



Pensar a Educação Musical na perspectiva da Sociologia da Infância: algumas contribuições a partir de uma revisão de literatura

Fabício Malaquias-Alves¹

UFMG/ PPGMUS

Doutorado

Subárea do SIMPOM: *Ensino e Aprendizagem em Música*

e-mail: fabricio.malaquias@hotmail.com

Resumo: Este trabalho, que está centrado na Educação Musical, na perspectiva da Sociologia da Infância, constitui um recorte da pesquisa de Doutorado em Música, em andamento, intitulada *Música “para” e “com” as crianças: confluência das artes e Educação Infantil*, que tem por objetivo compreender escolhas pedagógicas e estéticas que coexistem em um modelo de aula de música que dialogue com as outras artes. O presente artigo busca pensar a educação musical infantil a partir da discussão de uma revisão de literatura de trabalhos na área de Educação Musical que partem da perspectiva da Sociologia da Infância, a qual tem fundamentado as perguntas norteadoras da presente pesquisa. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Sarmiento (2002; 2003; 2007; 2009) e Cunha (2014), além de outros pesquisadores que têm colaborado para essa discussão interdisciplinar, na medida em que apontam para a necessidade de compreensão das especificidades do universo infantil.

Palavras-chave: Educação Musical; Sociologia da Infância; Educação Infantil.

Thinking About Music Education from the Perspective of the Sociology of Childhood: Some Contributions from a Literature Review

Abstract: This work, which is centered on Music Education, from the perspective of the Sociology of Childhood, is a part of the Doctoral Research in Music in progress entitled *Music "for" and "with" children: confluence of the arts and Early Childhood Education*, which aims to understand pedagogical and aesthetic choices that coexist in a music class model that dialogues with the other arts. This article seeks to think about Children's Music Education from the discussion of a literature review of works in Music Education that start from the perspective of the Sociology of Childhood, which has based the guiding questions of this research. In this sense, we highlight the contributions of Sarmiento (2002; 2003; 2007; 2009) and Cunha (2014), as well as other researchers who have collaborated in this interdisciplinary discussion, as they point to the need to understand the specificities of the children's universe.

Keywords: Music Education; Sociology of Childhood; Early Childhood Education.

1 Introdução

Este artigo constitui parte de uma pesquisa de Doutorado em Música em andamento, e busca compreender os elementos estéticos e pedagógicos que perpassam o ensino

¹ Orientadora: Profa. Dra. Helena Lopes da Silva.

Agência de fomento de bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

de música na Educação Infantil, tendo como pressuposto a interface com as outras linguagens artísticas. Na pesquisa de doutorado, busca-se, por meio do reconhecimento e da análise de metodologias propostas na atualidade, compreender quais escolhas pedagógicas e estéticas coexistem em um modelo de aula de música que dialogue com as outras artes, especialmente o teatro, e que nos permitem reconhecer nessa atividade contornos próprios de performance musical ou concerto.

Por se tratar de um trabalho centrado nas crianças e em processos que a elas dizem respeito, esta análise busca apoiar-se na Sociologia da Infância, por entender que essa perspectiva compreende as crianças como atores sociais plenos.

Desse modo, este artigo se configura como estudo teórico-bibliográfico fundamentado em pesquisas sobre Infância e Educação Musical realizadas a partir da Sociologia da Infância, e busca conhecer quais perguntas têm sido feitas nos trabalhos analisados. Nesse sentido, especial atenção foi dada aos trabalhos de Sarmiento (2002; 2003; 2007; 2009) e Cunha (2014), além de outras publicações que se mostraram adequadas para a discussão.

Ressaltamos que não se pretende, aqui, realizar uma revisão bibliográfica exaustiva, mas sim evidenciar algumas reflexões que possam lançar luzes sobre a educação musical na infância. O artigo também não se propõe, de forma alguma, a responder definitivamente as questões levantadas, mas sim a contribuir para o debate na busca de uma educação musical que seja, de fato, pensada "para", mas, especialmente, "com" as crianças.

2 Sociologia da Infância: alguns aspectos históricos e teóricos

A sociologia da Infância, como campo independente, se estabelece nas décadas finais do século XX e início do século XXI. Nesse sentido, aponta-se, como essencial, a publicação, em 1993, do artigo do pesquisador dinamarquês Jens Qvortrup, no qual são apresentadas “nove teses sobre a infância como fenômeno social”, com tradução em português publicada, no Brasil, em 2011 (CUNHA, 2014, p. 62-63). Nesse texto, o pesquisador indica, com veemência, características e aspectos próprios da infância, a serem observados. Entre eles, destacamos que, do ponto de vista sociológico, a infância não é uma fase de transição para a vida adulta; a infância é uma categoria que varia histórica e interculturalmente; as crianças colaboram para a construção da infância e da sociedade (QVORTRUP, 2011, p. 203-211). Propõe-se, desse modo, uma contraposição à tendência, historicamente constituída, de pensar as crianças a partir da ausência de características dos adultos. A infância passa a ser enxergada

enquanto fenômeno social, e as vivências cotidianas das crianças são levadas em consideração nos novos estudos empreendidos.

Na concepção da Sociologia da Infância, as crianças possuem uma identidade cultural própria, com suas especificidades, bem como seus modos de ser, criar e se relacionar. Isso não exclui, contudo, o reconhecimento de que a criança é dependente dos adultos com relação a seus direitos, necessitando de proteção, já que não são responsáveis pelos seus atos – estatuto social da criança (CUNHA, 2014, p. 72-73).

Ainda acerca das diferenças na compreensão de crianças e adultos, Sarmento (2009) afirma que:

todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta (...) é da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude e imperfeição, que a Sociologia da Infância trata quando estabelece a distinção das crianças face aos adultos. (SARMENTO, 2009, p. 22)

O conceito de infância, nascido na modernidade (ARIÈS, 2011), tem sofrido transformações ligadas às mudanças decorrentes da globalização, ao desenvolvimento tecnológico, e à sociedade da informação (PROUT, 2005; CUNHA, 2014). Do mesmo modo, a pluralidade de composições familiares possíveis na contemporaneidade colabora para a observação de variadas possibilidades de infâncias (CUNHA, 2014).

Tem-se, ainda, historicamente, uma concepção de infância ligada à escolarização, com a ideia de que, para sua inserção na sociedade, as crianças deveriam ser treinadas e preparadas por meio do aprendizado de regras e condutas. Trata-se, claramente, de uma concepção que se baseia em um “adultocentrismo”², que propõe a criação da escola não enquanto necessidade das crianças, mas dos próprios adultos que a criaram.

A Sociologia da Infância, entretanto, chama a atenção para a necessidade de pensar um espaço escolar a partir da observação e compreensão das reais necessidades das crianças, ou seja, de suas perspectivas, e que dialogue efetivamente com seus modos de ser e estar no mundo. Eis uma das razões pelas quais alguns educadores atualmente tenham preferido não uma postura pedagógica, mas o envolvimento ativo de crianças na construção e desenvolvimento de uma cultura infantil (HALLDÉN, 2005 apud CUNHA, 2014, p. 71).

As culturas da infância (...) são apropriações e transformações que as crianças operam em relação às formas culturais produzidas pelos adultos e também

² Termo utilizado por Cunha (2014), em vários momentos de sua pesquisa, para se referir a posturas centradas nos adultos.

àquelas produzidas para elas e por elas. (...) Faz-se importante enfatizar, em sintonia com a Sociologia da Infância, que as crianças não são receptoras passivas desses produtos e serviços. Ao contrário, elas possuem capacidade de fazer escolhas, são intérpretes das culturas adultas para a infância e para o seu consumo: elas as transformam e produzem suas próprias formas culturais nas interações que estabelecem com outras crianças, e com os adultos à sua volta. (CUNHA, 2014, p. 73)

Sarmiento (2002, 2003) aponta alguns *princípios de estruturação* das culturas da infância. Segundo o autor, essas culturas estão estruturadas na *interatividade*, na *ludicidade*, na *fantasia do real*, e na *reiteração*.

A “interatividade” se estabelece a partir das relações com os adultos e com outras crianças em espaços compartilhados – “cultura de pares” –, a partir das quais as crianças desenvolvem sua própria identidade. A “ludicidade” na infância é compreendida como um conjunto de ações sociais verdadeiras, onde “brincar” torna-se um meio legítimo de se relacionar com o mundo. A “fantasia do real” é estabelecida em contraposição ao pensamento lógico-racional dos adultos, e a “reiteração”, por sua vez, se refere a uma não linearidade e não sequencialidade do tempo percebido e vivido pela criança (SARMENTO, 2002; 2003).

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. (...) A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância. (SARMENTO, 2003, p. 3)

Assim, em vez de quantificar a infância, reduzindo-a à linguagem numérica por meio de um enquadramento temporal cronológico, parece mais coerente enxergá-la como experiência, como modo de ser e estar, obviamente, vinculado às situações nas quais se está inserido. Parece ser a concepção da infância enquanto experiência que permite seu diálogo tão eficaz e natural com as linguagens artísticas, que também operam e se expressam por outras vias, para além do entendimento lógico-racional. Sobre isso, Henriques (2018) cita Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011):

O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade. Dessa forma, como experiência, pode também atravessar ou não os adultos. Há pessoas que são mais ou menos atravessadas por ela. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 34 apud HENRIQUES, 2018, p. 88)

Continuando na ótica de Sarmiento, o pesquisador português não só legitima, enquanto aspecto característico da infância, “o universo de fantasia” no qual as crianças estão imersas, e por meio do qual se relacionam com o mundo ao seu redor, mas também aponta outro aspecto fundamental para a compreensão e interação com os modos de ser e estar das crianças: o uso das “várias linguagens”.

Assim sendo a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. (SARMENTO, 2007, p. 35-36)

O pensamento das “cem linguagens da criança”, conceito central da abordagem Reggio Emilia³, aponta precisamente nessa direção de valorização e de reconhecimento de todas as formas expressivas e de seu potencial de comunicação, criação e conexão. Nessa ótica, a variedade de linguagens, para além da comunicação verbal, é própria da espécie humana, e isso implica reconhecer que “todas as linguagens têm o direito de se realizar plenamente e, no processo, tornam-se parte de outras linguagens, que também as enriquecem.” (FILIPPINI; VECCHI, 1987, p. 22-23 apud GANDINI, 2019, p. 13).

Essa possibilidade de abordagem vem corroborar, ainda, a visão holística do homem, que se opõe à imagem fragmentada do ser humano, o que levou o educador Paulo Freire (1987) a defender uma razão que fosse “encharcada de emoção”, contrastando a cisão corpo-mente, razão-emoção, historicamente construída, desde Platão, e que culminou no “penso, logo existo” de René Descartes, e na racionalidade de Kant.

O reconhecimento de todas as linguagens enquanto igualmente válidas abre espaço para uma reflexão mais profunda acerca do potencial expressivo e criativo presente em cada criança, independentemente da idade. Essas reflexões deveriam permear também o trabalho do educador musical, de modo a atuar de maneira mais condizente com as características e necessidades próprias da infância, enquanto mediador e facilitador de processos de desenvolvimento pessoal e artístico, na perspectiva deste trabalho, musical.

Considerar as crianças como fortes, competentes e sábias é reconhecer sua necessidade inata e sua busca ativa por sentido e a necessidade de expressar os resultados de seus encontros, que acompanha essa busca. Todos os seres humanos nascem com capacidade de ser criativos, ou seja, de estabelecer

³ Proposta idealizada pelo pedagogo Loris Malaguzzi (1920-1994), em Reggio Emilia, na Itália, após a Segunda Guerra Mundial. Inspirada nas ideias de Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey e Maria Montessori, a abordagem busca o protagonismo da criança na construção de seu conhecimento.

conexões novas e dotadas de sentido e comunicar suas ideias de maneiras originais.” (MACKAY, 2019, p. 153-154)

3 A Educação Musical a partir da Sociologia da Infância

A análise de alguns trabalhos acadêmicos publicados nos últimos anos sobre Educação Musical, na perspectiva da Sociologia da Infância, revela algumas perguntas norteadoras: *“Que contribuições as crianças podem trazer para os avanços científicos nos campos da Música e da Educação? Como a criança pequena constrói e percebe a Educação Musical [em um determinado contexto de ensino]? Como construir um projeto artístico educativo COM e A PARTIR das crianças? Como as vozes das crianças transformam o contexto em que estão inseridas?”* (HENRIQUES, 2018); *“De que modo as crianças, por meio de suas culturas de pares, protagonizam experiências musicais? Como a experiência e a música dialogam na produção das culturas da infância?”* (WERLE, 2015); *“Quais são os saberes que as professoras da pequena infância movimentam para trabalhar a música quando não são especialistas no assunto e nem passaram por um aprendizado profissionalizante nessa área? É possível identificar esses saberes, buscar aprofundamentos que promovam mudanças nas práticas instituídas e construir um trabalho em que a música seja pensada também como área de conhecimento?”* (CUNHA, 2014).

Percebe-se, nessas perguntas, um considerável interesse em conhecer e validar os pontos de vista das crianças e o potencial criativo delas, bem como as questões que devem estar contempladas na formação de professores que trabalham com a infância. Tais indagações têm possibilitado a constituição de um valioso referencial teórico para análises acerca do ensino de música na ótica da Sociologia da Infância. Além disso, essas questões têm servido como ponto de partida para a presente pesquisa, originando novas perguntas norteadoras, como será mais bem exposto na terceira seção deste artigo.

Cunha (2014) aponta que “a ideia de infância que permeia a maioria dos estudos sobre o ensino e aprendizagem no campo da Educação Musical enxerga as crianças como seres em preparação para a vida adulta, e o foco das pesquisas tem sido colocado no desenvolvimento cognitivo” (2014, p. 61). Porém, a autora reconhece que “as crianças não são seres apenas sociais, mas indivíduos que se constituem biologicamente e psiquicamente, e, também, do ponto de vista sensível e estético” (2014, p. 62). Desse modo, embora Cunha especifique sua chave de leitura a partir da Sociologia da Infância, ela não deixa de reconhecer as inegáveis contribuições da psicologia da criança e das neurociências para os trabalhos que envolvem o desenvolvimento musical de crianças pequenas e bebês.

Nessa direção, os estudos do compositor, educador e pesquisador francês François Delalande têm tido boa aceitação no Brasil, sendo utilizados como referencial teórico por várias pesquisas em Educação Musical que tratam da infância a partir da psicologia da criança, ou em abordagens interdisciplinares. Partindo da observação de crianças pequenas e bebês em atividades musicais, e, em diálogo direto com as teorias de Piaget acerca das etapas do desenvolvimento infantil, Delalande (2019) propõe a ideia de música como jogo sensório-motor, simbólico e de regras, apresentando, assim, uma teoria do desenvolvimento musical a partir da psicologia infantil.

Cunha (2014) considera, também, a importância da “ludicidade” como conceito-chave para pensar a infância e as relações que as crianças estabelecem com seus pares, com os adultos e com o mundo, a partir do “brincar”. Essa constatação mostra-se também norteadora para pensar uma proposta de educação musical coerente com a infância, e que procure dialogar com a criança a partir de sua própria, ou melhor, de “suas próprias linguagens”. Desse modo, tem-se uma concepção pedagógico-musical alinhada, ainda, com os dispositivos legais que tratam da Educação Infantil, lançando olhares sobre as aulas de música realizadas também na escola regular, já que a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC – prevê a música como conteúdo dentro do campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, junto ao teatro, à dança, ao audiovisual, considerando a interação e a brincadeira como eixos estruturantes das aprendizagens e do desenvolvimento da criança. Recordar-se, assim, que a BNCC enfatiza o *ludus* durante todas as etapas da Educação Infantil e sugere diálogo entre as diversas áreas.

Apesar das várias falhas no processo de elaboração da BNCC, especialmente no que tange ao caráter impositivo de sua proposição (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), há que se considerar como esse documento normativo busca aceder à ideia da experiência artística na infância em sua totalidade, em oposição à maneira fragmentada como o ensino estruturado em disciplinas tem sido historicamente construído.

Rodrigues (2015, p. 86) traz a atividade musical na infância em sua interface com as outras artes, e a identificação da multiplicidade de linguagens expressivas com o universo próprio da infância. A autora enumera alguns fatores que se fazem presentes nessa relação e enfatiza aspectos sensoriais multimodais privilegiados no contato com as várias artes desde a primeira infância. A respeito da apropriação consciente de tais aspectos musicais, de sua percepção e dos efeitos multissensoriais envolvidos, são relacionadas dimensões pedagógicas e estéticas de processos criativos voltados para crianças, sendo possível afirmar que “a criação artística para a infância, enquanto exercício de sensorialidade levado ao extremo, pode

contribuir para lembrar a importância desses canais de comunicação” (RODRIGUES, 2015, p. 86).

Tais aspectos multimodais nos fazem refletir sobre a maneira sinestésica com a qual a criança se relaciona com o mundo ao seu redor, e como uma educação musical pautada nessas constatações podem contribuir para o fortalecimento e desenvolvimento dessas características próprias da infância. Nessa direção, o músico, compositor e educador musical canadense Raymond Murray Schafer descreve de forma bastante poética o universo multissensorial da criança:

Para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela, é um fluido caleidoscópico e sinestésico. Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades por categorias das formas de arte conhecidas. Impossível. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que “música” é algo que acontece durante às quintas-feiras pela manhã, enquanto às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada “pintura”. Considero que essa fragmentação do *sensorium* total seja a mais traumática experiência na vida da criança pequena. (SCHAFER, 2011, p. 278, itálico do autor)

Em uma proposta de educação musical pensada na sua interface com outras artes e saberes, o que se busca, na verdade, não é a proposição, mas o reconhecimento de um diálogo já existente, e a ênfase em algo que “já está lá”, a saber, características e potenciais altamente ricos, presentes na infância, como temos visto a partir das perspectivas aqui apresentadas.

Outro aspecto essencial a ser considerado na educação musical infantil é a pluralidade cultural das crianças, pois, assim como não há apenas um tipo de criança, não há somente um tipo de infância, e tampouco há uma única forma de expressão infantil. Como bem recorda Demartini (2009, p. 8), há crianças que falam, mas também há muitas crianças que, por inúmeras motivações, ou características pessoais, preferem não falar. Diante disso, retoma-se o que foi dito na seção anterior deste trabalho, reafirmando, também na ótica pedagógico-musical, o exercício de compreensão e utilização da multiplicidade de linguagens com as quais as crianças se expressam. Nesse sentido, as artes oferecem uma infinidade de possibilidades enquanto formas expressivas, colaborando para a criação de um “âmbito estético”⁴ que possibilite a livre expressão e a criação por parte das crianças.

No cotidiano das turmas de educação infantil há um intenso processo de trocas verbais e não verbais. A materialidade e a estética dos espaços também

⁴ Utilizamos o conceito de “âmbito estético”, como empregado por Hoyuelos (2020), em vez de “ambiente”, já que, nessa ótica, “âmbito” não se restringe ao espaço, mas se refere a uma “constelação sistêmica espaço-temporal da realidade formada por conexões que se codeterminam (...) [e que] implica uma urdidura estrutural e organizativa entre diversos elementos que ambientam o ser humano, o acolhem em uma rede de relações que representam um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas.” (p. 38)

funcionam como signo ideológico e se somam às interações. O cotidiano é diverso e polifônico” (SANTOS; CORSINO, 2009, p. 142 apud HENRIQUES, 2018, p. 92)

Reitera-se, desse modo, quão importantes são a legitimação e o reconhecimento das várias linguagens da criança enquanto igualmente válidas. Por meio desses outros modos de expressão, a criança revela muito sobre si, sobre seu universo, e sobre seus anseios, contribuindo para seu próprio processo de desenvolvimento, auxiliando-nos em nossa compreensão acerca da infância, a partir dos pontos de vista das próprias crianças.

4 Novas questões e algumas hipóteses

A análise preliminar dos estudos evidenciados e as considerações iniciais até aqui apresentadas lançam luzes sobre alguns aspectos próprios do universo infantil. Contudo, esses pensamentos também promovem o surgimento de outras questões importantes para nortear as reflexões que aqui se empreendem, por exemplo: Como alcançar os benefícios do diálogo entre as linguagens expressivas na aula de música, sem correr o risco de retroceder à experiência traumática da polivalência no ensino de Arte, instituída pela Lei 5.692/71? Que aspectos presentes na formação dos professores de música que se dedicam à Educação Infantil favorecem a valorização das interfaces entre a música e as outras linguagens artísticas durante as aulas com as crianças? Que tipo de investimento poderia ser feito na formação dos educadores de modo a favorecer essa proposta abrangente e rica de ensino de música? Que estratégias pedagógicas poderiam ser pensadas para a promoção de um diálogo efetivo com os princípios de estruturação das culturas da infância – *interatividade, ludicidade, fantasia do real, reiteração* –, também nas aulas de música?

Certamente, ainda não possuímos respostas para todas essas questões. Mas, o diálogo com a literatura e a retomada de nossa experiência enquanto educadores musicais talvez possam indicar pistas que nos auxiliem na compreensão dessas circunstâncias e na elaboração de algumas hipóteses.

Acreditamos que um bom ponto de partida seria ter sempre em consideração que as linguagens artísticas, embora sejam naturalmente complementares e dialógicas entre si, possuem especificidades que justificam um lugar reservado para cada uma delas no ensino, além de professores qualificados. E, exatamente por isso, falamos a partir da perspectiva da Educação Musical, uma vez que, por estarmos inseridos nesse campo específico, tratamos de aulas de música para crianças, e não do ensino polivalente de Arte.

Um excelente exemplo dessa abordagem musical que, mesmo sem se restringir, não se perde na polivalência, se encontra nas propostas pedagógicas e nas experiências criativas realizadas por Murray Schafer, que, sem perder jamais a consciência do trabalho musical que desenvolvia, não se furtou a enfatizar a presença de elementos extramusicais durante suas atividades.

Assim sendo, o que se propõe é a ênfase e a apropriação conscientes desses aspectos também durante as aulas de música. Isso, a nosso ver, estaria de acordo com o universo polifônico e interdisciplinar no qual a criança está inserida, parecendo, portanto, mais condizente com práticas musicais voltadas para esse público específico.

Por outro lado, se a ludicidade, a multiplicidade de linguagens e o envolvimento ativo e expressivo das crianças se fazem presentes, abre-se um instigante caminho para as chamadas “práticas criativas” em Educação Musical”.

Sobre as práticas criativas, Fonterrada esclarece que:

Por mais diferentes que sejam entre si, tais propostas têm em comum o fato de colocarem alunos de diferentes faixas etárias em contato direto com práticas criativas; as propostas de que a ação criativa ocorra nas aulas é predominante e há forte incentivo à prática de composições coletivas ou de improvisações espontâneas. (2015, p. 17)

A autora ainda aponta que o diferencial dessas práticas se dá por:

parecerem adequadas à introdução ou ao fortalecimento da prática da música nas escolas, pela facilidade de acesso da população escolar a essa linguagem, bem como de pessoas de diferentes faixas etárias, músicos e não músicos. A adesão a essa prática amplia sobremaneira a sua adoção não apenas em escolas, mas, também, em espaços culturais diversos e outros programas formais ou não formais que se dedicam ao ensino e à aprendizagem de música. Além disso, essas práticas promovem trabalhos interativos entre a música e outras linguagens expressivas – teatro, dança, artes plásticas –, além de outras disciplinas do currículo, como Literatura, História, Matemática, Geografia (...). (FONTERRADA, 2015, p. 18)

Na educação musical infantil, práticas inspiradas nessas abordagens reconhecem como válidas as criações sonoras das crianças, em vez de simplesmente procurar enquadrá-las em um modelo de música pré-estabelecido e tradicionalmente legitimado. Cunha (2014) descreve essa “música das crianças” como “o resultado do que elas absorvem do mundo musical adulto no qual estão inseridas, do que estão ouvindo desde antes do seu nascimento, de uma musicalidade assim constituída e também daquilo que escolhem para dar sentido às suas interpretações desses fatos sonoros.” (p. 76-77)

Desse modo, e, em oposição à ideia de “talento musical”, as crianças, ao criarem, revelam o que conhecem de música e seu repertório de possibilidades, a partir do que têm absorvido do ambiente no qual estão inseridas, e do modo como se apropriam e interpretam tais elementos, lançando mão de suas próprias investigações sonoras e estéticas.

É preciso, entretanto, que haja essa abertura por parte dos professores, que eles ouçam essas experimentações e suas possíveis e consequentes invenções como manifestações genuínas das crianças no decorrer de seu processo de construção do conhecimento musical. É necessário ser paciente e conseguir conviver com certo “caos barulhento” que se instala quando as crianças se põem a fazer experimentos musicais. (CUNHA, 2014, p. 77)

A educação musical assim constituída, poderia privilegiar a imersão da criança em um âmbito estético que favoreça e estimule as práticas de escuta e produção vocal e instrumental, em um contexto rico em experiências, pela capacidade de se apropriar, reinterpretar e fazer música, mas também por meio do cuidado com a qualidade dos materiais e das fontes sonoras utilizadas. Esse âmbito musical estimulante irá expor a criança a sons de diversas procedências (não somente aqueles típicos de tradição tonal), bem como a repertórios provenientes de diversas culturas, estilos e épocas, escolhidos a partir do conhecimento do grupo. Dessa forma, a criança poderá ampliar sua musicalidade e capacidade de fazer música.

Por fim, trazemos a contribuição de Brito (2007) para este diálogo, onde a educadora musical aponta, com vigor, a importância da observação das crianças e das trocas com elas estabelecidas, sugerindo que, se as crianças aprendem conosco, nós, professores, também aprendemos com as crianças:

Se as crianças têm a possibilidade de experienciar, de fazer/refletir, de explorar, de pesquisar, de criar e também sistematizar conhecimentos, emergem continuamente descobertas e reflexões que nos informam sobre os modos de ser e estar das crianças; são pistas que nos permitem melhor conhecê-las, bem como fazer música com elas, compartilhando seus processos de auto-organização e de transformação de experiências. (BRITO, 2007, p. 94)

Conclusões

Este artigo buscou pensar a educação musical infantil a partir da Sociologia da Infância, por meio de uma revisão de literatura de trabalhos realizados na área de Educação Musical, os quais fundamentaram perguntas norteadoras para se compreender melhor os benefícios e possibilidades de interação entre as linguagens artísticas na aula de música para a Educação Infantil.

A abordagem interdisciplinar presente nos estudos que tratam da infância pode indicar caminhos significativos para uma educação musical abrangente, uma vez que estão em

consonância com as peculiaridades dos modos de ser e estar das crianças, e podem propiciar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas alinhadas a esse pressuposto. Do mesmo modo, estudos empreendidos na perspectiva da integração das linguagens artísticas podem proporcionar uma visão mais ampla e flexibilizada das próprias crianças, de modo a compor uma relação mais significativa com seus pontos de vista enquanto atores sociais plenos. A perspectiva da Sociologia da Infância, portanto, tem se mostrado adequada para a pesquisa em Educação Musical, uma vez que inspira propostas educacionais centradas nas crianças, bem como em suas características e necessidades.

Parece mais claro, a partir das análises aqui consideradas, como é possível maior interação com o universo infantil através da integração entre as artes, a qual está em consonância com os princípios que estruturam as culturas da infância, valorizando as muitas formas de expressão da criança por meio da ênfase no diálogo entre a música com as diferentes linguagens artísticas. Os estudos aqui apresentados vêm instrumentalizar nossa pesquisa sobre o tema, indicando caminhos para o reconhecimento de metodologias atinentes a esta proposta, na busca pela criação de um âmbito estético favorável para o desenvolvimento do potencial criativo-musical presente em todas as crianças.

Referências bibliográficas:

- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.
- BRITO, T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de Doutorado. Programa de Comunicação e Semiótica. PUC/SP, 2007.
- CUNHA, S. M. *Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base nacional comum curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- DELALANDE, F. *A música é um jogo de criança*. Tradução de Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) *Por uma cultura da infância: 268 metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- FONTEERRADA, M. T. de O. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. Editora UNESP Digital, São Paulo, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GANDINI, L. Do início do ateliê aos materiais como cem linguagens: pensamentos e estratégias de Loris Malaguzzi. In: GANDINI, Lella. et al. (Orgs.) *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 5-13.
- HENRIQUES, W. *Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II*. São Paulo, 2018. 285f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.
- HOYUELOS, A. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte, 2020.
- MACKAY, S. H. A criatividade no centro da aprendizagem. In: GANDINI, Lella. et al. (Orgs.) *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 153-168.
- PROUT, A. *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. New York: Routledge Falmer: 2005.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. *Pró-Posições*. Apresentação de Maria Letícia Nascimento. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: v. 22, n. 1, jan./abr. 2011, p. 199-211.
- RODRIGUES, H. et al. (Orgs) *Ecos de OPUS TUTTI*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. CEDIC – Centro de Documentação e Informações Sobre a Criança. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm.
- _____. *Imaginários e Culturas da Infância*. CEDIC – Centro de Documentação e Informações Sobre a Criança. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/ImaCultInfancia.pdf.
- _____. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org) *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.
- _____. Estudos da Infância e Sociedade Contemporânea: desafios conceituais. *O Social em Questão*. Revista do Departamento de Serviço Social. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009, Ano 12, nº 21-1, p. 15-30.
- SCHAFER, M. *O Ouvido Pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011.
- WERLE, K. *Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar*. – Santa Maria, 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3486>