

As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo

Las culturas infantiles en la educación musical: constelaciones en juego

Childhood cultures on music education: constellations at play

Tiago Madalozzo, Vivian Dell' Agnolo Barbosa Madalozzo; BRASIL

RESUMO

Partindo da observação do complexo e diverso mundo musical das crianças, neste artigo marcamos um lugar nos estudos da educação musical na infância ao articular o conceito de culturas da infância a um olhar com ênfase na musicalização infantil. O objetivo é definir os eixos estruturadores das culturas da infância conforme propostos por Sarmiento (2004) e os ressignificar à luz das pedagogias ativas e criativas em educação musical. Ilustramos cenas do dia a dia de atividades de musicalização em uma escola de música em Curitiba, região sul do Brasil, para então tecer uma constelação de conceitos e questionamentos ao redor do tema, tendo como foco a observação do “corpo criança” fazendo música. Ao final, apontamos perspectivas para o ensino de música para crianças, seja nos modos presencial ou online, considerando que as definições apresentadas auxiliam

na (re)definição de um olhar complexo e abrangente para a criança na musicalização infantil.

Palavras-chave: Educação, Infância, Música, Culturas da Infância, Educação Musical

RESUMEN

Partiendo de la observación del complejo y diverso mundo musical de los niños, en este texto marcamos un lugar en los estudios de educación musical en la infancia, articulando el concepto de culturas de la infancia a una mirada con énfasis en la educación musical infantil. El objetivo es definir los ejes estructurantes de las culturas de la infancia propuestos por Sarmiento (2004) y resignificarlos a la luz de las pedagogías activas y creativas en educación musical. Ilustramos escenas de actividades cotidianas de musicalización en una escuela de música de Curitiba, región sur de Brasil, para luego tejer una constelación de

conceptos y preguntas en torno al tema, centrándonos en la observación del "cuerpo infantil" haciendo música. Al final, señalamos perspectivas para la enseñanza de la música para niños, ya sea en modalidad presencial o en línea, considerando que las definiciones presentadas ayudan a (re)definir una mirada compleja y comprensiva del niño en la educación musical infantil.

Palabras clave: Educación, Infancia, Música, Culturas infantiles, Educación Musical

ABSTRACT

Observing the complex and diverse musical world of children, in this text we aim to determine a specific focus on early childhood music education by articulating the concept childhood cultures with emphasis on children's music and movement activities. The objective is to define the structuring axes of the childhood cultures as proposed by Sarmento (2004) and to re-signify these terms in the light of active and creative pedagogies in music education. We illustrate scenes from the daily music and movement activities in a music school in Curitiba, southern Brazil, to weave a constellation of concepts and questions around the theme, focusing on the observation of the "child body" that makes music. We point out perspectives for teaching and learning music to children, whether in face-to-face or online modes, considering that the definitions presented help (re)defining a complex and comprehensive look that we take for the child in music and movement activities.

Key words: Education, Childhood, Music, Childhood Cultures, Music Education

INTRODUÇÃO

Que o mundo musical das crianças é diverso, e que elas são grandes entendedoras de música, não faltam argumentos na pesquisa acadêmica para sustentar. Considerando as palavras-chave complexidade, conexões, teias, é fundamental que, enquanto pesquisadores da(s) infância(s), estejamos sempre em uma zona fronteira entre as áreas da educação musical, da psicologia e da sociologia, de modo a agir em analogia a tal diversidade.

Neste artigo pretendemos marcar um lugar nos estudos da educação musical na infância, na medida em que a discutimos a partir de conceitos dos estudos da criança, mas com um olhar específico com ênfase nos fundamentos das chamadas pedagogias ativas e

criativas em educação musical. Definimos um entendimento de culturas da infância, chegando aos eixos estruturadores destas culturas (Sarmento, 2004), para então empreender um exercício de conexão destes conceitos e eixos com a educação musical.

A fim de demonstrar de maneira mais clara nosso ponto de vista, partimos da ilustração de vinhetas – cenas do dia a dia de atividades de musicalização infantil com crianças dos zero aos seis anos de idade no âmbito da Alecrim Dourado Formação Musical, escola especializada na formação musical para crianças em Curitiba, região sul do Brasil. É deste modo que tecemos uma constelação ao redor da temática da musicalização, cruzando conceitos teóricos à observação do “corpo criança” fazendo música de maneiras diversas. Ao final, estabelecemos implicações para a área a partir de pontos de tensão que apontam para perspectivas, seja no ensino presencial ou no remoto.

PARTINDO DAS CULTURAS DA INFÂNCIA

O ponto de partida neste entrelaçamento teórico é o entendimento da criança como ser biopsicossocial (Sarmento, 2013), termo que sintetiza a complexidade de nossa abordagem. A infância é tomada como categoria estrutural da sociedade na medida em que as crianças são indivíduos históricos – portanto, são/estão localizadas em determinado tempo/espço, mas sempre em passagem, por meio de sua agência e atividade na construção social dos ambientes que frequentam –, enquanto a infância permanece sendo uma componente da cultura e da sociedade. É desta maneira que se pode falar em múltiplas infâncias (no plural), dentro de uma infância em sentido amplo, como parte de uma construção social que envolve a família, a escola e a sociedade, e que se configura por isso mesmo como categoria geracional (Sarmento, 2013).

Sarmento (2004) apresenta a cultura da infância como um conjunto de modos de significação do mundo e de ação intencional que são, deste modo, marcados pela alteridade em relação ao mundo adulto. E da mesma forma como faz ao definir o conceito de infância, Sarmento também se refere a culturas da infância no plural, admitindo que há neste processo uma diversidade de contextos, histórias e interações sociais envolvidos.

Dentre tais modos de significação, destacamos o entendimento de que a educação da criança, assim como sua expressão e interpretação do mundo, se dá por meio do movimento. A partir dos estudos

do corpo, do gesto e do movimento na infância, Garanhani e Paula (2020), respondem a inquietação de Sarmento, de que um dos desafios atuais dos estudos da infância seria articular o desenvolvimento do corpo infantil com a construção social e cultural da infância: as autoras apresentam para isso a teoria de que a “criança em movimento” é uma linguagem da infância. Ainda como resposta a tal inquietação, Camargo e Garanhani (no prelo) definem o conceito de “corpo criança”, entendendo que “a criança é corpo, e o corpo é criança nas suas diferentes expressões e comunicações”, sendo a “maneira como as crianças experienciam, interpretam suas realidades (...), constroem culturas”.

É deste modo que focalizamos nosso olhar para o pressuposto de que a música tem papel essencial na educação e na significação do mundo pelo “corpo criança”, o que justifica a necessidade de um olhar atento para a maneira como a música se faz presente nas culturas da infância.

A COMPLEXIDADE DAS CULTURAS DA INFÂNCIA

Tendo em vista o conceito de culturas da infância e a afirmação que fazemos do papel da música e do movimento em sua definição, é fundamental resgataremos o trabalho realizado por Fernandes na década de 1940 no Brasil¹. Para Fernandes (2004, p.245-246), o conceito de cultura infantil traduz um caráter específico de “subcultura” de uma cultura total, que é partilhado de modo exclusivo pelas crianças que constituem os grupos infantis; se trata de uma cultura constituída de “elementos culturais quase exclusivos dos imaturos [nomenclatura utilizada pelo autor em 1944] e caracterizados por sua natureza lúdica atual”, e que são adquiridos pelas crianças “em interação”.

Fernandes (2004, p.246-249) questiona de onde viriam estes elementos da cultura infantil, e assume que provêm da cultura do adulto e são transferidos para o círculo infantil “por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo [...] e nela mantidos com o correr do tempo”, fortalecendo a crítica de que não se trata de um simples movimento

1. O pesquisador apresenta uma etnografia da(s) infância(s) no âmbito dos grupos infantis, as “trocinhas”, nos bairros da cidade de São Paulo, examinando os elementos que constituem o que intitula como cultura infantil, definida inclusive pelos aspectos que “comumente escapam aos adultos em geral e aos pesquisadores mais afoitos ou menos treinados” (Fernandes, 2004, p.233)

de imitação do adulto, mas sim de recebimento, execução e modificação de tais traços. Para além destes, Fernandes (2004, p.247) aponta que há elementos da cultura infantil que as próprias crianças elaboram a partir de seu patrimônio cultural.

Em suma, a complexidade da cultura infantil está representada por um movimento que à primeira vista soaria paradoxal: a construção de um modo de significação próprio, portanto, de alguma forma inacessível aos adultos; mas com elementos que provêm em parte do mundo e da cultura adulta, e são ressignificados. A esse respeito, trazemos para a discussão os conceitos de cultura de pares e de reprodução interpretativa definidos por Corsaro (2011). Considerando os pares como o grupo de crianças que passam o tempo juntas em interação presencial, a cultura de pares se configura como um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações produzidos e compartilhados pelas crianças nesta interação com as demais no âmbito do grupo. Corsaro (2011) define ainda o conceito de reprodução interpretativa, segundo o qual as crianças se apropriam de informações do mundo adulto para atender seus interesses, não apenas numa internalização da cultura, mas por meio de uma contribuição ativa em sua produção e modificação ou ressignificação.

Portanto, as culturas da infância englobam dois modos de interação, a partir da participação das crianças nas rotinas das culturas de pares e também nas rotinas adulto-criança em diferentes contextos. Por isso mesmo, Sarmento (2004; 2005) admite que as atividades e formas culturais da infância se caracterizam por um reflexo mútuo das produções culturais dos adultos para as crianças (verticais), e delas entre seus pares (horizontais). Em outras palavras, exprimem a cultura social em que se inserem de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo veiculando formas específicas de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo – o aparente paradoxo a que nos referimos.

Partimos do reconhecimento dado pela Sociologia da Infância ao papel ativo de definição das culturas infantis pelas crianças, em um processo tanto de criação quanto de apropriação e ressignificação, para chegar a uma possibilidade de investigação de seus elementos constitutivos.

Os eixos das culturas da infância para Sarmento (2004)

Localizamos nosso foco analítico na definição de eixos estruturadores das culturas da infância, confor-

me definidos por Sarmiento (2004) em um esforço teórico de inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância, a fim de fomentar a realização de pesquisas sobre a temática. O autor elabora o construto teórico que intitulou “gramática das culturas de pares” na infância a partir dos quatro eixos, que são a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (Sarmiento, 2004, p.13).

Sarmiento (2004, p.14-15) demonstra que as crianças têm contato com realidades diferentes a partir das relações familiares, escolares, de pares, comunitárias e sociais, tanto no plano sincrônico como no diacrônico, e que é a partir de todos estes modos de interatividade que se configuram seus mundos específicos. Já a ludicidade seria um “traço fundamental das culturas infantis”, uma vez que a interatividade do brincar é uma condição de aprendizagem; no entanto, o autor adverte que brincar não é uma atividade exclusiva das crianças, mas sim uma das atividades sociais mais significativas do ser humano (Sarmiento, 2004, p.15).

A fantasia do real também é parte da construção de uma visão de significação do mundo e dos objetos pelas crianças: estas transpõem ou importam as situações de um “real imediato” e as reconstruem criativamente, de modo a não haver de fato uma dicotomia realidade-fantasia, pois se trata de um modo de inteligibilidade do mundo (Sarmiento, 2004, p.16). Este ponto (a não literalidade dos objetos e do mundo) leva ao último eixo, o da reiteração (a não linearidade temporal), considerando que o tempo da criança é um tempo recursivo, “sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”, tanto no plano sincrônico (com a recriação de situações e rotinas) quando no diacrônico (com a transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as mais novas) (Sarmiento, 2004, p.17-18), como mencionamos acima.

Estes pontos serão posteriormente ressignificados neste texto a partir de um olhar específico para os elementos musicais das culturas da infância. Nosso objetivo é aprofundar o exercício de articulação entre os eixos propostos por Sarmiento e a educação musical, o que parte da maneira como definimos a musicalização infantil, como apresentamos na próxima seção.

VISITANDO A MUSICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

Nosso entendimento sobre a educação musical na infância passa pelo conceito de musicalização infantil, definido como um processo de sensibilização

sonora no qual a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira(s) significativa(s) (Madalozzo, no prelo). Tais práticas são na realidade duplamente significativas: por um lado, no sentido de aprendizagem significativa dos elementos na música enquanto linguagem artística; de outro, no sentido de envolvimento, construção, experiência pessoal significativa das crianças com a música, de maneira criativa (Madalozzo, 2019).

A menção aos conceitos de atividade e de criatividade traz ao centro da questão as chamadas pedagogias ativas e criativas em educação musical, que foram metodologias desenvolvidas ao longo do século XX e que balizam as maneiras pelas quais se dá a formação de professores de música. Um dos conceitos que emerge destas pedagogias é o de “música elementar”, a partir da metodologia de Carl Orff, um termo que carrega a conexão de música, linguagem e movimento/dança como conteúdo central (Cubasch, 1999). Define-se deste modo uma abordagem antropocêntrica em que o ponto de partida para a formação do conceito se dá não na música em si, mas no próprio ser humano que com ela se envolve (Cubasch, 1999). Cubasch (1999), ao se referir ao conceito de música elementar, menciona o “corpo-sujeito”, noção segundo a qual sentir, pensar, agir, perceber, expressar-se, relacionar-se, são ações ligadas à sua existência corporal.

Considerando que as pedagogias ativas em educação musical trataram de deslocar o foco do ensino da música, enquanto objeto, para o sujeito que faz música (Gainza, 2003), abre-se espaço para reflexões sobre o lugar da música na infância e sua relação com o corpo criança e a criatividade musical.

Atividade e criatividade em jogo

A partir de uma mudança de paradigma em relação ao ensino considerado tradicional, as pedagogias ativas em educação musical caracterizam-se pelo ensino “pautado na prática da música como uma forma de expressão múltipla, em que a criança atua com seu corpo em movimento, na dança, na linguagem, na música em si, e em múltiplas expressões artísticas” (Madalozzo, no prelo). Mais à frente, em meados do século XX, há uma nova mudança de paradigma, da atividade para a criatividade musical, considerando a importância fundamental de um contato das crianças com música a partir de palavras-chave como a descoberta, a experimentação, a investigação, a liberdade, por meio de interações sociais e sonoras (Madalozzo

& Madalozzo, 2019; Madalozzo, no prelo).

Neste sentido, o papel do professor-orientador se faz evidente ao atuar como mediador deste contato das crianças com o material sonoro e musical ao seu redor, definindo o conceito de “criatividade”, porque engloba a atividade, mas representa um novo leque de possibilidades de envolvimento das crianças com música, em um exercício compartilhado com o adulto nas aulas de musicalização (Madalozzo, 2019), não apenas em atividades de improvisação e criação musical, mas também na experimentação sonora e nas atividades de execução e de escuta musical ativa (Madalozzo, 2017). É fundamental que o professor esteja continuamente atento às crianças, “desenvolvendo um olhar que vá além dos aspectos técnicos da execução musical, e que dê conta de dar voz às ‘conversas paralelas’ das crianças”, isto é, de seus discursos sobre o que produzem no contexto das interações de pares (Madalozzo, 2017, p.19165). Sobre isso, concordamos com Ilari (2018) ao considerar que as crianças são agentes de seu próprio ambiente musical, cabendo ao professor observar e escutar as expressões das crianças na e pela música, em um processo de valorização que acaba por realimentar a produção musical infantil.

“Criatividade”, para Madalozzo (no prelo), se refere então ao modo de interação das crianças com o material sonoro e musical na musicalização, atuando como protagonistas de suas construções e entendimentos do mundo musical em seu entorno. É por meio deste foco em relação à musicalização e ao papel da criança no centro da educação musical na infância, em um jogo musical “criativo”, que resgatamos os eixos estruturadores das culturas da infância para ressignificá-los em relação à música.

Discussão: a musicalização e os eixos das culturas da infância

Incluimos seis vinhetas: relatos escritos de diferentes tempos e espaços ao longo da história de dez anos da Alecrim Dourado Formação Musical, uma escola de música em Curitiba, região sul do Brasil, especializada na formação musical para crianças², o que inclui cursos de musicalização infantil para as crianças de 0 a 8 anos, e de instrumentos musicais para as crianças de 7 anos de idade em diante. Estes relatos fazem parte de um acervo de situações vivenciadas e registradas

2. A proposta pedagógica da Alecrim Dourado – formação musical para crianças está disponível em <https://www.alecrinformacaomusical.com.br>.

pelos autores, que se configuram como ponto de partida para análise. A partir da contação das cenas organizadas em cada vinheta, procuramos tornar visíveis cada um dos conceitos anteriormente apresentados.

Vinheta 1: O corpo em movimento em uma execução original

Era uma aula de musicalização para crianças de 2 anos. Na sala havia 5 crianças, seus cuidadores (na maioria, os pais das crianças), dois professores e uma caixa cheia de caxixis (chocalhos para percussão). A caixa foi colocada no meio da roda e pedimos que cada uma das crianças pegasse caxixis para seus cuidadores e para si mesma. Então explicamos a atividade: vamos ouvir uma música, com sons e pausas. Quando houver som, todos tocam o caxixi, e quando houver pausa, todos devem parar de fazer som com seus instrumentos. Todas as crianças, com exceção de uma das meninas, pegam seus caxixis e se sentam formando uma roda. Mesmo com a insistência da sua cuidadora, ela não pega nenhum instrumento, e é a única na sala de aula que fica em pé. A cuidadora demonstra impaciência e insatisfação, mas é acalmada por mim, que piscando com um olho só, demonstro que está tudo bem. A música toca no rádio e enquanto as demais crianças fazem os movimentos de tocar (com som) e parar (com pausa), a menina experimenta utilizando os movimentos de seu corpo: se posiciona em pé, com o tronco firme, e chacoalha a cabeça, rodando-a de um lado para o outro no início da música. Quando percebem a primeira pausa, as crianças param de tocar os caxixis; a menina, por sua vez, para imediatamente de chacoalhar a cabeça. Quando a melodia retorna, ela volta a movimentar a cabeça, e fica nesta alternância de gestos até o final da execução. A cuidadora e eu nos entreolhamos e sorrimos ao final da atividade.

Com a primeira vinheta, entendemos que a vivência por meio do jogo acaba por levar à aprendizagem, que, em primeira análise, é o objetivo da formação musical (Madalozzo, no prelo): expressando-se neste jogo corporal em associação à audição, as crianças vivenciam os conceitos e som e pausa, em uma atividade que poderíamos classificar de antemão como “lúdica”. A ação da menina entre as demais crianças demonstra uma forma diferente de jogar musicalmente, mas que leva a uma vivência semelhante à de seus colegas de turma. É um movimento semelhante ao que ocorre na vinheta 2:

Vinheta 2: A “pausa” entra na casa (a partir de relato do cuidador)

Um menino de quatro anos de idade, aluno da musicalização há 3 anos, está brincando de desenhar em um quadro negro, em sua casa. A mãe o chama para almoçar, e o menino responde que está desenhando e não pode parar. A mãe continua o chamado, insistindo, mas obtém a mesma resposta. Então, de maneira firme, orienta: “Faça uma pausa e venha almoçar!”. A criança demora alguns minutos, mas finalmente chega à mesa. Quando a mãe questiona sobre o porquê da demora, o menino a leva ao quarto e aponta para o quadro negro, onde se vê o desenho de uma pausa de semínima conforme a notação musical tradicional: a mãe percebe que o menino literalmente “fez uma pausa” antes de ir à mesa almoçar.

É importante reconhecer que as culturas lúdicas, que têm sido associadas à infância, não estão necessariamente ligadas às brincadeiras e com os seus pares, como sinalizam Machado e Carvalho (2020): os autores contribuem com o debate ao trazer a ideia de que há interações adulto-criança que ocorrem no contexto das instituições escolares e familiares, e que por isso mesmo não necessariamente se vinculam às brincadeiras; mas que podem se configurar como experiências afetivas e lúdicas. Por isso, os autores defendem o uso do termo lúdico não como adjetivo (no sentido de que um jogo seja naturalmente lúdico), pois não pode ser definido de antemão, considerando que isso depende “das experiências vivenciadas pelas crianças e do conjunto de referências culturais que são apropriadas por elas em determinadas situações de suas vidas” (Machado & Carvalho, 2020, p.7). Em outras palavras, as ações ou atividades propostas por meio das brincadeiras não podem ser tidas como lúdicas; a ludicidade está em todas as condições sociais que envolvem as crianças e seus pares, e que por isso “poderão (ou não) lhes proporcionar experiências consideradas lúdicas” (Machado & Carvalho, 2020, p.20).

Para não incorrer em um erro conceitual de, assim como no senso comum ou num sentido superficial, entender a ludicidade como adjetivo associado à infância, à arte na infância, e especialmente à música na infância, consideramos aqui argumentação de Machado e Carvalho, e optamos por partir não da ludicidade, mas do conceito de “jogo”, conforme explorado por Delalande (1984) e Gainza (1988) em relação à educação musical.

Para Delalande (1984), a educação musical não tem o objetivo de dotar as crianças de competências musicais a partir de um estado inicial de nulidade, mas sim, de desenvolver a atitude lúdica do fazer musical infantil, que é a fonte de o que o autor intitula

“jogo musical”. O autor desenvolve seu argumento a partir do princípio de que a música na infância parte desta noção de jogo. E a música se mostra presente em diferentes níveis na vida das crianças, quando percebemos a forma como, na vinheta 2, o menino aplica ao contexto familiar, portanto fora da aula de música, o conceito que aprendeu na aula (a pausa). Já a menina da vinheta 1 demonstra um envolvimento corporal no seu fazer musical, em uma definição de jogo que conectamos à reflexão de Gainza, quando situa o contexto das pedagogias criativas em educação musical – que ousamos associar ao conceito de criAtividade que apresentamos.

Deste modo, partindo da criAtividade, “jogar” com a música é também ‘jogar-se’, o que dá como resultado uma gama infinita e em constante mudança de caminhos para a expressão e para a criação” (Gainza, 1988, p.100), pois a criAtividade envolve múltiplas possibilidades de contato experimental com a música, o que pode ser definido por meio de palavras-chave como a expressão, a exploração, a investigação, a descoberta, a liberdade, a imprevisão, a aleatoriedade, o impreciso, o paradoxal. Voltamos à música elementar: é absorver e exalar música pelo corpo todo, em contato com os sons disponíveis no rico ambiente musical no entorno, e partindo da interatividade.

Sobre isso, defendemos o ponto de vista afirmado por Souza, Broock e Lopes (2020, p.6) de que o brincar deve ser reconhecido como “dimensão da cultura, de efeito estruturante identitário, como expressão humana”, o que possibilita uma comunicação dialógica entre adultos-professores e crianças tomando por base o brincar, para além de sua mera utilização como ferramenta de ensino. Para os autores, o brincar deve favorecer o reconhecimento de que há uma dimensão lúdica na musicalização infantil. Levando em conta esta dimensão cultural que envolve múltiplas relações, pode-se pensar na interatividade – o que nos leva ao segundo eixo.

Vinheta 3: A construção coletiva de respostas para o que se ouve

Em uma aula de musicalização para crianças de quatro anos de idade, ouve-se “Entry of Phoebus”, peça instrumental do quarto ato de uma ópera de Henry Purcell, do século XVII, em uma atividade de movimento. As crianças são orientadas pelos professores a se deslocarem pelo espaço da sala e, a cada momento de pausa, demonstrarem sua percepção do silêncio parando de se movimentar, “congelando” o gesto. As crianças experimentam a proposta, e ao final são convidadas

a se sentarem para conversarem sobre o que ouviram naquele trecho musical. Uma das crianças traz o conceito de “pausa” em sua frase, explicando que a música tem muitos momentos de silêncio. Outra menciona que a música “parece com aquelas que as cornetas tocam quando a noiva entra na igreja”. Uma terceira emenda: “Isso mesmo... é quando os ‘clientes’ [querendo se referir aos convidados] ficam em pé para ver a noiva entrar”.

Tomando o mesmo cuidado que nos servimos das reflexões de Machado e Carvalho (2020) na seção anterior, temos a intenção de associar o termo “interativo” à musicalização não como puro adjetivo, mas em uma análise mais ampla, considerando múltiplos sentidos: se trata de uma interação entre pares, entre crianças e adultos-professores ou adultos-cuidadores, e entre estas partes (crianças e adultos) e a música. A vinheta 3 ilustra um caso em que a análise das crianças sobre o que ouvem se dá em um movimento do grupo: as crianças contribuem de maneira individual, e a soma dos discursos revela uma série de possíveis interpretações que se mostram coerentes com o caráter descritivo do exemplo musical apreciado: afinal, de fato a música em questão é um dos momentos de ápice da ópera, pois se refere à entrada do Rei Sol no palco, o que corresponde à ideia de que a música tem o caráter de uma marcha nupcial. O discurso das crianças demonstra duas ações interativas: entre elas e a música, de modo a revelarem um entendimento profundo e coerente daquilo que escutaram (o que demonstra a ideia de uma experiência prévia com outra música do mesmo estilo – a marcha nupcial), e entre seus pares, pois é por meio do diálogo que chegam juntas a uma interpretação mais consistente do caráter da obra. O mesmo caracteriza a primeira parte das ações descritas na vinheta 4:

Vinheta 4: A “conversa paralela” na aula de música?

Na parte central de uma aula de musicalização, oito crianças de seis anos de idade seguem os comandos de gestuais indicados pelos dois professores enquanto escutam uma música, de modo a vivenciar com seu corpo as diferentes partes da música e suas repetições. Após a prática de audição musical ativa, os professores conduzem um diálogo com as crianças para procurar chegar a um entendimento da estrutura da música que ouviram/executaram, sempre por meio de questionamentos. A contribuição de cada uma das crianças se soma aos comentários das outras, de modo que o grupo

3. A vinheta descrita neste artigo é parte de uma cena maior, registrada em detalhes em Madalozzo (2017), p.6-8.

rapidamente chega à resposta esperada pelos professores (o que corresponde ao objetivo do planejamento da aula). Neste momento, um dos professores chega a se levantar para preparar a próxima atividade, quando percebe que as crianças iniciam nova rodada de conversas, trocando olhares e comentários apenas entre elas, à parte dos dois professores. Nos minutos seguintes, as crianças conversam com seus pares sobre as partes que mais gostaram da música; sobre que instrumentos ouviram; chegam a imitar corporalmente o gestual para tocar os instrumentos. Os professores, então, aproveitam os comentários para discutir novas questões com o grupo: os timbres instrumentais percebidos; a ordem de entrada dos instrumentos na música; entre outras questões que não estavam previamente planejadas para a condução da aula.

Do ponto de vista da interação entre pares, Wuytack e Boal-Palheiros (2015) apresentam o conceito de “comunidade” como um dos pilares da pedagogia Orff/Wuytack, considerando que o sentido do fazer musical em conjunto é o da contribuição para o grupo, em uma ajuda mútua em que todos têm alguma responsabilidade no processo do fazer musical. A comunidade, neste sentido, é “um meio privilegiado para realizar experiências sociais”, considerando que “a actividade [sic] musical em grupo (cantar, tocar, dançar) contribui também para o desenvolvimento da sociabilidade” (Wuytack & Boal-Palheiros, 2015, p.75-76), o que estendemos, aqui, também para se referir à interpretação de o que ouvem.

Machado e Carvalho vão além, trazendo para a discussão o termo “musicalidade” das crianças como sinônimo de suas produções compartilhadas que ganham um destaque central nas práticas, do âmbito do grupo. A musicalidade, para os autores, aparece por meio de “expressões sonoras produzidas pelas crianças” que contribuem para a “constituição de ambientes mobilizadores de interação entre pares”, tornando-se significativas no processo de produção de culturas lúdicas” (termo definido para designar as produções culturais das crianças, por meio da brincadeira, ou para além desta) (Machado & Carvalho, 2020, p.9;18).

Na vinheta 4, fica evidente não apenas a “conversa paralela” das crianças, que emerge em um momento de queda do andamento de condução das atividades da aula – ou seja, escapando ao planejamento inicialmente estruturado pelos professores –, mas também o modo de descoberta por questionamentos. Os professores têm o cuidado de conduzir o diálogo com as crianças, trazendo questões para se chegar às respo-

stas esperadas; no entanto, os questionamentos das crianças entre si se mostram mais abrangentes do que aqueles feitos pelos professores, o que leva à descoberta de ainda mais aspectos da música. Neste sentido, os professores assumem a figura de mediadores no diálogo, em um movimento de troca de horizontal.

Assim como com o termo lúdico, “interativo” não pode ser apenas um adjetivo relacionado ao fazer musical na infância: há muitos modos de interação distintos neste processo. Sobre isso, entendemos que a atividade na musicalização se expressa a partir do “entendimento da complexidade dos papéis das crianças e dos adultos em seu relacionamento mútuo com a música”, em um “duplo sentido nas interações”: entre os agentes (um sentido social de interação crianças-adultos) e entre estes e a própria música (um sentido musical de interação) (Madalozzo, 2019, p.140). É por meio de toda esta complexidade de olhares em relação à interatividade na musicalização que se pode atender à expressão usada por Delalande (1984), de que a infância é o período para se criar “um sólido apetite musical”, para e com as crianças.

Em outras palavras, a interatividade se revela tanto nas relações das crianças com a música (em ações de exploração, execução, audição, improvisação e criação) quanto entre as crianças e adultos e a música, em que esta ganha destaque a partir do “jogar-se na” e do “jogar com a” música; portanto, em um olhar analítico transversal (Madalozzo, 2019, p.140). Deste modo, podemos afirmar que a musicalização infantil caracteriza um processo de descoberta musical, seja das crianças pela música, das crianças pelos adultos, ou uns dos outros, em um “exercício compartilhado” de envolvimento (Madalozzo, 2019, p.111), o que leva ao eixo da fantasia do real.

Vinheta 5: A aula online com Darth Vader

Em um dos momentos de lockdown acontecidos na cidade de Curitiba, as aulas presenciais foram suspensas. Todos os pais foram avisados que na semana seguinte, as aulas seguiriam normalmente no modo remoto. Seguiu-se, a partir desse aviso, uma série de reclamações das mães e pais de uma turma de crianças com 4 anos de idade, com apontamentos de que as crianças não queriam/não gostavam das aulas online. Meia hora após a primeira reclamação, a professora envia um vídeo no grupo, com uma mensagem de texto explicando que aquele era um vídeo importante destinado às crianças. No vídeo, a professora aparece vestida como o personagem Darth Vader, cita o nome de cada uma das crianças e “rapta” um porco de pelúcia, cha-

mado João Augusto e já conhecido das crianças a partir das aulas online em um lockdown anterior. Usando o recurso de filtros da rede social Instagram, aparecem alguns personagens, selecionados pela professora a partir da preferência das crianças. O desafio é resgatar João Augusto, realizando as atividades determinadas por Darth Vader. O lockdown durou duas semanas, e obviamente as crianças só resgataram o João Augusto na última aula. Toda a encenação proposta pela professora fez com que o engajamento fosse de todas as crianças e famílias, e em todas as atividades propostas.

Com foco no campo da educação musical, é importante mencionar o estudo em que Cunha (2020) ocupou-se de definir uma articulação entre os estudos da infância e a educação musical⁴. Em sua argumentação, a autora inclui uma menção aos eixos estruturadores de Sarmiento, destacando o eixo da fantasia do real ao admitir que em seus jogos simbólicos, ao brincar de faz de conta, as crianças fazem objetos ganharem novas aplicabilidades, o que inclui o seu uso como instrumentos musicais. Cunha argumenta que, apesar de sua capacidade imaginativa, as crianças deixam evidente por seus atos e falas que estão conscientes destas transformações dos objetos – fica clara a transposição de lugares entre o faz de conta e o cotidiano de suas vidas.

No contexto da aula de musicalização infantil, a fantasia do real se faz presente não apenas nas interações das crianças, mas é um recurso que pode ser utilizado pelos adultos para procurar acessar o universo infantil de maneira envolvente. Em um estudo sobre a contação de histórias como recurso nas aulas de musicalização, Ramos (2019) considera que esta prática instiga a imaginação e a criatividade das crianças, o que se torna perceptível por meio de respostas corporais: a autora desenvolveu estratégias de trabalho com ou sem a contação de histórias para apresentar as propostas musicais. Nas ocasiões em que havia histórias, as crianças demonstravam interesse por meio de expressões faciais e da postura corporal; quando as propostas musicais eram feitas apresentando diretamente o enunciado das atividades (sem o intermédio das histórias), as expressões faciais

4. Em seu texto, Cunha (2020) apoia-se nos conceitos usados por Sarmiento para definir as culturas da infância e os amplia ao deslocar o foco para a educação musical. Neste sentido, a autora apresenta a necessidade de uma atitude educativa que envolva olhares e escutas: para as crianças em si, e para as músicas que estas inventam e reinventam (ou seja, uma “dupla escuta”) (Cunha, 2020, p.3).

das crianças, bocejos e posicionamento para do corpo em repouso demonstravam desânimo ou cansaço, ou então seus rostos se viravam para o outro lado da sala, de costas para a professora (Ramos, 2019, p.68-69).

Ramos (2019) argumenta que a contação de histórias pode ser um importante recurso para equilibrar o andamento do ritmo da aula. Este conceito, proposto por Russell (2005), se refere à intensidade, à velocidade ou ao ritmo usado pelo professor para conduzir a aula de música na apresentação das atividades e conceitos. O termo também faz referência a estratégias de gestão de sala de aula a partir de atributos utilizados pelo professor “tais como afeto, entusiasmo, contato visual e outros elementos da linguagem corporal” (Russell, 2005, p.75). Um dos pontos que define o andamento são os elos temáticos que o professor estabelece entre as atividades, que podem garantir uma transição suave e fluida entre elas (Russell, 2005, p.84), e neste aspecto a contação de histórias, segundo Ramos, tem um papel fundamental.

Recapitulando o estudo de Fernandes (2004), ao abordar as culturas infantis o autor apresenta em sua argumentação os termos “lúdico” e “interação”, na medida em que considera que os elementos das culturas infantis têm uma natureza lúdica, e que são adquiridos em interação. A eles associamos o eixo da fantasia do real, utilizado pelas duas professoras nos casos mencionados (a vinheta e o estudo de Ramos), em que as adultas procuraram propiciar o envolvimento das crianças a partir do mergulho em um universo que fizesse sentido para permear o desenvolvimento de propostas musicais de maneira mais coerente com o contexto das turmas. E é desta maneira que chegamos ao quarto eixo estruturador das culturas infantis, a reiteração.

Vinheta 6: Os bebês e seu tempo de expressão corporal na aula

Durante uma aula de musicalização para crianças entre 6 meses e 1 ano, a professora decidiu propor um primeiro contato com a subdivisão rítmica. Usando uma canção folclórica conhecida no Brasil, intitulada “Atirei o pau no gato”, as crianças usavam maracas e a professora indicava o ritmo a ser executado. Na última parte, de maneira muito rápida, tudo ficava engraçado e essa era mesmo o objetivo: todos cantam e ao final da música chacoalham a cabeça e colocam a língua pra fora. Um dos bebês assistia atentamente à performance da turma, mas não participava. O cuidador esforçava-se para ser visto, mas o olhar do bebê estava fixado em outra criança logo à sua frente. A atividade se encerrou

e a aula seguiu. Mais de dez minutos depois, em uma atividade de movimento corporal, o bebê começa a repetir o movimento com a cabeça e a língua, de maneira frenética e muito engraçada. Todos riem e a professora retoma a canção para a diversão da turma.

Nos escritos de Willems (1964) sobre sua pedagogia musical, o autor parte do pressuposto de que a música se concretiza na duração, um dos aspectos do tempo que é vivenciado pelo movimento do corpo. Willems (1964, p.115-120) entende que o tempo é função do movimento, e o subdivide conceitualmente em quatro: o tempo físico (matemático, tendo como foco a música como objeto), mas também o tempo fisiológico (pois o corpo é o instrumento que expressa o movimento sonoro musical), o tempo afetivo (“subjetivo, variável, qualitativo, diretamente tributário do movimento, do instável”) e o tempo mental (intelectual, abstrato, ligado à imaginação). A partir desta multiplicidade de sentidos, refletimos sobre o quanto a condução de práticas de musicalização infantil precisa considerar o movimento do corpo como meio de expressão musical, e o quanto o tempo utilizado para esta manifestação depende de uma série de habilidades e de vivências fisiológicas, afetivas e mentais que escapam a uma percepção objetiva e rápida. Em outras palavras, cabe ao professor desenvolver os meios de apreender o que seria a “compreensão” das vivências propostas, por meio das egestualidades.

Neste sentido, voltamos a mencionar o estudo de Russell (2005) a respeito da gestão de aula de música, indicando que a administração do andamento ou ritmo da aula parte da habilidade de percepção e da sensibilidade do professor. Ele é um agente que faz escolhas conscientes baseadas no equilíbrio de oferta de materiais que as “desafiam e satisfazem”, mas também na mediação das expressões e respostas musicais das crianças: “o professor monitora essas ações” e modifica a estrutura da aula quando se torna necessário, escolhendo “os *tempi* de execução que são apropriados” à percepção que tem a partir das respostas das crianças (Russell, 2005, p.77), de modo que elas “tenham pouquíssimas alternativas que não sejam o completo engajamento” (Russell, 2005, p.76). O andamento está na administração do ritmo, no “saber quando mudar o foco ou atividade” na aula (Russell, 2005, p.84).

Na vinheta 6, por meio do relato das expressões de contentamento dos bebês e de seus cuidadores, e das respostas musicais das crianças, entendemos que a professora teve duas ações: a percepção do momento de finalização de uma atividade e transição para a

próxima; e a de que uma das crianças ainda construía sua manifestação corporal relativa às práticas vivenciadas anteriormente, mas em um momento posterior da aula. O sentido de compreensão da reiteração, neste caso, está na forma como a criança em destaque se expressou em outro tempo (se comparado ao das demais crianças e ao planejado pela professora na condução das práticas); e em como a professora freou o andamento da próxima etapa da aula, abrindo espaço para um novo momento de experimentação musical e corporal, subvertendo o planejamento inicial.

A respeito do eixo da reiteração, Cunha (2020, p.9) indica a importância de considerar as maneiras como as crianças se apropriam (ou não) das propostas musicais dos adultos-professores, e como são reproduzidas, repetidas, recriadas, nas interações com os pares. Na situação relatada, estas interações incluem aquelas com os adultos-cuidadores e com os outros bebês, e é no âmbito desta troca de olhares e de gestualidades que se tornam visíveis os diferentes tempos de manifestação musical de cada um.

A MÚSICA E OS EIXOS DAS CULTURAS DA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

A partir das vinhetas ilustrativas, demonstramos o quanto a área da educação musical pode articular conceitos dos estudos da infância, de modo a permitir um olhar mais abrangente frente à complexidade das infâncias que se fazem presentes na musicalização infantil: as das crianças em seus diferentes contextos de vida, mas também as de seus professores e cuidadores, que de algum modo se expressam nos movimentos do corpo e nas respostas musicais também dos adultos. Resgatar conceitos, ideias e metodologias de áreas distintas contribui com o desenho de uma constelação em volta do assunto principal: o “corpo criança” fazendo música na aula de musicalização, e as múltiplas conexões de suas expressões musicais com as construções que a criança estabelece a partir dos contextos familiar e escolar.

Lançamos um olhar musical sobre o conceito de “corpo criança”, partindo do pressuposto de que a música tem papel essencial na educação do “corpo criança”, o que se dá pelo movimento associado a todos os diferentes modos de expressão artística e corporal da criança: a “música elementar”, que traz consigo a ideia de um relacionamento da criança com seu entorno a partir da linguagem, do movimento, da expressão verbal, da dramática, da dança, da música.

Neste sentido, a música aparece como uma interface entre o “corpo criança” e o mundo com o qual se relaciona.

Nosso ponto de chegada, é trazer para discussão este “corpo criança” que inala e exala sons e músicas. Consideramos que a música se insere nas culturas da infância de muitas formas, o que se torna evidente a partir das seis vinhetas apresentadas, com diferentes tipos de repertório musical, de propostas de vivência, de configuração espacial das crianças e dos adultos envolvidos, assim como de relações construídas entre os envolvidos no processo de musicalização, e também com as respostas musicais expressadas por eles.

Iniciamos este texto utilizando as palavras diversidade e complexidade para se referir aos meios segundo os quais a música se faz presente nas infâncias. Apresentamos nosso ponto de embasamento sobre as culturas da infância, para então chegar à articulação entre os eixos da ludicidade, da interatividade, da fantasia do real e da reiteração, tomados em uma perspectiva abrangente (sem resumir estes conceitos a adjetivos ou a rótulos criados para simplesmente ilustrar uma ideia de infância). Em última análise, tais conceitos parecem se integrar também enquanto conexões, teias; se anteriormente os segmentamos (a partir do olhar das teorias que articulamos) para melhor compreendê-los com foco, ao final elaboramos um movimento de síntese analítica: entendemos que é importante ressignificar os olhares que lançamos à música nas culturas da infância, compreendendo que os próprios conceitos que estudamos se cruzam em uma grande trama.

Ao final, deixamos alguns questionamentos: de que modo o professor pode desenvolver os meios para apreender os conceitos que elucidamos neste texto ao trabalhar com a musicalização infantil? Quais ações podem ser construídas, e que condições podem ser oferecidas para abrir espaço às manifestações musicais das crianças de maneira mais ampla, respeitando a complexidade de que falamos? De que modo as considerações feitas podem ser ampliadas para um contexto em que a educação musical para crianças acontece também no modo *online*?

Entendemos que a articulação dos eixos apresentados neste texto pode apontar para ideias que dizem igual respeito ao que ocorre no ensino remoto, afinal, os indivíduos envolvidos neste processo são os mesmos. O que mudam são os papéis ocupados por eles, em que os cuidadores ganham maior destaque nas mediações entre as crianças e a música; mudam os cenários em que a educação musical acontece no

contexto da casa, em tempos e espaços não antes ocupados por tais práticas; mudam ainda as maneiras pelas quais a interatividade acontece nas aulas. As “telas afetivas” passam a ocupar uma importante função para encurtar as distâncias e permitir as relações humanas (conforme demonstramos em Andangò et al., submetido para publicação), sempre em uma metáfora do mundo real, pois as telas trazem limitações de expressão e de percepção de seus usuários, que talvez se apresentem de forma mais evidente nas gestualidades e expressões do corpo e musicais que ocorrem no modo presencial. De todo modo, analisamos que os conceitos aqui expostos trazem novas perspectivas para se pensar o ensino presencial, uma vez que os aprendizados que ocorrem mutuamente no modo *online* oferecem perspectivas para ressignificar nosso olhar para o futuro da educação musical.

Como implicações para a área da educação musical, mais do que qualquer intenção de resposta ou de fechamento da questão, as definições e perguntas que apresentamos devem ser tomadas como novos pontos de tensão para os estudos da educação musical na infância. Na constante busca por (re)definir as maneiras como podemos aprender com as crianças sobre suas visões e definições de mundo – mais como questionamentos do que como pontos finais –, consideramos que é no jogo musical que se encontra a chave para se pensar em um ensino de música mais significativo, isto é, que mobilize o envolvimento da criança com a música e, em última análise, seu aprendizado musical (Madalozzo, 2021).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andangò, E., Bautista, A., Dean, B., Madalozzo, V., Madalozzo, T., Palmer, K., Yi, G., Koops, L. & Ilari, B. (submetido para publicação) Music programs for young children during the COVID-19 pandemic: stories from across the world, in J. Pattnaik and M. R. Jalongo (eds), *Educating the Young Child: the Effects of COVID-19 on Early Childhood Education and Care*, Springer Nature.
- Camargo, G. B. & Garanhani, M. C. (no prelo). O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação e Pesquisa*.
- Corsaro (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Cubasch, P. (1999). Elementares Musizieren oder leibhaftige Bildung mit Musik und Bewegung. *Orff-Schulwerk-Informationen*, 62, 19-24. <http://>

- bidok.uibk.ac.at/library/cubasch-musizieren.html
- Cunha, S. M. da (2020). Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, 16, 01-20. Rio de Janeiro.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel.
- Fernandes, F. (2004). As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, 15(1), 229-250. <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2238/43-diversoeeprosa-fernandesf.pdf>
- Garanhani, M. C. & Paula, Déborah H. L. de (2020). Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento, In J. C. Gonçalves, M. C. Garanhani & M. B. Gonçalves (eds.), *Linguagem, corpo e estética na educação*, pp. 85-95. São Paulo: Hucitec.
- Gainza, V. H. de (1982). *Ocho estudios de psicopedagogia musical*. Buenos Aires: Paidós.
- Gainza, V. H. de (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. *Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación*, Universidad de San Andrés. <https://repositorio.uedsa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/773/1/%5bP%5d%5bW%5d%20DT10-Gainza.pdf>
- Ilari, B. (2018). Scaramouche goes to preschool: The complex matrix of young children's everyday music, *Early Childhood Education Journal*, 46, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0842-1>
- Machado, S. & Carvalho, R. S. de (2020). Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250060>
- Madalozzo, T. (2017). Aproximando a sociologia da infância da educação musical: possibilidades de leitura de atividades musicais com crianças de cinco anos. In *Anais XIII Educere: Congresso Nacional de Educação (19156-19166)*. Curitiba: PUCPR. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26302_14044.pdf
- Madalozzo, T. (2019). *A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/63394>

- Madalozzo, T. (2021). "Eu quero [ouvir] de novo!": o envolvimento criativo de crianças de cinco anos na musicalização infantil. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 29, 120-136. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/999/604>
- Madalozzo, V. A. & Madalozzo, T. (2019). O lugar da música na escola: elementos teórico-práticos de reflexão docente. In R. T. Ens, C. R. N. Ogliari & R. L. Renner (eds.), *Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas*. pp. 193-215. Curitiba: CRV.
- Ramos, R. L. B. (2019). *A contação de história nas aulas de musicalização: uma ferramenta para a aprendizagem significativa no 1º ano do Ensino Fundamental*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual do Paraná, Curitiba.
- Russell, J. (2005). 'Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª. série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula'. *Revista da ABEM*, 12, 73-88 <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/338/268>
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. CERISARA (eds), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*, pp. 9-34, Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani (eds.), *Sociologia da infância e a formação de professores*, pp. 13-46. Curitiba: Champagnat.
- Souza, I., Broock, A. & Lopes, H. (2020). Musicalização on-line para a primeira infância em tempos de pandemia: reflexões sobre práticas em construção. In *Anais XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical* (1-12). <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/download/613/422>
- Willems, E. (1964). *El ritmo musical: estudio psicológico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (2015). *Pedagogia Musical*: 1. Porto: AWPM.

Recebido: 21-06-21. Aceite: 21-08-21
Artigo terminado o 18-05-2021

Madalozzo, T. & Madalozzo, V. (2021). As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 45-57.
Disponibile: <http://www.reladei.net>



Tiago Madalozzo

Universidade Estadual do Paraná
Brasil
tiago.madalozzo@unespar.edu.br

Doutor em Música e Licenciado em Música pela Universidade Federal do Paraná, onde desenvolve estágio Pós-doutoral em Educação. Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná, campus de Curitiba II. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente - GAÉFO (Unespar) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE (UFPR).



Vivian Dell' Agnolo Barbosa Madalozzo

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil
vivian.madalozzo@pucpr.br

Mestre em Música e Licenciada em Música pela Universidade Federal do Paraná. Doutoranda em Estudos da Criança - Sociologia da Infância pela Universidade do Minho em Braga, Portugal. Professora Assistente dos cursos de Licenciatura em Música e de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Diretora da Alecrim Dourado Formação Musical. É pesquisadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.