

Culturas da infância na educação musical: da audição musical ativa à música corporal

GTE 10 – Educação Musical na Infância

Comunicação

Tiago Madalozzo

Universidade Estadual do Paraná / campus de Curitiba II
tiago.madalozzo@unespar.edu.br

Vivian Dell' Agnolo Barbosa Madalozzo
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
vivian.madalozzo@pucpr.br

Andrezza Helaine Soares Prodóssimo
Universidade Federal do Paraná
andrezza.s.prodossimo@gmail.com

Carlos Wyllin Souza Fernandes Freitas
Universidade Federal de Minas Gerais
wylffreitas@hotmail.com

Resumo: Neste texto apresentamos nosso olhar sobre as culturas da infância na educação musical, discutindo o “corpo criança” em movimento na sua interação com a música. Para isso, observamos duas vinhetas, a partir de diferentes contextos de ensino de música: atividades de audição musical ativa com crianças de cinco anos em uma escola de educação básica em Belo Horizonte-MG, e práticas de música corporal com crianças de sete e oito anos de idade em uma escola especializada em música em Curitiba-PR. Partimos dos conceitos de audição musical ativa (MADALOZZO; MADALOZZO, 2019), música corporal (BARBA; HOSOI, 2012), culturas da infância na educação musical (MADALOZZO; MADALOZZO, no prelo), “corpo criança” (CAMARGO; GARANHANI, no prelo) e “jogo” musical (GAINZA, 1982) para ampliar o olhar analítico das cenas estudadas. Estabelecemos três temas emergentes para discussão: as negociações e significações entre pares nas práticas musicais infantis; o duplo conceito de “significativo” nas expressões musicais na infância, seja pela apropriação conceitual ou pelo envolvimento no “jogo” com a música; e a comunidade como modo interativo de produção cultural na infância. Ao final, apontamos questionamentos e implicações para a educação musical na infância, admitindo a importância de se pensar no “jogo” corporal-musical e na aprendizagem na educação musical na infância.

Palavras-chave: música, educação musical, culturas da infância.

Introdução

Neste texto, apresentamos um olhar sobre as culturas da infância na educação musical, trazendo à tona uma discussão a partir de dois contextos distintos de ensino de música para crianças: uma escola de educação básica e uma escola especializada em música, nas cidades de Belo Horizonte e Curitiba. Também são dois os temas das vinhetas que propomos para análise: a audição musical ativa e a prática de música corporal.

O objetivo é compreender de que modo se constrói a expressão musical das crianças nos dois contextos. A partir da apresentação de conceitos relacionados às culturas da infância na educação musical (MADALOZZO; MADALOZZO, no prelo), à audição musical ativa (MADALOZZO; MADALOZZO, 2019) e à música corporal (BARBA; HOSOI, 2012), pretendemos localizar nossa fala no contexto da educação musical na infância ao discutir o corpo em movimento como linguagem da criança (GARANHANI; PAULA, 2020) em sua interação com a música.

Do ponto de vista metodológico, se trata de um estudo a partir da observação de duas vinhetas: textos elaborados a partir de relatos de nossas práticas nos dois contextos de ensino de música, a partir do recurso da narrativa, ou seja, “rehistoriando” os acontecimentos observados, reescrevendo-os a partir dos dados iniciais (anotações em cadernos de campo) em uma sequência lógica, para depois se chegar a codificá-los (CRESWELL, 2012). Trata-se de um estudo de caso, uma vez que resgatamos cenas que permitem conhecer estas determinadas realidades, ao mesmo tempo em que possibilitam a proposição de teorias (PENNA, 2015). Em seguida, destacamos pontos na observação das vinhetas, trazendo temas emergentes para discussão. Ao final, apresentamos implicações para o ensino de música na infância.

Vinhetas: da educação básica ao ensino especializado de música para crianças

As culturas da infância se referem a um conjunto de elementos próprios de significação do mundo por parte das crianças, em um movimento de alteridade em relação ao adulto, mas ao mesmo tempo ressignificando de maneira ativa tais informações culturais (MADALOZZO; MADALOZZO, no prelo). Entre estes meios de significação do universo infantil, destacamos o “corpo criança” em movimento e a música.

Camargo e Garanhani (no prelo) definem o conceito de “corpo criança” ao entenderem que “a criança é corpo e o corpo é criança (grifos nossos)”, sendo assim a maneira como elas experienciam e interpretam suas realidades, construindo culturas. A partir deste pensamento, podemos dizer que para Garanhani e Paula (2020, p.87-88), o “corpo criança” em movimento é a matriz que constitui um sujeito cultural, uma vez que “o movimento corporifica a relação com o mundo”. Por isso mesmo, as autoras concluem que “o movimento do corpo são fios que tecem a educação da criança, tanto sobre os modos de aprender como os modos de se expressar e comunicar”: a criança se constitui a partir do corpo em movimento (GARANHANI; PAULA, 2020, p.88).

A partir deste pensamento, temos discutido que “a música tem papel essencial na educação do ‘corpo criança’”, considerando que o movimento se associa a todos os diversos modos de expressão corporal e artística da criança: entendemos que “a música aparece como uma interface entre o ‘corpo criança’ e o mundo com o qual se relaciona” (MADALOZZO; MADALOZZO, no prelo). E ousamos afirmar que a chave para a compreensão das culturas da infância está no “jogo” musical, conforme definido por Gainza (1982, p.100): “‘jugar’ con la música es también ‘jugar-se’, lo cual da como resultado una gama infinita y en constante cambio de caminos para la expresión y la creación (grifos nossos)”. Neste sentido, a música é um constante “convite ao jogo”, muito mais do que necessariamente uma atividade “lúdica”¹. Delalande (1984) sugere que há uma aproximação maior da criança com a música por meio da experiência resultante de jogos e brincadeiras de exploração do som e da música.

A fim de possibilitar uma ampliação de olhar analítico a partir destes conceitos, apresentamos as duas vinhetas. A primeira resgata uma atividade de audição musical ativa, descrita pelo educador musical de uma escola da rede particular de ensino na cidade de Belo Horizonte-MG, em uma aula para crianças com cinco anos de idade.

Entendemos a audição musical ativa como uma metodologia que inclui todo o corpo da criança, em um engajamento mental e físico com a música – portanto, em uma apreciação musical consciente, a partir de um envolvimento afetivo e inventivo do ouvinte, em diferentes meios de sentir e de reagir ao que ouve (MADALOZZO; MADALOZZO, 2019). Neste sentido, a audição musical ativa é um momento em total oposição ao que seria uma “audição passiva”

¹ Sobre a discussão de o quanto o conceito de “lúdico” precisa ser ressignificado, deixando de ser utilizado como mero adjetivo invariavelmente ligado às práticas na educação infantil, ver Machado e Carvalho (2020).

(que, aliás, consideramos não existir): é um processo ativo, física e mentalmente, “e para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem” (WUYTACK; BOAL-PALHEIROS, 2015, p.13). Em outras palavras, é ouvir música a partir do corpo em movimento.

A segunda vinheta descreve uma sequência de práticas de música corporal, descrita pela educadora musical de uma escola particular especializada em música na cidade de Curitiba-PR, em aulas para crianças entre sete e oito anos de idade.

Compreendemos por música corporal toda forma de produção musical que utiliza a voz e o corpo como elementos para a expressão da musicalidade, não necessitando de um instrumento ou objeto sonoro. Em cada região do mundo existe uma expressão própria de música corporal, que possibilita identificar seu povo. Há alguns exemplos de manifestações culturais no Brasil e no mundo que apresentam sotaques da música corporal, como o fandango, o coco, o xaxado, o samba-de-roda, o flamenco (Espanha), o kecak (Indonésia), a gumboot dance (África do Sul), entre muitos outros (BARBA; HOSOI, 2012). Todos surgem do fazer musical em comunidade, seja como forma de comunicação, manifestação festiva, como canto/dança de trabalho ou manifestação religiosa. Todas elas apresentam duas linguagens artísticas entrelaçadas: a música e a dança, evidenciando o movimento e a música nessas expressões. A prática da música corporal abrange a percepção do repertório sonoro-corporal por meio de jogos rítmicos/melódicos. Ela se utiliza das possibilidades sonoro-corporais como um caminho para a educação musical, trabalhando aspectos técnicos (jogos rítmicos e melódicos, atividades vocais, *reefs*, regência, entre outras atividades) e de criação musical, contemplando diversos objetivos musicais.

A seguir, apresentamos as duas vinhetas, a partir do ponto de vista dos educadores musicais observadores.

Vinheta 1: a audição musical ativa na educação de crianças com 5 anos de idade

A atividade descrita a seguir foi proposta em uma aula de musicalização para crianças de cinco anos de idade na Escola Adventista da Pampulha. Nas aulas anteriores as crianças já haviam se familiarizado com o conceito de pausa (conhecido a princípio como "Senhor Silêncio"), por meio de atividades que contrapunham sons e silêncios. Essas atividades foram direcionadas de forma a apresentar o silêncio enquanto elemento estruturador da música, agora já conhecido pelas crianças como pausa.

Na atividade em questão, a proposta foi que durante a apreciação da música “Poica”, do grupo Cia do Cabelo de Maria, as crianças poderiam se expressar livremente, seguindo apenas uma regra: toda vez que “ouvissem” a pausa, elas deveriam levantar as mãos. Uma criança sugeriu o uso de um pompom que havia sido usado em uma atividade de outra disciplina. Todos concordaram em usar o objeto.

Apesar de a pausa ser o único elemento mencionado na proposição da atividade, outros elementos estruturais da música, como variação de andamento e forma musical, facilmente podem ser percebidos pelas crianças, de forma que estes elementos foram deliberadamente utilizados como “elementos surpresa”, que seriam descobertos apenas no decorrer da peça e proveriam um material para discussão posterior.

A princípio, pelo fato de ainda não conhecerem a música, as crianças demonstraram uma insegurança inicial com relação ao momento de realizar o gesto da pausa, mas em pouco tempo se mostraram seguras e detentoras de um domínio da estrutura das frases. Este domínio da estrutura pôde ser constatado ao se observar as crianças anteverem os momentos de pausa e se prepararem para realizar o gesto de levantar a mão.

É interessante notar que antes das pausas sempre existe um pequeno movimento ascendente. Este movimento foi logo integrado à dança, por meio de um gesto que foi além do simples levantar do braço, principalmente se levarmos em conta que a duração do gesto corporal coincide com a duração do gesto musical. Aqui vale ressaltar que a orientação no início da atividade foi clara no sentido de que na pausa as crianças deveriam levantar as mãos; entretanto, não trouxe nenhuma clareza sobre outros gestos que poderiam ou não ser realizados. As crianças, sem nenhuma combinação prévia, optaram por levantar apenas a mão que estava com o pompom, remetendo a ideia de que esse objeto foi uma extensão do seu corpo durante a dança. Além disso, as crianças não realizaram nenhum movimento durante as pausas. Desta forma, podemos compreender que a fluidez do material do pompom, extensão do corpo das crianças, tornou-se a representação visual da sua compreensão da fluidez da música. Da mesma maneira, quando o fluxo da música era interrompido pelas pausas, o movimento corporal também era interrompido.

No aspecto formal, a principal diferença entre as partes está no andamento: a parte A possui andamento lento, enquanto na parte B o andamento é rápido. Este é o “elemento surpresa”, que na realidade não trouxe nenhuma surpresa para as crianças: elas apenas o introduziram à sua performance. Enquanto na parte A era possível perceber as crianças se

movimentarem de forma suave, evitando sair do lugar, na parte B o movimento foi mais intenso, inclusive com algumas crianças correndo.

Após a realização da atividade, foi aberto um espaço para as crianças comentarem sobre a música, e todos os comentários estavam relacionados à dança. Citaram a parte em que “precisavam dançar devagar, como uma bailarina” (Parte A), e a parte em que “precisavam correr” (Parte B), e ainda comentaram sobre a alternância das partes: “A música mudava o tempo todo”. Talvez pelo fato de a pausa já ter sido citada anteriormente e estar relacionada à única regra da brincadeira (determinada pelo adulto-professor), nenhuma criança falou sobre ela nesse momento de discussão. Na aula seguinte, ao chegar na sala, prontamente se ouviu: “Podemos fazer a dança da pausa de novo?”.

Vinheta 2: a música corporal na educação de crianças com 7 e 8 anos de idade

A partir de uma adaptação dos jogos criados pelo Núcleo Educacional Barbatuques, em 2019 iniciou-se o projeto “Os Sons de Hermeto” com crianças de quatro a sete anos da Musicalização Taque Tique Tá no Centro Cultural Villa-Lobos, em menção ao modo de trabalho musical de Hermeto Pascoal. A prática de música corporal já era presente nas aulas, e as crianças já haviam experimentado suas possibilidades tímbricas corporais, as combinações desses timbres, e improvisado “corpo-musicalmente”. Os jogos da pedagogia Barbatuques eram transpostos para os instrumentos e para os objetos, e não foi diferente da vivência em música corporal, pois tocar um instrumento também necessita do corpo musical, e o som necessita do gesto da criança. Trechos de improvisação das crianças foram incorporados ao repertório de Hermeto. Nas reflexões com as crianças sobre o que era improvisar, veio uma relação com a própria fala, que também possui melodia, ritmo e pausas quando queremos comunicar. Por meio dessa reflexão, os gestos na improvisação se tornaram mais intencionais, como se elas estivessem comunicando musicalmente com os seus corpos. Neste caso, o termo corpo “abrange” o corpo como comunidade, “o corpo como o próprio local do processo de criação e execução e como agente transfigurando-se em música” (STOROLLI, 2011, p.132).

A partir da vivência musical com estas turmas de crianças no ensino presencial, nasceu o “Kitum - Corpo Percussivo”. No entanto, com o início da pandemia e os desafios da adaptação do trabalho com música ao modo remoto emergencial, a escola resistiu por um tempo às aulas *online* ao mesmo tempo em que foi desenvolvida uma proposta de continuidade ao trabalho de criação em comunidade, mesmo que separadamente. Frases

melódicas vocais, inspiradas em um jogo de improvisação da pedagogia Barbatuques, eram enviadas às famílias, e as crianças deveriam desenvolver pequenas frases rítmicas e/ou melódicas para a criação musical coletiva. A proposta inicial era que elas trouxessem para esta música um repertório sonoro-corporal, mas elas foram além e utilizaram também instrumentos e objetos que tinham à disposição em casa. Deste modo, a frase enviada como elemento norteador pareceu ficar pequena diante de tudo o que as crianças trouxeram musicalmente em suas improvisações. Ficou claro que a prática da música corporal já estava internalizada, e na criação foi possível perceber as intenções musicais se relacionando com a frase inicial, em uma construção consciente de misturas de sons e silêncios.

Com o início inevitável do atendimento com aulas *online*, um novo desafio se colocou: como oferecer para essas crianças as possibilidades ricas de criação coletiva que elas já conheciam tão bem? O curioso é que a “falha” da tecnologia nos possibilitou essa vivência: em uma das aulas, além do *delay* na transmissão dos sons na plataforma digital, surgiu um eco das vozes de todos que estavam na aula. Este elemento poderia ter atrapalhado se as crianças não tivessem interagido com ele: todas as crianças estavam com os microfones abertos e começaram a brincar com o eco, por meio de voz, instrumentos, objetos e sons corporais. Então, os sons foram organizados pelo grupo como em um jogo de improvisação. A ação da professora foi apenas a de sugerir fossem produzidos sons vocais curtos, para que os sons de todas as crianças aparecessem e a massa sonora não ficasse confusa.

A partir desta vivência, ficou claro que a tecnologia estava a favor da criação musical. Um *loopstation*, pedal que permite construir camadas de áudio de forma a criar uma estrutura onde se pode executar solos musicais, foi trazido para as aulas *online*. Em uma das práticas, uma base simples com música corporal foi gravada, de modo que as crianças pudessem criar livremente. Porém, elas mantiveram os microfones fechados promovendo uma criação individual. As crianças ficaram muito motivadas, e quando as aulas presenciais foram retomadas, elas pediram para que *loopstation* fosse utilizado. Nas aulas presenciais, elas criaram diferentes camadas sonoras sobrepostas, e não se limitaram aos sons corporais. Uma delas relatou para sua família que o grupo estava “compondo para montar um álbum com várias músicas”. Assim, as crianças trouxeram para a prática mais um objetivo: transformar a criação coletiva em um produto musical final.

Temas emergentes: discussão

A descrição das vinhetas evidencia diferentes aspectos que podem ser observados. Na aula das crianças de cinco anos, percebemos que as crianças, enquanto grupo, negociaram entre pares em ao menos duas ocasiões: quando mostraram se engajar a partir do gestual com o objeto (pompom); e quando claramente elas não responderam diretamente ao conceito musical e à proposta trazida pelo professor, preferido se expressar, e depois discutir verbalmente, sobre a forma da música e a valorização de andamento. Conforme mencionado por Zagonel (2008), uma música pode ter tantos detalhes que, ao ouvi-la, dificilmente se consegue perceber todos estes aspectos. Entendendo que cada música oferece, portanto, muitas “portas de entrada”, na vinheta ficou claro que as crianças “jogaram” com outros elementos, para além dos inicialmente mencionados pelo professor. Notamos que nestas duas situações a orientação do adulto-professor não foi seguida; mas sim, que as crianças desenvolveram outros meios de expressar a significação da sua vivência musical, em acordos estabelecidos de maneira mais “horizontal”. Neste sentido, articulamos a ideia de aprendizagens “ocultas” das crianças a partir de suas relações entre pares, que escapam a uma percepção imediata do adulto (PLAISANCE, 2004), por isso, extrapolando o inicialmente proposto pelo professor; mas que é responsável pela verdadeira aprendizagem musical na atividade.

Da mesma forma, nas práticas musicais assíncronas das crianças de oito anos, utilizando a frase melódica de base criada pela professora em seus improvisos, elas também extrapolaram a proposta inicial ao incorporarem complexas frases com seu repertório sonoro-corporal e instrumental da casa. Neste caso, a orientação dada pela professora serviu como elemento disparador de um “jogo” musical de livre criação e improviso.

A partir desta evidência de que há aprendizagem musical por meio do “jogo”, citamos um segundo tema para discussão: o duplo sentido no conceito de “significativo” – afinal, de que modos podemos compreender que houve um aprendizado significativo a partir destas experiências? Madalozzo (2019) menciona a ideia de uma prática musical significativa no sentido da compreensão dos elementos formais e técnicos da música enquanto linguagem artística (aprendizado musical enquanto apropriação de conceitos); mas também no sentido do envolvimento das crianças com suas experiências pessoais – o “jogar-se” na música – com o universo musical que as rodeia.

Este aspecto fica evidente na descrição das práticas corporais das crianças de cinco anos, uma vez que elas se expressaram musicalmente utilizando os conceitos da linguagem musical e os demonstrando a partir dos gestos corporais. É importante notar que, uma vez que o andamento não foi o único elemento que sofreu alteração nas partes, e que também os motivos e frases são diferentes, o gestual também se modificou em cada parte da música, indicando assim a sua percepção geral acerca das diferentes estruturas que constituem cada parte. Se elas apenas houvessem percebido a alteração de andamento, muito provavelmente os gestos sofreriam alterações apenas na velocidade de execução; se apenas houvessem percebido as diferenças na estrutura de cada parte, muito provavelmente apenas mudariam o gesto. O conjunto de mudanças permite avaliar que as crianças compreenderam de forma plena as alterações ocorridas em cada parte da música: foi pela discussão e pela observação coletiva do movimento que se chegou à compreensão da forma musical. As crianças se expressaram livremente, "jogando-se na música", fazendo uso da linguagem musical e do movimento corporal para isto, o que demonstra o pleno domínio dessa linguagem artística: ou seja, há aprendizagem musical.

Igualmente significativo, neste sentido, é a apropriação dos conceitos musicais pelas crianças de sete anos, ao desenvolverem elas mesmas uma definição de improvisação musical estabelecendo relações com a fala, o que permitiu em seguida uma utilização qualitativamente mais complexa dos gestos e intenções nas criações musicais corporais. Por meio da música corporal, é possível desenvolver diversos aspectos da linguagem musical de forma simples e acessível, e ocorre uma vontade de apropriação dos elementos musicais. As crianças se expressam por meio de movimentos, sons corporais e da voz, coordenando tudo. A exploração dos seus timbres, os jogos rítmicos, os jogos de criação e a prática da escuta motivam a criança a se envolver espontaneamente, pela unidade que essa prática apresenta: o corpo é sonoro por si e representa o meio e o fim do processo de criação.

Ainda sobre o caso desta turma, trazemos para a discussão o terceiro elemento, a comunidade. No relato, apresenta-se o conceito de "corpo como comunidade", e se torna evidente que a criação e a improvisação na música corporal, no projeto, se dão de forma coletiva e colaborativa. Wuytack e Boal-Palheiros (2015, p. 75-76) afirmam que "a comunidade é um meio privilegiado para realizar experiências sociais": ao fazerem música em conjunto, todos contribuem com o grupo e com o resultado musical. Este aspecto é claro na descrição da atividade em que as crianças tiveram a iniciativa de "jogar" com o *delay* e o eco

na transmissão da aula pela plataforma digital, e criaram elas mesmas meios de variar seu repertório de experiências com estes elementos.

Ainda sobre outro aspecto relacionado ao trabalho desenvolvido com esta turma, é importante mencionar que a base do projeto “Kitum - corpo percussivo” é a pedagogia Barbatuques, que considera que toda produção musical é aceita e bem-vinda. Não existe certo ou errado, e os níveis de conhecimento dos participantes não são avaliados, pois a produção daquela prática só pode emergir se acontecer de forma coletiva e, principalmente, se a escuta de todos for atenta para valorizar a criação em comunidade. É por este motivo que o aprendizado musical por meio da música corporal se mostrou um caminho acessível no que diz respeito a criação musical: as crianças se motivam pela criação, pelos desafios rítmicos, pela possibilidade de reinventar cada proposta surgida e principalmente por perceberem seus corpos musicais em consonância – e “jogo” no contexto da realização coletiva.

Da mesma maneira, este processo do fazer musical em comunidade aparece no relato da atividade com as crianças de cinco anos. A observação com foco no grupo permite perceber que, apesar de cada criança se expressar de forma única, há um consenso na percepção dos aspectos estruturais da música; ou seja, apesar das peculiaridades na performance de cada criança, fruto de suas vivências e experiências pessoais, todas elas carregam na sua dança elementos que, apesar de diversos, remetem à mesma compreensão sobre a estrutura da música. É através da observação da prática do grupo que podemos perceber essa unidade de compreensão da estrutura musical. No caso desta atividade, a semelhança na forma de cada indivíduo compreender a música contribuiu para que o grupo inteiro realizasse uma performance coesa, mesmo que apenas uma regra tivesse sido estabelecida pelo adulto-professor.

Conexões nas culturas da infância na educação musical: considerações finais

A partir dos três temas discutidos – as negociações e significações entre pares nas práticas musicais infantis; o duplo conceito de “significativo” nas expressões musicais na infância, seja pela apropriação conceitual ou pelo envolvimento no “jogo” com a música; e a comunidade como modo interativo de produção cultural na infância, voltamos ao tema inicialmente exposto: as culturas da infância e os meios de significação do universo infantil, a partir do “corpo criança” em movimento na interface com a música.

As situações descritas e as proposições conceituais nas reflexões teóricas nos permitem questionar: o que define as culturas da infância na educação musical? Considerando que as crianças têm modos de significação e produtos específicos da infância, pensar as culturas infantis é ter como foco a criança. A criança é corpo; o corpo é movimento; e o movimento é música; tudo é resumido no “jogo” que se define da criança na e pela música.

Observamos por estes relatos que as crianças compreendem a música e as suas estruturas por meio da ligação entre a escuta e o movimento infantil, em uma música incorporada, encarnada, visceral – entendendo o homem como corpo-sujeito em sua maneira de se expressar musicalmente, assim como afirma Cubasch (1999, p.4) ao se referir ao conceito de “música elementar” da pedagogia Orff. Ao respeitarmos a existência corporal do ser humano, como estabelece Cubasch, pensar a música na infância a partir do “corpo criança” é um ato fundamental.

Nas situações descritas, ficou claro que as crianças percebem o mundo de maneira multimodal, assim como mencionado por Parizzi e Rodrigues (2020) a respeito dos bebês; até mesmo “ouvem a pausa” com o corpo. Evidenciamos ainda que a compreensão musical das crianças se dá por esta ligação entre o movimento corporal e a aprendizagem. Reiteramos, portanto, que o “jogo” corporal-musical parece ser a chave para uma maior compreensão das culturas da infância na educação musical. Ou, para emprestar as palavras de Guinga: seja nas impressões das crianças fazendo música corporal a partir de Hermeto Pascoal, no olhar da pedagogia Barbatuques ao fazer musical ou na audição musical ativa com as crianças, “E tudo era coisa musical²”.

Referências

BARBA, Fernando; HOSOI, André (Orgs.). *Apostilas Barbatuques: curso de formação básica* (MIMEO). São Paulo, 2012.

CAMARGO, Gisele. B.; GARANHANI, Marynelma C. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação e Pesquisa*. No prelo.

CRESWELL, John W. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4.ed. Boston: Pearson, 2012.

² Frase da canção “Chá de panela”, de Guinga, em homenagem a Hermeto Pascoal.

CUBASCH, Peter. Elementares Musizieren oder leibhaftige Bildung mit Musik und Bewegung. *Orff-Schulwerk-Informationen*, v.62, 1999. p.19-24. Disponível em: <<http://bidok.uibk.ac.at/library/cubasch-musizieren.html>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

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

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo S. de. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, 2020, p.1-23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250060>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MADALOZZO, Tiago. *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*. 152 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/63394>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

_____; MADALOZZO, Vivian D. A. B. Active music listening: promoting music and movement in early childhood music education. *International Journal of Music in Early Childhood*, v.14, n.2, 2019. p.211-223. Disponível em: <https://doi.org/10.1386/ijmec_00006_1>. Acesso em: 28 jul. 2021.

_____. As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. No prelo.

PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. *O bebê e a música*. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.86, p.221-241, abr. 2004.

STOROLLI, Wânia Mara Agostin. O Corpo em Ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/196/128>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

WUYTACK, Jos; BOAL-PALHEIROS, Graça. *Audição Musical Activa: livro do professor*. Porto: AWPM, 1995.

_____. *Pedagogia Musical: 1*. Porto: AWPM, 2015.

ZAGONEL, Bernadete. *Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica*. Curitiba: Instituto Memória, 2008.