

Docência ressignificada: um olhar para as relações professora-crianças nas aulas de música

Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Lisiane Cristina da Silva Pereira¹

Universidade do Estado de Santa Catarina

lisiane.pereira@edu.udesc.br

Sandra Mara da Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina

sandra.cunha@udesc.br

Resumo: Pensar as relações entre professoras(es) crianças nas aulas de música é questão que vem orientando pesquisas na educação musical da infância, reconhecendo que o adultocentrismo tem marcado as relações e propostas músico-pedagógicas, impedindo, por vezes, às crianças, o pleno exercício de seu direito de participação. O papel docente na aula de música com crianças é tema desta comunicação de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O objetivo da investigação foi compreender o papel docente no estabelecimento de relações mais horizontalizadas com crianças de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Novo Hamburgo no estado do Rio Grande do Sul. A metodologia adotada combinou a pesquisa bibliográfica com a (auto)biográfica, em um jogo entre teoria e prática docente, tecida no entrelaçamento das leituras realizadas no decorrer do mestrado com reflexões acerca de situações vividas com crianças em aulas de música. Como resultados, podemos afirmar que professoras(es), ao escutarem as crianças e considerarem legítimos seus modos de fazer música e se envolver com ela, podem estabelecer relações menos adultocentradas, assumindo o compromisso de lhes garantir a participação, ou seja, de criar com as crianças tempos e espaços para se colocarem e terem suas contribuições levadas a sério nos processos que visam à construção de conhecimento em música.

Palavras-chave: Educação musical da infância. Participação. Ensino fundamental.

¹ Bolsista Capes desde agosto de 2025.

Introdução

Pensar as relações professoras(es) e crianças em aulas de música é questão que vem orientando pesquisas (Cunha, 2014, 2020, 2022; Pereira, 2023; Loureiro, 2024) na educação musical da infância, reconhecendo que o adultocentrismo tem marcado relações e propostas músico-pedagógicas, as quais, por sua vez, acabam por dificultar às crianças o pleno exercício do seu direito de participação. Com base nesse entendimento, nos pautamos na ideia de docentes reconhecerem o direito que as crianças têm de participar nas aulas de música, trazendo suas ideias e se envolvendo nelas de modo propositivo.

O papel profissional docente na aula de música com crianças é o tema desta comunicação de pesquisa que trata de investigação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (Pereira, 2023). O objetivo foi compreender o papel docente no estabelecimento de relações mais horizontalizadas com crianças de uma turma do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Novo Hamburgo, estado do Rio Grande do Sul.

Os fundamentos do estudo foram ancorados na educação musical da infância (Cunha, 2020), perspectiva da área que pensa a infância como marcador social da diferença, e que compõem os Estudos Sociais da Infância. Como metodologia, a investigação assumiu o contraponto entre a pesquisa bibliográfica (Gil, 2010; Lima; Mioto, 2007) e (auto) biográfica (Passeggi, 2021; Passeggi; Souza, 2017), porque narra o quanto os estudos realizados no decorrer do mestrado afetaram e transformaram nossa atuação docente com as crianças.

Ao narrar sobre as experiências vividas no decorrer da prática pedagógica, com o apoio teórico, pudemos ressignificar nossa postura frente às situações com as crianças, além de refletirmos sobre as mudanças que se sucederam. Nesse processo, acabamos por nos formar e nos transformar enquanto professoras-pesquisadoras e, como consequência, como pessoas, uma vez que não é possível dissociar a dimensão profissional da dimensão pessoal.

Como resultados da pesquisa realizada, podemos afirmar que professoras(es), ao escutarem as crianças, considerarem legítimos seus modos de fazer música e de se envolver nas proposições musicais, podem estabelecer com elas relações menos adultocentradas,

assumindo o compromisso de lhes garantir a participação. Ou seja, de criar com as crianças tempos e espaços para se colocarem e terem suas contribuições levadas a sério nos processos que visam à construção de conhecimento em música. Com isso, buscamos o estabelecimento de uma educação musical mais próxima das crianças, pautada no direito de participação infantil (Lansdown, 2001) e, por conseguinte, mais democrática (Hart, 1992).

Educação musical da infância

A educação musical da infância tem se constituído do diálogo teórico da Educação Musical com o campo multidisciplinar dos Estudos Sociais da infância, em particular com a Sociologia da Infância, a partir do qual propõe uma educação musical mais consonante com a infância enquanto categoria social do tipo geracional e, por conseguinte, mais próxima das crianças. A educação musical da infância se coloca como “crítica das relações de ensino-aprendizagem que são marcadas pela unilateralidade de um poder adulto – o adultocentrismo” (Cunha, 2020, p. 10) e vem questionando

[...] a presença de modos de ensinar que centralizam decisões apenas nos professores, que escolhem caminhos pedagógicos nos quais as crianças não são enxergadas e muito menos ouvidas, e que não abrem espaço para elas exercerem a participação em seus percursos formativos nessa área artística (Cunha, 2020, p. 10)

Pensar uma educação musical da infância não envolve apenas a adoção de atividades lúdicas, com movimentos, brincadeiras e tudo aquilo que, enquanto adultos, julgamos fazer parte do universo e do cotidiano infantil. Essas atividades podem compor os processos de ensino-aprendizagem da música, porém pensar uma educação musical que busca se aproximar das crianças se fundamenta em alguns pressupostos, tais como: infância como categoria social do tipo geracional e crianças como atores sociais de direito; abordagens de ensino que têm sua centralidade na criação artístico-musical; a dupla escuta como fundamento principal, e a mudança da atuação docente com as crianças, buscando estabelecer com elas relações menos adultocentradas.

A educação musical da infância toma a infância como uma categoria social do tipo geracional e as crianças como sujeitos de direitos. É imprescindível pensar “a infância como

uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia” (Barbosa, 2010). Abramowicz e Oliveira (2013, p. 298) afirmam que “o conceito de geração possibilita entender o caráter relacional do conceito infância, pois pretende pensar a relação entre a infância e a idade adulta”. Esse conceito coloca adultos e crianças lado a lado, sem hierarquias, fazendo-nos pensar na questão relacional, tematizada na dissertação de mestrado.

Estudar a infância desse ponto de vista teórico, nos levou a mudar nosso entendimento a respeito dessa categoria geracional, que é complexa e nos convocou a adotarmos “novos paradigmas para pensar a infância, reconhecendo que as crianças podem falar em seu próprio nome e dizer de si” (Cunha, 2020, p. 4). Ao compreendermos que em nossa sociedade as relações entre adultos e crianças são marcadas pelo adultocentrismo, ou seja, pelo poder adulto (Rosemberg, 1976, p. 1464-1470) fomos concludidas à reflexão. Uma compreensão maior acerca da infância e de sua invisibilidade nos contextos dos quais fazem parte, um deles a escola, por exemplo, nos impulsiona a mudar a maneira que, enquanto docentes, temos assumido para nos relacionarmos com elas e conduzirmos os processos músico-pedagógicos em salas de aula.

Nós adultos precisamos entender que as crianças possuem conhecimentos distintos dos nossos e que seus saberes precisam ser considerados e levados em conta nas tomadas de decisões nos processos de ensino-aprendizagem da música. É necessário ter clareza de que não é uma disputa de quem sabe mais, uma vez que são saberes diferentes. Assim como as crianças aprendem com os adultos, adultos também podem aprender com as crianças, mas, para que isso aconteça, nós precisamos construir relações mais horizontais com elas, principalmente no ambiente da sala de aula da escola básica, o que nos leva a pensar sobre os processos de socialização que ocorrem no ambiente escolar.

Para haver esse compartilhamento de experiências, o adultocentrismo deve ceder espaço para que as decisões possam ser negociadas e discutidas com todos os envolvidos nas propostas. Esse é um desafio que os Estudos Sociais da Infância colocam, o da “superação de um adultocentrismo, ou seja, a superação de uma determinada cultura adulta sendo tomada como padrão superior e predominante para entender os processos educativos na infância” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 40).

A seguir, tratamos de dois conceitos que foram centrais para a pesquisa sobre o papel docente: socialização e participação.

Socialização e participação: novos entendimentos para uma educação musical com crianças

A concepção de socialização que adotamos na educação musical da infância, parte do entendimento de que assim como as crianças se socializam, elas socializam aqueles à sua volta. Marchi (2009, p. 239) nomeia como multidimensional o processo de socialização no qual “a criança é vista como um parceiro, um também agente de sua própria formação”. Ou seja, assim como a criança se socializa, ela socializa aqueles com os quais se relaciona, sejam eles outras crianças ou adultos. Como colocado por Corsaro (2011, p. 22) “[...] as crianças agem e podem trazer mudanças à sociedade”. Ao invés de falar em socialização, pensada anteriormente como uma via de mão única, o autor propõe “a noção de reprodução interpretativa” cujo conceito coloca foco “na linguagem e na participação infantil em rotinas culturais” (p. 32).

O processo de socialização é como se fosse uma grande teia de interações em que “as crianças afetam e são afetadas pela sociedade” (Corsaro, 2011, p. 41). Assim como as crianças são afetadas pelas interações e negociações, tanto no âmbito familiar quanto escolar, elas também afetam e modificam o seu entorno. São atores sociais e participantes ativas na sociedade, pois interpretam e reinventam modos de ser e de estar no mundo e, em contextos nos quais estão em grupos, como a escola, criam culturas de pares infantis, no seio das quais exercem papéis diversificados, ampliam seu conhecimento em construção e se mostram ativas e criadoras. Na troca de saberes que se estabelece em sala de aula entre professoras(es) e crianças, é importante pensar que elas podem ter visões de mundo que diferem de nós e isso enriquece as propostas educativas.

Nesse panorama, o papel das(os) professoras(es) é tanto o de planejar e preparar os encontros, como o de acolher, ponderar e considerar as ideias trazidas pelas crianças, para que possa haver debates e negociações acerca dos caminhos que irão percorrer musicalmente. Essas considerações de diferentes ideias e das negociações pode fazer com que as crianças se envolvam com a aula e se motivem com as propostas, pois vivenciam e

compreendem que o que estão construindo também pertence a elas (Hart, 1992). Essas situações referem-se à participação, pensada aqui enquanto direito das crianças e como um conceito que norteou as práticas músico-pedagógicas no decorrer da pesquisa.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Crianças (Unicef, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), a participação é um dos direitos das crianças. Entre os três que elas têm, provisão, proteção e participação, este último é, ainda, o menos exercido pelas crianças, uma vez que a preocupação dos adultos tem se voltado mais para a garantia dos dois primeiros. Porém, é somente exercitando seu direito de participação que as crianças poderão aprender e adquirir habilidades necessárias para o real exercício de sua cidadania, isso se aprende no participar da vida cotidiana.

É nesse sentido que o papel docente é imprescindível para que a participação das crianças aconteça de modo efetivo em sala de aula. Para tanto, é necessário que pessoas adultas o reconheçam e trabalhem para sua garantia em todos os espaços em que as crianças se fazem presentes. A participação, desse modo, não é exercitada e nem aprendida em salas de aula autocráticas, nas quais professoras(es) detêm poderes absolutos. De acordo com Hart (1992), as crianças devem estar envolvidas na construção dos projetos e propostas, pois precisam sentir certa sensação de propriedade e, caso isso não ocorra, é bem provável que não demonstrem a totalidade de suas competências. Ainda em concordância com o autor, “o envolvimento promove a motivação, que promove a competência, que por sua vez promove a motivação para novos projetos” (Hart, 1992, p. 5).

Como a escuta das crianças é aspecto presente na participação delas em aulas de música, isso não significa que elas podem fazer o que quiserem e quando o desejam. Nesse sentido, cabe lembrar que “[...] não devemos subestimar a importância do envolvimento dos adultos, não só pela orientação que podem oferecer, mas também pelas lições que precisam aprender” (Larkins, 2021, p. 5). É nesse sentido que afirmamos que, o papel de professoras(es) não é menor, pelo contrário, ele é de vital importância para que as crianças aprendam a participar, e isso se refere tanto à compreensão da música e de seus elementos constituintes, como para a vida em sociedade e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania, que também acontece nas salas de aula de música.

Trabalhar a partir dessas considerações acerca da infância nos conduziu a também repensar nosso papel enquanto adultas e professoras. Ao compreender que as crianças têm o direito de participar dos processos de construção de conhecimento em música, uma postura docente de abertura e de disponibilidade que renuncia ao poder absoluto da sala de aula passa a ser requisito, o que nos leva à próxima seção.

Ressignificação do papel docente

A compreensão da infância como categoria geracional que faz parte da sociedade, e das crianças como sujeitos de direitos, pessoas possuidoras de vozes que devem ser escutadas e levadas em consideração nos processos de ensino-aprendizagem, requer de quem exerce a docência a sensibilização do olhar e da escuta e, também, de mudanças no foco do trabalho músico-pedagógico.

Partimos da ideia de uma educação musical na qual acreditamos que as crianças fazem música. Uma educação musical que possibilita às crianças autonomia e responsabilidade em seus processos de aprendizagem, por meio da qual elas se apropriam da linguagem musical e são artistas, criadoras no decorrer dos percursos. As aulas de música são pensadas como tempos e espaços de encontro, lugares nos quais as relações entre professoras(es) e crianças estão ancoradas no respeito mútuo, no qual todos os envolvidos fazem música de modo coletivo e colaborativo. Aulas de música como espaços abertos e acolhedores das diferentes manifestações musicais e artísticas das crianças e de suas/seus professoras(es). Para que isso se efetive, ressaltamos a importância de propostas que tenham como princípio a criação artístico-musical, pois esta possibilita maior aproximação em direção às crianças ao proporcionar ricas oportunidades de experimentação de possibilidades e de escolhas musicais sobre o que faz mais sentido nas situações vividas.

As experimentações e explorações podem fazer parte dos processos musicais da infância, pois “a música, como elemento da vida, é de natureza prática. Faz-se música, fazendo, e não discursando a respeito do fazer” (Fonterrada, 2011, p. 291). Aprender música enquanto ela é feita caminha de mãos dadas com a participação, com a escuta e com o acolhimento das diferentes manifestações musicais das crianças. E, por que não, de seus professores também, uma vez que a ideia é fazermos música uns com os outros?

É nesse sentido que Cunha (2020) sugere que transformemos as aulas de música em laboratórios de criação musical, nos quais as crianças possam experimentar, vivenciar e criar música. A autora propõe pensar abordagens de ensino que não tenham como pressuposto a adoção de um único método, mas sim de princípios, de uma concepção de educação musical que se volta, também, para quem aprende.

Outro passo importante em direção a essa educação musical que busca se aproximar das crianças é a escuta. Para além de ouvir, decodificar os sons e entender as questões da linguagem musical, faz-se necessário sensibilizar o olhar, o ouvir, e prestar atenção em como acontece a atuação com crianças na aula de música.

Um acontecimento importante nessa caminhada de escutas se sucedeu no segundo semestre de 2021, ano em que a turma estava no segundo ano do ensino fundamental. Propusemos às crianças um jogo de mãos com a parlenda “Corre Cutia” e, no meio da execução, percebemos duas alunas fazendo algo diferente do que havia sido solicitado. Ao nos aproximarmos das duas meninas para descobrir o que estavam fazendo, elas imediatamente pararam o jogo de mãos e se ajeitaram em suas cadeiras como se o que estivessem fazendo fosse algo proibido. Nesse momento a atitude das professoras marcou os eventos que se sucederam. Elas se aproximaram das duas meninas com interesse e curiosidade, solicitando que mostrassem o que haviam criado. O jogo de mãos inventado pelas duas meninas era muito mais interessante do que aquele proposto pelas professoras. Mais que depressa as docentes solicitaram que as duas mostrassem e ensinassem sua criação para os demais colegas.

Quando passamos a escutar as crianças e a considerar com seriedade aquilo que elas têm a nos dizer a respeito das propostas trazidas, as aulas passam a ser de todos que estão envolvidos com ela. A partir desse momento inicial, mudanças aconteceram na turma e na postura das próprias crianças que passaram a querer se apresentar para as professoras e para os colegas. As crianças demonstraram empolgação em poder mostrar suas músicas, fossem elas composições próprias ou interpretações de músicas de outros autores e isso pareceu ser muito importante para elas naquele momento.

O trabalho com as abordagens que envolvem a criação artística em educação musical, nas quais a maleabilidade faz parte do planejamento, exige que professoras(es) adotem uma postura aberta e acolhedora das crianças e de suas manifestações musicais. Esse é o conceito

de dupla escuta trazido por Cunha (2020), com base na qual professoras(es) se abrem para a consideração “das crianças e das músicas que elas inventam e reinventam”. O escutar tem como premissa a atenção e o pensamento crítico e reflexivo. E aqui não falamos somente de atividades envolvendo apreciação e análise musical, mas de as(os) docentes se colocarem de um modo diferente frente às crianças, escutando-as e considerando o que elas têm a dizer, também por meio da música. Muitas das vezes as crianças não se manifestam através das palavras, das verbalizações, e por isso percebemos que algo está acontecendo por meio das falas do corpo, em distintas posições em sala de aula. Quando temos posturas infantis que trazem um olhar distante, uma inquietação incomum, ou até mesmo a escrita daquilo que estão a sentir, cabe a nós professoras(es) estarmos com nossa percepção aguçada para percebermos essas sutilezas em sala de aula.

Nesse caminho de escutas, professoras(es) são chamadas a repensar o seu lugar e passam “de ensinadores de habilidades de tocar e cantar para o de acolhedores da curiosidade das crianças diante de instrumentos musicais e objetos que soam, e o de promotores de aprendizagens pela via dos processos de criação” (Cunha, 2020, p 3-4). Quando as(os) professoras(es) percebem a potência da escuta das crianças e de suas músicas, são impulsionadas(os) a repensar sua postura docente.

As professoras, ao perceberem as mudanças na turma, o engajamento e a apropriação desse espaço-tempo da aula de música pelas crianças, adotaram para o próximo ano (2022) uma postura mais aberta e acolhedora das crianças e de suas músicas. Nesse percurso, também acolheram seus próprios medos e assombros, como o temido domínio de turma, tão disseminado nos cursos de formação de professores desde o magistério. Mas que domínio é esse baseado em medo? Por quais motivos precisamos dominar as crianças? Esse medo de “perder o controle da turma” se dissipou quando as docentes se arriscaram e propuseram um momento de criação musical com a turma, agora no terceiro ano do ensino fundamental. Como resultado, a primeira composição surgiu em um dia chuvoso, construída a partir dessa temática, com letra e música que podem ser apreciadas a seguir:

Figura 1: Letra da composição²

CHUÁ, CHUÁ, CHUÁ

CHUÁ CHUÁ CHUÁ
OLHA A CHUVA QUE VAI CHEGAR

CHUÁ CHUÁ CHUÁ
ESSA CHUVA NÃO QUER PASSAR

CHUÁ CHUÁ CHUÁ
SE EU TIRO O CH
UVA VAI FICAR

CHUÁ CHUÁ CHUÁ
SE EU TIRO V
LUA VOCÊ VAI VER

PRA LÁ PRA LÁ PRA LÁ
ESSA CHUVA VAI PASSAR

PRA CÁ PRA CÁ PRA CÁ
O SOL JÁ VAI RAIAR

02/05/2022 - 3ªA

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao se colocarem de maneira mais próxima das crianças em uma relação mais horizontal e ancorada no respeito mútuo, as crianças passaram a ver as professoras como parceiras de suas produções. No decorrer do ano, as crianças passaram a trazer suas ideias de novas músicas, e a compartilhar com as professoras e colegas, pois a aula de música tornou-se um espaço seguro em que se permitiram mostrar suas criações e a pensar em arranjos em conjunto.

As reverberações dessa mudança de postura docente ressoavam para além da sala de aula. Por exemplo, uma aluna se aventurou no Show de Talentos da escola com uma composição própria e da utilização de um aplicativo de “piano eletrônico”, que, posteriormente, nos possibilitou a exploração desse e de outros recursos digitais na aula. Além disso, as crianças aceitaram o convite para se apresentar na festa junina da escola. Na preparação para esse evento, realizamos ensaios para os funcionários da escola, e isso, novamente, modificou as crianças. Percebemos que elas se apoderaram do seu lugar de artistas, tomando para si a aula de música.

² A música pode ser apreciada no link:

https://drive.google.com/file/d/1wcxM0ZJ22TZumm9t4_JYFw3BakY50v9/view?usp=drive_link

Ao serem vistas, ouvidas e terem suas ideias consideradas, as crianças sentiram-se pertencentes ao grupo e ao espaço da aula de música. Quando precisavam faltar às aulas, por exemplo, comunicavam que isso iria acontecer. Essas atitudes demonstravam o quanto as crianças estavam envolvidas e motivadas com o trabalho proposto e conduzido nas aulas de música com esta turma.

Finalizamos pontuando que pensar nessa atuação docente, que passou a se dar muito mais em consonância com as crianças, foi como pensar em uma dança que se dança junto, como se fosse uma coreografia de processos de aquisição e ampliação de conhecimentos musicais. Considerar a perspectiva infantil, é compreender, assim como afirmou Brito (2012, p. 115) que “as ações se constroem em conjunto, na interação entre o grupo e o educador, em planos e organizações curriculares dinâmicas, atentas à singularidade, à emergência dos acontecimentos” (Brito, 2012, p. 115). Isso exige do professor “disposição constante para rever, transformar, reorganizar” (Brito, 2012, p. 115). Envolve, também, o estabelecimento de relações mais horizontalizadas, com escuta e abertura às negociações com as crianças, acolhendo suas manifestações musicais, propostas e modos de tocar, cantar, criar e fazer música, construindo uma relação de confiança com elas. Uma docência resignificada, pautada em relações mais horizontalizadas, que deixaram de ser marcadas pelo adultocentrismo, e baseadas no compartilhamento de saberes para que adultos e crianças pudessem fazer música sentindo-se pertencentes ao ambiente da aula.

Considerações finais

Professoras. Artistas. Pesquisadoras. Ação. Reflexão. Formação. Relações. Poder. Voz. Crianças. Envolvimento. Afeto. Atuação. Foram essas as palavras e seus significados que provocaram falar sobre a resignificação da postura docente na relação com as crianças, tema da pesquisa de mestrado que apresentamos neste texto. O objetivo do artigo é comunicar que o papel docente pode ser resignificado no estabelecimento de relações menos adultocentrado com crianças. O contexto relatado foi o de aulas de música com uma turma de anos iniciais do ensino fundamental, que objetivou, em específico, evidenciar práticas músico-pedagógicas construídas com a participação das crianças da turma.

Compreender a infância e crianças pela perspectiva da educação musical da infância

fez com que mudássemos concepções e conceitos arraigados com relação ao fazer docente, e impulsionou a mudança de postura no modo de atuar com as crianças. Assim compreendemos que o papel de professoras comprometidas com a infância e seus direitos é fundamental para o estabelecimento de relações mais horizontalizadas nas aulas de música, cabendo a cada um de nós, professoras e professores, a responsabilidade por conduzirmos e promovermos espaços nos quais as crianças possam ser ouvidas e consideradas nos processos de aprendizagem musical.

Nosso compromisso com as crianças, entendemos, é construir cidadania em espaços nos quais as relações sejam marcadas pelo respeito mútuo e não pelo adultocentrismo. E a aula de música pode ser um lugar de construção de cidadania a partir da participação, do trabalho coletivo, de uma relação intergeracional na qual as crianças possam exercer suas habilidades de argumentação e negociação. Nesse espaço de escutas com profissionais que ponderam com seriedade as colocações infantis nas tomadas de decisões, podemos afirmar que as crianças participam com responsabilidade por suas ações e pelo fazer musical do grupo todo, com um sentimento de pertença que conecta a todos na aula de música.

Para finalizar, reiteramos a importância da educação musical da infância, que com sua concepção de infância firma o trabalho fundado nos princípios da infância como marcador social da diferença, adota a dupla escuta, assume a criação artística como centralidade das propostas músico-pedagógicas e o exercício de uma docência ressignificada.

Esses são princípios que sustentam uma atuação docente em música que abraça a escuta das crianças e seus direitos de participação. Essa é a beleza da profissão de docente e pesquisadora, modificar-se a partir das relações com as crianças, enquanto juntas, fazemos e música.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A infância analisa a educação básica. *Acta Scientiarum, Education*, Maringá, v. 35, p. 293-300, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20639>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 out. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: por uma Educação Musical Latinoamericana. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 105-117, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/107>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Sandra Mara da. *EU CANTO PRA VOCÊ: Saberes Musicais de Professores da Pequena Infância*. 2014. 168f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122014-110443/ptbr.php?trk=profile_certification_title. Acesso em: 02 out. 2025.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-20, maio 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48349/34255>. Acesso em: 30 set. 2025.

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. 1-24, 2022. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2022.28.27/pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo de mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 275-303.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HART, Roger A. *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence, Italy: Innocenti Essays, UNICEF, 1992.

LANSDOWN, Gerison. *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Siena, Italy: UNICEF, 2001.

LARKINS, Cath. Participação. In: THOMÁS, Catarina et al. (ed.). *Conceitos-chave em sociologia da infância: perspectivas globais*. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 385-391. DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.48>. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1175-1>. Acesso em: 16 jul. 2025.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, nesp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2025.

LOUREIRO, Dioleno Dantas. *Vamos cantar, tocar e inventar música? Crianças em uma oficina de música participativa na escola pública de educação básica*. 2024. 103f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2024. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/21109>. Acesso em: 02 out. 2025.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010031432009000100014&script=sci_abstract. Acesso em: 16 jul. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 16 jul. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Passeggi-2/publication/342824263_ENFOQUES_NARRATIVOS_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_BRASILENA/links/61def0d43a192d2c8af70e56/ENFOQUES-NARRATIVOS-EN-LAINVESTIGACION-EDUCATIVA-BRASILENA.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

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

<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000ba/0000ba0b.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. *Da Investigação às práticas*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016. Disponível em:

<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/97>. Acesso em: 16 jul. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 12, n. 28, p. 1467-1470, 1976.

UNICEF. *Convenção sobre os direitos da criança – 1989*. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 1989. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 02 out. 2025.