

## Educar pela Escuta: Uma Leitura da Formação Musical Infantil por Montessori e Gordon

### Comunicação

#### GTE08 – Educação Musical na Infância

*Renata Fontes dos Santos Fernandes  
Universidade de Brasília - UnB  
renata.fernandes@aluno.unb.br*

**Resumo:** Este artigo apresenta um recorte teórico-prático de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como tema a formação do educador musical infantil a partir do diálogo entre o Método Montessori e a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin E. Gordon. O objetivo é identificar os pontos de convergência entre as epistemologias citadas, destacando como os fundamentos podem contribuir para práticas docentes mais sensíveis, conscientes e centradas na criança. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico e estudo de caso realizado em uma escola de música com alunos de musicalização de até 4 anos de idade, as aulas foram conduzidas por professores especialistas. Entre os resultados parciais, destacam-se a valorização da aprendizagem pela descoberta, a importância do ambiente preparado, o papel mediador do educador, bem como o uso do silêncio e do movimento como ferramentas formativas. Evidenciou-se que tais princípios, quando articulados, favorecem o desenvolvimento da autonomia e da expressão musical das crianças, fortalecendo a atuação do educador musical como sujeito reflexivo e atento aos processos individuais da infância. Este estudo, portanto, contribui para o campo da educação musical infantil ao propor práticas integradas e alinhadas ao desenvolvimento integral da criança.

**Palavras-chave:** Educação musical infantil; Método Montessori; Teoria de Aprendizagem Musical; Formação Docente.

A formação do educador musical infantil é um processo que transcende os limites da técnica, do domínio instrumental ou mesmo do conhecimento pedagógico. Trata-se de uma construção polissêmica, que envolve várias dimensões nas quais o professor se constitui como sujeito para além da docência. Nessa perspectiva, o self do professor se costura ao ambiente, às experiências formativas, aos referenciais teóricos e às suas vivências pessoais.

Tomando o ponto de vista citado, nasce este artigo como um recorte teórico de uma pesquisa de mestrado em andamento, cuja proposta é refletir sobre a formação do

educador musical à luz do Método Montessori - por Maria Montessori - e da Teoria de Aprendizagem Musical - por Edwin E. Gordon. Ambas oferecem contribuições epistemológicas significativas para o campo da educação musical, em especial na infância, pois trazem princípios que fomentam a independência da criança, a aprendizagem pela descoberta e o papel mediador do educador, no lugar do papel de dominância.

Para além do levantamento bibliográfico, os pontos aqui citados foram verificados através de estudo de caso em aula de musicalização com crianças até quatro anos de idade, o que fortalece, ao nosso ver, a importância dessa discussão. Uma escola especialista em ensino musical para crianças acolheu o projeto “Montessori na aula de música” e durante o semestre letivo recebeu orientações sobre o ensino de música no Método Montessori e junta à equipe de professores de musicalização decidiram semana após semana quais conteúdos trabalhar.

Este estudo de casos múltiplos contou com a participação de 10 professores de música (quatro regentes especialistas e 6 monitores em processo de formação). A coleta de dados se deu no período de agosto à dezembro de 2024, totalizando 67 aulas. O semestre contemplava um grande tema. Este período foi subdividido em módulos com 4 aulas cada. Cada módulo havia um tema que dialogava com o tema central. Cada aula também foi direcionada por um tema, um objetivo, sentimento gerador e objeto. Todas essas características contemplam o processo de planejamento pedagógico colaborativo e integrado apresentado por Freire e Freire (2008).

O objetivo central é analisar os pontos de convergência encontrados entre Montessori e Gordon, evidenciando como suas concepções teóricas podem contribuir para o entendimento e fortalecimento do educador musical infantil. Além da revisão bibliográfica, são apresentados dados de um estudo de caso realizado em uma escola de música, de modo a articular teoria e prática.

A proximidade entre os pensamentos de Maria Montessori e Edwin Gordon apresentam uma perspectiva sobre o desenvolvimento infantil integrando a pedagogia da autonomia, da escuta, do ambiente preparado, ao modelo sequencial e cognitivo da aprendizagem musical. Portanto, nosso objetivo é apresentar os pontos de convergência

encontrados entre os referenciais, evidenciando como suas concepções teóricas podem contribuir para o entendimento e fortalecimento da/do educador musical.

A partir dos fundamentos dos autores destacamos os princípios, que ao nosso ver, lançam luz sobre práticas pedagógicas mais conscientes, responsivas e integradas às necessidades da criança. Para tanto nos apoiamos nos escritos de Montessori como “A descoberta da criança - Pedagogia Científica” (2017), “O segredo da infância” (2019), “A mente da criança - Mente Absorvente”(2021), “*The Montessori Approach to music*”(2020), “O ensino de música no Método Montessori” (2020), e de Gordon como “*Introduction to research and the Psychology of Music*”(1998), “Teoria de aprendizagem Musical para Recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar” (2015) e “Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões” (2015).

Maria Montessori definiu seu método através da pedagogia pela descoberta (2017, p. 34) em que a criança aprende pela exploração ativa e o adulto assume um papel mediador na relação de aprendizagem. Em sua época, Montessori defendia a educação na qual a criança aprende seguindo o fluxo do seu desenvolvimento biológico e psicológico promovendo, para a autora a “liberdade da criança”, que por sua vez, acontece efetivamente quando há uma criança equilibrada, um ambiente preparado e um adulto preparado.

A tríade citada, compõe os princípios básicos do método, acompanhados da autoeducação, educação cósmica e educação como ciência. A autoeducação é a compreensão de que a criança é capaz de autorregular a partir dos materiais específicos, do ambiente e do direcionamento adequado. Já a educação cósmica é um princípio de que existe uma interconexão e ordem entre a existência do ser humano, o universo e seus viventes. A educação como ciência está relacionada à compreensão de que cada indivíduo possui seu processo de aprendizagem singular e o professor o observará afim de oferecer a ajuda necessária.

O material específico de música no MM (Método Montessori) foi criado por Anna Maccheroni, pupila e amiga pessoal de Maria Montessori. Maccheroni era pedagoga e pianista, especialista no método Montessori, e criou 38 álbuns (livros com atividades, materiais e direcionamentos) sobre o ensino musical. Os álbuns compreendem atividades de

canto, percepção, apreciação, ritmo e movimento, análise musical, performance no instrumento, composição, teoria musical, história da música, análise e morfologia, harmonia e afins (Fernandes, 2020, p. 41).

Edwin E. Gordon por sua vez, desenvolveu uma teoria de aprendizagem musical aliada a uma teoria de instrução (Tormin, 2014, p. 65). Centrada na criança, bebeu de fontes como Jerome Brunner (1969) e sua teoria de aprendizagem por descoberta, em que a criança é vista como agente do conhecimento, criando, construindo e descobrindo seu próprio mundo. Essa construção acontece por meio do processo de audiação, fundamento da teoria, que é caracterizada e qualificada de diferentes formas, em períodos diferentes da aprendizagem musical.

A audiação ocorre quando assimilamos e compreendemos mentalmente uma música que acabamos de ouvir ou que já ouvimos no passado. Também audiamos quando assimilamos e compreendemos mentalmente uma música que podemos ou não ter ouvido, mas que estamos lendo em notação musical, compondo ou improvisando (Gordon, 1998, p. 12)<sup>1</sup>.

A audiação é um conceito interseccionado pela psicologia da música, neurologia e educação musical. Esses caminhos alinhavados fortalecem a necessidade de uma formação interdisciplinar para os professores de música que buscam práticas dialógicas que promovam a independência. Esta é uma característica que conecta os autores supracitados: o olhar que nos induz a refletir sobre as práticas na relação pedagógica incluindo a construção do educador musical e o uso das ferramentas pedagógicas.

A partir deste ponto, ressaltamos o primeiro aspecto em comum: *a construção sequencial e gradativa do currículo* de música desde os primeiros anos de vida. Em Montessori, a aquisição dos conteúdos musicais acontece pela experimentação sensorial através da “educação dos sentidos”. Educar os sentidos significa preparar a criança cognitivamente e psicologicamente para observar e conhecer as “vias de acesso de suas descobertas” (Montessori, 2017, p. 111).

---

<sup>1</sup> Audiation takes place when we assimilate and comprehend in our minds music that we have just heard performed or have just heard performed or have heard performed sometime in the past. We also audiate when we assimilate and comprehend in our minds music that we may or may not have heard but are reading in notation or are composing or improvising.

Em Montessori, a aprendizagem sensorial acontece por meio da educação dos sentidos. A criança explora e aprende por intermédio da exploração manual de materiais concretos que estimulam os vários sentidos (visual, auditivo, tato, paladar) e desenvolve habilidades cognitivas, psicológicas. Um exemplo de material utilizado são os cilindros sonoros de madeira. São cilindros que contêm diversos elementos sólidos como sementes, areia, pedrinhas e etc. Quando sacudidos produzem sons diversos que gradam. O objetivo inicial é reconhecer e comparar os sons classificando intensidade (Fernandes, 2020, p. 52).



Fonte: The Montessori Approach to Music (2020, p. 21)

Em TAM, o autor apresenta o sequenciamento de conteúdos, competências e habilidades que são trabalhadas de forma gradativa e cumulativa, acompanhando a maturidade cognitiva da criança. Gordon apresenta quais conteúdos são indicados de acordo com o estágio da audição que o aluno está. Cada estágio traz em si características específicas que devem ser observadas pelo professor através das respostas musicais, verbais e não verbais.

A consciência que as crianças adquirem e as competências que desenvolvem durante os três tipos de audição preparatória são progressivamente cumulativas, porque cada um dos tipos mais baixos forma o alicerce para o tipo seguinte mais elevado e é reforçado por este. Considerados isoladamente, cada tipo de audição preparatória tem uma natureza distinta dos outros, mas o efeito cumulativo progressivo faz com que o sucesso que as crianças têm em cada tipo dependa do sucesso obtido no tipo, ou tipos anteriores. O mesmo se pode dizer em relação aos estágios da audição preparatória, porque eles são sequenciais e cumulativos dentro de cada tipo, e caldo, de tipo para tipo (Gordon, 2015a, p. 54).

Tais conteúdos, habilidades e competências são trabalhados segundo os períodos sensíveis da criança acompanhando seu desenvolvimento psíquico e corporal.

[...] uma teoria de aprendizagem musical define esta sequência para aprender música, explicando o que os alunos precisam saber, num certo nível de aprendizagem, para acender a um nível mais avançado. Ela fornece aos alunos os fundamentos para compreender o que estão a aprender, quando se lhes ensina a escutar e a executar música (Gordon, 2015b, p. 41).

Para além do termo método ou teoria em si, as epistemologias citadas nos direcionam ao ensino musical imersivo e explorador que acontece por meio do canto, da exploração sonora, do movimento e da descoberta.

O segundo aspecto a ser ressaltado diz respeito ao *papel do professor*. Neste quesito, os autores trazem críticas diretas e severas à forma de ensino da época. As críticas foram feitas à toda estrutura de ensino, em contrapartida ofereceram uma nova perspectiva para o docente sugerindo a este a função mediadora, de ajuda e modelo para a criança. Esse aspecto, a princípio, fala sobre uma característica importante ao professor durante o processo de ensino: a autorreflexão e auto regulação do adulto.

Como exemplo dessa autorreflexão podemos citar um fato que se deu durante o a fase de coleta de dados. O estudo de caso foi feito em uma escola de música atuante na TAM, que recebeu capacitação em Montessori. Cada professor optou por conciliar os autores durante a aula como desejasse, e a partir deste ponto, refletir sobre os pressupostos. Ao final de cada aula, o corpo docente produzia o diário de classe em áudio sintetizando informações sobre o planejamento, as conduções em sala e as respostas obtidas através das intervenções.

Em uma dada situação, um dos professores fez o planejamento junto a duas monitoras. Após aplicação em uma turma com crianças de seis meses a um ano e seis meses, perceberam que uma atividade em específico não havia engajado a participação das crianças e seus familiares. Portanto, optaram por modificar a atividade para a próxima turma. Após ministrarem a aula perceberam que o resultado obtido havia sido diferente da primeira turma, conseguindo desta vez, engajar os alunos e familiares. O ajuste realizado, segundo a descrição dos mesmos, “foi primordial para que todos participassem de forma efetiva.

As abordagens escolhidas direcionam o professor ao planejamento intencional construindo atividades sequenciais atuando como modelo inicial, para tanto, este deve ser especialista sobre o assunto (Gordon, 2015a, p. 44). Nos indicam também que o professor servirá de ajuda à criança: o trabalho da “mestra<sup>2</sup>” é o de um guia, ensinando o manuseio do material, procurando palavras exatas (ou direcionamentos), orientando e auxiliando no restabelecimento do equilíbrio quando necessário (Montessori, 2017, p. 166). Gordon inclusive traz um alerta sobre o tipo de ajuda oferecida:

A falta de ajuda por parte dos adultos pode, no entanto, ser às vezes uma benção, porque um adulto demasiado zeloso pode inadvertidamente encorajar ou até exigir que as crianças cantem canções antes de estarem preparadas para isso (2015a, p. 13).

O modelo, nesse contexto, se trata de um professor que utiliza as técnicas, ações e materiais cuidadosamente, a serviço do período sensível da criança, oportunizando sua independência musical. O foco inicial das ações deste professor deve ser acessar à criança apresentando a ela o fazer musical, em seguida, fornecer o espaço para assimilação e internalização do que foi proposto. Para tal, os autores indicam que o professor acesse sua sensibilidade e academicismo em prol da aprendizagem significativa e consciente.

Observando sempre as respostas e caminhos seguidos, o professor deve ter total ciência do sequenciamento do trabalho, decidindo qual o melhor caminho para o aluno. Ao citar os estágios de audição Gordon (2015a, p. 46) adverte:

Em qualquer caso, a responsabilidade de decidir se e quando uma criança deve ser encorajada a passar de um tipo ou estágio de audição preparatória para outro deve ser tomada com **sensibilidade** e por um **adulto conhecedor**. (grifo da autora)

O autor reforça a importância do adulto sensível que enxerga verdadeiramente a criança, oferecendo a ela o que realmente faz parte do seu processo de desenvolvimento musical. Portanto, a responsabilidade de direcionamentos adequados nas epistemologias citadas, são colocados como pontos cruciais para a promoção da independência musical dos

---

<sup>2</sup> Mestra é o nome dado às professoras e professores no Método Montessori.

aprendentes, reforçando mais uma vez o quão importante é o autoconhecimento do professor.

Um outro ponto de destaque trata sobre a *percepção do silêncio no ensino musical* que ultrapassam sua utilização performática instrumental. Cada autor traz definições e usos específicos para o silêncio e oferece considerações relevantes sobre tal. Em Montessori o silêncio é apresentado como reflexo da autodisciplina dos movimentos, momento de extrema concentração e organização interna. O silêncio nasce como uma força externa e caminha para uma ordem interna, psíquica<sup>3</sup>.

O silêncio, o ser imóvel, prepara a alma para outra coisa; ao atingir o silêncio, sofremos uma mudança. Não se trata certamente de uma aquisição de conhecimentos, mas de um estado exterior que atua sobre um estado interior (Montessori, 2020, p.24).

Esse silêncio se apresenta como momento de extrema concentração e elaboração, portanto, a perspectiva do silêncio é extremamente positiva para a autora pois demonstra a “elevação<sup>4</sup>” espiritual da criança. Percebe-se que este aspecto em específico está associado para além do fazer musical e o uso de pausas, apresentando-se primeiramente de forma psicológica. Assume então o papel para além dos códigos de escrita, pois o método Montessori educa para os sentidos e abre caminhos para às pesquisas psicológicas, e prepara as crianças racionalmente para as sensações (Montessori, 2017, p. 109).

Gordon, por sua vez, apresenta o silêncio como espaço oferecido pelo adulto para a criança processar o que ouviu de outra pessoa ou de si mesma. É o momento em que a criança faz comparações e começa a alcançar a audição (Gordon, 2015a, p. 101). Por vezes, o silêncio do professor se apresenta como momento para observação e elaboração de suas respostas adequando-as ao contexto apresentado.

Quando interpretamos canções, cantos rítmicos e padrões para as crianças, há três palavras que devemos ter sempre presentes: repetição, sequência e silêncio. Especialmente em relação ao silêncio, deve ser dado às crianças tempo para processarem o que ouviram outros a executar, bem como o que elas próprias executaram. É durante o silêncio que as crianças são

---

<sup>3</sup> Silence, the immovable being, prepares the soul for something else; by achieving silence we undergo a change. It certainly is not an acquisition of knowledge; it is an external state which acts upon an internal state” (Montessori, 2020, p.24).

<sup>4</sup> Termo utilizado em Montessori.

capazes de fazer comparações e, assim, aprender e começar a alcançar a natureza da audição (Gordon, 2015a, p. 101).

Nessas abordagens o silêncio não assume o papel de ausência, pelo contrário, assume uma função ativa e participante. É percebido como construtor no processo de aprendizagem extrapolando os aspectos musicais. Marques (2017, p. 59) apresenta três diferentes funções e definições do silêncio no contexto da sala de aula, a partir de uma perspectiva oral que são pertinentes para uma perspectiva não verbal também. O silêncio assume funções sociais, cognitivas e interativas.

Acompanhado pela repetição e sequenciamento, o silêncio contempla o ciclo de fixação do conhecimento e disciplina voluntária (autorregulação da criança). A repetição é trazida por Montessori como parte do ciclo de trabalho. O trabalho é a atividade realizada pela criança e ela se constrói, consolida conhecimento, desenvolve a concentração, se auto educa e desenvolve a autonomia através desses momentos.

A repetição compõe nesse contexto a construção e sedimentação do conhecimento bem como proporciona auto realização para a criança construindo a si mesma, “a repetição do exercício pode levar qualquer um a uma educação exterior das ações que seria impossível obtê-las através de ensinamentos externos” (Montessori, 2019, p. 150).

As aulas de musicalização na escola escolhida para a coleta de dados, são construídas através de uma rotina. No primeiro momento a primeira atividade é o canto de uma canção sem palavras com o objetivo de proporcionar o momento de concentração e integração das crianças. Em uma aula específica o professor titular escolheu uma composição da própria escola. A música escolhida é multimodal e multimétrica de forma A - B. Na transição das partes há um momento de silêncio.

Após cantar a música por completo apresentando a turma, o professor começou a fazer padrões tonais<sup>5</sup> em graus conjuntos e intervalares de 5-1 descendentes. Repetiu a parte A e parou no momento de silêncio. Observou o que poderia surgir. Em sequência, um bebê repetiu o último compasso cantado pelo professor, demonstrando a nós que o processo de imitação havia acontecido e a linha melódica estava apreendida. Mas apenas

---

<sup>5</sup> Padrões tonais: refere-se a dois, três, quatro ou cinco sons diferentes numa dada tonalidade, que são audidos sequencialmente e formam um todo (Gordon, 2015a, p. 487).

quando o professor oportunizou o silêncio que essa criança pôde externar o que havia internamente.

Ambos os autores relacionam o silêncio à repetição e ao sequenciamento, elementos que contribuem para a consolidação do conhecimento e para o fortalecimento da autonomia infantil. Nessa perspectiva, o silêncio não é entendido como ausência, mas como presença ativa, mediadora de processos cognitivos, sociais e afetivos. Assim, evidencia-se que o silêncio, ao ser integrado às práticas pedagógicas musicais, cumpre uma função formativa complexa, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Outro aspecto significativo para os autores é o *movimento como expressão do entendimento rítmico e edificação do eu*. “O corpo deve sentir antes que o cérebro possa compreender” (Gordon, 2015a, p. 14), é através do movimento que se desenvolve a audição rítmica. “O único modo de compreender o ritmo musicalmente é através do movimento do corpo e da audição do movimento do corpo” (Gordon, 2015b, p. 125).

O movimento não é apenas a expressão do *eu*, mas um fator indispensável para a estruturação da consciência, sendo o único meio tangível que coloca o *eu* em relações bem definidas com a realidade exterior. Por isso o movimento é fator essencial para a elaboração da inteligência, que se alimenta e vive de aquisições obtidas no ambiente exterior. Até mesmo as ideias abstratas resultam de um amadurecimento dos contatos com a realidade, e a realidade se capta por meio do movimento (Montessori, 2019, p. 116).

Para os autores, o movimento do corpo está associado à interiorização de conceitos e ideias (Gordon, 2015b, p. 220). Traz em si ordem e autorregulação da criança que não apresenta necessidade de direcionamentos verbais. O ritmo através do corpo é apresentado pelos autores como parte de um processo de imitação do que é externo, garantindo também o aspecto relacional do aprendizado rítmico corporal.

A articulação entre os autores revela caminhos possíveis para uma formação de educadores musicais mais sensíveis às crianças e suas necessidades pedagógicas. Destacando as convergências apresentadas, como o sequenciamento gradativo, o papel mediador do professor, o uso intencional do silêncio e a importância do movimento corporal, apontam para uma prática pedagógica que ultrapassa os conteúdos e enfatiza a construção da aprendizagem da criança.

Os dados coletados, embora preliminares, sugerem a formação docente que ressignifica a prática pedagógica, convidando os professores à reflexão contínua e crítica de suas ações, disponibilizando-se à reajustes e observações. A experiência vivida durante a coleta de dados indica que teoria e prática, quando realizadas colaborativamente favorece o desenvolvimento de um a postura docente mais autônoma, ética e dialógica.

Contudo, compreendemos que este é o passo inicial na construção do docente de música para bebês. A complexidade da formação exige investigações mais profundas que considerem os desafios enfrentados em seus múltiplos contextos educativos, tensões entre liberdade e estrutura de ensino, diferentes formas de planejamento e afins. Futuros estudos poderiam ampliar este escopo da construção da identidade docente, acompanhando também os efeitos de se utilizar essas intervenções a longo prazo.

Portanto, concluímos que a construção da docência a partir das perspectivas citadas constitui um processo vivo, orgânico e de constante transformação. E exige do professor domínio técnico, conhecimento teórico, atenção plena, sensibilidade, autorreflexão e disponibilidade a se reinventar em função do educar, da criança e auto construção.

## Referências

GORDON, Edwin E. *Introduction to Research and the Psychology of Music*. 1ª ed. Chicago: GIA Publications, 1998.

GORDON, Edwin. E. *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em idade Pré-Escolar*. Tradução: Paulo Maria Rodrigues e Victor Gaspar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015a.

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. 2ª ed. Tradução: Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2015b.

FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra Ferraz. *Planejamento na Educação Musical Infantil*. In: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM).

Salvador, 2008. Disponível em:

[https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2008/comunicas/COM383%20-%20Freire%20et%20al.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM383%20-%20Freire%20et%20al.pdf) Acesso em: 28 set 2025.

MARQUES, Julia Oliveira Osorio. *Silêncio e aprendizagem em sala de aula de língua adicional: sentidos e funções*. 2017. 118 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - UNISINOS) São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2017.

MONTESSORI, Maria. *A descoberta da criança - Pedagogia Científica*. 1ª ed. Campinas - SP. Kíron, 2017.

MONTESSORI, Maria. *O segredo da infância*. 1ª ed. Campinas - SP. Kíron, 2019.

MONTESSORI, Maria. *The Montessori Approach to Music*. 1ª ed. Amsterdam: AMI - Association Montessori Internationale, 2020.

TORMIN, Malba Cunha. *Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche*. 2014. 399 p. Tese (Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.