

As múltiplas vozes da infância: potencializando o Protagonismo das Crianças em aulas de piano

Luciano Carneiro

Universidade Federal de Minas Gerais
orcid.org/0000-0001-6876-3176
lucianodebarros@hotmail.com

Betânia Parizzi

Universidade Federal de Minas Gerais
orcid.org/0000-0002-8319-794X
betaniaparizzi@hotmail.com

CARNEIRO, Luciano; PARIZZI, Betânia. Nome. As múltiplas vozes da infância: potencializando o Protagonismo das Crianças em aulas de piano. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 33, n. 1, e33103, 2025.





As múltiplas vozes da infância: potencializando o Protagonismo das Crianças em aulas de piano

Resumo: Este artigo emerge das análises dos resultados do projeto piloto de uma pesquisa de doutorado em andamento, que despertaram nos pesquisadores a motivação para compreender os modos que as crianças se relacionam com diferentes materialidades sonoro-musicais, reconhecendo suas expressões como eixos norteadores do processo pedagógico. Nesse sentido, o objetivo desse texto é compreender como o protagonismo infantil emergiu, a partir das experiências sonoro-musicais criativas vivenciadas nas aulas de piano em grupo, evidenciando as múltiplas formas de expressão das crianças como narrativas que legitimam seu papel ativo na construção do conhecimento musical, cultural e social. Por meio de uma abordagem teórico-empírica, o texto propõe interlocuções entre a Sociologia da Infância, Educação Musical e a Pedagogia do Piano, como aportes teóricos que subsidiam as reflexões propostas. Vinhetas narrativas ilustram experimentações e descobertas de sons e músicas das crianças, que na sua dimensão criativa, evidenciaram o protagonismo infantil no coletivo compartilhado das aulas de piano em grupo. Os resultados mostraram que as múltiplas vozes das crianças, constituídas por diferentes formas de expressão, comunicam percepções, afetos e significados construídos, tornando-se essenciais para a prática educativa na infância. O estudo conclui com uma reflexão sobre a importância de estratégias pedagógicas que incentivem a autoexpressão da criança e a livre criatividade para brincar com mosaicos sonoros, como contributos para uma educação musical conectada ao real imaginário da infância. Assim, espera-se inspirar educadores musicais a adotar abordagens que valorizem o protagonismo das crianças, enriquecendo os processos de ensino-aprendizagem e as práticas de pesquisa na área.

Palavras-chave: Educação musical na infância, Piano em grupo, Aulas de piano para crianças, Sociologia da infância.

The multiple voices of childhood: empowering children's protagonism in piano lessons

Abstract: This article emerges from the analysis of the results of the pilot project of an ongoing doctoral research project, which aroused in the researchers the motivation to understand the ways in which children relate to different sound-musical materialities, recognizing their expressions as the guiding axes of the pedagogical process. In this sense, the aim of this text is to understand how children's protagonism emerged from the creative sound-music experiences in group piano lessons, highlighting the multiple forms of expression of children as narratives that legitimize their active role in the construction of musical, cultural and social knowledge. Through a theoretical-empirical approach, the text proposes interlocutions between the Sociology of Childhood, Music Education and Piano Pedagogy, as theoretical contributions that subsidize the proposed reflections. Narrative vignettes illustrate the children's experiments and discoveries of sounds and music, which, in their creative dimension, highlight the children's protagonism in the shared collective of group piano lessons. The results showed that the multiple voices of the children, made up of different forms of expression, communicate perceptions, affections and constructed meanings, making them essential for educational practice in childhood. The study concludes with a reflection on the importance of pedagogical strategies that encourage children's self-expression and free creativity to play with sound mosaics, as contributions to a musical education connected to the real imaginary of childhood. In this way, we hope to inspire music educators to adopt approaches that value children's protagonism, enriching teaching-learning processes and research practices in the area.

Keywords: Music education in childhood, Group piano, Piano lessons for children, Sociology of childhood.

Las múltiples voces de la infancia: potenciando el protagonismo de los niños en las clases de piano

Resumen: Este artículo surge del análisis de los resultados del proyecto piloto de una investigación doctoral en curso, que despertó en los investigadores la motivación por comprender las formas en que los niños se relacionan con las diferentes materialidades sonoro-musicales, reconociendo sus expresiones como ejes orientadores del proceso pedagógico. En este sentido, el objetivo de este texto es comprender cómo surgió el protagonismo infantil a partir de las experiencias creativas sonoro-musicales en las clases colectivas de piano, destacando las múltiples formas de expresión de los niños como narrativas que legitiman su papel activo en la construcción del conocimiento musical, cultural y social. A través de un abordaje teórico-empírico, el texto propone interlocuciones entre la Sociología de la Infancia, la Educación Musical y la Pedagogía del Piano, como aportes teóricos que subsidian las reflexiones





propostas. Viñetas narrativas ilustran las experimentaciones y descubrimientos infantiles de sonidos y músicas, que en su dimensión creativa, destacaron el protagonismo de los niños en el colectivo compartido de las clases grupales de piano. Los resultados mostraron que las múltiples voces de los niños, compuestas por diferentes formas de expresión, comunican percepciones, afectos y significados contruidos, lo que las hace esenciales para la práctica educativa en la infancia. El estudio concluye con una reflexión sobre la importancia de las estrategias pedagógicas que fomentan la autoexpresión y la libre creatividad de los niños para jugar con mosaicos sonoros, como contribuciones a una educación musical conectada con el imaginario real de la infancia. De esta forma, esperamos inspirar a los educadores musicales a adoptar enfoques que valoren el protagonismo infantil, enriqueciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje y las prácticas de investigación en el área.

Palabras clave: Educación musical en la infancia, Grupo piano, Clases de piano para niños, Sociología de la infancia.

Introdução

Este artigo emerge de uma pesquisa de doutorado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), direcionada a investigações sobre o aprendizado do piano voltado para crianças de 7 a 8 anos, no Conservatório Estadual de Música Pe. José Maria Xavier, em São João del Rei (MG). Como uma das fases dessa investigação doutoral, foi conduzido um projeto piloto para testar atividades de percepção harmônica e performances de harmonias em aulas de piano com crianças. A partir das análises do piloto, as características das atividades consideradas mais adequadas aos objetivos da pesquisa foram organizadas em seis categorias que servirão como pilares norteadores para as etapas subsequentes dessa investigação-ação (Carneiro; Parizzi, 2024).

A partir dessa análise doutoral, foi possível compreender que as experiências sonoro-criativas vivenciadas nas aulas de piano em grupo trouxeram à luz o protagonismo infantil como uma categoria central das narrativas das crianças e de suas infâncias. Essa categoria se fundamenta no eixo científico da Sociologia da Infância, que visa ratificar os processos de produções das culturas das crianças, considerando suas multiplicidades e diversidade. Assim, esse viés alinha-se às abordagens sociológicas que superam visões adultocêntricas da infância, valorizando as crianças como agentes sociais e políticos capazes de produzir saberes e cultura (Madalozzo *et al.*, 2024).

As interlocuções entre a Educação Musical e a Sociologia da Infância no campo científico, no Brasil, emergiram em meados dos anos 2000, a partir do trabalho de Lino (2008) (Cunha; Brito; Oliveira, 2022, p. 2), importante referência no campo da Sociologia da Infância. A partir de então, diversos estudos começaram a





explorar o diálogo entre essas duas áreas, evidenciando a valorização das perspectivas infantis, buscando compreender como as crianças pensam sobre música e percebem suas aprendizagens, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, capazes de manifestar seus interesses, expressar opiniões e participar de práticas musicais que dialoguem com as especificidades da infância (Henriques, 2024; Madalozzo, *et al.*, 2024; Maziero, 2024; Bulaty; Silva; Dias, 2023; Freitas, 2023; Pereira, 2023; Carvalho, 2022; Madalozzo, 2022; Nascimento, 2022; Sousa, 2022). Esses aspectos evidenciam a significativa contribuição da Sociologia da Infância para a Educação Musical, ao promover abordagens mais inclusivas e sensíveis às vozes e experiências infantis (Cunha; Brito; Oliveira, 2022, p. 16).

A proposição de "investigar as crianças a partir delas mesmas" (Lino, 2008, p. 42) é indispensável para se construir uma educação musical inclusiva e significativa, na qual os saberes e experiências infantis ocupem lugar central no processo educativo, bem como nas pesquisas acadêmico-científicas sobre e com elas. Isso pois, sua educação se constrói por meio das interações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, refletindo as dinâmicas do mundo ao seu redor (Passeggi *et al.*, 2018, p. 123). Desse modo, é possível ir além de impressões superficiais e buscar, nas falas infantis, contribuições significativas para diferentes âmbitos do ensino e da pesquisa, especialmente na Educação Musical (Nascimento, 2019, p. 143). Nesse sentido, faz-se relevante referendar trabalhos significativos que se debruçaram a escutar as vozes das crianças, com vistas a compreender seus modos de se relacionar com a música no coletivo social compartilhado entre pares e com os adultos, utilizando-os como aporte teórico fundamental para fomentar e embasar a reflexão proposta nesse texto.

As pesquisas de Campbell (1998) e Lino (2008) convergem na compreensão da música como uma dimensão fundamental da infância, presente antes mesmo da escolarização formal. Ambas enfatizam a importância de escutar as crianças para compreender suas relações com a música, reconhecendo-as como protagonistas no processo de aprendizagem musical. Além disso, evidenciam que a musicalidade das crianças não se limita à reprodução sonora, mas se manifesta de forma dinâmica e criativa, por meio de jogos, experimentações e interações sociais. Enquanto Campbell investiga os significados atribuídos pelas crianças à música em suas vivências individuais e coletivas (Campbell, 1998), Lino destaca o *barulhar*





como a música das culturas da infância, assumindo uma forma significativa de expressão musical, carregada de sentido estético e poético (Lino, 2008). Assim, ao compreenderem a música como um fenômeno cultural e socialmente construído, essas autoras oferecem aportes teóricos essenciais para a investigação das maneiras pelas quais as crianças expressam seus modos de ser e estar no mundo, compartilhando saberes e construindo cultura por meio de experiências sonoras.

Pela mesma via, Cunha (2014) argumenta que a Educação Musical voltada para crianças pequenas não deve se basear no modelo de “aulas de música”, mas sim em momentos musicais que se alinhem aos seus modos característicos de ser e aprender. “Modos diluídos nos ‘entre tempos’ e ‘entre espaços’ onde habitam o rico imaginário infantil e a arte” (Cunha, 2014, p. 153). Ademais, a autora discorre que “observar e ouvir as crianças nas suas explorações que se transformam em invenções musicais espontâneas faz com que os professores se aproximem delas e dos seus modos de fazer música” (Cunha, 2014, p. 55).

Os constructos teóricos apontados acima convergem para a mesma direção ao advogarem em prol do valor significativo de se escutar as crianças, em seus termos, acolhendo suas experiências, criações, afetos e visões de mundo, estabelecidas pelo convívio sociocultural que as rodeia cotidianamente. Nesse percurso, a criança imagina, interpreta, intencionaliza, cria e transforma a realidade ao seu redor, e deve ser compreendida como protagonista de sua aprendizagem. Desse modo, ao considerar as crianças como ponto de partida, protagonistas e co-construtoras na Educação Musical, abrem-se possibilidades para que floresça uma formação musical pautada em princípios humanizadores (Lino, 2008; 2010).

À vista disso, “escutar a música das crianças na escola significa escutar cientificamente seus mundos sonoros sem querer mapeá-los dentro de paradigmas fixos e unificadores, mas tomá-los como culturas em movimento e flexibilidade constante” (Lino, 2008, p. 17). Essa é direção norteadora que fundamenta nosso trabalho. Assim, o presente artigo enfatiza o protagonismo das crianças nas aulas de piano realizadas no projeto piloto, reafirmando suas múltiplas vozes como manifestações legítimas de suas percepções e significados construídos. Essas expressões se conectam ao processo de aprendizagem musical e aos modos da criança de ser e fazer música. Escutá-las em seus próprios termos





é crucial para orientar tanto os procedimentos pedagógicos quanto as investigações científicas, transcendendo o modelo tradicional de ensino *para* as crianças em direção a uma prática educacional *com* elas.

Sob inspiração das múltiplas vozes infantis, este estudo convida à reflexão sobre caminhos que podem ampliar a escuta e o diálogo no processo educativo. Como potencializar o protagonismo das crianças em aulas de piano, transformando o espaço de aprendizagem em um território de descobertas ativas e significativas? E como, por meio de suas expressões, falas e gestos, as crianças revelam e comunicam suas compreensões e significados construídos que desafiam e ressignificam as práticas pedagógicas, em um processo de aprendizagem dinâmico e plural pautado pelas interações sociais das quais participam? Essas questões emergem como guias para um olhar crítico e sensível, que evocam a necessidade de conceber o protagonismo infantil não apenas como um objetivo, mas como um processo simultaneamente pedagógico e investigativo. Busca-se, aqui, tecer um convite à construção coletiva de saberes.

Por essa ótica, o objetivo central desse artigo é compreender como o protagonismo infantil emergiu a partir das experiências sonoro-criativas musicais vivenciadas nas aulas de piano em grupo, evidenciando as múltiplas formas de expressão das crianças como narrativas que legitimam seu papel ativo na construção do conhecimento musical, cultural e social compartilhado. Assim, buscamos incentivar professores e professoras de piano a repensarem suas práticas, distanciando-se do ensino tecnicista e acolhendo, cada vez mais, abordagens humanistas, ampliando a formação pianística para além da mera reprodução de intérpretes (Purcino; Purcino, 2023). Dessa forma, as aulas de piano poderão proporcionar espaços/tempos de experiências musicais expressivas, alinhadas à realidade social, cultural e afetiva das crianças, fundamentadas por sua compreensão de ser/fazer/viver música.

Ademais, cabe ressaltar que, pelo levantamento bibliográfico realizado para esse texto, “não foram encontradas investigações envolvendo crianças que estudam em conservatórios de música” (Cunha; Brito; Oliveira, 2022, p. 16), como também não encontramos estudos especificamente relacionados ao ensino de piano em intersecção com a Sociologia da Infância. Diante disso, ao propor uma





discussão sobre aulas de piano em grupo com crianças em um conservatório de música, destacando as múltiplas vozes da infância e as narrativas emergentes dessas experiências, esse artigo também contribui para o estreitamento das relações entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia do Piano, respondendo a uma lacuna identificada nesse contexto.

O texto está organizado em duas partes complementares. Na primeira, de caráter ensaístico, discutimos perspectivas filosóficas, pedagógicas e metodológicas sobre a formação musical na infância, fundamentadas em referenciais teóricos das áreas de Sociologia da Infância, da Educação Musical e da Pedagogia do Piano levantados por meio de uma revisão bibliográfica. Refletimos sobre conceitos-chave da Sociologia da Infância, como: o protagonismo infantil; a criança como ator social; o corpo-criança e o brincar. Na segunda parte, apresentamos cenas pedagógicas do projeto piloto com vistas a elucidar como as múltiplas vozes das crianças comunicaram seu aprendizado e sua visão de música e de mundo, ratificando o protagonismo infantil como um alicerce relevante na formação musical e humana.

A criança como ator social: intersecções entre a Sociologia da Infância e Educação Musical

Nas últimas décadas, abordagens sociológicas interdisciplinares vêm promovendo uma compreensão renovada da infância, na qual as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos e políticos, capazes de influenciar e transformar o meio em que vivem (Madalozzo, 2024, p. 4; Soares; Sarmiento; Tomás, 2005, p. 49). Por essa ótica, assim como os adultos, as crianças contribuem ativamente para a construção social e para a interpretação contínua de uma cultura compartilhada (Soares; Sarmiento; Tomás, 2005, p. 19). Nessa lógica, elas são reconhecidas como sujeitos legítimos de investigação sociológica, desempenhando um papel crucial não apenas na compreensão dessa fase da vida, mas também no entendimento mais amplo da sociedade. A infância, portanto, é concebida como uma categoria social relevante por si mesma (Sarmiento, 2005, p. 363).

Isso nos leva a refletir sobre conceitos-chave relacionados à Sociologia da Infância como subsídios teóricos essenciais para uma compreensão ampla dessa dimensão. Um desses conceitos é o reconhecimento da criança como *ator social*. Entender a criança como um *ator social* implica admitir sua capacidade de





construir a própria identidade, elaborar e transmitir interpretações confiáveis sobre o mundo social, bem como garantir seu direito à participação ativa nesse contexto. Tal perspectiva tem promovido a inclusão das crianças em espaços sociais que, até recentemente, as excluía e negavam seus direitos (Pechtelidis, 2021, p. 53).

Isso porque, durante muitos anos, a Sociologia dedicou pouca atenção à infância, refletindo uma visão tradicional que enxergava as crianças como agentes passivos no processo de socialização (Corsaro, 2011, p. 40). Sob essa perspectiva, as teorias tradicionais compreendiam “as crianças como 'consumidores' da cultura estabelecida por adultos” (Corsaro, 2011, p. 19). Dessa forma, elas não eram reconhecidas como sujeitos ativos e participantes na sociedade, mas sim como reprodutoras do mundo dos adultos, sem qualquer tipo de reflexão e posicionamento crítico e político.

No intuito de superar as limitações dessas teorias tradicionais, a Sociologia da Infância desponta como uma abordagem transformadora, pois ela “sinaliza o(s) lugar(es) social (ais) da criança e enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemônico durante décadas” (Sarmiento, 2013, p. 20). Essa perspectiva busca redefinir o papel social das crianças, reconhecendo-as como protagonistas do conhecimento e propondo uma nova orientação epistemológica que valoriza suas vozes, experiências e contribuições, o que é extremamente relevante nesse presente artigo. Em suma, a Sociologia da Infância eleva o reconhecimento social das crianças ao promover ativamente sua imagem como atores sociais capazes. Esse olhar as posiciona como participantes efetivas da sociedade, dotadas de autonomia e direitos, não apenas como futuros adultos em formação, mas como cidadãs plenamente situadas no presente (Pechtelidis, 2021, p. 55).

Essas transformações sociológicas se refletem em diferentes nichos da sociedade, inclusive na Educação Musical. Nessa direção, lançar o olhar para as crianças como sujeitos ativos no fazer musical nos leva a refletir sobre a importância de “valorizar suas interpretações pessoais e subjetivas em relação à música, de forma que sua compressão musical seja resultado de reflexões advindas de um fazer musical significativo e criativo” (Nascimento, 2019, p. 99).





Até o final do século XIX, a Educação Musical era marcada pela falta de preocupação com o desenvolvimento integral e com o bem-estar de crianças, jovens e adultos. As práticas pedagógicas variavam conforme as concepções de infância e juventude predominantes em cada sociedade e eram norteadas pelos valores culturais e visões de mundo vigentes. Nesse contexto, o ensino musical priorizava a formação de intérpretes tecnicamente habilidosos, enquanto a academia enfatizava o domínio técnico e científico (Fonterrada, 2008, p. 121). Subjugadas às óticas adultocêntricas e aos doutrinamentos patriarcais e hierárquicos sociais, determinados por aqueles que detinham o poder, restava, sobretudo às crianças, um lugar de passividade e silêncio, no intuito de receberem os conteúdos transmitidos por seus mestres no transcurso da aprendizagem musical.

Esse cenário começou a mudar com a introdução de novas abordagens de ensino e aprendizagem de música. Essa transformação representou “uma revolução ideológica profunda no âmbito da educação musical, ao deslocar a ênfase, que até então havia recaído na disciplina musical, para seu destinatário – o educando – e seus processos de desenvolvimento” (Gainza, 1988, p. 104). Assim, “o século XX viu despontar, em um curto espaço de tempo, uma série de músicos comprometidos com o ensino de música” (Fonterrada, 2008, p. 121).

Dalcroze é considerado como um marco na Educação Musical, pois muitos dos processos de reformulação nessa área foram influenciados por seus princípios. Suas descobertas impulsionaram o surgimento de diversos métodos voltados para uma abordagem mais genuína e profunda da educação musical, buscando estabelecer um contato mais autêntico com seus fundamentos essenciais (Campos, 2000, p. 46). Sua proposta pedagógica resgata o corpo como um componente essencial da experiência musical, destacando-o como meio de vivência e expressão no aprendizado (Mariani, 2012; Fonterrada, 2008).

Destarte, os métodos ativos em educação musical emergem “como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental” (Fonterrada, 2008, p. 119). A classificação dessas propostas pedagógicas como métodos ativos se constituiu, salvo as particularidades de cada uma, por uma conduta que descarta a aproximação das crianças com a música por





meio de procedimentos tecnicistas e mecânicos, sustentando que a formação musical se dê pela experiência. Isso, pois, é por meio dessa vivência que as crianças se envolvem com a música e a reconhecem como parte de suas vidas (Fonterrada, 2008, p. 177).

Assim, a educação musical alinhada às demandas do mundo contemporâneo deve, necessariamente, compreender e valorizar a diversidade de manifestações musicais, bem como as diversas formas pelas quais a música é vivenciada no cotidiano pelas crianças. Essas formas têm se transformado de maneira significativa, especialmente devido aos avanços tecnológicos e ao impacto das novas mídias, que ampliam e renovam as possibilidades de interação com a música. Por esse prisma, cabe à educação musical não apenas considerar essa multiplicidade, mas também criar espaços de acolhimento e diálogo, promovendo experiências que reflitam a dinâmica e a diversidade do mundo contemporâneo (Penna, 2012, p. 21).

Já no âmbito da pesquisa, legitimar as crianças como agentes engajados na produção de saberes e culturas implica reconhecê-las como coparticipantes nos estudos que as tomam como sujeitos de investigação, reconhecendo “a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifônico e cromático, que resulta da voz e ação da criança em todo o processo” (Soares; Sarmiento; Tomás, 2005, p. 55). Essas abordagens promovem formas colaborativas de construção do saber nas ciências sociais, articulando-se com práticas que visam a transformação social e a ampliação dos direitos sociais (Soares; Sarmiento; Tomás, 2005, p. 54).

O protagonismo das crianças em aulas de piano: as múltiplas vozes e expressões da infância em foco

O termo “protagonista” deriva do grego *protagonistes*, em que *protos* significa principal ou primeiro e, *agonistes*, lutador ou competidor. Essa concepção, historicamente vinculada às artes cênicas, é aqui ampliada para abarcar sujeitos, como bebês e crianças, que, como membros da sociedade, devem ter seus papéis e espaços legitimados e respeitados (Garanhani; Alessi, 2022, p. 113).

A vista disso, o *protagonismo infantil*, conceito-chave da Sociologia da Infância enfatizado no escopo desse artigo, se configura como uma ação coletiva





moldada por experiências de vida, implicando que as crianças interpretam e lidam com a realidade à sua maneira. Elas têm a capacidade de tomar iniciativa e servir de exemplo para os adultos, permitindo uma participação significativa no contexto social, independentemente de sua origem, sexo, idade ou cor (Liebel, 2021, p. 417; 418).

Sob esse olhar, delineamos o protagonismo das crianças por meio de suas vozes, gestos corporais e expressões faciais frente a cada atividade vivenciada, que nos proporcionaram enxergar tais aspectos como formas de externalizarem suas percepções sobre as experiências musicais vivenciadas. Isto é, “as respostas das crianças possibilitaram reflexões acerca dos processos de aprendizagem musical infantil, tendo em vista seus próprios conceitos, perspectivas, interpretações e recriações da realidade” (Henriques, 2024, p. 4).

Liebel (2021) destaca que “o coprotagonismo dos adultos é sempre necessário, no sentido de estes darem o exemplo e se comprometerem com uma vida mais justa e respeitosa” (Liebel, 2021, p. 419). Dessa maneira, buscamos potencializar, cada vez mais, o protagonismo das crianças por meio de estratégias pedagógicas que garantissem sua liberdade criativa, participação efetiva, engajamento e prazer nas aulas de piano, reiterando nosso papel, como educadores, de mediar/facilitar o processo aos estudantes.

O *protagonismo infantil* orienta práticas pedagógicas que ampliam o planejamento e conteúdos inerentes à educação musical, ressignificando experiências de aprendizagem. Tal perspectiva demanda dos educadores uma escuta sensível e empática, promovendo vivências que integrem a cultura, a ludicidade e a criatividade das crianças. Trata-se de criar espaços onde elas possam se expressar por meio de linguagens diversas, tecendo sentidos e ampliando horizontes (Henriques, 2024, p. 9).

As múltiplas vozes da infância

A noção de "voz" tem sido utilizada em pesquisas sobre a infância, associada ao conceito de empoderamento. Ela permite que as crianças expressem suas opiniões, compartilhem perspectivas e participem da tomada de decisões. Nesse





contexto, a "voz" se refere a uma das dimensões de comunicação das experiências e visões das crianças sobre suas vidas (Hanna; Lundy, 2021, p. 465).

Além da voz, gestos, olhares, expressões faciais, dentre outros elementos, configuram outra forma de expressão que também nos propicia descobrir emoções, sentimentos e percepções. Isso porque,

nosso corpo fala e, conjuntamente com os signos da comunicação verbal, transmite uma multiplicidade de mensagens através de expressões faciais, principalmente olhos e lábios, gestos com as mãos, postura física, ritmo do corpo e voz, nos repassando muitas informações através de sua tonalidade, ritmo e inflexão (Birck; Keske, 2008, p. 1).

“Tais formas do comunicar não se expressam por palavras, porém, constituem-se em uma comunicação não-verbal que nos revelam situação econômica, cultural, gostos, experiências de vida, etc.” (Birck; Keske, 2008, p. 2), e são de relevante eficiência no processo de mediação e troca de significados no âmbito da comunicação humana (Birck; Keske, 2008, p. 2).

Essa perspectiva se alinha aos pressupostos pedagógicos de Dalcroze, que advoga em prol de uma educação musical que perpassa a experiência corporal, envolvendo os estudantes em atividades que propiciem a eles “experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e expressão” (Mariani, 2012, p. 29). Logo, é possível inferir que “para os pequenos da Educação Infantil, produzir sons é, a princípio, encadear gestos” (Delalande, 2019, p. 56). Nessa lógica, não se deve separar o som da raiz corporal da criança, para que elas não percam os meios de traduzir suas afetividades em sonoridades (Delalande, 2019, p. 56).

Isto posto, “a criança usa o corpo para expressar pensamentos e emoções que ainda não consegue exprimir pela palavra” (Machado; Nunes, 2012, p. 21). Isto é, “através do corpo em movimento a criança vivencia inúmeras possibilidades de interação e descobertas que poderão ser traduzidas em linguagem por meio de experiências” (Garanhani *et al.*, 2023, p. 2).

O *corpo-criança*, conceito-chave da Sociologia da Infância (Tomás *et al.*, 2021), é compreendido como o espaço onde as crianças interpretam e agem socialmente, refletindo suas experiências, compreensões dos contextos sociais e





interações com as culturas ao seu redor. Ele é o meio pelo qual as crianças vivenciam, pensam e sentem suas realidades, regulando suas ações e construindo relações no âmbito social. Este corpo, enquanto sujeito integral e único, interage com a natureza, com outras pessoas e com seus contextos micro e macrosociais (Camargo; Garanhani, 2022, p. 7). Movimentando esse *corpo-criança* para as experiências musicais, depreendemos que,

as crianças expressam seus pensamentos em voz alta por meio da música. Elas socializam, exteriorizam emoções e se divertem através das experiências musicais. Seus corpos se alongam, inclinam, caminham, saltam e pulam de maneira rítmica, enquanto suas vozes melódicas oscilam entre tons agudos e graves, aceleram e desaceleram, tornam-se intensas e, em seguida, suaves. Sua musicalidade pode ser “vista” e ouvida em seus comportamentos lúdicos, sendo, em parte, a materialização das canções que habitam suas mentes. É como se a música emanasse naturalmente das crianças (Campbell, 1998, p. 4, tradução própria)¹.

Alicerçados por esse prisma compreendemos toda e qualquer manifestação comunicativa das crianças, no piano e fora dele, que emergiu durante as atividades realizadas nas aulas do piloto, como suas múltiplas vozes. As expressões verbais, corporais e gestuais das crianças demonstraram a necessidade de legitimação do *corpo-criança* no ambiente escolar, por ele refletir o sujeito em suas diversas dimensões — física, cognitiva, emocional, social e cultural (Camargo; Garanhani, 2022, p. 8). Nessa experiência, suas vozes revelaram seus modos de comunicação que, ao serem acolhidas com respeito, reafirmaram o papel ativo das crianças sobre os processos de aprendizagem.

Cabe ao educador, portanto, a sensibilidade de captar esses meios de expressão e de “ouvir” as vozes das crianças, utilizando-as para potencializar as experiências sonoro-musicais a partir das perspectivas delas. Nesse sentido, a escuta se constitui como uma ferramenta indispensável no contexto dessas relações pedagógicas, contribuindo significativamente para a construção de saberes na infância, sendo fundamental que seja conduzida de forma sensível e cuidadosa,

¹ No original: “*Children think aloud through music. They socialize, vent emotions, and entertain themselves through music. Their bodies stretch, bend, step, hop, and skip in rhythmic ways, while their melodic voices rise and fall, turn fast and then slow, loud and then soft. Their music can be “seen” and heard in their playful behaviors, some of it a realization of the songs in their heads. It is almost as if children exude music*” (Campbell, 1998, p. 4).





envolvendo os aspectos emocionais, afetivos e a singularidade da trajetória de cada criança (Coelho; Barni; Federige, 2021, p. 83).

A escuta sensível (Barbier, 1993) não parte de interpretações pessoais e suspende julgamentos. Apoiada na empatia, ela busca compreender a complexidade de sentidos existentes na prática educativa. A escuta sensível reconhece a pessoa como um ser complexo, munido de liberdade e imaginação criativa. Assim, é possível legitimar a expressão de produtos, práticas e discursos das pessoas ou organizações/estruturas sociais das quais fazem parte (Barbier, 1993). Por esse olhar, a escuta sensível promove o reconhecimento da criança em sua singularidade, como um ser único, criativo e livre (Nunes, 2009, p. 29; 30).

Estes aspectos refletidos aqui nos inclinam a sugerir a percepção sensível como elo fundamental nesse exercício de ressignificações pedagógicas e saberes compartilhados. Logo, esse é um dos caminhos para percebermos o que as crianças expressam por meio de sons, vozes, movimentos, gestos, toques, olhares, recrutando todos os sentidos que compõem as interações humanas (Henriques, 2024, p. 18).

O piano/piano em grupo na Educação Musical: travessias possíveis

A introdução dos Métodos Ativos em Educação Musical no Brasil, no século XX, impulsionou debates sobre novas abordagens pedagógicas, promovendo a desvinculação entre a aula de música e a aula de instrumentos. Fundamentados em experiências concretas, exploração sonora, escuta ativa, criatividade e expressão corporal, os princípios pedagógicos de educadores como Dalcroze, Orff, Kodály, Schafer e Koellreutter, dentre outros, possibilitaram a difusão de alternativas ao modelo eurocentrado dominante, consolidando uma Educação Musical mais integrada e sensível às múltiplas formas de expressão sonora. Essa abordagem enfatiza a importância de experiências que partam do som como elemento primordial, explorando seu potencial a partir do ambiente, do instrumento, do corpo e da voz, respeitando o interesse e a criatividade dos estudantes (Campos, 2000).

Nesse contexto, o piano assume um papel significativo, também como um instrumento de musicalização, sustentado por abordagens pedagógicas que enfatizam a criatividade e a exploração sonora, nesse contexto (Campos, 2000, p.





38). Violeta Hemsy de Gainza se destaca como referência nesse campo, defendendo a experimentação livre com o piano antes do ensino sistemático. Segundo sua perspectiva, é essencial que crianças tenham contato direto com o instrumento, explorando teclas, cordas e pedais de maneira lúdica, permitindo que descubram melodias, ritmos e acompanhamentos, espontaneamente. Essa vivência inicial favorece a construção da musicalidade de forma intuitiva e significativa, consolidando o piano como um instrumento acessível à livre expressão musical (Gainza, 1973).

Sob esse prisma, “a aula de piano deve ser considerada como um momento de ensino da linguagem musical, e não somente como adestramento da execução no instrumento” (Montandon, 1992, p. 1). Conseqüentemente, o piano

passa a ser usado como instrumento de percussão, na execução de blocos de notas descobrindo coloridos diferentes ou no uso da mão ou antebraços nos ‘clusters’ [...], nas cordas tocadas pelos dedos, unhas, mãos ou baquetas e ainda na preparação do instrumento que resulta na alteração de afinação e timbre. Baseando-se na liberdade guiada pelo ouvido, estabelecem-se novos parâmetros que nos oferecem diferentes efeitos sonoros, inovando a criação musical (Campos, 2000, p. 50).

Essas tantas possibilidades de produções sonoras do piano exercem nas crianças forte atração pelo instrumento, provocando nelas o desejo de experimentá-lo e de “brincar com o piano como se fosse um de seus brinquedos” (Parizzi, 2022, p. 92), proporcionando um solo fértil e motivador para seu engajamento, descoberta e diversão, ao longo de suas aulas. “Nesse momento, o piano toma a dimensão do que realmente é: ‘instrumento’ de expressão da pessoa que o executa” (Campos, 2000, p. 76).

Pianistas-educadores na atualidade continuam desempenhado um papel fundamental na consolidação de um ensino de piano que valoriza a criatividade e a exploração sonora, desde a iniciação infantil. Longo (2016) investigou a influência das práticas de criação nas fases iniciais do aprendizado pianístico, concluindo que essas atividades favorecem tanto a aquisição da linguagem musical quanto a formação global do estudante. Para a autora, a inclusão da criatividade no ensino do instrumento promove um aprendizado mais abrangente, eficiente e prazeroso (Longo, 2016, p. 144). No mesmo sentido, Parizzi e Santiago (2020) propõem atividades lúdicas que contemplam improvisação e criação, proporcionando às





crianças um contato direto com diferentes materialidades sonoras do piano. Além disso, incorporam elementos da música contemporânea ao repertório infantil, utilizando composições de Orlam Lanna, ampliando assim as experiências sonoro-musicais das crianças.

Reis e Botelho (2023; 2019) reforçam essa abordagem ao apresentar um repertório diversificado, que abrange distintos estilos musicais e variadas formas de exploração timbrística do piano. Assim como Gainza (1973), enfatizam a importância da improvisação e da criatividade como meios de expressão, além de orientarem o aprendizado por imitação, estratégia que fortalece a motivação, a autoconfiança e a proximidade das crianças com o instrumento. Dessa forma, essas pesquisadoras convergem na defesa de um ensino de piano que transcenda a mera reprodução de repertório e desenvolvimento de habilidades técnicas, incentivando um envolvimento ativo e criativo da criança com a(s) música(s).

Ensino de Piano em Grupo

O Ensino de Piano em Grupo no Brasil teve sua gênese entre as décadas de 1970 e 1980, creditadas a Marion Verhaalen e Maria de Lurdes Junqueira Gonçalves, inspiradas pelos pressupostos pedagógicos de importantes referências internacionais (EUA) nesse campo, como Robert Pace e Louise Bianchi (Machado, 2016, p. 138-139).

Montandon (1992) analisou as concepções pedagógico-musicais de Pace, Verhaalen e Gonçalves, destacando seus objetivos para a aprendizagem musical, bem como os materiais e metodologias adotados. Seu estudo contribuiu significativamente para a compreensão de professores de piano, sobre fundamentos da Educação Musical no ensino de piano em grupo e das experiências musicais desenvolvidas nesse contexto.

Pace, Verhaalen e Gonçalves adotam a premissa básica de que todos podem compreender a linguagem musical e ter alguma competência para executá-la ao piano. Concordam também que essa aprendizagem pode ter algum proveito para qualquer indivíduo se for efetiva (Montandon, 1992, p. 140).

Verhaalen (1989), além de acreditar numa formação musical ampla, por meio do ensino do piano, argumenta que os alunos devem entender tudo o que tocam, e, por isso, “a experiência deve sempre preceder os símbolos musicais” (Verhaalen,





1989, p. 4). Segundo a autora, nas aulas em grupo, o entrosamento entre os alunos e com o professor constitui um elemento essencial no processo de aprendizagem. Esse formato favorece a troca de conhecimentos entre os estudantes, potencializando o aprendizado. Além disso, a motivação gerada por essa dinâmica de ensino torna-se contagiante (Verhaalen, 1989, p. 4).

Pela mesma ótica, é pertinente ressaltar a importante contribuição do movimento *Educação Musical através do Teclado* (Gonçalves, 2019), posto que ele enfatiza a relação entre executar, criar e ouvir músicas, integrando essas atividades ao processo de ensino e aprendizagem, e resgatando o piano como instrumento a serviço da música para além da formação do *virtuose*. Seu objetivo é potencializar a musicalidade do aluno por meio do teclado como ferramenta de musicalização, indo além do desenvolvimento técnico e do repertório tradicional. Dessa forma, busca formar pessoas musicalmente educadas, independentemente de seguirem uma trajetória profissional ou amadora, pianística ou não (Gonçalves, 2019).

Com base nessa breve discussão, é possível depreender que os constructos teóricos desses precursores do piano em grupo pressupõem a contraposição do ensino unitário para aquele que considera o todo e suas relações entre as partes, isto é, sua dimensão integrada e não segmentada da linguagem musical e das relações sociais. Essas autoras orientam ainda que a experiência prática seja anterior à apresentação de conteúdos como a notação musical, que haja espaço para a criatividade em atividades de improvisação e harmonização, e que o processo seja centrado no estudante, com a mediação do professor (Montandon, 1992, p. 134).

A nova visão da educação musical (Campos, 2000), atestando notório valor sobre o exercício da criatividade (Schafer, 2011; Delalande 2011; Campos 2000; Gainza, 1987; 1973), infere também a ressignificação de práticas docentes e da postura do professor. Nesse contexto, o educador não é mais aquele que transfere o conhecimento ao aluno, mas aquele que faz a mediação desse conhecimento, buscando a melhor maneira de proporcionar aos alunos “a compreensão da música” (Campos, 2000, p. 86). O professor provoca os estudantes, inclusive as crianças, com perguntas ou problemas a serem solucionados por eles mesmos. Depois disso, seu papel termina e ele passa a participar do processo de





descobertas (Schafer, 2011, p. 274). Essa conduta propiciará um aprendizado mútuo, em que haja respeito e valorização do outro, em um ambiente próspero para “que a música seja sentida, vivenciada e expressa com identidade” (Campos, 2000, p. 85). Sob esse olhar, no que concerne às aulas de piano, o professor não se limita a corrigir lições, técnicas ou dedilhados, aplicados em músicas de concerto, mas concebe condições para que haja o despertar da imaginação criativa das crianças, por meio da procura de novas possibilidades sonoras (Campos, 2000, p. 87).

Os autores trazidos a esse debate inspiraram (e continuam inspirando) diversos educadores musicais e professores de piano pelo Brasil pelo rico referencial bibliográfico que produziram em suas trajetórias como docentes e pesquisadores. Esses princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos têm fundamentado práticas de ensino e de pesquisa na pedagogia do piano, desde a formação inicial à pós-graduação, pelo intermédio de profissionais que acreditam no aprendizado do instrumento para além da virtuosidade e mecanicismo técnico, reproduzidos, muitas vezes, sem reflexões críticas, bem como sem considerar os interesses, objetivos e características inerentes dos sujeitos para quem lecionam. É também nessa direção que buscamos concretizar nosso trabalho docente e de pesquisa doutoral, reiterando que as aulas de piano, sobretudo a iniciação de crianças, sejam balizadas pela experiência, criatividade e exploração das diversas materialidades sonoras.

O protagonismo das crianças nas aulas de piano: ressignificando práticas pedagógicas

Nesta seção, apresentamos, por meio de vinhetas narrativas², algumas atividades realizadas durante o projeto piloto da pesquisa com vistas a desvelar como o protagonismo infantil foi percebido nas aulas de piano das crianças, bem como os desdobramentos alcançados nesse percurso de aprendizado do instrumento. A ideia é apontar caminhos que potencializem esse protagonismo em atividades do próprio repertório pedagógico-metodológico de cada educador, trabalhados em sua prática cotidiana. É importante ressaltar que contamos com dois pianos, um acústico e um digital, dispostos lado a lado na sala de aula. Do

² A vinheta narrativa consiste em um texto produzido a partir de registros elaborados pelo pesquisador sobre suas impressões das experiências vivenciadas ou observadas em campo (Modl; Biavati, 2016, p. 104).



mesmo modo, esclarecemos que, embora esse trabalho tenha como campo existencial empírico aulas de piano em grupo, as reflexões e estratégias compartilhadas nesse artigo também podem ser vivenciadas em aulas individuais. “Neste caso, o professor será ao mesmo tempo mestre e colega, procurando desempenhar o papel que caberia ao grupo, no decorrer da aula (Gonçalves, 2019, p. 6).

As aulas foram sustentadas pela experiência musical concreta, envolvendo a escuta ativa, o canto, movimentos corporais, improvisação, criação e a performance musical (Delalande, 2019; Schafer, 2011). Esse processo possibilita um fazer musical “no qual mente e corpo se unam em ações de autodisciplina e descoberta (Schafer, 2011, p, 283). É pela experiência musical que as crianças aprendem sobre os sons produzindo sons e aprendem sobre música fazendo música (Schafer, 2011, p. 56). Nós nos fundamentamos na premissa essencial de Dalcroze, ao incentivar as crianças a experimentarem e sentirem os elementos sonoros com os quais se relacionavam para só então depois dizerem: “eu sei” (Mariani, 2012, p. 29).

Ao piano, abrimos espaços para que as crianças o explorassem e descobrissem suas diversas possibilidades de produzir sons para além de seu uso convencional, utilizando o instrumento aberto, desde a primeira aula. Explorar o interior do piano em busca de conhecê-lo é proporcionar à criança a oportunidade de se aproximar do mistério que o envolve. Ao tocar sua estrutura interna e senti-lo diretamente, a criança se permite envolver-se com o instrumento, fortalecendo seu vínculo com sua magia sonora (Campos, 2000, p. 60). Dessa forma, por meio da exploração livre e guiada pela própria criatividade, a criança pode exercer seu direito de se expressar e se conectar com a realidade ao seu redor (Gainza, 1973, p. 8).

Nessa exploração do instrumento, a maneira de “golpear” a fonte sonora partiu das próprias crianças, usando os dedos, mãos ou baquetas (Campos, 2000, p. 49), ou outras possibilidades que elas escolheram. Buscamos garantir que os pequenos brincassem livremente com o instrumento (Gainza, 1973, p. 9), com vistas a “descobrir todo o potencial criativo das crianças” (Schafer, 2011, p. 272), mediante as oportunidades que lhes foram oferecidas em manipular os sons (Campos, 2000,





p. 40), e criarem sua própria música, sem julgar se elas estavam certas ou erradas (Delalande, 2019, p. 27).

Trabalhamos com um repertório multicultural, contemplando diferentes universos musicais, sobretudo aqueles pelos quais as crianças demonstraram maior afeição. Elas participaram ativamente das escolhas das músicas, decidindo em grupo, entre as opções apresentadas pelo professor, o que queriam aprender a tocar. Do mesmo modo, incluímos obras sugeridas pelos alunos, atendendo às suas demandas e interesses. Considerando que “a experiência deve sempre preceder os símbolos musicais” (Verhaalen, 1989, p. 4), todo o repertório foi aprendido por imitação, metodologia que viabiliza um aprendizado prático, objetivo e concreto, suscitando o fazer musical expressivo desde as primeiras lições (Reis; Botelho, 2019, p. 11).

Pela mesma via, as estratégias pedagógicas foram propostas às crianças como brincadeiras e jogos musicais. Afinal, é brincando que as crianças fazem, aprendem e compartilham música nas relações sociais que estabelecem (Lino, 2008).

O brincar, na sua variabilidade e complexidade humana, é um conceito chave no campo da Sociologia da Infância. Ele é essencial para entender a infância como uma construção sócio-histórica de tipo geracional nas sociedades ocidentais, para repensar as crianças como membros ativos da sociedade e produtoras de culturas de pares; para reconhecer a expressão das suas múltiplas e diferentes vozes enquanto modos particulares de participação social e num mundo mais que humano (Ferreira, 2021, p. 77).

Em complemento, o *brincar* – conceito-chave da Sociologia da Infância – constitui um espaço-tempo crucial para que as crianças experimentem a si mesmas, aos outros e ao mundo, adquirindo conhecimentos fundamentais para a sua formação pessoal, social e cultural. Nesse contexto, destaca-se a importância da ludicidade inerente à participação ativa das crianças nas atividades em que são envolvidas (Ferreira, 2021, p. 77). Por sua vez, os jogos musicais além de capturarem o interesse das crianças, se tornam a essência do fazer musical, envolvendo-as e inserindo-as na execução e na dinâmica lúdica da música (Delalande, 2019, p. 32; 33).





A partir das análises dos dados do piloto, percebemos que frente à realização das diferentes atividades propostas, as múltiplas vozes das crianças fizeram emergir novas brincadeiras e jogos musicais que não estavam previstos no planejamento inicial para aquele momento. Assim, as estratégias metodológicas previamente planejadas funcionaram como "atividades geradoras", em uma transposição conceitual da concepção "palavras geradoras", que "são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras" (Freire, 1967, p. 111). Isto é, em nosso contexto, os objetivos e os conteúdos de cada experiência musical disponibilizada às crianças se transformaram em novas atividades provenientes de suas manifestações. Essa conduta metodológica possibilitou a participação ativa delas em todo o processo, bem como as colocou como colaboradoras na organização do planejamento didático-pedagógico, como veremos a seguir.

As primeiras experiências com harmonias

O objetivo dessa atividade foi analisar as relações estabelecidas pelas crianças diante de sonoridades inventadas que remontam a um aspecto característico da harmonia, e inerentes ao piano – acompanhar. Nesse exercício, integramos as dimensões auditivas (percepção), performáticas (tocar, cantar, se movimentar) e criativas (figura 1).



Figura 1 – Narrativa do processo da atividade “As primeiras experiências com harmonias”

Procuramos proporcionar às crianças, desde as primeiras aulas, sua aproximação com elementos da harmonia, amparados por experiências musicais concretas. Nesse sentido, explorações sonoras, tanto ao piano, quanto de outras fontes, como objetos presentes na sala, a voz e o corpo, imprimiram o prisma criativo que perpassou todo o processo de aprendizagem. Com o piano todo aberto, as crianças foram incentivadas a explorar diferentes formas de produzir sons, tocando nas cordas com as mãos ou baquetas, experimentando os pedais e seus efeitos, percutindo na madeira do instrumento. Na continuidade, os alunos foram incentivados a usar suas descobertas para sonorizar estórias inventadas. Na mesma direção, algumas crianças improvisaram livremente melodias no instrumento, sendo acompanhadas pelos colegas, com as diferentes materialidades sonoras que emergiram dessa experiência. As experimentações envolvendo acompanhamentos, também aconteceram no repertório aprendido ao longo das aulas. Depois de aprenderem as músicas por imitação, tocarem e cantarem (as melodias) simultaneamente no instrumento, o professor adicionava os acompanhamentos harmônicos, tocando junto com as crianças. Ao final da atividade, elas foram encorajadas a refletir sobre o processo, provocadas por perguntas sobre qual formato acharam ter combinado melhor: tocarem sozinhas ou junto com o professor. Sem hesitação, elas afirmaram que tocar com o professor combinava melhor. Na sequência, outra pergunta foi dirigida a elas sobre o porquê de suas afirmações, e suas respostas caminharam na mesma direção, justificando que tocar com o professor combinou melhor porque a música ficou “completa” e “ganhou vida”. Posteriormente, o professor perguntou às crianças se elas sabiam a diferença entre o que elas tocavam e o que ele tocava (ao acompanhá-las). As respostas das crianças convergiram em um mesmo sentido, o argumento de que o professor “tocava um monte de notas juntas e elas uma de cada vez”, que “fazia transições”, ou que ele “fazia” o ritmo da música. Os diálogos foram significativos, e viabilizaram ao educador, compreender de que formas as crianças estabeleciam suas ligações com os sons, com as músicas e os acompanhamentos explorados, aprendidos e inventados. Na continuidade, cada criança escolheu uma música do repertório aprendido para tocá-la ao piano. Aos demais colegas, o professor pediu que criassem sons para tocarem junto com o colega. Em suas criações, as crianças tocaram notas juntas, com as duas mãos, realizaram *clusters* nas teclas pretas e brancas, deslizaram seus dedos pelas cordas já com o auxílio do pedal direito, exercitando seu potencial poético de fazer a sua música, em uma experiência compartilhada.

Fonte: elaborado pelos autores.

A criatividade é um dos pilares fundantes da Educação Musical pós século XX, enfatizada nos pressupostos pedagógicos e metodológicos precursores dos Métodos Ativos. Schafer (2011) afirma que o principal objetivo de seu trabalho é o fazer musical criativo (Schafer, 2011, p. 268). Para Koellreutter, a Educação Musical deve enfatizar a criatividade em vez dos currículos rígidos da educação tradicional (Brito, 2011, p. 33). “Criar é transformar. Perceber, sentir, mobilizar-se, relacionar-se



internamente e formalizar-se para se comunicar com o exterior” (Campos, 2000, p. 80).

As experimentações com os dedos deslizando pelas teclas e cordas, as mãos percutindo a madeira, os pés se aventurando nos pedais, improvisando livremente no instrumento aberto, como orientam Campos (2000) e Gainza (1973), além de aproximarem as crianças do piano e de sua mecânica, despertaram também seu espírito criador, como proposto por Koellreutter (Brito, 2011). Pela experiência concreta no instrumento, elas puderam experienciar as múltiplas paisagens sonoras que acompanharam suas estórias, melodias, improvisos e músicas inventadas.

A exploração sonora e do instrumento, se adotada como uma conduta norteadora na prática pedagógica do ensino do piano, abre caminhos para que inclusive a harmonia seja descoberta e vivenciada pela experiência (Campos, 2000, p 49). Nossa abordagem transcendeu as normas estruturantes da tradição tonal, expandindo-se para além dos tratados que delimitam a harmonia ao encadeamento de vozes, progressões convencionais e centros tonais preestabelecidos. Em nossa visão,

cada acorde (no caso, notas tocas simultaneamente, não necessariamente estruturadas sobre as regras tradicionais da harmonia) tem sua cor harmônica. Esta pode ser percebida, sentida e aprendida, usada pelos seus próprios efeitos e climas, não por regras antecipadas (Campos, 2000, p. 49).

Desse modo, reconhecemos as materialidades sonoras que emergiram nessa experiência musical com as crianças como legítimas criações harmônicas, em vez de restringi-las a um sistema fixo de consonâncias e dissonâncias. Essas sonoridades, além de acompanharem estórias, melodias e improvisações, refletiram eloquentes manifestações do processo criativo, tecendo interações entre pares e com o professor de maneira fluida e espontânea. Sob essa perspectiva, a harmonia não se limitou a um modelo rígido, mas foi desvelada como dinâmica viva das relações musicais que as crianças constroem em seu fazer artístico.

Em seu *barulhar* (Lino, 2008), consubstanciado pela liberdade de brincar e encontrar sons, as crianças, ao movimentarem seus corpos em uma dimensão poética, não apenas ampliaram suas experiências sonoras, mas também



direcionaram a escuta para a transfiguração do vivido em interação com seus pares (Lino, 2010, p. 86).

Conduzir essa experiência por meio de perguntas proporcionou que as crianças elaborassem, a partir de seu “ouvido pensante” (Schafer, 2011), suas descobertas e sua atribuição de sentidos ao que foi vivido no coletivo compartilhado das aulas em grupo. Sob esse ponto de vista, em um trabalho genuinamente criativo, o educador provoca os alunos com perguntas (não com respostas) e, a partir daí, se coloca junto à classe para trabalharem unidos rumo às descobertas e resolução dos problemas (Schafer, 2011, p. 289). Assim, é possível construir uma educação musical capaz de valorizar tanto os significados atribuídos pelas culturas infantis quanto a sapiência desse processo de atribuição de sentidos.

Dois por dez e as primeiras transposições

Essa atividade envolveu o aprendizado da peça *Dois por Dez* (Gainza, 1973, p. 9). Trata-se de uma canção inglesa na qual Gainza inseriu o texto em espanhol. Em nosso caso, utilizamos a canção com a tradução da letra para o português (figura 2).

Figura 2 – Partitura da música *Dois por dez*

F# C#7 F# F# C#7 F# F# C# F# C#7 F#

Doi por dez! Dois por dez! Bis coi tinhosbemquentinhos dois por dez!

Fonte: Gainza (1973, p. 9). Reedição e tradução elaboradas pelos autores.

Dois por dez integra um compilado de “modelos-guia” destinado ao trabalho com o grupo de três treclas pretas do piano. Dentre tantas possibilidades para trabalhar com essa canção de três sons, a autora orienta sua execução em movimento contrário, com vistas a proporcionar melhor coordenação motora na utilização de mãos juntas (Gainza, 1973, p. 8). A atividade aconteceu conforme ilustrado na narrativa a seguir (figura 3).

Figura 3 – Transcurso da atividade *Dois por dez*

A atividade decorreu, ao longo da segunda aula do piloto, seguindo os seguintes princípios metodológicos: apreciação da peça, vivência corporal, aprendizado do canto, aprendizado da melodia ao piano, performance individual e em grupo com o acompanhamento harmônico. Na semana seguinte, revisitamos a experiência musical com a música *Dois por dez* (Gainza, 1973, p. 9) tocando em grupo junto com o professor. Em determinado momento, Lara, de 7 anos, questionou se era possível tocar a peça nas teclas brancas. Rapidamente o professor respondeu com outra questão: “Não sei! Por que você não tenta descobrir?” Lara, prontamente, foi ao piano e escolheu a tecla Fá para começar sua experimentação. Ela tocou a música seguindo suas características originais, conforme havia aprendido. Ao terminar, seus colegas expressaram reações faciais de estranhamento, até que Nathan disse: “acho que não ficou muito igual não!” Se desviando do planejamento da aula, o educador teve a ideia de transformar esse acontecimento em um jogo musical, convidando as crianças a escolherem uma tecla branca e tocarem a música. Nathan escolheu a tecla Si e tocou. As crianças afirmaram: “ficou igual ao *Dois por dez*”. Na sequência Antônio decidiu começar pela tecla Mi e, segundo seus pares, sua versão também “deu certo”. Por fim, Everton começou pela tecla Dó e, antes mesmo que terminasse sua experimentação, ele afirmou que “tinha ficado quase igual”, fato corroborado pelos outros alunos presentes na aula. Lara se sentiu desafiada a tentar novamente, e seu pedido foi acolhido. Ao piano, dessa vez ela decidiu começar pela tecla Lá. Ao terminar a performance, sua expressão de felicidade e suas palavras animadas “Deu certo! Deu certo!” expressaram sua sensação de satisfação ao conseguir realizar a atividade proposta, que neste caso, partiu de sua colaboração e iniciativa. Antônio perguntou ao professor se era possível tocar todas as formas que criaram juntos ao piano. O educador incentivando-as disse: vamos experimentar! As quatro crianças foram para o instrumento tocar simultaneamente suas transposições, cada uma em uma tonalidade diferente. Foi possível observar claramente que elas se divertiram muito nessa atividade. Entre teclas e cordas, elas brincavam com os sons, o que fez emergir uma paisagem sonora única. A letra da canção, aos poucos foi surgindo e ganhando espaço nessa construção coletiva, atravessada por risos, que juntos efetivaram um fazer musical criativo compartilhado.

Fonte: elaborado pelos autores.

A atividade geradora – *Aprender a música Dois por dez* – oportunizou desdobramentos em outra tarefa que não constava no planejamento daquela aula: o exercício de transposição de tonalidade. O questionamento de Lara apontou sua curiosidade, característica inerente às crianças, sobre os conteúdos vivenciados. Apesar de não estar prevista para aquela ocasião, a demanda da criança foi atendida pelo educador imediatamente. Desta forma, os conteúdos musicais trabalhados resultaram de uma situação concreta, guiada a partir do interesse da criança, e não previamente elaborado, “caracterizando, desse modo, um currículo aberto e construído também em sintonia com as crianças” (Cunha, 2014, p. 57).

Nós nos fundamentamos na visão de que, como professores, nossa missão é plantar “na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer” (Schafer, 2011, p. 270), ouví-los em suas múltiplas vozes, com vistas a “identificar e incentivar comportamentos espontâneos” (Delalande, 2019, p. 14), mediando o processo por meio da música, da experiência sonora. Sob esse olhar, a criança não deve ser





“ensinada”, mas encorajada a descobrir e encontrar suas respostas pela própria experiência, pesquisa e percepção (Campos, 2000, p. 65).

Nesse *barulhar* (Lino, 2008), as crianças interagiram entre si, com o professor, com o instrumento e com os sons. Nessa “descoberta entusiástica da música” (Schafer, 2011, p. 270), elas envolveram seus corpos, também considerados “como um rico e poderoso instrumento musical” (Cunha, 2014, p. 58), construindo, pela própria experiência, o exercício de transposição, de maneira exímia, e diferente daquelas estabelecidas convencionalmente pela teoria musical.

Frevinho: expressões crítico-sociais nas criações da infância

A atividade seguinte vislumbrou, como objetivos iniciais, trabalhar canções estruturadas nos grupos de 2 e 3 teclas pretas, introduzir execuções de harmonias ao piano e vivenciar a dimensão criativa na aula. Todavia, ao observar demandas emergentes, que partiram das crianças durante o processo, o exercício caminhou para outra esfera, como veremos a seguir (figura 4).



Figura 4 – Percurso da atividade *Frevinho*

Inspirado pela obra *Pai, mãe e três filhinhos* (Parizzi, 2020), o professor/pesquisador compôs uma variação, envolvendo os grupos de duas e três teclas pretas, com o acompanhamento harmônico estruturado sob o ritmo do frevo pernambucano. A peça *Frevinho* foi composta na tonalidade de Fá Sustenido Maior, e harmonizada com os acordes de Fá Sustenido e Dó Sustenido com sétima menor (Anexo 1). As crianças foram divididas em dois grupos, sendo: grupo 1) tocar a melodia; grupo 2) tocar a harmonia. A prática harmônica foi introduzida pela realização dos acordes – F# (III e I graus do acorde) e C#7 (VII e III graus do acorde) em intervalos harmônicos. Posteriormente, a atividade evoluiu para a execução harmônica com os baixos alternados (I e V graus de cada acorde, nessa ordem e em movimento descendente) marcando a pulsação (Anexo 2). Houve o revezamento de funções entre os grupos para que todas as crianças pudessem experimentar a performance melódica e harmônica. Essa atividade viabilizou uma conscientização social relevante na atualidade. O aprendizado inicial da canção partiu da letra original “pai, mãe e três filhinhos”. Por conhecer a realidade estrutural familiar diversa, bem como na direção de romper com paradigmas de normatividade, as crianças foram incentivadas a criar novas famílias para a obra. Os resultados foram muito interessantes e refletiram as configurações familiares do contexto real das crianças. Houve família de “tia, tia e três sobrinhas”, “Vô, vó e três netinhos”, “Au, Miau, piu-piu-piu”. Nesse transcurso, uma situação específica nos chamou a atenção. Maria (7 anos) criou sua família como “Mãe, vó e três filhinas”. Logo após tocar e cantar sua criação, uma colega tentou corrigir Maria dizendo que o correto era “Mãe, pai e três filhinas”. Maria, contrariada, e esboçando uma feição de reprovação à fala da colega, reafirmou em tom expressivo: “A minha família é assim!”. Nesse instante, a aula tomou outro curso. Diante do fato, o professor procurou mediar a situação, e para isso, tocou diferentes variações da música no piano, utilizando os grupos de teclas pretas. Na sequência, incentivou os alunos a tocarem suas famílias no instrumento, do jeito que quisessem, e assim foi feito. Tocando e cantando suas criações, vivenciamos juntos uma experiência musical tão diversa quanto as configurações familiares trazidas à tona nesse desvio de rota daquilo que estava programado, para contemplar aquilo que emergiu das crianças.

Fonte: elaborado pelos autores.

A atividade proposta evoluiu para discussões mais amplas sobre as relações sociais e familiares no contexto contemporâneo. Nesse processo, as percepções das crianças sobre suas realidades familiares emergiram de maneira enfática, como evidenciado pela fala incisiva de Maria, que buscou a legitimação e o respeito pela própria configuração familiar. Esse momento de expressão se conecta diretamente com a ideia de que as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta, mas a ressignificam de maneira ativa e criativa. Ao escolherem e se apropriarem de elementos do mundo adulto, elas participam de suas próprias culturas de pares, adaptando-os para expressar suas preocupações e necessidades, contribuindo assim para a transformação cultural (Corsaro, 2011, p. 31).



Nesse contexto, a mediação docente se deu pela experiência musical, e não pela palavra. Apresentar as variações das “famílias de notas” e incentivar que as crianças criassem, a seu modo, as suas ideias, brincando com os sons, jogando com as telcas, cantando as suas famílias, contribuiu para que elas vivenciassem de forma prática o acolhimento à diversidade social, conectando o seu fazer musical à realidade de seu entorno. As crianças sabem muitas coisas sobre música e sobre o mundo, por isso, é relevante observar nossos alunos, respeitando seu universo cultural, seus conhecimentos prévios, necessidades e interesses, acolhendo-os no processo educativo, como defendia Koellreutter (Brito, 2011, p. 31).

O universo musical da infância: as crianças escolhem o próprio repertório

Como mencionado anteriormente, buscamos contemplar um repertório diversificado, de diferentes atmosferas musicais, contando com a participação das crianças na escolha de cada peça a ser trabalhada. Do mesmo modo, incluímos obras sugeridas pelas próprias crianças, músicas com as quais elas se conectavam e pelas quais demonstram interesse e afeição, ouvindo, cantando e brincando com elas, no seu dia a dia, seja em casa, na escola, nos espaços e tempos em que vivem o seu mundo. Assim como Campbell (1998), acreditamos que seja muito importante apresentar às crianças uma ampla gama de culturas musicais, “contemplando diferentes gêneros e estilos de épocas distintas, por meio de experiências musicais lúdicas e prazerosas” (Parizzi; Broock, 2022, p. 25), ampliando sua compreensão das muitas músicas presentes no mundo.

O professor observou que ao longo de algumas semanas, as crianças estavam eufóricas com o lançamento do longa *Divertida Mente 2* (Disney Pixar, 2024). Elas comentavam constantemente sobre ir ao cinema ver o filme, imitavam os personagens e cantarolavam a música tema da obra – *Bundle of Joy*³. Diante do fato, o educador realizou a seguinte experiência (figura 5):

³ Compositor: Michael Giacchino.

Figura 5 – Experimentando divertidamente

O professor está na sala sentado ao piano. O sinal toca: fim do recreio. As crianças sobem as escadas em direção à aula de piano. Ele começa a tocar *Bundle of Joy*, música tema do filme *Divertida Mente*. As crianças entram na sala e, entusiasmadas começam a pular, a bater palmas e a exclamar: É a música do *Divertida Mente*!!! O professor continua tocando a peça, e espontaneamente as crianças se dirigem aos pianos e começam a *Barulhar* (Lino, 2008) junto com ele. Uma criança pede ao professor: vamos aprender!! Vamos! Vamos!! Por mais alguns instantes, juntos todos *barulham* “divertidamente” nos instrumentos, livres, criativos e muito animados. O professor então questiona: querem aprender a tocar essa música? Eles gritam: Sim!!! Atravessado por premissas metodológicas tradicionais, e neste caso especificamente adultocêntrica, acreditando, naquele momento, que as crianças ainda não conseguiriam tocar a melodia devido à maior complexidade técnica (sob a visão tecnicista do ensino do piano), o educador elaborou um arranjo harmônico (figura 6), dividido em duas linhas: 1) notas fundamentais dos acordes de Sol e Fá maior nos baixos; 2) notas duplas, estruturadas nas tônicas e terças dos respectivos acordes, projetando em sua visão, que assim a música ficaria acessível aos pequenos. As crianças rapidamente aprenderam as harmonias por imitação e tocaram junto com o professor, que executou a melodia. O sinal toca, a aula termina. Nas semanas seguintes, o professor deu continuidade a essa atividade, ainda sob o prisma do acompanhamento harmônico realizado pelas crianças. Todavia, um fato enriquecedor, mudaria os rumos da atividade, partindo da curiosidade e exploração dos alunos. As crianças começaram a tirar de ouvido, a melodia de *Bundle of Joy* sem qualquer orientação prévia. Percebendo a situação, o professor optou por não intervir, mas encorajar os alunos a continuarem nessa descoberta. As crianças procuravam os sons presentes em seus ouvidos nas teclas do piano com os dedos que lhes pareciam a melhor opção. As tentativas de alguns contagiaram os colegas e, em pouco tempo, todos, inclusive o professor, estavam imersos nessa aventura de encontrar a melodia. A dimensão colaborativa se fez presente pois, uns ajudavam aos outros. Os próprios alunos percebiam as notas que não “combinavam” com os sons que procuravam e se lançavam novamente em busca deles. As crianças se engajaram ativamente nessa experiência pesquisando materiais sonoros, inventando e imitando motivos melódicos e rítmicos (Brito, 2003, p. 34) com vistas a alcançarem seu objetivo – tocar a melodia tema do filme *Divertida Mente*.

Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 6 – Fragmentos do arranjo elaborado para *Bundle of Joy*

The image displays two musical staves for the piece 'Bundle of Joy'. The first staff is labeled 'Prof.' and contains a melodic line in treble clef. The second staff is labeled 'Grupo 1' and 'Grupo 2' and contains harmonic support in bass clef, consisting of chords. The first fragment covers measures 6 to 8, and the second fragment covers measures 22 to 24. The key signature is one sharp (F#).

Fonte: elaborado pelos autores.



Os objetivos estabelecidos previamente pelo educador foram extrapolados pelas crianças a partir de suas múltiplas vozes, que expressaram aquilo pelo que estavam interessadas, fatos que prontamente foram inseridos no tempo/espço das aulas subsequentes. Assim, nos alinhamos à perspectiva de que, na Educação Musical baseada na experimentação, o professor deve atuar como um catalisador dos eventos que emergem na classe, promovendo um ambiente propício à exploração e à criação musical, em vez de assumir a posição convencional de detentor das respostas corretas e dos segredos da “boa” execução musical, propiciando que a aprendizagem aconteça de forma ativa e espontânea. “É preciso escutar, observar e caminhar junto com os alunos e alunas, para que a expressão musical se amplie e enriqueça, efetivamente” (Brito, 2010, p. 92). Deste modo, ao se manter perceptivo ao contexto que o cerca, o docente pode renovar sua prática, ajustando-se à realidade presente, à música e às necessidades e interesses dos alunos (Schafer, 2011).

Como visto na narrativa acima, algumas crianças começaram a tirar de ouvido a melodia da peça. A prática de aprender músicas de ouvido envolve a reprodução de composições por meio da imitação de gravações (Green, 2002, p. 60), ou de músicas conhecidas que habitam nossa memória. Esse processo requisita uma escuta atenta que implica em uma intencionalidade auditiva. Essa abordagem favorece a percepção detalhada de diversos elementos musicais, tornando-se, assim, um componente fundamental na etapa inicial do aprendizado musical (Green, 2000, p. 70; 73).

Delalande (2019) afirma que as crianças demonstram mais atenção em atividades pelas quais elas têm interesse, sendo necessário que sua escuta seja motivada (Delalande, 2019, p. 101). Em nosso contexto, a motivação foi o gosto pessoal das crianças pela música em questão, considerando os elos afetivos delineados por elas a partir de sua experiência com o filme. Incluir músicas escolhidas pelas crianças, com as quais se identificam, além de proporcionar um aprendizado mais prazeroso e divertido, reafirma o seu papel como legítimas colaboradoras do processo pedagógico. A música para crianças deve ser entendida como “aquela que elas gostam”⁴, que faz parte do universo sonoro que vivenciam

⁴ Informação fornecida pela professora Dr^a. Angelita Broock em entrevistas ao MusiCog Cast – O



em seu cotidiano. Na mesma direção, “a música das crianças é aquela que emana do corpo e dos materiais sonoros diversos e que ganha vida nas suas experimentações imaginativas e brincantes” (Cunha, 2014, p. 153).

A partir dessa motivação, procuramos *a priori*, nos orientar pelas suas produções espontâneas como marco inicial, isso porque, “a pesquisa e a exploração de fontes sonoras é, evidentemente, o melhor ponto de partida” (Delalande, 2019, p. 101). As crianças se lançaram nesse exercício orientadas pelos sons que ecoavam em seus ouvidos pensantes, procurando essas sonoridades nas teclas do piano, produzindo “muitas músicas da música” (Brito, 2010, p. 92). O professor, como colega, mediou o aprendizado pela experiência musical, tocando quando necessário, inspirando-as como modelo, sem apontar notas e dedilhados certos ou errados.

Considerações finais

O objetivo central desse artigo foi compreender como o protagonismo infantil emergiu a partir das experiências sonoro-criativas musicais vivenciadas nas aulas de piano em grupo, evidenciando as múltiplas formas de expressão das crianças como narrativas que legitimam seu papel ativo na construção do conhecimento musical, cultural e social compartilhado. As análises das aulas do projeto piloto de nossa pesquisa doutoral em curso nos provocaram a redirecionar o olhar da investigação, mediante fatos que floresceram durante o percurso.

Na primeira seção, de cunho teórico, abordamos, por meio de um processo dialógico, intersecções entre estudos dos campos da Sociologia da Infância, da Educação Musical e da Pedagogia do Piano, em um diálogo pertinente e promissor para pensar sobre a criança/infância como sujeito ativo, de pleno direito, criadora de saberes e culturas no coletivo compartilhado com seus pares e com os adultos. Constructos teóricos que embasaram as reflexões aqui propostas.

Na segunda seção, relatamos o caráter empírico da pesquisa por meio de vinhetas narrativas que ilustraram atividades realizadas nas aulas de piano com as crianças, direcionando os holofotes para as experiências das explorações e criações



sonoro-musicais dos pequenos, aspectos que nos possibilitaram compreender o emergir do protagonismo infantil em nosso estudo. As narrativas acompanhadas de reflexões críticas, baseadas no referencial teórico que sustentou nossa investigação, revelaram como as crianças, por meio de suas ações e decisões, produziram desdobramentos significativos, vivenciando novas descobertas e aprendizagens.

Revisitando os princípios pedagógicos de músicos-educadores como Dalcroze (Mariani, 2012; Fonterrada, 2008), Schafer (2011), Koellreutter (Brito, 2011), Gainza (1973) e Delalande (2019), compreendemos a importância da experiência sonoro-musical anterior ao aprendizado sistemático do instrumento, a criatividade como elo fundamental no processo de descobertas e construção de aprendizagens, bem como a integração entre corpo e mente nesse transcurso.

Em Campbell (1998), Lino (2008) e Cunha (2014), nos inspiramos a direcionar nossa escuta para aquilo que as crianças expressaram por meio de suas vozes, gestos e feições, como narrativas legítimas de suas formas de perceber, se relacionar e interagir com diversos materiais sonoros, com seus pares e com o professor, incentivando nelas o exercício de exploração e descoberta. Na mesma direção, foi possível entender e reconhecer suas produções criativas como o *barulhar* (Lino, 2008) que emana de seus corpos, de suas mentes, de seus ouvidos pensantes (Schafer, 2011) e imprimem seus interesses, gostos e significados contruídos no espaço compartilhado das aulas de piano em grupo.

Em uma perspectiva de Educação Musical alicerçada pela experiência e pela criatividade, o piano rompe as amarras da formação tecnicista e virtuosística, e passa a atuar como um meio de elaboração de saberes musicais, da linguagem musical, atuando como instrumento de expressão da pessoa que o executa (Campos, 2000).

O piano aberto (Gainza, 1973; Campos, 2000; Parizzi, 2022), além de exercer um grande fascínio nas crianças, proporcionou sua aproximação com os mistérios que o envolvem, e despertou a curiosidade dos pequenos em explorar as possibilidades de produção de sons desse instrumento. As improvisações livres, sem o julgamento de certo ou errado, viabilizaram que os alunos se pesquisassem, explorassem e compreendessem seus corpos lançados na dinâmica lúdica da





experiência musical, potencializando o seu rico universo imaginário. O *barulhar* (Lino, 2008) das crianças, tocando notas juntas e acompanhando estórias, improvisações e melodias, se constituiu legitimamente como acompanhamento, pela sua cor harmônica (Campos, 2000), e, desprendendo-se das regras convencionais da harmonia tonal, possibilitou que os pequenos sentissem, percebessem e aprendessem “harmonias” sem depender de conceituações teóricas.

Para além de ressignificar práticas pedagógico-metodológicas, o debate aqui proposto reconsidera o papel do professor, desvinculando-o daquele que tudo sabe e transfere os conteúdos para as crianças, para aquele que por meio de perguntas, como propõe Schafer (2011), provoca e incita a procurar, encontrar e resolver. Nesse sentido, o educador se coloca ao lado das crianças e participa dessa experiência junto com elas sem oferecer as respostas. Assim, pontuamos que a mediação docente se dá, também, pela experiência musical.

Como resultados, foi possível compreender que as diferentes formas de expressão das crianças constituem suas múltiplas vozes por meio das quais elas compartilham suas percepções, afetos e significados construídos. Reconhecemos que, como educadores, é fundamental estarmos atentos a essas expressões, percebendo-as de forma sensível, com todos os sentidos do nosso corpo e nossa *psiquê*, para captar o que elas nos “dizem”.

Sob essa ótica, faz-se necessário viabilizar espaços/tempos para sua liberdade de expressões e experimentações no ambiente escolar, acolhendo com respeito suas demandas. Em outras palavras, é fundamental observar atentamente a maneira como os alunos – sejam crianças, adolescentes ou adultos – interagem com os sons e a música, valorizando e respeitando suas experiências, conhecimentos e referências culturais. Compreender os significados e sentidos que atribuem à música deve ocupar um papel central na elaboração de projetos educacionais voltados à Educação Musical (Brito, 2010, p. 92).

Direcionar esse estudo sob a concepção de *Protagonismo Infantil* (Liebel, 2021) permitiu-nos perceber as crianças como agentes efetivos nos processos de aprendizagem, que, por meio de suas perspectivas, objetivos, interesses e gostos, atuam como co-construtoras de saberes musicais, culturais e sociais. As atividades





apresentadas e seus desdobramentos reiteram a importância de que sejam adotadas estratégias metodológicas que permitam às crianças tomar a frente do processo de aprendizagem musical, ampliando os horizontes para novas possibilidades de práticas pedagógicas.

Acreditamos que a Educação Musical deva ser entendida não apenas como um meio para o aprendizado de instrumentos ou a formação de músicos tecnicamente habilidosos, mas como um processo que reconheça crianças e estudantes de música como sujeitos ativos, cujas experiências e vozes devam ser ouvidas e valorizadas. Para isso, é imprescindível adotar uma postura reflexiva, comprometida com a busca e experimentação de alternativas pedagógicas que considerem a música em sua pluralidade e dinamismo. Reconhecendo-a como uma linguagem culturalmente construída e historicamente situada, torna-se vital valorizar sua natureza viva e em constante transformação, promovendo um ensino alinhado com essa realidade mutável (Penna, 2015, p. 28).

Acreditamos que esse estudo possa contribuir de modo significativo para o campo da Educação Musical ao fomentar o debate acerca de uma visão mais humanizadora da infância e ao apontar possibilidades pedagógicas promissoras no tocante à compreensão da criança como co-construtora de saberes e cultura nas interações sociais das quais faz parte ativamente. Pela mesma via, estimamos inspirar educadores e pesquisadores a considerarem abordagens mais sensíveis e reflexivas na área, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem como também da pesquisa, valorizando a criatividade e o protagonismo das crianças e contribuindo para uma formação musical mais enriquecedora e inclusiva, capaz de promover a expressão plena do potencial humano.

Referências

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos da ANPED**, Porto Alegre, n. 5, p. 182-196, 1993.

BIRCK, Vera R.; KERSKE, Humberto I. A Voz do Corpo: A Comunicação Não-Verbal e as Relações Interpessoais. *In* Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2008, Natal. **Anais**. Natal, 2008, p. 1-18.





BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003, 204p.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: O humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011, 187p.

BULATY, A.; SILVA, M. OLIVEIRA.; MADALOZZO, T. **A(s) infância(s)**: olhares e escutas sobre formação, práticas e políticas. 1. ed. [s.l.] Arco Editores, 2022.

CAMARGO, Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e239129, 2022.

CAMPBELL, Patricia Shehan. **Songs in Their Heads**: Music and Its Meaning in Children's Lives. New York. Oxford University Press, 1998, 261p.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação Musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Entrelivros, 2000, 252p.

CARNEIRO, Luciano; PARIZZI, Betânia. O desenvolvimento de habilidades harmônicas em aulas de piano para crianças de 7 e 8 anos: resultados de um projeto piloto. *In* XXXIV Congresso da ANPPOM, 2024, Salvador. **Anais**. [s. l.], 2024, [s. p.].

CARVALHO, Anderson Carmo de. **Música infantil**: um estudo sobre a produção musical para criança no Brasil por meio da Educação Musical e dos Estudos da Infância. 2022. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

COELHO, Anelise B.; BARNI, Edi M.; FEDERIGE, Jéssica A. B. A escuta sensível no processo de ensino aprendizagem de crianças na Educação Infantil. **[L&P] - Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 78-89, set. 2021.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto pra você**: saberes musicais de professores da pequena infância. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: [s. n.], 2014, 168p.

CUNHA, Sandra Mara da; BRITO, Dhemy Fernando Vieira; OLIVEIRA, Sarah Gervasio Nascimento de. Educação musical e sociologia da infância no Brasil: diálogos em construção. **Opus**, v. 28, p. 1-21, 2022.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019. 238p.





- DIAS, Marcelo de Oliveira. **Participação de crianças na aula de música**: construindo saberes mediados pelas TDICs. 2023. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023, 75p.
- FERREIRA, Manuela. Brincar / Play. *In*: TOMÁS, Catarina. *et. al. Conceitos-chave em Sociologia da Infância*: Perspectivas Globais. Braga. Uminho Editora, 2021. p. 75–81.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008, 364p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, 150p.
- FREITAS, Carlos Wyllin S. F. **O compositor na educação musical infantil**: abrindo possibilidades para a expressão musical da criança. 2023. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023, 102p.
- GAINZA, Violeta H. de. **Estudos de psicopedagogia musical** (tradução de Beatriz A. Cannabrava). 3. ed. São Paulo. Summus, 1988, 140p.
- GAINZA, Violeta H. de. **A jugar y cantar com el piano**: Iniciación a la enseñanza instrumental. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973, 40p.
- GAINZA, Violeta H. de. **A jugar y cantar com el piano**: Iniciación a la enseñanza instrumental. Guia Didática. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973, 14p.
- GARANHANI, Marynelma C; ALESSI, Viviane M. Desafios metodológicos da pesquisa com crianças: Reflexões e Proposições. *In*. CARVALHO, Rodrigo S. de (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: CirKula, 2022, 346p.
- GARANHANI, Marynelma *et al.* EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR. *In*: **ANAIS DO 8º GRUPECI - SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2023**, Curitiba. Anais eletrônicos..., Galoá, 2023.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. **Educação musical através do teclado**. Manual do professor, v. 1, 3. ed. digital, modernizada e revisada por Tiago Batistone e Ingrid Barancoski. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019, 80p.
- GREEN, Lucy. **How popular musicians learn**: A way ahead for music education. Brookfield: Ashgate, 2002. 238p.
- GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? **Revista Música, Psicologia e Educação**, [S. l.], n. 2, p. 65–79, 2000.
- HANNA, Amy; LUNDY, Laura. Voz das Crianças / Children's Voices. *In* TOMÁS, Catarina. *et. al. Conceitos-chave em Sociologia da Infância*: Perspectivas Globais. Braga. Uminho Editora, 2021. p. 463–468.





HENRIQUES, Wasti S. C. H. Música na Educação Infantil: por uma Educação Musical construída com e a partir das crianças. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 1, e32116, 2024.

LIEBEL, Manfred. Protagonismo Infantil/Children's Protagonism. *In*: TOMÁS, Catarina. *et. al. Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspectivas Globais*. Braga. Uminho Editora, 2021. p. 417-421.

LINO, Dulcimarta L. **BARULHAR**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 81-88, 2010.

LONGO, Laura. **A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP [s. n.], 2016.

MACHADO, José Ricardo Martins. NUNES, Marcus Vinícius da Silva Nunes. **Educação Física na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, 91 p.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. **Orfeu**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 132-155, 2016. DOI: 10.5965/2525530401022016132.

MADALOZZO, Vivian D. A. B.; MADALOZZO, Tiago; FERNANDES, Natália; CASANOVA, Joana R. O Clube das Crianças: articulações entre a música na infância e a educação enquanto bem comum. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 1, e32104, 2024.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. *In*: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. Introdução, p. 25-54.

MAZIERO, M. G. Processos de escuta: reflexões de crianças de um projeto social sobre fazer música a partir da percussão corporal. **Revista da ABEM**, v. 32, n. 2, p. e32207-e32207, 13 jul. 2024.

MODL, Fernanda de C.; BIAVATI, Nádia D. F. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. **Fólio-Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 99-125, jul./dez. 2016.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música**: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 1992. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Artes, Porto Alegre, 1992, 178p.

MOREIRA, Ana Angélica A. **O espaço do desenho e a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1991.





NASCIMENTO, Letícia D. **Protagonismo da criança na construção dos seus significados sobre a música.** 2019. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

NASCIMENTO, Sarah Gervasio do. **Participação infantil na aula de música:** criação musical e dupla escuta. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022, 119p.

NUNES, Lonília de S. **Escuta sensível do professor:** uma dimensão da qualidade da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PARIZZI, Betânia. O piano ao alcance da primeira infância. *In:* PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Diana (org.). **Música e desenvolvimento humano:** práticas pedagógicas e terapêuticas. São Paulo: Instituto Langage, 2022, p. 91-117.

PARIZZI, Betânia; BROOCK, Angelita. Sobre repertórios musicais para a primeira infância e suas funções. *In:* PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Diana (org.). **Música e desenvolvimento humano:** práticas pedagógicas e terapêuticas. São Paulo: Instituto Langage, 2022, p. 20-53.

PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia F. **PianoBrincando.** 2. ed., revisada e ampliada. Belo Horizonte: Fino Traço: Editora UFMG, 2020. 180p.

PASSEGGI, M. C. *et al.* **Pesquisa auto (biográfica) em educação:** infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal: EDUFRN, 2018, 392p.

PECHTELIDIS, Yannis. A Criança como Ator Social / The Child as a Social Actor. *In:* TOMÁS, Catarina. *et al.* **Conceitos-chave em Sociologia da Infância:** Perspectivas Globais. Braga. Uminho Editora, 2021. p.51-57.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. *In:* MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: InterSaberes, 2012. Introdução, p. 13-24.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Sulina, 2015, 247p.

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

PURCINO, Géssica; PURCINO, Douglas. Colonização na educação musical?: uma análise do ensino de piano à luz da colonialidade. *In:* XXXIII Congresso da ANPPOM, 2023, São João del Rei. **Anais.** [s. l.], 2023, p 1-17.

REIS, Carla; BOTELHO, Liliana. **Piano Pérolas:** quem brinca já chegou! Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2019. 74p.

REIS; Carla; BOTELHO, Liliana. **Piano pérolas 2:** bichos da terra, da água e do ar. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2023. 93p.





SARMENTO, Manoel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 361–378, mai./ago. 2005.

SARMENTO, Manoel. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda T.; GARANHANI, Marynelama C. (org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Champagnat, 2013. p. 13-46.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 2011. 408p.

SOARES, Natália F.; SARMENTO, Manoel J.; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, [s. l.], v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SOUSA, Laiany Rodrigues de. **A aprendizagem musical e o cotidiano das infâncias: uma pesquisa no Curso de Iniciação Artística da EMUFRN – CIART**. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; LEOTE DE CARVALHO, Maria João; FERNANDES, Natália. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspectivas Globais/ Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives**. Braga. Uminho Editora, 2021, 474p.

VERHAALLEN, Marion. **Explorando música através do teclado**. (trad. e adapt.: Denise Frederico) Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1989, 32p.





Anexo 1 – *Frevinho* melodia e acompanhamento harmônico

Frevinho

Frevo - Melodia e acompanhamento

Luciano Carneiro

Animado

Piano 1

Introdução

Au!

Piano acomp.

F#(9) F#(9) F#(9) F#(9) F#(9)

6

Pno. 1

Miau! Piu piu piu! Au! Miau! Piu piu

Pno. acomp.

C#7 C#7 F#(9) F#(9) C#7 C#7

12

Pno. 1

piu! Miau! Au! piu piu piu!

Pno. acomp.

F#(9) F#(9) C#7 C#7 F#(9)

17

Pno. 1

Miau! Au! piu piu piu!

Pno. acomp.

F#(9) C#7 C#7 F#(9) C#7

Fonte: elaborado pelos autores

Anexo 2 – Frevinho: harmonização

Frevinho

Piano em grupo - harmonização - grade

Luciano Carneiro

Animado Introdução

Musical score for the first system, labeled 'Introdução'. It features three piano parts: Piano 1 (treble clef), Piano 2 (bass clef), and Piano 3 (bass clef). The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The score includes vocalizations: 'Au!', 'Miau!', and 'Piu piu piu!'. The piano parts provide harmonic support with chords and single notes.

Musical score for the second system, starting at measure 7. It features three piano parts: Pno. 1 (treble clef), Pno. 2 (bass clef), and Pno. 3 (bass clef). The key signature is three sharps and the time signature is 2/4. The score includes vocalizations: 'Au!', 'Miau!', and 'Piu piu piu!'. The piano parts provide harmonic support with chords and single notes.

Musical score for the third system, starting at measure 13. It features three piano parts: Pno. 1 (treble clef), Pno. 2 (bass clef), and Pno. 3 (bass clef). The key signature is three sharps and the time signature is 2/4. The score includes vocalizations: 'piu piu piu!', 'Miau!', and 'Au!'. The piano parts provide harmonic support with chords and single notes.

@lucianodebarros

Fonte: elaborado pelos autores



Luciano Carneiro é educador musical e pianista, doutorando em educação musical pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação (Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ), pós-graduando (*lato-sensu*) pela Universidade Federal do Cariri - Campus Juazeiro do Norte (UFCA). Atua como professor de piano e canto no Centro Universitário do Sul de Minas e no Conservatório Estadual de Música Pe. José Maria Xavier – São João del Rei (MG). É membro do Grupo de Pesquisa MUSICOG (CNPq). Sua área de pesquisa se direciona à pedagogia do piano/piano popular e à Educação Musical.
<http://lattes.cnpq.br/2195964474920848>

Betânia Parizzi é educadora musical e pianista. Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e fez Pós-doutorado pela Université Paris-Diderot. É Professora Associada da Escola de Música da UFMG, onde atua na Graduação e na Pós-Graduação. Desenvolve pesquisas sobre música e cognição, música e autismo, pedagogia do piano e formação do professor de música. Líder do Grupo de Pesquisa MUSICOG (CNPq).
<http://lattes.cnpq.br/7576459260804816>