formação complementar.

Por fim, questionamos: diante dos achados da pesquisa, podemos de fato considerar que a disseminação desses materiais (especialmente os da segunda e terceira categorias) contribui para o avanço da área da Educação Musical nos diálogos interdisciplinares? Ou então, admitindo a disseminação dessas produções, estaríamos deixando de nos preparar “para os cruzamentos de fronteiras e desafios de um campo que está sempre em movimento”, justamente como critica Souza (2020, p. 17)? Esperamos que essas reflexões contribuam com os avanços teóricos e pedagógicos merecidos pela área e, principalmente, para o público final: as crianças.

Contribuição dos autores

Cada um dos autores atuou ativa e igualmente nos seguintes papéis: conceitualização, desenho metodológico, coleta de dados, discussão dos resultados, redação do rascunho original, revisão e edição do manuscrito submetido à avaliação, e revisão final do artigo após a etapa de avaliação por pares.

Referências

- ALCANTARA, Cintia Regina Alessandri. *A aprendizagem de música em uma experiência de composição de um teatro musical na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-38.
- BEINEKE, Viviane. Educação musical, criatividade e diversidades na escola: encantando e desconstruindo discursos ingênuos. In: BEINEKE, V. (org.). *Educação Musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 19-41.
- BRAILOVSKY, Daniel. *Pedagogía entre paréntesis*. Buenos Aires: Noveduc, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017.
- BRITO, Dhemy Fernando Vieira. *Por que e para quem cantamos: ideias de música das crianças no contexto de um coro infantil*. 117 p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: a música e a educação em um novo mundo. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). *Pedagogias brasileiras em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2016. p. 139-160.
- BUSS, Cristiano; SILVA, Marcos André Betemps Vaz da; MARQUES, Nelson Reyes, MÜLLER, Maykon Gonçalves. Percepções sobre o produto educacional em mestrado profissional na área de ensino. *Ens. Tecnol. R*, Londrina, v. 5, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2021.
- CAMPOS, Viviane Cavalcanti Borges. *A sensorialidade auditiva na Educação Infantil: perspectivas para a Educação Musical*. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.



- CANZIAN, Carla Aparecida Tosta. *Educação musical, desenvolvimento cognitivo e habilidades de leitura e escrita na educação infantil no município de Itapemirim/ES*. 53 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2020.
- CARVALHO, Jennifer Schimitz de. *Musicalização na prática pedagógica: um estudo de caso em um centro municipal de educação infantil de Salvador*. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa, O extraordinário na docência com crianças na educação infantil. *In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. de (org.). Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.
- CASTRO, Katia Regina dos Sanos. *A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na educação infantil: um estudo na Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola*. 232 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.
- CHAVES, Fabiane Araujo. *Vivências musicais e desenvolvimento infantil: uma pesquisa com bebês e suas famílias*. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.
- CORREIA, Valeria de Sá. A formação de um coral na EMEF Gonzaguinha: cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2020.
- CORSARO, William A. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992. DOI: <https://doi.org/10.2307/2786944>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- CORSARO, William A. *The Sociology of Childhood*. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2011.
- CRESWELL, J. W. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4. ed. Boston: Pearson, 2012.
- CUNHA, Sandra Mara da. Crianças fazendo música: ampliar escutas docentes com a Sociologia da Infância. *In: BEINEKE, V. (org.). Educação Musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 127-140.
- CUNHA, Sandra Mara da; BRITO, Dhemy Fernando Vieira; OLIVEIRA, Sarah Gervasio Nascimento de. Educação musical e sociologia da infância no Brasil: uma relação emergente. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 31., 2021, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: ANPPOM, 2021. p. 1-13. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/992/563>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- CUNHA, Sandra Mara da; BRITO, Dhemy Fernando Vieira; OLIVEIRA, Sarah Gervasio Nascimento de. Educação musical e sociologia da infância no Brasil: diálogos em construção. *Opus*, v. 28, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20504/opus2022.28.27>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel, 1984.
- FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2016 [1944]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- FERNANDES, Natália. Infância e o direito à educação: dos ditos aos interditos. *Entreideias*, v. 8, n. 2, p. 11-26, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28749>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- FERNANDES, Natália. Dos silêncios da Pedagogia aos contributos da Sociologia da Infância ou Sobre os modos de respeitar ontológica e metodologicamente a criança enquanto sujeito ativo de direitos. *In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G. (org.). Sociologia da Infância em Portugal: memórias, encontros e percursos*. Lisboa: APS, 2021. p. 61-79. Disponível em: <https://aps.pt/pt/sociologia-da-infancia-em-portugal-ebook>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 5, n. 15, p. 970-986, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9015>. Acesso em: 17 nov. 2024.



- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Ocho estudios de psico pedagogía musical*. Buenos Aires: Paidós, 1982.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. *In: SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN*, Documento de Trabajo n. 10. Victoria: Universidad de San Andrés, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Cinthia Peres Pacífico. *Práticas pedagógicas com a matemática e a linguagem musical na Educação Infantil*. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2020.
- KIOUPKIOLIS, Alexandros. The Commons and Music Education for Social Change. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, v. 4, p. 111-146, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3674136>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- KIOUPKIOLIS, Alexandros. Common Education in Schools. Gauging Potentials for Democratic Transformation: A Case Study from Greece. *Frontiers in Education*, v. 8, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1209816>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- KOSGAARD, Morten Timmermann. Education and the Concept of Commons. A Pedagogical Reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, v. 51, n. 4, 2019, p. 445-455. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485564>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad.: Jusamara Souza. *Revista Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 48-7, 2000.
- LIMA, Alex Barbosa de. *Movimento e expressão corporal na preparação vocal do coro infantil*. 286 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023a.
- LIMA, Ana Clara Silva Moreira. *Educação Musical e educação integral: desdobramentos para a Educação Infantil no município de Itupeva*. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2023b.
- MADALOZZO, Tiago. Criatividade na educação musical: para pensar as pedagogias ativas e criativas um século depois. *In: ROSSETO, R.; VASCONCELLOS, S. T. (org.). Arte, educação e formação docente: textos escolhidos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 45-62. DOI: <http://doi.org/10.51795/9786558699491>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- MADALOZZO, Vivian Dell’ Agnolo Barbosa; MADALOZZO, Tiago; FERNANDES, Natália; CASANOVA, Joana Ribeiro. O Clube das crianças: articulações entre a música na infância e a Educação enquanto bem comum. *Revista da ABEM*, v. 32, n. 1, e32104, 2024.
- MAIER, Cibele Machado. *Educação musical e folclore: uma análise a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos*. 110 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias Brasileiras em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Diretoria de Avaliação (DAV). Documento Orientador de APCN. Área 11: Artes, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/linguistica-letras-e-artes/Artes_Documento_Orientador_APCN_2023.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.
- MOREIRA, Marco. Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de ensino de ciências e matemática: alguns esclarecimentos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 3, p. 1-



9, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.utfrpr.edu.br/rbect/article/view/549>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. 17 objetivos para transformar o nosso mundo. [S. l.]: ONU, Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental, 2016. Disponível em: <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. São Paulo: Fundação SM, 2022.

PATO, João; SCHMIDT, Luísa; GONÇALVES, Maria Eduarda (org.). *Bem Comum: público e/ou privado?* Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/22896>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.

PECHTELIDIS, Yannis; KIOUPKIOLIS, Alexandros. Education as Commons, Children as Commoners. The Case Study of the Little Tree Community. *Democracy and Education*, v. 28, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. *Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PEREIRA, Lisiane Cristina da Silva. *Dos caminhos de uma professora-artista-pesquisadora*. 85 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

PROUT, Alan. Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. In: PROUT, A.; CAMPLING, J. (org.). *The Body, Childhood and Society*. London: Palgrave Macmillan, 2020. p. 1-18.

REIS, Valéria de Sá Correia. *A formação de um coral na EMEF Gonzaguinha: "cantar a beleza de ser um eterno aprendiz"*. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2020.

REZENDE, Laise Souza. *Formação humana: contribuições das Artes na educação das crianças*. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2023.

RIBEIRO, Andréia Novaes Souto. *A música na Educação Infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo*. 235 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 17, n. 3, p. 61-71, set./dez. 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28208/pdf_69. Acesso em: 17 nov. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia da pesquisa*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas Infantis / Children's Cultures. In: TOMÁS, C.a; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L. de; 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. DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.22>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SILVA, Clésio Aderno da. *Beleza gótica e musicalidades trítônicas: possibilidades de experiências musicais ativas com a Educação Infantil*. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

SIQUEIRA, Dóris Mendes Ramos de. *A reflexão sobre as práticas docentes de professores de música na educação infantil de um município do interior paulista*. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. *Olhares & Trilhas*, v. 22, n. 1, p. 9-24, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2020v22.n.1.53720>. Acesso em: 17 nov. 2024.



SOUZA, Natália Aparecida Ribeiro de. *A música como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil a partir da confecção de instrumentos musicais com materiais reciclados*. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2023.

TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato. *A educação musical em pesquisa-formação: a voz cantada e falada de professoras da Educação Infantil*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

WAAE EXECUTIVE COUNCIL. *Report for the Development of the UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. [S. l.]: WAAE, 2023. Disponível em: https://www.waae.online/uploads/1/2/9/2/129270960/final_waae_unesco_survey_18_05.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.

Regiana Blank Wille é Professora Associada do Curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Possui Graduação em Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Música pela Universidade Federal de Pelotas (1996), Mestrado em Música - Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2013). Criou e coordena o Projeto de Extensão Musicalização Infantil da UFPEL. Coordena o GEEMIN (Grupo de Estudos em Educação Musical e Inclusão) e o Grupo de Pesquisa Formação Docente e Educação Musical. Desde 2021 é uma das coordenadoras do Grupo Temático Especial Educação Musical na Infância nos Encontros Regionais e Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical. Tem diversas publicações sobre música na primeira infância, inclusão e sobre formação de professores de musicalização infantil. regianawille@gmail.com

Tiago Madalozzo é Professor Assistente Convidado do Departamento de Artes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Doutor em Música com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná e em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente - GAEFO (UNESPAR), do Educamovimento / Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE (UFPR) e do Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (IPB), e investigador colaborador do Centro de Investigação em Estudos da Criança (UMinho). É coeditor da Revista Música na Educação Básica (Associação Brasileira de Educação Musical), reviews editor do International Journal of Music in Early Childhood (Intellect/ECMMA), e membro do Conselho Editorial do International Journal of Music Education (Sage/ISME) e da Revista Portuguesa de Educação Musical (APEM). madalozzo@ipb.pt



A *Opus* está licenciada sob uma licença [CC-BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).