

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP**

DÉBORA NIÉRI

**A PESQUISA BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO MUSICAL
INFANTIL: TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E
PERSPECTIVAS**

São Paulo
2014

DÉBORA NIÉRI

**A PESQUISA BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO MUSICAL
INFANTIL: TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E
PERSPECTIVAS.**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Música da Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Campus de São Paulo, para obtenção do
título de Doutor em Música.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dorotéa Machado Kerr

São Paulo

2014

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes
da UNESP
(Clarissa Garcia Eleutério CRB 8/9034)

N675p Niéri, Débora, 1976-
A pesquisa brasileira em educação musical infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas / Débora Niéri. - São Paulo, 2014.
270 p. : il. color., graf., tab. + anexo.

Orientador: Prof^a Dr^a Dorotéia Machado Kerr
Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Artes, 2014.

1. Educação musical - pesquisa. 2. Educação infantil - pesquisa. 3. Educação musical – Brasil. I. Kerr, Dorotéia Machado. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 372.87

DÉBORA NIÉRI

A pesquisa brasileira em educação musical infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^ª Dr^ª Dorotéa Kerr

Examinadora: Prof^ª Dr^ª Tizuko Kishimoto Morchida

Examinador: Prof^º Dr^º Hugo Cogo Moreira

Examinadora: Prof^ª Dr^ª Margareth Arroyo

Examinadora: Prof^ª Dr^ª Neide Esperidião

São Paulo, Março de 2014

*Ao Marco Aurélio, querido esposo, por me possibilitar sonhar
no chão com meus muitos pedaços de papéis...*

*À Lorena, filha querida, música da minha vida, por ter me feito
descobrir minha vocação como educadora musical infantil...*

Eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Àqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para o desenvolvimento e construção desta Tese, os meus sinceros agradecimentos...

À Prof.^a Dr.^a *Dorotéa Machado Kerr*, minha *Orientadora*, fonte do equilíbrio necessário e da atenção para com o encontro de meus pensamentos.

À Prof.^a Dr.^a *Marisa Trench de Oliveira Fonterrada*, minha *Mestre*, fonte de inspiração.

Ao Pesqs. Dr. *Hugo Cogo*, presente em minha *Banca de Qualificação*, e cuja interrogação me fez ‘descobrir’ um caminho metodológico.

Aos Professores que, ‘caminhando, me ensinaram que ‘é assim’ que se aprende a caminhar’. Em especial à *Enny Parejo*, à *Teca Alencar*, à *Tizuko Morchida*, à *Neide Esperidião*, pelo exemplo e incentivo.

Á Prof.^a Dr.^a *Margareth Arroyo* por suas contribuições por ocasião do *Exame de Defesa*.

Aos *Pequeninos* do *Centro de Educação Infantil da Ponte Pequena*, por *serem tão bons Professores*.

Ao *Marco Aurélio*, meu *Esposo*, ombro amigo e maior incentivador. Sem ele certamente esse trabalho não existiria.

À minha filha, Lorena, que em sua pouca idade soube respeitar o valor que esse trabalho tem para mim. Obrigada por ter compreendido minha ausência, mesmo estando presente.

Aos meus pais que certamente estão orgulhosos por mais essa conquista.

À torcida de toda minha família e amigos que de uma maneira ou outra contribuíram para a realização deste estudo.

À CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior] pela Bolsa de Doutorado concedida de 01 de agosto de 2011 a 03 de março de 2014.

À Maria Aparecida Faria Marcondes Bussolotti, pela cuidadosa revisão do texto e pela amizade.

À Francyne Pólen Gomes de Lima, *Bibliotecária*, que “caiu” como um anjo na minha vida.

A Deus pela vida e por me ter dado forças pra lutar sem desanimar.

*“olho pro céu vejo a pipa no ar
Vai desenhando um sorriso pra mim
- se vou cair ou se vou flutuar
só o menino quem diz*

*- sonho ser pipa voando no céu
- sonho ser gente sonhando no chão
gente com pé de vento que venta
que voa correndo no chão*

*a pipa presa na mão do menino
olhando pro céu
Desenho, sorriso e sonhos
feitos de papel”*

Fonte: Canção “O menino e a Pipa” de Nô Stopa e Maria Izilda. Cd Felizardo da Banda Mirim.

RESUMO

Niéri, Débora. **A pesquisa Brasileira em Educação Musical Infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas.** São Paulo, 2014. [Tese-Doutorado - Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”].

Esta pesquisa insere-se no campo da educação musical infantil, enfatizando a relação entre educação, música e infância. Caracteriza-se como um estudo teórico-bibliográfico do tipo estado da arte cujo objeto principal é a análise crítica da produção acadêmica de teses e dissertações defendidas entre 1996 e 2012, oriundas dos cursos de Pós-Graduação de universidades brasileiras, acerca da educação musical de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, coletada no Banco de Teses da CAPES e nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Música e em Educação. Busca-se mapear esse campo, com o objetivo de documentá-lo, tendo em conta a perspectiva metodológica de Sanches Gamboa (1987), da ótica dos níveis técnico, temático e teórico e observar os possíveis rumos e perspectivas do campo que despontam da literatura internacional, com um levantamento de artigos em Jornais e Anais Internacionais relevantes para a área da Educação Musical. Destaca-se na pesquisa a variabilidade do campo e as diferentes visões que os pesquisadores estabelecem com o objeto e com o foco das pesquisas. A socialização desses conhecimentos podem instrumentalizar o Estado e a sociedade na elaboração e orientação de políticas públicas, implantação e avaliação de programas educacionais no campo específico da educação musical infantil.

Palavras-chaves: Educação Musical Infantil; Música e Infância; Música na Educação Infantil; Concepções Técnicas, Temáticas e Teóricas do Campo da Educação Musical Infantil no Brasil; Estado da Arte.

ABSTRACT

Niéri, Débora. **Brazilian Researching Music Education Child: theoretical and methodological perspectives and trends.** São Paulo, 2014. [Tese-Doutorado - Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”].

This research refers to the field of children’s musical education, giving emphasis to the relationship among education, music and childhood. It is recognized as a bibliographic theoretical study, which mainly analyzes theses and academic paperwork production, under a critical manner, in the period between 1996 and 2012, originated from post-graduation courses at Brazilian universities, concerning musical education directed to children from 0 to 6 years old in Brazil, collected in the Bank of Theses of *CAPES* and in the *websites* of Post-Graduation Programs (*PPG* in Portuguese) in Music and Education. The target is mapping this field with the aim to document it, taking into account the *Gamboa* methodological perspective (1987) of the technical, thematic and theoretical level viewpoints, and observe possible streamlines and perspectives arising from international literature, together with a study on articles in Newspapers and International Periodicals considered relevant to the Music Educational area. Field variability and different viewpoints and bonds that researchers establish with the object and focus on the research are also emphasized. The socialization of this knowledge can exploit the State and society in the elaboration and orientation of public policies, implementation and evaluation of educational programs in the specific field of children’s musical education.

Key-words: Children’s Musical Education; Music and Childhood; Music in Children’s Education; Technical, Thematic and Theoretical Conceptions of Children’s Musical Education Field in Brazil; State of Art.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Grafico1	Cursos dos Programas de Pós-Graduação em Educação.....	23
Grafico2	Cursos dos Programas de Pós-Graduação em Linguística, Letras e Artes.....	27
Grafico3	Crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Artes/Música.....	28

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Programas de Pós-Graduação em Música reconhecidos pela CAPES.....	31
Quadro 2	Universidades Públicas analisadas com Programas de Pós-Graduação em Educação.....	34
Quadro 3	Universidades Públicas analisadas com Programas de Pós-Graduação em Música e em Artes.....	35
Quadro 4	Programas de Pós-Graduação com pesquisas analisadas.....	37
Quadro 5	Total da Produção.....	146
Quadro 6	Países que apresentam pesquisas acadêmicas em Educação Musical relacionadas ao Eixo Bebê (0 a 3 anos).....	146
Quadro 7	Países que apresentam produção acadêmica em Educação Musical de Crianças relacionadas ao Eixo Criança (3 a 6 anos).....	147

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AIGAM	<i>Associazione Italiana Gordon per L'Apprendimento Musicale</i>
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CESEM	Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical
CFE	Conselho Federal de Educação
CNP	Conselho Nacional de Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
ECME	<i>Early Childhood Music Education</i>
EI	Educação Infantil
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
FCSH-UNL	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa em Portugal
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
FUFS	Fundação Universidade de Sergipe
GIML	<i>Gordon Institute of Music Learning</i>
GRES	<i>Gruppo di Ricerca sul'Educazione al Sonoro</i>
IEGAM	Instituto Edwin Gordon de Aprendizagem Musical
IJCM	<i>International Journal of Community Music</i> ” (IJCM)
IJME	<i>International Journal of Music Education</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IPCI	<i>Indicator of Parent-child Interaction</i>
ISME	<i>International Society of Music Education</i>
LAMCI	Laboratório de Música e Comunicação para a Infância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEMI	Laboratório de Educação Musical Infantil
MEC	Ministério da Educação
MER	<i>Music Education Research</i>
MIRROR	<i>Musical Interaction Relying on Reflexion</i>

MLT	<i>Music Learning Theory</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	<i>Participatory Action Research</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNPG	Planos Nacionais de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEMPRE	<i>Society for Education, Music and Psychology</i>
SESC	Serviço Social do Comércio
SINAPEM	Simpósio Nacional sobre a Pesquisa e o Ensino Musical
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SWEMWBS	<i>Warwick-Edinburgh Well-Being Scale</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Fundação Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UK	Reino Unido
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNITINS	Universidade do Tocantins
URB	Universidade Regional de Blumenau
USA	United States of America
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
A HISTÓRICO DA TEMÁTICA	15
A1 Critérios da Coleta	17
B DO LEVANTAMENTO E DA COLETA DE DADOS	19
B1 Da CAPES e dos Programas de Pós-Graduação no Brasil: Alguns Delineamentos	20
C ÁREA DE MÚSICA COMO LINHA DE PESQUISA	26
C1 1ª Seleção de dados ou coleta.....	26
C2 2ª Seleção de dados ou coleta.....	32
D ACERCA DA PESQUISA “ESTADO DA ARTE”	38
E ACERCA DOS NÍVEIS DE SANCHES GAMBOA.....	39

CAPITULO 1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA EDUCAÇÃO

MUSICAL INFANTIL NO BRASIL: ANÁLISE DO NÍVEL TÉCNICO.....	42
1.1 ANÁLISE DO NÍVEL TÉCNICO	42
1.1.1 A pesquisa qualitativa	42
1.1.2 As Pesquisas de Campo	51
1.1.3 As Pesquisas Teóricas.....	56
1.1.4 Técnicas de coleta de dados recorrentes na Pesquisa Qualitativa	57
1.1.5 Dos Materiais e Procedimentos Utilizados no Tratamento dos Dados da Pesquisa Qualitativa.....	60
1.1.6 Critérios de Validação	62
1.1.7 Pressupostos Lógico-gnoseológicos (relação sujeito-objeto).....	63
1.2 DESFECHOS DO CAPITULO 1.....	65

CAPÍTULO 2 - A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO BRASIL: ANÁLISE DO NÍVEL TEMÁTICO	66
2.1 EIXO BEBÊ	67
2.1.1 Eixo Bebê – Do Desenvolvimento Infantil	68
2.1.2 Eixo Bebê – Das Experiências Musicais.....	70
2.2 EIXO BEBÊ – DOS PROJETOS	73
2.2.1 Musicalização Infantil – Walkyria Passos Claro.....	73
2.2.2 Musicalização Infantil – Josette Feres	75
2.2.3 Projeto de Extensão da UFSCAR – Musicalização para Bebês	76
2.2.4 Projeto de Extensão da UFRGS – “Música para Bebês”: primeiros encontros com a música.....	77
2.2.5 Eixo Bebê – Algumas Reflexões Acerca dos Projetos	78
2.3 EIXO CRIANÇA	79
2.3.1 Eixo Criança – Do Desenvolvimento Infantil e Musical	80
2.3.2 Eixo Criança – Do Educador Musical	83
2.3.3 Eixo Criança – Das Concepções Musicais do Educador Musical	84
2.3.4 Eixo Criança – Das Propostas Elaboradas pelos Pesquisadores.....	90
2.3.5 Eixo Criança – Do Professor de Educação Infantil	92
2.3.6 Eixo Criança – Das Concepções Musico-pedagógicas do Professor de Educação Infantil	94
2.3.7 Eixo Criança – Das Capacitações e Cursos de Formação em Música	100
2.4 EIXO CRIANÇA – DOS PROJETOS	102
2.4.1 Musicalização Infantil da Universidade Federal da Bahia.....	103
2.4.2 Projeto de Extensão – Musicalização Infantil da Universidade de Brasília.....	104
2.4.3 Projeto de Extensão – Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná	104
2.4.4 Projeto de Extensão – Música para Bebês da Universidade Estadual de Maringá	106
2.4.5 Musicalização Infantil da UFPB/João Pessoa	106
2.5 DESFECHOS DO CAPÍTULO 2.....	107

CAPITULO 3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO BRASIL: ANÁLISE DO NÍVEL TEÓRICO..... 108

3.1	EIXO BEBÊ.....	109
3.1.1	Eixo Bebê – Do Desenvolvimento Infantil	109
3.1.2	Eixo Bebê – Do Desenvolvimento Musical e Artístico	114
3.1.3	Eixo Bebê – Das Experiências Musicais.....	114
3.1.4	Eixo Bebê – Das Concepções de Educação	117
3.2	EIXO CRIANÇA	118
3.2.1	Eixo Criança – Do Desenvolvimento Infantil	118
3.2.2	Eixo Criança – Da Linguagem	122
3.2.3	Eixo Criança – Do Desenvolvimento Musical e Artístico	123
3.2.4	Eixo Criança – Das Experiências Musicais	125
3.2.5	Eixo Criança – Abordagem Construtivista	130
3.2.6	Eixo Criança – Da Perspectiva Histórica.....	133
3.2.7	Eixo Criança – Das Concepções de Educação	137
3.3	DESFECHOS DO CAPÍTULO 3.....	140

CAPITULO 4 EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: PERSPECTIVAS DO CAMPO 143

4.1	EIXO BEBÊ – ANÁLISES DE NÍVEL TÉCNICO.....	148
4.1.1	Das Técnicas e dos Procedimentos Utilizados	149
4.2	EIXO BEBÊ – ANÁLISES DE NÍVEL TEMÁTICO	150
4.2.1	Eixo Bebê – Do Desenvolvimento Infantil	150
4.2.2	Eixo Bebê – Da Interação	151
4.2.3	Eixo Bebê – Do Desenvolvimento Musical	153
4.2.4	Eixo Bebê – Das Experiências Musicais.....	153
4.2.5	Eixo Bebê – Da Tecnologia	154
4.3	EIXO BEBÊ – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	155
4.3.1	Eixo Bebê – Da Psicologia Cognitiva.....	155
4.3.2	Eixo Bebê – Da Perspectiva Sociocultural.....	157

4.3.3	Eixo Bebê – Das Experiências Musicais.....	158
4.3.4	Eixo Bebê – Das Concepções Filosóficas	159
4.4	EIXO BEBÊ – DOS PROJETOS	159
4.4.1	<i>Music on the Lap</i> (MoL).....	160
4.4.2	Projeto <i>Nido Sonoro</i>	160
4.4.3	Projeto <i>One-to-One</i>	161
4.4.4	Projeto <i>MusicTime</i>	162
4.4.5	<i>Opus Tutti</i>	162
4.4.6	Algumas Perspectivas da Educação Musical de Bebês no Brasil – De Gordon.....	165
4.5	EIXO CRIANÇA – ANÁLISE TÉCNICA.....	166
4.5.1	Da Pesquisa Teórica – Documental e/ou Histórica	168
4.5.2	Das Técnicas	168
4.6	EIXO CRIANÇA – ANÁLISE TEMÁTICA	169
4.6.1	Eixo Criança – Do Desenvolvimento Infantil	169
4.6.2	Eixo Criança – Das Experiências Musicais	171
4.6.3	Eixo Criança – Das Experiências Musicais Com Canto	173
4.6.4	Eixo Criança – Do Brincar.....	175
4.6.5	Eixo Criança – Das Experiências Musicais Com as Novas Tecnologias.....	177
4.6.6	Eixo Criança – Da Educação Musical Especial	178
4.6.7	Eixo Criança – Dos Currículos e Das Práticas e Formação de Professores	179
4.6.8	Eixo Criança - Da Concepção Histórica	182
4.7	EIXO CRIANÇA – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	182
4.7.1	Eixo Criança – Da Psicologia Cognitiva	182
4.7.2	Eixo Criança – Das Concepções Filosóficas Educacionais	185
4.8	EIXO CRIANÇA – DOS PROJETOS	186
4.8.1	Projeto <i>Bambini al Centro</i>	186
4.8.2	Projeto <i>InCanto</i>	187
4.8.3	<i>Kindermusik</i>	188
4.8.4	<i>Musikgarten</i>	188
4.8.5	<i>Musictogether</i>	189
4.8.6	<i>Music Spring Buds</i>	190

4.8.7	Projeto <i>Diemuse</i>	190
4.8.8	Projeto MIROR – <i>Musical Interaction Relying on Reflexion</i>	191
4.9	DESFECHOS DO CAPITULO 4.....	192
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	198
	ANEXO 1 – Catálogo de Teses Analisadas.....	231
	ANEXO 2 – Catálogo dos Artigos de Periódicos Analisados.....	261

INTRODUÇÃO

A HISTÓRICO DA TEMÁTICA

Este estudo se inscreve no campo da educação musical, enfatizando a relação entre educação, música e infância (crianças entre 0 e 6 anos).

Caracteriza-se como uma investigação teórico-bibliográfica do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (TEIXEIRA, 2008; SOARES, 2006; FRACALANZA, 1992; NARDI, 2005; SOARES e MACIEL, 2000; ALVES-MAZZOTTI, 2006) cujo objeto principal é a análise crítica de produção acadêmica acerca da educação musical de crianças de 0 a 6 anos no Brasil e em outros países.

O objetivo principal consiste em levantar os conhecimentos técnicos, temáticos e teóricos presentes nessa produção e que fundamentam a construção (ou) a consolidação desse campo específico, bem como observar os possíveis rumos e tendências desse objeto de estudo em outros países.

O estudo parte de inquietações pessoais da autora, como educadora musical de crianças pequenas, que se caracterizam pelas seguintes questões norteadoras:

- Será que a educação musical infantil encontra elaboração acadêmica que se permita falar em consolidação como área?
- De quais áreas (ou área) emanam subsídios para a consolidação da educação musical na infância como campo específico?
- Quais perspectivas se destacam como tendências nesse contexto no âmbito internacional?

A produção acadêmica poderá responder a essas questões, uma vez que a Universidade e a Pós-Graduação constituem-se lugares privilegiados de produção de conhecimento e de formação de docentes. Como base para a evolução da ciência, sua produção registra o conhecimento gerado por pesquisadores, por meio de revisões e análises críticas sobre diversos temas, expressando tendências teórico-metodológicas, perspectivas e delineamentos do campo em questão.

A coleta de dados envolve duas perspectivas. A primeira, diz respeito às teses e dissertações, oriundas dos cursos de Pós-Graduação de universidades brasileiras as quais apresentam pesquisas acerca da educação musical de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, compreendidas entre 1996 a 2012, coletadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Música e em Educação. A delimitação temporal (1996 a 2012) baseia-se na hipótese de que há poucos trabalhos acerca da educação musical infantil antes do período delimitado. Isso devido ao fato de que, em primeiro lugar, os projetos de extensão que fomentam as pesquisas em torno da temática começaram a se constituir a partir da década de 1990, mas tiveram um impulso maior a partir de 2000; e em segundo, porque a área da Educação Infantil foi estabelecida como primeira etapa da Educação Básica pela LDB 9394 em 1996, o que provavelmente deve ter fomentado a produção de pesquisas específicas nesse campo.

A segunda perspectiva da coleta de dados se refere ao levantamento de publicações internacionais no contexto da Educação Musical: o “*International Journal of Music Education*” (IJME), o “*International Journal of Community Music*” (IJCM), o Jornal “*Music Education Research*” (MER) e os Anais da *Early Childhood Music Education* (ECME), que se referem a artigos apresentados durante os Congressos da *International Society of Music Education* (ISME) e da ECME. A seleção desse material teve em conta a abrangência dessas fontes, que se caracterizam por apresentarem artigos acadêmicos de pesquisadores e professores do mundo todo no campo da Educação Musical, constituindo-se como importantes veículos de transmissão e recepção da produção acadêmica mundial.

Destacam-se das análises da produção selecionada os projetos de pesquisa que se desenvolvem dentro das universidades, em especial os de extensão universitária. Pela relevância que exercem no campo educação musical infantil, apresentam-se, nesta tese, alguns projetos de relevância nacional e internacional dessa natureza.

A importância de se conhecer essa produção se dá a partir da noção de que o conhecimento científico pode instrumentalizar o Estado e a sociedade civil na elaboração e orientação de políticas públicas, implantação e avaliação de programas.

A1 Critérios da Coleta

De cunho transversal, a coleta é orientada pelo “*critério de exaustão*” (FONTANELLA, 2008; 2011), segundo o qual toda a produção que atenda aos *critérios de inclusão* estabelecidos pelo pesquisador deve fazer parte da coleta.

Os *critérios de inclusão*, em relação à coleta da produção acadêmica brasileira compreendem:

- Considerar apenas teses ou dissertações defendidas em universidades brasileiras no período compreendido entre 1996 a 2012;
- Atender aos descritores pré-estabelecidos (educação infantil; educação musical na infância; música para criança; música para bebês; musicalização infantil);
- Ser redigida em idioma português e;
- Atender ao requisito da faixa etária das crianças (0 a 6 anos).

Todas as pesquisas que atendiam a esses critérios foram classificadas e organizadas em uma matriz de dados (Anexo 1), sendo a partir desse momento, numeradas e consideradas como “Amostras” da coleta. Essa produção foi lida na íntegra.

O levantamento dos periódicos internacionais foi realizado pela *internet*, tendo em conta os descritores: *International Journal of Music Education*; *International Journal of Music*; *Journal of Music Education*; e *Early Childhood Music Education*, considerando-se apenas periódicos internacionais.

No que concerne à seleção dos artigos das publicações internacionais, os *critérios de inclusão* compreendem:

- Fazer parte de Periódicos Internacionais ou dos Anais da ECME;
- Ter títulos e *abstracts* disponíveis na *internet*.
- Atender aos descritores pré-estabelecidos (*children’s musical education*; *music and childhood*; *music in Children’s Education*; *music for baby*; *music at daycare*).
- Ser redigida em idioma inglês e atender ao requisito da faixa etária das crianças (0 a 6 anos).

Os artigos dos Anais da ECEM estão disponíveis *online* e foram lidos na íntegra. As análises da produção dos Jornais foram realizadas com base nos *abstracts*.

Essa forma de coletar os dados foi escolhida por se buscar uma amostra representativa, não no sentido estatístico, mas pela relevância que essa produção representa em termos de experiência e envolvimento com o campo de saber que se estuda. Interessa-se pela variabilidade do campo e pelas diferenças visões e vínculos que os pesquisadores estabelecem com o objeto e com o foco de suas pesquisas.

As análises dessa produção se sustentam na abordagem qualitativa, com base na descrição e contaram com a perspectiva metodológica de Sanches Gamboa (1987). Para esse pesquisador a perspectiva metodológica envolve vários níveis, dentre eles o *técnico*, o *temático* e o *teórico*. Esses três níveis foram adotados como categorias de análises e correspondem, respectivamente, à organização dos capítulos desta tese.

O primeiro capítulo, “A produção acadêmica acerca da educação musical infantil no Brasil: análise do nível técnico” trata do nível *técnico*, considerando-se a caracterização da produção levantada, detectando as principais tipologias de pesquisas adotadas pelos autores; as técnicas de pesquisa para seleção e coleta de dados e os procedimentos para o tratamento destes;

No segundo, “A produção acadêmica acerca da educação musical infantil no Brasil: análise do nível temático” analisa-se a perspectiva temática, percorrendo acerca do montante dos problemas privilegiados nesses trabalhos, apontando os principais avanços e problemas, observando-se as concepções de música que permeiam esse campo de estudo;

O terceiro capítulo, “A produção acadêmica acerca da educação musical infantil no Brasil: análise do nível teórico” destina-se às análises de nível *teórico*, apresentando as fundamentações adotadas pelos autores, principais teorias e conceitos, destacando-se as respectivas áreas que embasam essa produção;

No quarto capítulo, “Educação Musical Infantil: Perspectivas do Campo” descrevem-se as tendências e perspectiva da área no exterior pela análise da produção de artigos internacionais.

A partir do segundo capítulo, os capítulos estão organizados considerando-se também a classificação das crianças por faixa etária:

- 1ª Classificação – Eixo Bebê, que compreende estudos que se referem a bebês entre 0 e 3 anos;

- 2ª Classificação – Eixo Criança, que diz respeito aos estudos que envolvem a educação musical de crianças entre 3 e 6 anos de idade.

Pretende-se, portanto, mapear o campo da educação musical infantil brasileira com vistas à documentação do campo; apresentar um panorama das tendências teórico-metodológicas tendo em conta a publicação internacional e situar o Brasil em relação ao que vem ocorrendo no campo da educação musical infantil no exterior.

Este estudo se justifica em primeiro lugar, por documentar esse campo de estudos, e em segundo, por apresentar um mapeamento que pode contribuir para situar o Brasil em relação às práticas em educação musical infantil e para buscar transformações junto às instancias políticas e pedagógicas brasileiras.

Segundo Eloisa Rocha (1998) “conhecer em profundidade o maior número de experiências e de pesquisas possíveis com respeito à heterogeneidade, permite sugerir orientações e pontos mínimos para a área, em busca de uma política e de uma orientação pedagógica para este campo” (p.5). Além disso, a familiaridade com a temática que a pesquisa estado da arte capacita o pesquisador a problematizar, refletir e criticar seu tema, contribuindo com o fomento das reflexões e expansão do conhecimento (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.638).

B DO LEVANTAMENTO E DA COLETA DE DADOS

Nesse momento descrevem-se as principais orientações que nortearam a coleta e análise de dados relativos ao “estado da arte” da educação musical infantil no Brasil (Capítulos 1, 2 e 3). Essas orientações compreendem o reconhecimento da CAPES divulgadora da produção acadêmica, o conceito de pesquisa “estado da arte” e os níveis adotados como categorias de análise com base na perspectiva metodológica de Sanches Gamboa (1987).

A realização desse “estado da arte” só foi possível graças ao Banco de Teses da CAPES que disponibiliza *online* títulos e resumos de dissertações e teses defendidas em programas de Pós-Graduação em nível de *strict sensu*, autorizados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e pela lista da produção defendida que os programas de Pós-graduação disponibilizam *online* nos respectivos sites dos programas.

O mapeamento da educação musical infantil no Brasil foi realizado tendo em conta a produção oriunda principalmente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Música. Esses cursos, por sua vez, são resultados de mudanças nas políticas públicas educacionais brasileiras, na busca por responder às necessidades e interesses da época. A visão, ainda que panorâmica desse histórico¹ pode contribuir para a compreensão do contexto desta pesquisa.

B1 Da CAPES e dos Programas de Pós-Graduação no Brasil: Alguns Delineamentos

A Pós-Graduação no Brasil foi sistematizada, a princípio, pela necessidade de se qualificar e titular um corpo docente com vistas à atuação nas universidades, em razão das características colonialistas subjacentes aos direcionamentos políticos e educacionais brasileiros, que não estimularam a autonomia dos pesquisadores e intelectuais, nem incentivaram sua permanência e atuação neste País. A necessidade de se implantar e desenvolver este nível de ensino, para tentar suprir falta de professores universitários, fez a formação de professores se constituir como um “paradigma” destes cursos (BIANCHETTI e FÁVERO, 2005).

Do Estatuto da Universidade do Brasil aprovado pelo Decreto 21.321 de 18 de agosto de 1946, consta a oferta dos cursos de pós-graduação e doutorado, que em algumas universidades, alguns cursos dessa natureza já haviam sido abertos, sob a influência da corrente europeia, como no o caso da Pós-Graduação em Ciências, Letras e Filosofia da Universidade de São Paulo (USP). (BRASIL, 1946)

Duas correntes influenciaram a implantação da Pós-Graduação brasileira:

- a) Corrente europeia (principalmente a francesa) e,
- b) A norte-americana, com predominância desta última por ter baseado as principais diretrizes legislativas deste nível de ensino (SANTOS, 2002, p. 481).

A questão da dependência do Brasil em relação aos Estados Unidos (a subordinação dos países chamados periféricos) foi levantada por vários autores. (ROMANELLI, 1993; SANTOS, 2002; CARDOSO, 1977).

¹ O panorama histórico foi construído do ponto de vista da documentação legislativa.

Cury observa que, apesar do acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos, em 1952, ter impulsionado o intercâmbio entre pesquisadores e professores dos dois países, estimulando tanto a realização de pesquisas nos Estados Unidos como a atuação de professores americanos nos cursos de Pós-Graduação brasileiros, esse nível de ensino no Brasil se encontrava até 1960 aproximadamente, em consolidação, com poucas ofertas de cursos (BIANCHETTI e FÁVERO, 2005, p.9-10).

A participação e o envolvimento da comunidade científica, o apoio contínuo do Estado e a necessidade de apresentar resultados, principalmente do aspecto econômico, que justificasse a implantação dos cursos, logo fizeram esse panorama se alterar.

A iniciativa de Anísio Teixeira na criação da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, junto ao Ministério da Educação e Saúde, (Decreto nº 29.741, publicado em Diário Oficial de 13/07/1951), e a sua posterior vinculação ao Ministério da Educação (MEC) em 1964 (pelo Decreto nº 54.356), a homologação do parecer nº 977/65 em 1966 (publicado no Diário Oficial da União em 20/01/1966); a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), hoje, conhecido como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 15/01/1951 pela Lei nº 1.310, e a constituição de um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (Reforma Universitária, 1968, p. 9), imposta pelo regime militar vigente na época (1964-1985), são amostras das tentativas de conceituação e normatização da Pós-Graduação no Brasil. (BRASIL, 1951, 1964, 1968, 2013; CNPq, 1951).

Por ocasião do quadragésimo ano do parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), o professor Carlos Roberto Jamil Cury da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais escreveu, em 2005, um artigo relatando a relevância desse documento que, do ponto de vista da legislação tem sido tomado como base para a sistematização da Pós-Graduação brasileira, expressa nos planos nacionais de desenvolvimento e nas reformas educacionais que se deram até os dias de hoje. Esse documento foi norteado pelas concepções norte-americanas que acabaram por se tornar predominantes na sistematização da Pós-Graduação no Brasil.

Cury (2005, p. 15), afirma que, inspirada no modelo norte-americano e apoiada na LDB nº 4.024 de 1961, “foi no regime militar [e a despeito dele] que a pós-graduação se desenvolveu como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia” Cunha observa que pela imposição do regime autoritário houve na década de 1960, “uma busca de alianças com professores e pesquisadores, o que permitiu o

desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, diferenciando o panorama universitário brasileiro das demais ditaduras latino-americanas”.

As ideias de Anísio Teixeira comentadas por MENDONÇA (2003, p. 296) revelam os ideais que estavam por trás da constituição da Pós-Graduação brasileira:

Para Anísio Teixeira, fazia-se necessário, para atender às *novas exigências do desenvolvimento nacional*, uma *mudança de qualidade* no ensino superior brasileiro, que implicava numa transformação radical das práticas efetivamente desenvolvidas no seu interior, supondo mudanças substantivas, não só nas estruturas universitárias, mas na própria mentalidade dos professores universitários. Para ele, estava chegado o momento de se ter a escola pós-graduada como centro e cúpula da nova universidade, formulando e reformulando o saber que seria ensinado na própria universidade, formando os quadros superiores de cientistas nos vários campos do saber humano e constituindo-se no espaço por excelência de formação do professor universitário. Dessa escola partiria, para ele, a verdadeira reforma universitária que se fazia necessária, uma reforma *a partir de dentro* da universidade, nas suas próprias palavras.

Ao mesmo tempo em que a política da Pós-Graduação vinculava-se à ação do Estado e às instâncias federais e foi implantada sob a ditadura do regime militar (1964-1985), ela gerou uma massa crítica que alimentou “um movimento de contra-ideologia” (SAVIANI, 2005, p.37).

O Conselho Nacional de Pós-Graduação de caráter interministerial, criado pelo decreto nº 73.411 em 1974 foi extinto pelo decreto nº 88.816 em 1982, quando a CAPES com autonomia administrativa e financeira, passou a exercer de modo ampliado as suas funções, cabendo-lhe acompanhar e avaliar os cursos de Pós-Graduação no Brasil (MOLINA, 2011, p. 87-8).

A elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) está, hoje, a cargo da CAPES; o primeiro (dos cinco que já se sucederam) se deu em 1975 e o último, refere-se ao período de 2005-2010. (BRASIL, 2010)

Desde 1976 o sistema de avaliação foi implantado pela CAPES, tendo como objetivos:

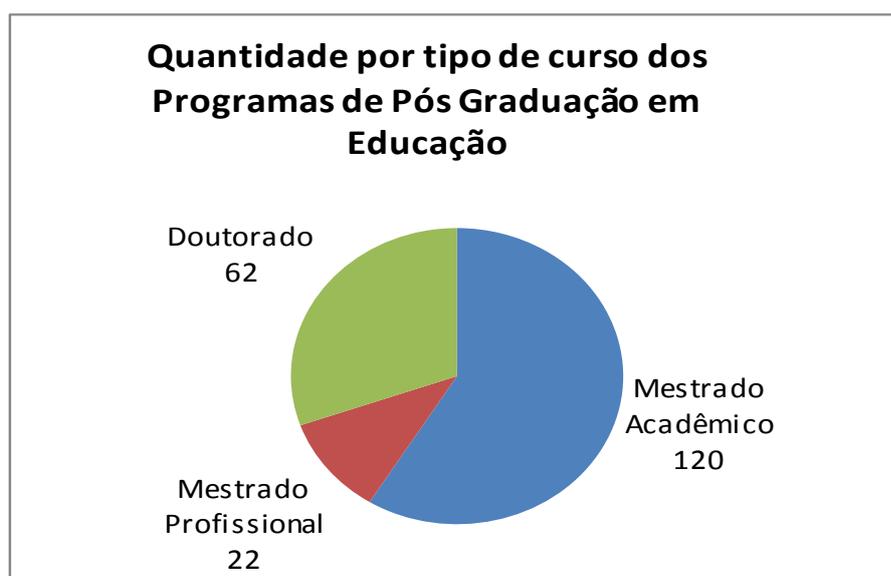
Estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão; fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC; impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo; contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e

fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra; contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível; dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação; oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação. (BRASIL, 2012)

Envolvendo comissões e consultores de todo o Brasil, o sistema de avaliação compreende dois processos: a avaliação dos programas de Pós-Graduação (PPG) compreendendo o acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG; e a avaliação das propostas de cursos novos de Pós-Graduação, verificando a qualidade de tais propostas e se elas atendem ao padrão de qualidade requerido desse nível de formação (BRASIL, 2012).

Conforme Luciano Bianchetti e Osmar Fávero, o primeiro curso de Mestrado aprovado em Educação, se deu no final de 1965 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Entre os pioneiros cursos de pós-graduação em educação em universidades públicas estão os da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os Programas de Pós-Graduação em Educação somam hoje no Brasil 142 programas, compreendendo 184 cursos, sendo 120 de mestrado acadêmico, 22 de mestrado profissional e 62 de doutorado (BIANCHETTI e FÁVERO 2005, p. 3).

Gráfico 1 - Cursos dos Programas de Pós-Graduação em Educação



Fonte: Realização da própria autora (NIÉRI; D, 2014).

Os cursos de Pós-Graduação no Brasil começaram a se estabelecer na década de 1960. Na área de Educação, entretanto, pode-se dizer que as décadas de 1970 e 1980 foram as mais profícuas na criação dos mestrados, enquanto os doutorados se deram mais nas décadas de 1990 e 2000, como atestam as análises dos Programas.

O Curso de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria², segundo o levantamento, caracteriza-se como um dos mais antigos cursos dessa natureza, regulamentado nos termos do Parecer nº 77169 do Conselho Federal de Educação, no ano de 1967³. Ao lado dele estão o Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)⁴, criado em 1971 e o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁵, com o curso de Mestrado em Educação iniciado em 1971⁶.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁷, iniciado em 1972 como Curso de Mestrado em Educação, foi credenciado em 1974, através do Parecer nº 657/74⁸. Em 1976 o PPGEdu da UFRGS iniciou o Curso de Doutorado em Ciências Humanas – Educação, credenciado através do Parecer 181/82 e recredenciado pelo Parecer 645/90⁹, ambos do Conselho Federal de Educação.

O curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)¹⁰ foi criado em 1974, instalado em 1975 e credenciado pelo Parecer publicado na *Revista Documenta*, (n. 204, nov. 1977). O Curso de Doutorado em Educação foi criado em 2001, sendo credenciado pela Capes em 2002, quando se instituiu, então, o PPGE em Educação da UFPR.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau¹¹ teve início em 1991, com uma área de concentração em Ensino Superior.

O Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da PUC/SP¹² iniciou suas atividades de Mestrado em 1975 e de Doutorado em 1990.

² Dados obtidos no site da instituição. Disponível em <http://coral.ufsm.br/prpgp/index.php/pos-graduacao/cursos-de-mestrado-doutorado>. Acesso em 12/03/2013.

³ O curso de Doutorado foi implantando em 2008. Informações disponíveis em http://coral.ufsm.br/ppge/?page_id=52. Acesso em 12/03/2013.

⁴ Dados obtidos no site da instituição. Disponível em <http://www4.fe.usp.br/pos-graduacao/indice-geral-da-pos-graduacao>. Acesso em 12/03/2013.

⁵ Dados obtidos no site da instituição. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/>. Acesso em 12/03/2013.

⁶ O Doutorado neste Programa se deu em 1991.

⁷ Dados obtidos no site da instituição. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ppgedu/>. Acesso em 14/03/2013.

⁸ BRASIL. CFE. Parecer 657/74. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 1974.

⁹ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Diário Oficial da União de 23 de agosto de 1990. Pag. 6. Seção 1.

¹⁰ Dados obtidos no site da instituição. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/inicio.htm>. Acesso em 13/05/2013.

¹¹ Dados obtidos no site da instituição. Disponível em <http://www.furb.br/web/1848/cursos/mestrado/educacao/apresentacao>. Acesso em 13/05/2013.

¹² Dados obtidos no site da instituição. Histórico do Curso. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-curriculo#historia>. Acesso em 13/05/2013.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar¹³, criado em 1975, por um grupo de educadores liderados pelo professor Dermeval Saviani, iniciou as suas atividades com o curso de Mestrado, um dos primeiros do País e, em 1991, implantou o Doutorado, reconhecido de acordo com a Portaria MEC 524 de 29/04/2008¹⁴.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE)¹⁵ foi fundado em 1975.

O Curso de Mestrado em Educação na Universidade de Campinas (UNICAMP)¹⁶ também se deu em 1975 e o doutorado em 1980. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, que inclui os Cursos de Mestrado e de Doutorado foi reconhecido pelo Ministério da Educação, Portaria MEC 1461/95 de 29 de novembro de 1995. (SAVIANI, 2002, p. 135) O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)¹⁷ foi criado em 1988 e deu início às suas atividades regulares em março de 1990. A implantação do Doutorado em Educação na UFU foi aprovada pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia em 2005, e autorizado e recomendado pela CAPES.

O Mestrado em Educação foi implantado na Universidade Estadual de Maringá¹⁸ em 1990 por iniciativa de um grupo de professores do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE). Em 1999 passou a denominar-se Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e em 2006, elaborou a proposta do Doutorado.

O Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP¹⁹, Campus de Presidente Prudente, iniciou suas atividades em agosto de 2001.

O Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO)²⁰ existe desde 2004, conforme Resolução UNIRIO nº 2.498 de 05/02/2004, e é recomendado pela CAPES, segundo Parecer CNE, Portaria nº 4.310 de 21/12/2004, e Ofício nº 29/2004/CTC/CAPES (informações disponíveis em <http://educacao.unirio.br/>. Acesso em 15/03/2013).

¹³Dados obtidos no site da instituição. Apresentação do Curso. Disponível em http://ppge.ufscar.br/ppge_sobre.php. Acesso em 14/03/2013.

¹⁴Dados obtidos no site da instituição. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces033_08.pdf. Acesso em 14/03/2013.

¹⁵Dados obtidos no site da instituição. Disponível em <http://www.fe.unb.br/institucional/historico>. Acesso em 14/03/2013.

¹⁶Dados obtidos no site da instituição. Histórico do Curso. Disponível em http://www.posgrad.fae.unicamp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=59. Acesso em 14/03/2013.

¹⁷ Disponível em <http://www.ppged.faced.ufu.br/node/47>. Acesso em 15/03/2013.

¹⁸ Disponível em <http://www.ppe.uem.br/programa.html>. Acesso em 15/03/2013.

¹⁹ Disponível em <http://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/apresentacao/>. Acesso em 15/03/2013.

²⁰ As informações destacadas encontram-se disponíveis em <http://educacao.unirio.br/>. Acesso em 15/03/2013.

Os cursos de Mestrado das universidades da rede particular (Mackenzie, São Francisco e Nove de Julho) todos na grande São Paulo, são cursos mais recentes instituídos após 2005.

Os objetivos dos programas reconhecidos pela CAPES (rede pública ou privada) se assemelham, baseados no paradigma da formação de professores (BIANCHETTI e FAVERO, 2005, p.03), demonstrando que há uma coesão de ideias e concepções acerca do que vem a ser um Programa de Pós-Graduação em Educação:

Formar educadores-pesquisadores em ambiente de produção de pesquisas, elaborando conhecimentos em educação, especificamente em Currículo, produzindo conhecimentos que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, entendida esta qualidade como inerente à democratização da educação e contribuindo para o desenvolvimento de um novo paradigma de produção científica, que supere o problema da fragmentação do conhecimento e da ação nos modelos vigentes. (PPGE da PUC/SP)²¹

Formar pesquisadores em educação num ambiente de produção de pesquisa e para os diferentes níveis de ensino; desenvolver estudos e pesquisas avançados relativos à educação, privilegiando as temáticas envolvidas nas linhas de pesquisa; assegurar a continuidade de pesquisas e imprimir caráter cumulativo às investigações; proporcionar a atribuição do grau de mestre em educação. (PPGE da Universidade Regional de Blumenau)²²

Formar docentes e pesquisadores qualificados para as atividades de ensino, pesquisa e assessoria e produzir pesquisas na área de formação de professores e processos formativos em diferentes contextos educacionais. (PPGE da UNESP de Presidente Prudente)²³

Visa promover a competência acadêmica de graduados, contribuindo para o aperfeiçoamento de docentes e para a formação inicial de pesquisadores no campo educacional. (PPGE da UnB)²⁴

C ÁREA DE MÚSICA COMO LINHA DE PESQUISA

C1 1ª Seleção de dados ou coleta

A área da Música, no início foi considerada uma linha de pesquisa dentro dos Programas em Artes. Aos poucos os Programas foram se constituindo de forma autônoma com linhas de pesquisas ou áreas de concentração próprias.

²¹ Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-curriculo#apresentacao>. Acesso em 16/03/2013.

²² Disponível em: <http://www.furb.br/web/1848/cursos/mestrado/educacao/apresentacao>. Acesso em 16/03/2013.

²³ Disponível em <http://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/>. Acesso em 16/03/2013.

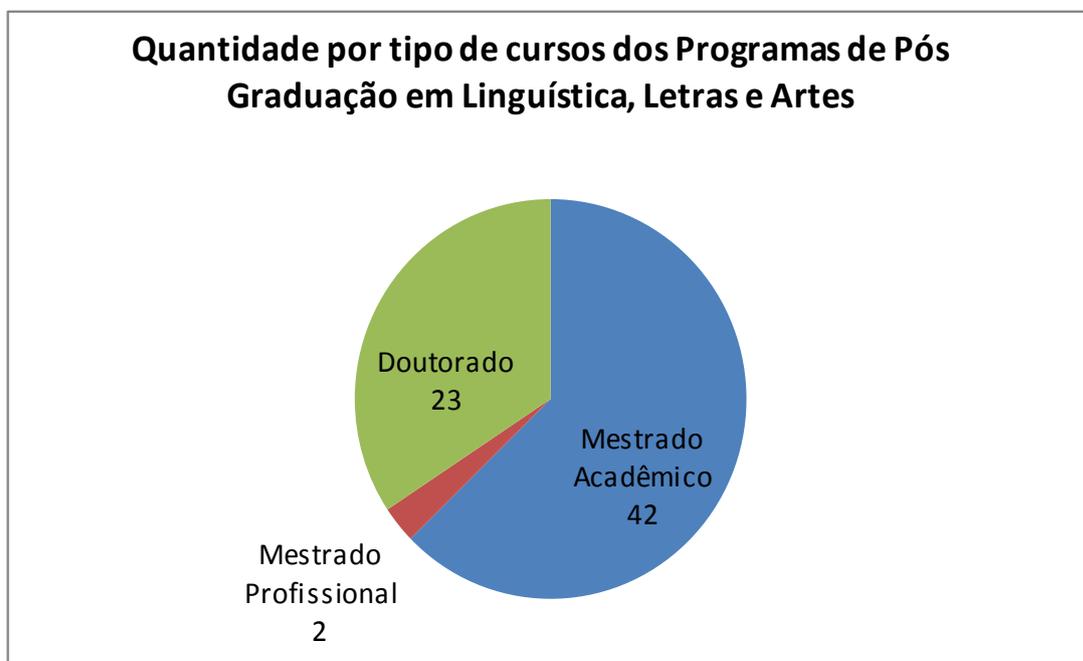
²⁴ Disponível em http://www.fe.unb.br/pos_graduacao/apresentacao/apresentacao. Acesso em 16/03/2013.

Segundo o relatório sobre o estágio atual da área de Artes/Música feito pela coordenadora de área Martha Tupinambá de Ulhôa (2009) a Pós-Graduação em Artes no Brasil se iniciou com a abertura do Mestrado na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) em 1976.

Na avaliação da CAPES a área de Artes/Música - música não está separada - está vinculada à grande área intitulada: Linguística, Letras e Artes, o que demonstra o conceito de artes - e de música - como linguagem que subjaz à legislação da área.

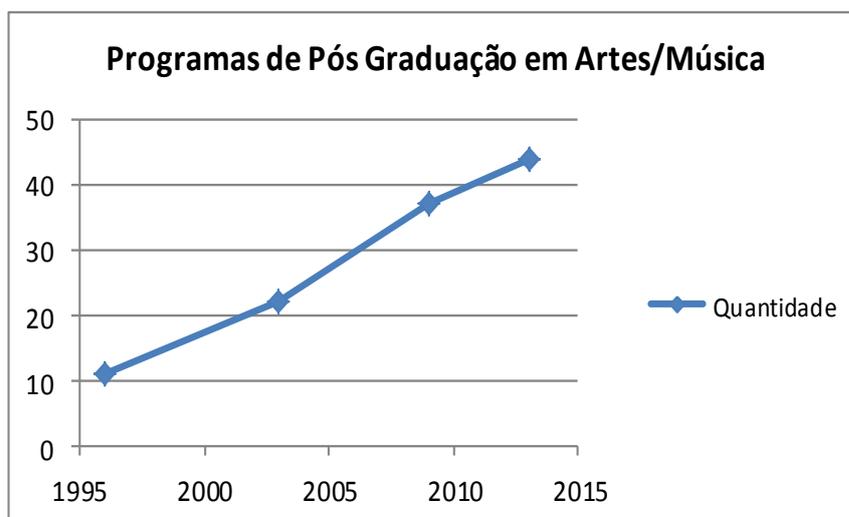
A área conta hoje com 44 Programas em Artes/Música, compreendendo 67 cursos, sendo 42 mestrados acadêmicos, 23 doutorados e 2 mestrados profissionais. (NEVES, 2005)

Gráfico 2 – Cursos dos Programas de Pós-Graduação em Linguística, Letras e Artes.



Fonte: Realização da própria autora (NIÉRI, 2014).

Segundo Ulhôa (2009) a área teve um crescimento relevante, saltando de 11 PPG (9 mestrados e 2 doutorados) em 1996, para 22 em 2003, 37 em 2009 e 44 em 2013.

Gráfico 3 – Crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Artes/Música

Fonte: Realização da própria autora (NIÉRI, 2014).

A Pós-Graduação em Artes da ECA-USP é a mais antiga do Brasil na área de Artes. O seu mestrado foi instituído em 1972 e oficialmente implementado em 1974; o segundo Mestrado em Artes no Brasil só veio surgir 11 anos depois, em 1985. O Programa de Doutorado em Artes, também pioneiro em 1980, foi o único doutorado brasileiro por 15 anos (USP-ECA, 2013).

Esses programas (de Artes) foram aos poucos sendo desmembrados, como atestam os casos do Instituto de Artes da UNESP e da ECA/USP; a UNESP passando por uma reestruturação em 2002, quando foi criado o PPG em Música²⁵; e a ECA/USP que em 2006, desmembrou o PPG em Artes, em três Programas de PPG autônomos: artes cênicas; artes visuais; e música. (USP-ECA, 2013).

A Pós-Graduação no Brasil na área de Música teve um crescimento representativo nos últimos anos, tanto em relação à oferta de cursos quanto à produção acadêmica, que vem sendo desenvolvida pelos pesquisadores. A educação musical tem no País um importante papel no âmbito da Pós-Graduação em Música, estando presente em praticamente todos os programas existentes no País.

As associações no âmbito da área da Música e da Educação Musical têm se tornado fortes e representativas no contexto das políticas públicas brasileiras para o ensino de música.

²⁵ o ato de reconhecimento, de acordo com o disposto na Portaria Ministerial no 2.530, de 04 de setembro de 2002, foi publicado no Diário Oficial de 06 de setembro de 2002

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) resultou da discussão sobre a formação musical brasileira em todos os níveis, promovida pelo Simpósio Nacional sobre a Pesquisa e o Ensino Musical, o SINAPEM, que se deu em 1987 na Universidade Federal da Paraíba.

Pelo histórico da ANPPOM²⁶, destaca-se dentre outras coisas, o objetivo da SINAPEM de propor a criação de uma Sociedade Brasileira de Educação e Pesquisa Musical que congregasse as sociedades de pesquisa musicais já existentes, a fim de,

estimular o desenvolvimento de outras sociedades departamentais congêneres, atuar efetivamente na política de pesquisa musical junto às agências financiadoras de projetos, e influir no direcionamento das linhas de pesquisa musical no Brasil, a fim de atender às carências bibliográfica, fonográfica e videográfica características do panorama cultural da época. (NOGUEIRA e NEVES, 1999)

Em abril de 1988, sob os auspícios da Coordenação de Ciências Humanas do CNPq, foi realizada a reunião de fundação da ANPPOM que teve como sócios fundadores os professores Alda Oliveira; Cristina Magaldi; Estércio Marques Cunha, Ilza Nogueira; Jamary Oliveira; Jorge Antunes; Manuel Veiga; Marisa Rezende e Raimundo Martins²⁷.

Vinculada à ANPPOM e voltada especificamente às questões do âmbito da Educação Musical, foi fundada, em 1991, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), com o objetivo maior de promover a Educação Musical no Brasil, via pesquisa e atuação na área,

contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de maneira especial, a educação básica; por essa razão tem estado atento às múltiplas formas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da música no país, o que inclui a formação do educador musical e a observação dos processos de concurso público e de contratação de profissionais para o exercício da docência em música, nos diferenciados níveis escolares. (ABEM, 2013)

Essas Associações são frutos do crescimento da área de Música, com base nas pesquisas e na produção acadêmica dos cursos de pós-graduação. Segundo informações²⁸ obtidas no histórico do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), o programa, criado em 1980, foi o pioneiro na área no Brasil. O

²⁶ Informações disponíveis no *site* da ANPPOM: www.anppom.com.br. Acesso em 09/03/2013.

²⁷ Informações obtidas no histórico da ANPPOM.

²⁸ Todas as informações aqui apontadas foram obtidas por meio de pesquisas realizadas nos sites das universidades.

projeto foi fruto do esforço de um grupo de docentes, tendo à frente o professor Hécio Benevides Soares, seu primeiro coordenador. Desde então oferece formação *stricto sensu* no formato “Mestrado Acadêmico”.

Foi entre 1980 e 1990 que muitos cursos de mestrado se estabeleceram no país.

O curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS foi criado em 1987, e o Doutorado, em 1995²⁹.

O curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) existe no Mestrado, desde 1990, e de Doutorado, desde 1997³⁰.

A implantação do Programa do Instituto de Artes da UNESP³¹ data de 1991, quando foi criado o Curso de Mestrado em Artes, com duas áreas de concentração: Artes Visuais e Música, desmembradas 2002.

O Mestrado em Música do Programa de Pós-Graduação em Música, do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)³² foi criado em 1993 com o curso de Mestrado em Música Brasileira. O curso de Doutorado em Música foi criado em 1998, com a primeira tese defendida em 2000.

O Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. (PPGM/UFPB)³³, em nível de Mestrado, é regulamentado pela Resolução No. 43/2003, de 17 de outubro de 2003, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). O processo de criação do PPGM foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, através da portaria No. 4.310, de 21 de dezembro de 2004. Em setembro, desse mesmo ano, o curso iniciou suas atividades, recebendo sua primeira turma.

O PPG em Música da Universidade de Brasília oferece o curso de mestrado acadêmico desde 2004. (UNB, 2013)

Atualmente o Brasil conta com 14 programas de Pós-Graduação em Música, reconhecidos pela CAPES, sendo 14 cursos de mestrado e 7 de doutorado. São eles:

²⁹ Informações disponíveis em <http://www.ufrgs.br/ppgmusica/principal.php?pg=paginas%7Capresentacao-html>. Acesso em 19/03/2013.

³⁰ Informações obtidas no Histórico do curso. Disponível em <http://www2.ppgmus.ufba.br/apresentacao/historico>. Acesso em 19/03/2013.

³¹ Informações disponíveis em <http://www.ia.unesp.br/#!/pos-graduacao/stricto---musica/>. Acesso em 19/03/2013.

³² Informações disponíveis em <http://www2.unirio.br/unirio/cla/programa-de-pos-graduacao-em-musica>. Acesso em 20/03/2013.

³³ As informações destacadas estão disponíveis em <http://www.ccta.ufpb.br/ppgm/index.php/apresentacao.html>. Acesso em 20/03/2013.

Quadro 1 - Programas de Pós-Graduação em Música reconhecidos pela CAPES

Universidade	Mestrado	Doutorado
UFBA	X	X
UNB	X	
UFG	X	
UFMG	X	X (*)
UFPB	X	
UFRJ	X	
UFPR	X	
UNIRIO	X	X
UFRN	X	
UFRGS	X	X
UDESC	X	
USP	X	X
UNICAMP	X	X
UNESP	X	X

Legenda: (*) primeiro processo seletivo do Doutorado em 2013

Fonte: Adaptado do *site* da CAPES

Pela observação dos objetivos dos PPG em Música no Brasil, pode-se dizer que esses cursos alinham-se ao mesmo “paradigma” dos Cursos de Educação: o da “formação de professores” (BIANCHETTI e FAVERO, 2005, p.03) de uma perspectiva crítica e de qualidade, sendo a Arte considerada como fator de mediação e transformação social.

gerar novos conhecimentos através da pesquisa e da prática musical, integrando reflexão teórica e produção artística, tendo como meta primordial a formação artística, técnica e científica de profissionais da área tanto para a prática acadêmica, quanto para sua inserção no mercado de trabalho e no meio cultural do país. (PPG- Música da UFMG)³⁴

promover a reflexão crítica, teórica e metodológica, fomentar a produção científica, artística e sua divulgação, incentivar práticas de cooperação e intercâmbio acadêmico no ensino e na pesquisa em música. (PPG/Música da UnB)³⁵

criar um centro gerador de estudos musicais que incorpore a pesquisa e a prática em vários gêneros musicais, incluindo a música popular. O Programa visa oferecer aos profissionais, docentes e pesquisadores de Música, uma formação que os qualifique a atuar artisticamente de maneira crítica, consciente e reflexiva. (PPG /Música da UNICAMP)³⁶

³⁴ http://www.musica.ufmg.br/ppgmus/?page_id=6. Acesso em 20/03/2013.

³⁵ <http://www.ppgmusicaemcontexto.unb.br/>. Acesso em 20/03/2013.

³⁶ <http://www.iar.unicamp.br/posgraduacao/musica.php>. Acesso em 20/03/2013.

oferecer aos profissionais, docentes e pesquisadores de Música, uma formação que os qualifique a atuar de maneira crítica e reflexiva sem abrir mão da especificidade artística da área. (PPG/MÚSICA da ECA/USP)³⁷

oferecer aos docentes, pesquisadores e profissionais na área de música, uma formação qualificada e crítica. (PPG/Música do IA/UNESP)
qualificar docentes para o ensino superior na área de música, desenvolver a reflexão teórica sobre o fenômeno musical e as competências individuais artísticas e de pesquisa, e promover a interação com os cursos de graduação da Escola de Música, no sentido de implementar o mais cedo possível a prática da pesquisa e o nascimento de projetos relevantes para as linhas de pesquisa propostas. (PPG/Música da UFRJ)³⁸

formar professores/pesquisadores para a docência do Ensino Superior, visando, ainda, a qualificação profissional de compositores, intérpretes, educadores musicais, etnomusicólogos e musicólogos com competências técnicas e capacidade reflexiva, crítica, ética e humanística para atuar em diferentes campos da música. (PPG/Música da UFPB/JP)³⁹

Os Programas de Pós-Graduação em Educação e Música têm gerado uma produção acadêmica específica na área da Educação Musical e, dentro desse contexto, no campo da educação musical infantil.

A produção desses programas foi tomada, juntamente com o Banco de Teses da CAPES, como base para a realização do mapeamento da educação musical infantil no Brasil, considerando a CAPES como representante da expansão e consolidação dos Programas de Pós-Graduação brasileiros *strict sensu*, responsável também pela divulgação da produção acadêmica.

C2 2ª Seleção de dados ou coleta

O Banco de Teses da CAPES foi utilizado para a primeira coleta de dados desta pesquisa. Várias buscas foram realizadas, alterando-se os descritores (educação infantil; educação musical infantil; musicalização; música e criança; música e bebê) e mantendo-se o critério de busca ano a ano, de 1996 a 2012. Essa seleção reuniu diversos títulos, tanto de instituições públicas como de particulares, de diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais Música, Educação e Artes. Esses títulos foram analisados e a produção que atendia aos critérios estipulados foi alocada para um Banco de Dados especificamente elaborado para esta pesquisa.

É certo que a partir de 2005 os Cursos de Pós-Graduação brasileiros passaram a enviar para a CAPES os resultados de seus programas, apresentando, portanto, a

³⁷ Disponível em: <http://www.pos.eca.usp.br/index.php?q=pt-br/node/269>. Acesso em 20/03/2013.

³⁸ Disponível em: http://musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=85. Acesso em 20/03/2013.

³⁹ Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/ppgm/index.php/apresentacao.html>. Acesso em 20/03/2013.

produção acadêmica defendida em formato de teses e dissertações. Mas esse fato não ocorria sistematicamente antes de 2005. A fim de evitar que trabalhos anteriores a essa data ficassem à margem da pesquisa, decidiu-se levantar as teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Música, Artes e Educação, via *site* das respectivas universidades. Todas as universidades brasileiras públicas que mantêm cursos de mestrado e doutorado em Educação, Música ou Artes foram analisadas, constituindo a segunda coleta.

A CAPES disponibiliza em seu *site* uma lista dos cursos em questão, reconhecidos pelo MEC, por região, por área ou por nota de avaliação. Por ocasião da coleta de dados a lista dos cursos por área não estava disponível. Decidiu-se então, procurar no *site* do MEC, uma lista das universidades públicas no Brasil. De posse dessa listagem, voltou-se a pesquisar no *site* da CAPES agora pelo *link*: por região, - a fim de averiguar quais dentre essas universidades, oferecem cursos de Pós-Graduação em Música, Artes ou Educação.

Duas listas foram organizadas: Uma que se refere aos PPG em Educação – 57 universidades; e outra, compreendendo os PPG em Música e em Artes⁴⁰.

⁴⁰ os PPG em Artes Visuais não foram incluídos, pois após levantar algumas listas de Teses e Dissertações, verificou-se que não havia trabalhos específicos de música.

Quadro 2 - Universidade públicas analisadas com Programas de Pós-Graduação em Educação

Universidade	Estado	Tipo
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	Alagoas	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	Amazonas	Pública Federal
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)	Bahia	Pública Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)	Bahia	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Bahia	Pública Federal
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	Ceará	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	Ceará	Pública Federal
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Distrito Federal	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Espírito Santo	Pública Federal
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)	Goiás	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	Goiás	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	Maranhão	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	Mato Grosso	Pública Federal
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)	Mato Grosso	Pública Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)	Mato Grosso do Sul	Pública Estadual
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)	Mato Grosso do Sul	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	Mato Grosso do Sul	Pública Federal
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)	Minas Gerais	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	Minas Gerais	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	Minas Gerais	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)	Minas Gerais	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI (UFSJ)	Minas Gerais	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	Minas Gerais	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	Minas Gerais	Pública Federal
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)	Pará	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	Pará	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	Paraíba	Pública Federal
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)	Paraná	Pública Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	Paraná	Pública Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)	Paraná	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	Paraná	Pública Federal
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)	Paraná	Pública Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE (UNICENTRO)	Paraná	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	Pernambuco	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)	Piauí	Pública Federal
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	Rio de Janeiro	Pública Estadual
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)	Rio de Janeiro	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	Rio de Janeiro	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (URJ)	Rio de Janeiro	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	Rio de Janeiro	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)	Rio de Janeiro	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Rio Grande do Norte	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)	Rio Grande do Sul	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Rio Grande do Sul	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	Rio Grande do Sul	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)	Rio Grande do Sul	Pública Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)	Rondonia	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	Santa Catarina	Pública Federal
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	Santa Catarina	Pública Estadual
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	São Paulo	Pública Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	São Paulo	Pública Estadual
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP)	São Paulo	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	São Paulo	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)	Sergipe	Pública Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Sergipe	Pública Federal
UNIVERSIDADE DO TOCANTINS (UNITINS)	Tocantins	Pública Estadual
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)	Tocantins	Pública Federal

Fonte: Realização da própria autora (NIÉRI, 2014).

Quadro 3 - Universidades públicas analisadas com Programas de Pós-Graduação em Música e em Artes

Universidade	Estado	Tipo
Universidade de Brasília – UNB	Distrito Federal	Pública
Universidade de São Paulo - USP	São Paulo	Pública
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC	Santa Catarina	Pública
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Rio de Janeiro	Pública
Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP	São Paulo	Pública
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	São Paulo	Pública
Universidade Federal da Bahia - UFBA	Bahia	Pública
Universidade Federal da Paraíba - UFPB/JP	Paraíba	Pública
Universidade Federal de Goiás	Goiás	Pública
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	MinasGerais	Pública
Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul	Pública
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	MinasGerais	Pública
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Espirito Santo	Pública
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	Rio de Janeiro	Pública
Universidade Federal do Pará	Pará	Pública
Universidade Federal do Paraná - UFPR	Paraná	Pública
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Rio de Janeiro	Pública
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Rio Grande do Sul	Pública
Universidade Federal Fluminense – UFF	Rio de Janeiro	Pública

Fonte: Realização da própria autora (NIERI, 2014).

De posse dessas duas listas segui o seguinte roteiro: acessava o portal de cada universidade, procurava por Pós Graduação (normalmente o site direciona para a página da Reitoria de Pós Graduação) e então, encontrava o curso em questão (Mestrado e/ou Doutorado em Educação, Música ou Artes).

Via de regra, os *sites* dos PPG disponibilizam a listagem de teses e/ou dissertações defendidas no programa. Alguns não disponibilizam e remetem o leitor à página da Biblioteca Digital. No primeiro caso, as publicações foram analisadas pelos títulos, sendo selecionadas apenas as que se referiam ao campo estudado. No segundo caso, as dificuldades foram maiores, pois do acervo da Biblioteca Digital constam apenas os trabalhos digitais disponíveis *on-line* (que na maioria dos casos, também estão disponíveis no Banco de Teses da CAPES).

A produção acadêmica que não se encontra disponível *online* ou nos Bancos das Bibliotecas Digitais, foram levantadas por meio da pesquisa ao acervo da Biblioteca Central ou da Biblioteca dos *Campi*.

Os títulos que se referiam à educação musical na infância foram salvos e cotejados com o Banco de Dados. De posse dos títulos, iniciou-se a busca pelos

exemplares. Os trabalhos que não estão *online* foram enviados pelos autores por *e-mail* à pesquisadora ou lidos na biblioteca depositária do exemplar. Toda produção foi lida na íntegra. Por constituírem a Amostragem deste trabalho, optou-se por considerar as pesquisas selecionadas como “*Amostras*” numeradas, a fim de facilitar o trabalho de análises e referências.

Com os dados obtidos pelas leituras desses trabalhos construiu-se uma matriz de dados, constando: título; autor; orientador; instituição; resumo (de autoria dos autores); tipo de estudo (tese ou dissertação); metodologia (estudo de caso, teórico, intervenção/pesquisa-ação/ estudo biográfico); as principais ideias (tópicos levantados pelo autor, problemáticas e questões); procedimentos (tipo de pesquisa; procedimentos de coleta e análise dados); seleção da amostra (qual critério de definição); objetivos (o que o autor pretende com a pesquisa, quais as principais propostas); justificativa (porque o trabalho é importante, quais contribuições e motivações do pesquisador para realizá-lo); e o referencial teórico (teoria, fundamentação teórica utilizada pelos autores).

Essa matriz foi fundamental para as análises dos dados por oferecer uma visão panorâmica dos pontos que se pretende ressaltar na produção analisada.

Dos cinquenta e sete (57) PPG em Educação reconhecidos pela CAPES, vinte e dois (22) apresentam trabalhos no campo específico da educação musical infantil (conforme demonstrado na Quadro Int. C). 3). Dos quatorze (14) PPG em Música reconhecidos pela CAPES 12 (doze) apresentam trabalhos no campo específico da educação musical infantil. Os outros sete (7) cursos de mestrado apresentaram uma porcentagem pequena de trabalhos nesse campo.

Os Programas de Pós-Graduação destacados aqui apresentaram a seguinte quantidade de trabalhos no campo específico: PPG em Música (22 trabalhos), em Educação (44), em Ciências da Saúde (1), em Engenharia da Produção (1), em Memória Social (1), em Ciências da Saúde do Meio Ambiente (1), em Psicologia Experimental (2) e em Comunicação e Semiótica (1).

Quadro 4 - Programas de Pós-Graduação com pesquisas analisadas

Programas	Instituições
Programas de Pós Graduação em Música que apresentaram pesquisas em educação musical infantil	Conservatório Brasileiro de Música (1 dissertação) UNICAMP (1 dissertação) UFRGS (1 dissertação) UFMG (7 dissertações) Universidade Federal da Bahia (2 dissertações) UNESP (4 dissertações) Universidade Federal do Paraná (1 dissertação) Universidade Federal do Rio de Janeiro (2 dissertações) Universidade de Brasília (1 dissertação) USP (1 dissertação) Universidade Federal da Paraíba (1 dissertação)
PPG em Educação	UNESP/Presidente Prudente (1 dissertação) Universidade de Brasília (1 dissertação) Universidade Presbiteriana Mackenzie (1 dissertação) Universidade de São Francisco (1 dissertação) UFSCar (5 dissertações) Universidade Federal de Uberlândia (3 dissertações) Universidade Federal de Santa Maria (2 dissertações) Fundação Univ. Federal de Mato Grosso do Sul (1 dissertação) UNICAMP (3 dissertações e 2 teses) Universidade Federal do Paraná (1 dissertação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1 dissertação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1 dissertação) Universidade Nove de Julho (1 dissertação) Universidade Regional de Blumenau (1 dissertação) Universidade Federal de Goiás (1 dissertação) UFRGS (5 dissertações, 5 teses). Universidade Estadual de Maringá (2 dissertações) Universidade de São Paulo (1 dissertação, 2 teses) Universidade Federal do Rio de Janeiro (1 dissertação) Universidade Federal de Minas Gerais (1 tese) Universidade Tuiuti do Paraná (1 dissertação)
PPG em Ciências da Saúde – Faculdade de Medicina	Universidade Federal de Minas Gerais (1 Tese)
PPG em Engenharia de Produção	Universidade Federal de Santa Catarina (1 dissertação)
PPG em Memória Social	Universidade Federal do Rio de Janeiro (1 dissertação)
Mestrado Profissional em Ciências da Saúde e do Meio ambiente	Fundação Oswaldo Aranha/ Centro Universitário de Volta Redonda (1 dissertação)
PPG em Psicologia Experimental	Universidade de São Paulo (2 dissertações)
Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1 Tese)

Fonte: Realização da própria autora (NIÉRI, 2014)

Em razão do grande número de Universidades Mantenedoras de PPG em Música e, principalmente em Educação, os programas das instituições privadas não foram analisados individualmente. Os trabalhos vinculados às instituições particulares

coletados nesta pesquisa referem-se somente, aos disponibilizados pelo Banco de Teses da CAPES.

Considera-se o mapeamento dessa produção acadêmica uma iniciativa fundamental e necessária nesse momento de implantação da Música como conteúdo obrigatório da Educação Básica e pretendo realizá-lo com base em uma metodologia “estado da arte”.

D ACERCA DA PESQUISA “ESTADO DA ARTE”

De caráter bibliográfico, a pesquisa “estado da arte” ou “estado do conhecimento” baseia-se numa perspectiva inventariante e descritiva que busca mapear e discutir certa produção acadêmica, em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p.258).

Caracteriza-se, conforme Soares (2006, p.399) como uma pesquisa sobre pesquisas que busca articular os resultados de diferentes trabalhos numa pesquisa integrativa, atrelando-se a estudos de revisão bibliográfica com base na análise de documentos, delimitados por espaço de tempo definido. Incidem, geralmente, sobre artigos científicos publicados em periódicos, dissertações e teses, servindo-se dos catálogos das universidades, institutos, associações nacionais e órgãos de fomento para a coleta dos dados.

O estado do conhecimento de uma área possibilita identificar a qualidade, a quantidade, os caminhos percorridos, os problemas, as redundâncias, as deficiências, as lacunas e as novas demandas e, como tal, é necessário nesse momento no País.

A necessidade de se realizar amplo e constante levantamento sobre o “estado da arte”, das pesquisas sobre infância e educação no Brasil, tem sido uma demanda por vezes identificada, como atesta Teixeira (2008, p.18-41), quando aponta diversos estudos que demonstram o pouco envolvimento de pesquisadores brasileiros com a pesquisa tipo “estado da arte” que, somado à incipiente divulgação dos trabalhos acadêmicos, não facilita o desenvolvimento de áreas tais como a Educação e a Música. Magda Soares e Maciel (2000, p.4), além de outros autores (FRACALANZA, 1992; NARDI, 2005), aponta-se a necessidade de realização em caráter permanente de

pesquisas estado do conhecimento, em qualquer área e, principalmente, no campo da Educação, em razão da necessidade de se manter atualizado o banco de dados da produção acadêmica, subproduto desse tipo de pesquisa, dada sua importância para o conhecimento e desenvolvimento das áreas.

Soares e Maciel também argumentam que,

(...) - da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora uma referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de “estado do conhecimento” produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração dos resultados e também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, [e] metodologias de pesquisa pouco explorada. (SOARES e MACIEL 2000, p.6)

O próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), consciente da necessidade de se mapear e refletir criticamente a respeito da produção científica no campo educacional apoia uma Série de pesquisas intitulada “Estado do Conhecimento” que vem sendo publicada desde o ano 2000. (Disponível em <http://wwwpublicacoes.inep.gov.br>. Acesso em 04. Abril. 2012).

Esse mapeamento objetiva não apenas tratar do aspecto quantitativo, mas pressupõe, principalmente, a realização de análise descritiva e qualitativa desses trabalhos, tendo em vista contribuir, por meio dessa avaliação, com o crescimento e construção da área por meio da socialização e divulgação dessa produção específica.

E ACERCA DOS NÍVEIS DE SANCHES GAMBOA

As análises da produção levantada acerca da educação musical infantil no Brasil têm como fundamentação o nível metodológico, que conforme o pensamento de Silvio Sanches Gamboa tem nexos com as técnicas, articula-se com a epistemologia do estudo e está necessariamente contextualizado pelo nível teórico adotado pelo autor (1987, p.117).

A partir do nível metodológico podemos reconstruir a lógica da pesquisa, recuperando os outros níveis e os pressupostos implícitos nela. Todo método tem nexos com as técnicas da pesquisa que as envolve dando-lhe sua razão de ser. O método também está necessariamente contextualizado por um determinado nível teórico, ao qual serve ou viabiliza no seu trabalho com o objeto, e relaciona-se, mediatizado pela teoria com nível epistemológico, com o qual se integra num todo lógico e na qual essas articulações de níveis encontram suas explicações mais apuradas e seus fundamentos. (SANCHES GAMBOA, 1987, p.117)

Parte-se do pressuposto de que o processo de produção do conhecimento científico é um desvelamento de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e coerência interna) que de forma geral, inclui conteúdos que os autores denominam filosóficos, gnosiológicos, lógicos, epistemológicos, metodológicos, teóricos e técnicos, implicando sempre, modos de trabalhar e de omitir (LIMA, 2001, p.151).

Amparada por essa perspectiva metodológica adota-se nesta pesquisa, apenas três níveis de análise: o *técnico*, o *temático* e o *teórico*, que constituíram base para a organização geral da tese. Os três primeiros capítulos, um, que trata do nível Técnico (Capítulo 1), outro do nível Temático (Capítulo 2) e outro do Teórico (Capítulo 3); e o último organizado em três partes que correspondem às três categorias de análises adotadas.

O nível técnico refere-se à caracterização do estudo (tipologia da pesquisa), às técnicas e aos procedimentos utilizados pelo pesquisador. O temático diz respeito ao montante dos problemas privilegiados na produção científica do período de 1996 a 2012. E o teórico diz respeito à fundamentação adotada pelos autores, às principais teorias e aos conhecimentos com suas respectivas áreas, que embasam essa produção. Serão apontadas questões de ordem epistemológica relativas aos pressupostos⁴¹ ontológico e lógico-gnosiológicos que estabelecem relações entre a concepção do sujeito e a construção do objeto.

Tem-se consciência de que essas categorias não esgotam as interpretações dos dados e que o conhecimento aqui elaborado é apenas uma das construções possíveis. Minayo (1996a, p. 12-3) afirma que fazer pesquisa é um percurso que envolve tanto à elaboração de teorias, a abordagem dos métodos, princípios e o estabelecimento de

⁴¹ Os pressupostos lógico-gnosiológico tratam do distanciamento ou da aproximação do autor com o público alvo enquanto os ontológicos buscam refletir acerca do homem, da sua realidade e da sua história.

resultados, como a invenção, tomada de direção privilegiada e, por vezes, a ratificação do caminho, exigindo do investigador humildade e aceitação de colaboração.

Entendendo que “nossas análises são, por natureza, interpretações, e, portanto, construções do mundo” (GIBBS, 2009, p.23), passa-se a analisar a produção considerando cada nível.

CAPITULO 1 - A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO BRASIL: ANÁLISE DO NÍVEL TÉCNICO

*Quando a lua chega
De onde mesmo que ela vem?
Quando a gente nasce
Já começa perguntar:
- Quem sou? Quem é?
Onde é que estou?
Onde é que isso vai dar?⁴²*

1.1 ANÁLISE DO NÍVEL TÉCNICO

Destina-se este capítulo às análises de nível técnico. Neste nível estipulou-se como critério de análises a caracterização do estudo, detectando as principais tipologias de pesquisas; as técnicas de pesquisa para seleção e coleta de dados; e os procedimentos para o tratamento destes.

Os resultados apontam que todas as Amostras da Matriz de dados caracterizam-se como “pesquisa qualitativa”. Nenhuma das amostras coletadas se caracteriza pelos estudos experimentais de laboratórios ou puramente quantitativos.

Das setenta e três (73) amostras da Matriz de Dados (Anexo 1), sessenta e quatro (64) correspondem às pesquisas que buscam os dados na realidade social em que o fenômeno estudado ocorre (o campo); e nove (9) aos estudos de cunho teórico (bibliográficos e/ou históricos).

1.1.1 A pesquisa qualitativa

Difundida por vários autores Alves (1991), Bogdan & Biklen (1994), Denzin & Lincoln (1994), Patton (2002), Cook & Reichardt (1986), Sanches Gamboa (1987), Minayo (1996a, 1996b), Gibbs (2009), Flick (2009), Trivínõs (1987), entre outros, a pesquisa qualitativa foi impulsionada pelo descontentamento da concepção de mundo

⁴² “Sol, Lua, estrela”, Canção de Sandra Peres e Alice Ruiz do CD Pé com Pé, Selo Palavra Cantada, 2005.

positivista por seus precursores Weber, Dilthey e Rickert, passando a ser efetivamente reconhecida com Malinowski.

Segundo Uwe Flick (2009, p. 7-8) a pesquisa qualitativa tem se tornado uma perspectiva de pesquisa consolidada e respeitada, e apresenta nos últimos anos um crescimento inédito, mas é de difícil conceituação em virtude de sua proliferação em diferentes programas de pesquisa e áreas do conhecimento, sendo o termo utilizado como uma,

espécie de guarda-chuva sob o qual se juntam ou são embaladas diferentes abordagens com origens teóricas, princípios metodológicos, questões de pesquisa e objetivos muito diferentes. O que elas têm em comum é, às vezes, não mais do que o fato de serem “não quantitativas” de uma maneira ou de outra. (FLICK, 2009, p. 22)

Uma definição inicial foi dada por Denzin e Lincoln (2005, p.3), que representa a concepção americana do termo:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Entre os objetivos da pesquisa qualitativa estão o de “contextualizar o objeto de estudo numa realidade social dinâmica, intertextualizando relações, interações e implicações advindas daquelas, objetivando uma análise profunda e significativa do objeto” (LIMA, 2001, p.15). Sempre aberta aos novos elementos do contexto estudado, “*requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos*” (MINAYO, 1996b, p.101), e tem como lógica subjacente o processo indutivo, ou seja,

em vez de começar com algumas teorias e conceitos que devem ser testados ou examinados, essa pesquisa privilegia uma abordagem na qual eles são desenvolvidos junto com a coleta de dados, para produzir e justificar novas generalizações e, assim, criar novos conhecimentos e visões. (GIBBS, 2009, p. 20).

Trivínos (1987) distingue dois tipos de enfoque na pesquisa qualitativa que correspondem a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas de entender e compreender a realidade:

- Os enfoques subjetivistas –compreensivistas, com suporte nas ideias de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também em Jaspers, Heidegger, Marcel, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos consciências, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito (para o ator etc.)

- Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural – dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transforma-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.). (TRIVINÓS, 1987, p117)

Esse autor alinha o enfoque subjetivista⁴³ à perspectiva fenomenológica. Flick também aponta que a fenomenologia e o interacionismo simbólico⁴⁴ inserem-se na perspectiva da subjetividade (2009, p. 26). Dentro dessa linha, “*é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e interações sociais que ocorrem em sua vida diária*” (ANDRÉ, 1995, p.18). Segundo essa autora é com base na fenomenologia⁴⁵ que surge o interacionismo simbólico, a etnometodologia⁴⁶ e a etnografia⁴⁷.

A perspectiva de cunho fenomenológico é encontrada como norteadora em algumas pesquisas (Amostras 19, 62 e 63):

[...] em contraponto ao pensamento cartesiano que apenas enxerga o positivismo da realidade. Sem negá-lo, [Merleau-Ponty] nos propõe aprofundar e deixar de enxergar apenas com as mãos. (Amostra 63, p.28)

⁴³ A questão do subjetivismo encontra-se no âmbito da cisão epistemológica científica entre as perspectivas objetiva e subjetiva que tiveram seu auge no início do século XX.

⁴⁴ De um modo geral, pode-se dizer que o “interacionismo simbólico constitui uma perspectiva teórica que possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas” (CARVALHO, BORGES & RÉGO, 2010, p.).

⁴⁵ Segundo Merleau-Ponty (1999) a fenomenologia é “o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. [...] é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. (PONTY, 1999, p.3).

⁴⁶ Segundo Araújo (2012) a etnometodologia é uma vertente sociológica fundada por Harold Garfinkel, tributária da fenomenologia husserliana e da psicologia da linguagem, que procura entender a vida social cotidiana e os esforços que os indivíduos fazem para interagir nela (p.6)..

⁴⁷ “[...] a etnografia é o método próprio de trabalho da antropologia em sentido amplo, não restrito (como técnica) ou excluyente (seja como determinada atitude, experiência, atividade de campo). Entendido como método em sentido amplo, engloba as estratégias de contato e inserção no campo, condições tanto para a prática continuada como para a experiência etnográfica e que levam à escrita final. Condição necessária para seu exercício pleno é a vinculação a escolhas teóricas, o que implica não poder ser destacada como conjunto de técnicas (observação participante, aplicação de entrevistas, etc.) empregadas independentemente de uma discussão conceitual (MAGNANI, 2009). Apresenta uma dupla face: “de um lado, a forma como é vivida pelos atores sociais e, de outro, como é percebida e descrita pelo investigador”.

Não há uma distinção ou separação, mas alma e corpo como um só substrato existencial contestando o dualismo psicofísico cartesiano e a cisão sujeito-objeto. Essa junção reversível, [...] ou a urdidura que nos une, sem fundir, com o mundo se dá nas relações com o outro, com o Ser e consigo mesmo [...]. (Amostra 63, p. 55)

O sentido e o significado das notações musicais das crianças foram compreendidos, a partir de núcleos configurados em torno da materialidade, das narrativas, das relações interpessoais e simbologias compartilhadas no processo dialógico que envolveu as crianças participantes e o pesquisador. (Amostra 62, IN Resumo)

Para a música é importante essa visão subjetiva do homem e também a compreensão de que as ações motoras têm sentido subjetivo, enraizado na história individual de cada um, ao mesmo tempo em que possui um sentido intersubjetivo, que se configura ao longo do processo de história do ser-no-mundo. (Amostra 62, p.70)

Em outras, os indícios da pesquisa baseada na fenomenologia são encontrados pelo discurso latente, tal como se observa no seguinte excerto:

Assim, não está sujeita à pesquisa de campo com observação nas mudanças práticas dos sujeitos e sim na análise do significado psicológico dos conceitos propostos (Amostra 20, p. 32)

Algumas amostras se pautam pelo interesse nas experiências subjetivas e particulares dos sujeitos, buscando os significados dos fenômenos:

Processos de ensino-aprendizagem escolar [...] são vividos em tempos diferentes, o do professor e dos alunos, que se encontram no “aqui e agora” de escolas diversas, situadas nos mais diferentes contextos, intercambiando interferências que as tornam singulares. Realizam-se em movimentos de pessoas, ideias, intersubjetividade, experiência de vida e profissionais diversos, cujos rumos ora se colidem, ora se complementam, exigindo do pesquisador “um mergulho no fenômeno pesquisado”. (Amostra 45, p. 88)

A pesquisa qualitativa oferece, por suas características, orientação para a investigação [...] à medida que os atores envolvidos no fenômeno analisado, expressam ideias,

opiniões e conhecimentos, desvelam os sentidos que circulam no contexto e que constituem o alvo da atenção no estudo. (Amostra 29, p., 25)

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa quanto à forma de investigação, por buscar, em diferentes técnicas interpretativas, o entendimento de uma rede complexa de significados. (Amostra 69, p. 31)

Na segunda perspectiva, o enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural, a matéria está em constante transformação e fluxo, e existe independentemente da consciência. A realidade é cognoscível, ou seja, pode ser compreendida pelo homem, mas de maneira relativa a um determinado contexto histórico.

Entender é fazer uma mediação entre o passado e o presente, desenvolvendo dentro de si mesmo um conjunto de perspectivas por meio do qual o passado surge e se mostra. (Amostra 57, p. 67)

O método nessa perspectiva vincula-se,

a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1987, p.77).

Esse enfoque se revela no poder emancipatório da educação e da música como forma de transformar a realidade:

[...] as análises aqui realizadas muitas vezes expressaram certa impotência, diante de tantas dificuldades a serem enfrentadas pela escola e mais ainda pelos educadores musicais, no entanto, o otimismo transforma a sensação de fraqueza em coragem, para agir e transformar a realidade analisada. (Amostra 22, p.85)

A Educação Musical, como forma de emancipação, tem como tarefa o esclarecimento, concretizando-se, portanto, na educação crítica. (Amostra 22, p. 75)

mais importante que buscar o conhecimento pelo conhecimento ou, realizar a crítica pela crítica é um conhecimento crítico para uma prática transformadora que modifique

a realidade encontrada anteriormente, e proporcione um novo conhecimento sobre ela. (Amostra 22, p. 67)

[...] respaldada em teóricos da concepção histórico-cultural que, com base no materialismo-histórico destacam o trabalho como fator primordial na transformação do homem, e o apontam como condição imprescindível para sua existência. [...] A educação escolar, inclusive musical é uma atividade que envolve o trabalho humano, seja na prática docente, na atividade intelectual ou nas práticas com as crianças. (Amostra 60, p.14-5)

Dentro dessa visão, destaca-se também o materialismo dialético, linha filosófica para a qual “o modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, política e espiritual” (MARX, 1999. Prefácio), segundo o qual não existe o indivíduo formado fora das relações sociais. O materialismo foi considerado como método de pesquisa a partir da perspectiva histórica-social de Vigotsky⁴⁸ (Amostras 73, 25, 24); da Escola de Frankfurt (ADORNO e HORKHEIMER, 1986) na Amostra 22; e de Wallon (Amostra 39).

Para Vigotsky, as relações e as formas de comportamento humano existente no presente, são frutos do desenvolvimento histórico da humanidade. Assim, “*estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta es la exigência fundamental del método dialético*” (VYGOTSKI, 1995, p. 67).

A história é o eixo da explicação e compreensão científica que permite repensar as decisões metodológicas e o próprio caminho do educador, mas ela deve ser compreendida dentro da perspectiva do movimento.

À luz do Materialismo Dialético buscamos compreender a realidade, fazendo a sua relação com diferentes aspectos que a influenciam, captando-a em seu movimento real. (Amostra 73, p.69)

A pesquisa nessa linha deve “ir além dessa aparência real que só permitirá descrever o fenômeno e compreendê-lo no seu movimento real, ou seja, deve-se ir à busca das múltiplas relações que o objeto de estudo possui com a realidade” (Amostra 73, p. 41).

⁴⁸ Adota-se nesta pesquisa a mesma grafia de Vigotsky utilizada no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY).

A amostra que se orienta pela escola de Frankfurt (Amostra 22) afirma que o método deve contribuir no sentido de direcionar a pesquisa para as transformações sociais, para a prática emancipatória, dentro de uma perspectiva crítica. A Amostra 24, também, se alinha à ideia de materialismo dialético como determinantes para transformar o contexto e a realidade social, uma vez que determina os modos de ser, estar e criar dos sujeitos. Nessa mesma linha, outra Amostra (60) afirma que a pesquisa com base na concepção histórico-cultural concebe a educação musical como atividade que envolve o trabalho humano e que, portanto, promove o seu desenvolvimento (Amostra 60, p. 15).

A autora da Amostra 39 utiliza como método os pressupostos de sua fundamentação teórica, Henry Wallon (1975, p.26), cuja teoria baseia-se num método de trabalho cunhado no materialismo dialético apresentando uma abordagem sócio histórica de cunho interacionista, que valoriza o passado e a interação do indivíduo com o meio físico e social.

Os desafios que se impõem ao pesquisador alinhado a essa abordagem é o de compreender a Música e a Educação dentro de um contexto socioeconômico e político, e a criança como participante desse processo ao mesmo tempo em que é fruto do processo histórico social no qual está inserida.

A Educação Musical, nesse enfoque, é considerada na perspectiva das relações sociais contextualizadas:

A educação dos sentidos é realizada no interior das relações sociais, por meio da linguagem, por tanto, do conhecimento que o homem tem construído historicamente, da época e do local que em vive, de sua vivência musical e social. (Amostra 60, p. 17)

A opção teórica que fundamenta a postura pedagógica do professor é considerada de suma importância, pois são elas que determinarão a prática não somente dentro da sala de aula, também na sociedade de forma geral.

A autorreflexão e a autocrítica levam o educador à aceitação da própria contradição [...] [que], juntamente com o trabalho constante de negatividade, é extremamente significativa para uma nova práxis pedagógica. (Amostra 22, p.73)

Podemos entender que é por meio do processo de mediação que os seres humanos apropriam-se da produção histórica, ou seja, do mundo cultural. (Amostra 73, p.56)

As características da pesquisa qualitativa vão sendo destacadas também pelas justificativas das pesquisas em relação à adoção desse tipo de investigação, delineando as ideias que os pesquisadores têm desse termo.

A questão de que o método deve ser adequado e adaptado às necessidades da pesquisa se revela na Amostra (7), quando a autora observa que a metodologia do trabalho se configurou pela proximidade com o objeto.

Uma vez que foi o olhar sobre os grupos, bebês e cuidadores que os compõem que surgiram minhas questões de pesquisa e levantamentos bibliográficos, optei por desenvolver o corpo teórico deste trabalho concomitante às questões elaboradas ao longo deste período e ao relato das observações e transcrições das entrevistas que lhes deram origem. [...] (Amostra 7, p. 19)

A justificativa identificada no excerto a seguir apresenta outra ideia de pesquisa qualitativa, relacionada ao fato de ser realizada com pessoas. Cabe ressaltar, entretanto, que a amostragem com base em “pessoas” não é exclusividade da pesquisa qualitativa.

É por isso que é necessário ressaltar o aspecto qualitativo desta pesquisa, porque trabalha com pessoas, que estão em determinadas condições sociais e pertencem a diferentes grupos sociais [...]. (Amostra 38, p. 56-7)

Algumas justificativas apresentadas podem, no entanto, se encaixar em outras abordagens de pesquisa. O excerto a seguir, por exemplo, justifica a adoção da abordagem qualitativa pela necessidade de descrição detalhada do objeto de estudo. Essa mesma justificativa poderia ser dada a um estudo com base na psicometria⁴⁹, por exemplo. (PASQUALI, 2009)

⁴⁹ Etimologicamente, psicometria representa a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação. Ela se fundamenta na teoria da medida em ciências, do método quantitativo, “para explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas e propor técnicas de medida dos processos mentais” (PASQUALI, 2009).

Considerarei que as relações interpessoais do bebê e o seu desenvolvimento musical, objetos de estudo desta pesquisa, não seriam suficientemente explicados por uma abordagem quantitativa, na medida em que abarcavam aspectos bastante subjetivos, os quais necessitam de detalhada descrição para que possam ser compreendidos na íntegra. (Amostra, 35, p. 70)

Em outro excerto, a justificativa está atrelada às concepções de interpretação e significação, mas a descrição é considerada como uma abordagem que não dá conta de atender às expectativas das análises de dados. A leitura deste trabalho, entretanto, evidencia que as análises têm a descrição como base.

A opção pela pesquisa qualitativa atrela-se à necessidade de se partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo à pesquisadora interpretar o significado da ação humana e não apenas em descrever comportamentos. (Amostra 68, p. 69)

Outro ponto que se considera importante ressaltar, diz respeito à ideia de que a pesquisa qualitativa dá conta de desvelar o “verdadeiro significado” das relações sociais, como demonstra o excerto da amostra 38:

Estas pesquisas qualitativas procuram resgatar de fato, o verdadeiro significado das relações sociais estabelecidas e a verdadeira intencionalidade das construções humanas. (Amostra 38, p. 56)

Parece que essa ideia não corresponde à abordagem qualitativa, uma vez que não há verdadeiro nem falso em análises dessa natureza, mas interpretações, que devem ser baseadas em critérios científicos de qualidade.

As justificativas para a escolha da abordagem qualitativa demonstram que, em alguns casos, acontece uma redução desse conceito, o que leva a refletir se o pesquisador tem possibilidades de escolhas, ou seja, se conhece outras abordagens e opta pela qualitativa ou se a adota consensualmente, porque ela se caracteriza como uma abordagem representativa no campo da educação e da educação musical, como pode se observar pelo discurso latente dos documentos da área de Artes/Música elaborados por Ulhôa para a avaliação desses cursos pela CAPES em 2009. Segundo a professora, o crescimento da área impõe a necessidade de refinamento tanto da natureza quanto da

especificidade das artes/música no âmbito da Pós-Graduação, de compreensão de que as reflexões são conduzidas a partir das peculiaridades do campo artístico, destacando a necessidade da abordagem qualitativa e subjetiva desse processo. (ULHÔA, 2009)

1.1.2 As Pesquisas de Campo

Uma das características, que se destaca como essencial, em muitas amostras, refere-se à busca por dados no contexto dos fenômenos (o campo). A perspectiva adotada nas amostras refere-se a uma “investigação empírica realizada no local onde ocorre um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (MORESI, 2003, p. 8-9).

Muitos pesquisadores justificam a adoção da abordagem qualitativa, principalmente, pela coleta ser realizada em campo. Esse fato permitiria alinhar a ideia de pesquisa qualitativa à abordagem antropológica de cunho etnográfico. Vale ressaltar, entretanto, que utilizar a pesquisa de campo não valida o uso da investigação qualitativa e, considerar a abordagem qualitativa somente pelo fato de que a coleta de dados se deu em campo, é restringir a ideia da investigação qualitativa, uma vez que análises de cunho qualitativo podem perfeitamente ser realizadas em um trabalho de natureza teórica, tais como foram desenvolvidas na presente pesquisa, por exemplo.

De qualquer forma, o que se evidencia nas amostras que se relacionam à pesquisa de campo, seja de cunho etnográfico ou de intervenção, é a intenção de promover possíveis soluções de problemas concretos, intervindo na realidade, procurando transformá-la. Esse fato aponta para duas questões; a primeira, que se refere a não neutralidade do pesquisador, ou seja, não existe neutralidade para o pesquisador que trabalha com o discurso do outro; e a segunda, que diz respeito ao caráter eminentemente político da pesquisa qualitativa, uma vez que a principal motivação parece ser a luta por mudanças, principalmente, nas esferas político-educacionais.

As pesquisas-ação foram encontradas nas Amostras 16, 33, 46, 52 e 57 e se caracterizam como uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisado para mudança de ações que não são impostas, mas que surgem ao longo da pesquisa.

Essa forma de investigar em ação torna mais significativo o processo de participação dos sujeitos envolvidos, os quais se tornam investigadores ativo-críticos de suas próprias práticas. (Amostra, 16, p. 50)

A perspectiva da transformação da prática do ensino de música para crianças, e vislumbrando as possibilidades do que a construção da docência cognitiva, sustentada por reflexão crítica coletiva pode promover, aponta para a pesquisa qualitativa, em sua modalidade de pesquisa-ação [...]. (Amostra 46, p. 88-89)

Outras amostras correspondem às pesquisas de caráter intervencionista (Amostras 6, 9, 12, 13, 15 e 68). Esse tipo de pesquisa não se constitui para as amostras como uma

“tecnologia derivada de um conhecimento purificado a ser aplicado sobre um objeto que quer se aprimorar ou que sofreu algum desvio de sua forma padrão, mas como uma opção política diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas” (PORTUGAL, 2008, p.18).

Nessa perspectiva de intervenção, os pesquisadores ministram práticas em sala de aula ou em cursos de formação de professores como forma de coletar dados, ou aplicam programas de ensino, buscando conferir mudanças nos resultados (antes e depois da aplicação), ou ressaltar os pontos negativos e positivos de tal aplicação.

Esse tipo de pesquisa é justificado por proporcionar ao pesquisador atuar em contextos sociais, vislumbrando possibilidades de mudanças:

Com esta metodologia acredita-se poder instrumentar a prática pedagógica e minimizar a problemática da dicotomia entre a teoria e a prática de ensino. (Amostra 38, p. 59)

A pesquisa de cunho etnográfico com ênfase na utilização de observações participantes como técnica de coleta de dados constitui parte da Amostra, e encontra-se nas Amostras 02, 07, 08, 11, 20, 23, 26, 28, 31, 34, 38, 55, 56, 67, 69. Nesse caso o pesquisador assume o papel de membro do grupo. Vale ressaltar que a observação participante aqui referida se diz respeito a um método de pesquisa, mas ao comportamento que o pesquisador assume perante o grupo estudado, a partir da qual seleciona técnicas específicas para a coleta.

Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela participação subjetiva do pesquisador que, *in loco*, coleta seus dados evocando a experiência vivida de um grupo, experiências cotidianas e rotineiras, a fim de realizar uma descrição profunda daquele contexto, discernir padrões previsíveis nos comportamentos interpessoais, nas produções materiais, nas crenças, padrões essencialmente relativísticos, não generalizáveis. Busca-se observar as relações que o pesquisado apresenta e estabelece com objeto de estudo, principalmente com as relações sonoro-musicais.

Há também as de caráter auto etnográfico (04, 63, 65) com base na descrição da prática e na experiência pedagógico-musical do pesquisador; e a de cunho comparativo, intercultural, cujos dados são generalizáveis em duas culturas, a saber, a brasileira e a norte-americana (Amostra 1); a autora justifica a escolha desse procedimento pela sua validade científica na área da psicologia educacional:

A importância de se validar critérios numa cultura através de pesquisa intercultural não é novidade na área da Psicologia Educacional, e exemplo disso são as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Notando-se que numa cultura um pressuposto é verdadeiro, a observação de que o mesmo ocorre em outra cultura valida de certa forma os primeiros resultados. (Amostra 1, p.106)

Na abordagem etnográfica dessa natureza, as pesquisas destacam a necessidade das relações interpessoais, que o pesquisador deve travar com a comunidade sem que essa se sinta invadida:

cabe ressaltar que ao longo da investigação, as adultas-professoras entenderam minha presença como pesquisadora, respeitando e colaborando com meu trabalho. (Amostra 37, p. 82)

Salientam também a questão da inserção, do envolvimento profundo que o pesquisador deve estabelecer com o campo e com a rotina estudada:

procurava permanecer na escola momentos antes e depois [além] dos contextos escolares definidos, a fim de articular possíveis redes de relações emergentes nas observações. Acompanhava as crianças na escola, seguindo as direções e os pontos de escuta que elas decidissem empreender à sua rotina. (Amostra 37, p. 94-95)

Há ainda no campo das pesquisas de natureza etnográfica, as que se utilizam de observações não participantes, ou seja, o pesquisador observa procurando não intervir na realidade observada. E neste caso também vale mencionar que a observação não participante não está sendo tomada como método de pesquisa, mas como posição que o pesquisador assume perante o grupo. Levantar, conhecer e descrever uma dada situação são os principais objetivos dessas pesquisas que se utilizam principalmente de entrevistas, narrativas, história oral e observações e que correspondem às Amostras 10, 14, 29, 32, 37, 39, 48, 50, 54, 58, 70, 71.

A evocação de dados verbais com base na História Oral inspira-se nas ideias de que

os sujeitos tem uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade a sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações. (Amostra 69, p.74)

Escolhemos essa abordagem [...] uma vez que permite ao pesquisador a direta interação com os sujeitos pesquisados e possibilita a flexibilidade na coleta de dados, focalizando a realidade de forma complexa, intensa e acima de tudo, contextualizada. (Amostra 54, p. 65)

Segundo a Amostra 54, a observação sistematizada é relevante, pois,

fornecerá informações e dados que são incorporados aos conhecimentos anteriores, possibilitará a redefinição de conceitos e pressupostos, e contribuirá para o fortalecimento de teorias já existentes além de abrir caminho para novas ideias e novos conhecimentos. (Amostra 54, p.68)

Os estudos de caso foram encontrados nas amostras 27, 41, 45, 49, 51, 59, 62, 64, 66 e salientaram os aspectos da descoberta, dos imprevistos, da novidade. Envolveram, no geral, a triangulação dos dados com a utilização de entrevistas, observações e análise de documento. O estudo de caso foi utilizado quando se pretendeu particularizar o caso, e não generalizá-lo, sempre voltado à compreensão e conhecimento profundo do caso.

O estudo de caso é um método de pesquisa frágil para generalizações devido à profundidade que o pesquisador dá ao caso. (Amostra 64, p.61)

Há também o Estudo de Caso de cunho biográfico como o realizado pela Amostra 59. Segundo a autora a escolha dessa metodologia

prende-se ao fato de que, como nos mostra Nóvoa (2000), o percurso de vida é um processo de formação, e a maneira como os professores ensinam está diretamente ligada à sua maneira de ser como pessoa. Desse modo, é impossível dissociar o eu profissional do eu pessoal. O processo de formação da identidade é construindo ao longo do tempo e as abordagens autobiográficas levam em consideração esse período de construção. (Amostra 59, p. 23)

O modelo *Survey* de pesquisa com base em questionários, admitindo tratamento estatístico e qualitativo dos dados, foi encontrado nas amostras 17, 30, 36, 40. Esse tipo de pesquisa social empírica envolve vários desenhos básicos, geralmente de natureza quantitativa, com a finalidade de fazer estimativas sobre a natureza da população total, podendo incluir: “censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado sobre preferências do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceitos, estudos epidemiológicos etc.” (BABBIE, 2005, p.82-6).

Esse modelo foi encontrado nas amostras que envolvem o levantamento de concepções de um grupo de sujeitos que representam uma classe, por exemplo, os professores da Educação Infantil de uma cidade; os educadores musicais infantis de um Estado, entre outros. Os autores justificam essa escolha pelas características científicas do modelo, que se caracteriza como lógico, determinístico e facilmente validado pela réplica do modelo.

As análises de conteúdo, que se caracterizam pelo “*estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases, procurando encontrar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo*” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 214), foram encontradas nas Amostras 7, 18 e 47, e tiveram o objetivo maior de estudar as “*comunicações*” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo “*das mensagens*” (TRIVINÕS, 1987, p.160). A análise do discurso proposta a partir de expressões escritas e verbais dos sujeitos da pesquisa foi concebida como

efeito de sentido entre interlocutores entendido em sua relação com a historicidade, relacionada à produção de sentidos e ao funcionamento da linguagem. (Amostra 7, p.52)

O método clínico foi utilizado em uma Amostra (43) como categoria de análise. Segundo a autora, o método consiste em,

um tipo de investigação que se apoia na observação das ações do sujeito durante a realização de uma atividade, proposta com o objetivo específico de tornar explícitas as estratégias de assimilação, os processos mentais ou mecanismos cognitivos que deseja analisar. (Amostra 43, p. 36)

A observação das ações dos sujeitos é a base para as análises das amostras que se prestam a estudar o desenvolvimento infantil e musical de bebês e crianças. A compreensão dos aspectos psíquicos se dá, no caso dos bebês, pela observação das maneiras como ele se expressa (choro, sorriso, expressão dos olhos, balbucios, postura corporal), pelo discurso materno e pelas relações dessa díade - mãe e bebê (Amostra 7, p. 16 e 17). As amostras não se utilizam de escalas ou de outros instrumentos de testes.

1.1.3 As Pesquisas Teóricas

Das amostras selecionadas nove (9) caracterizam-se como estudos teóricos. São elas as Amostras 21, 22, 24, 25, 42, 53, 61, 72 e 73. Da perspectiva teórica desponta o interesse no discurso ideológico da história, da bibliografia ou da legislação analisada.

Analisar esses documentos e colher informação sobre quais são as concepções da sociedade capitalista utilizadas para a elaboração deles são procedimentos necessários para a compreensão ampla da participação de cada um dos autores e dos atores sociais envolvidos. (Amostra 53, p. 16)

A descrição de teorias específicas realizadas na Amostra 21 serve como fundamento para a elaboração de implicações pedagógicas pela autora; no caso da Amostra 25 a descrição de casos ilustrativos também é base para a dedução de

estratégias e adaptações metodológicas no processo ensino-aprendizagem da criança com necessidades especiais.

Nos casos das Amostras 22, 24, 57 e 73, as análises de documentos atuais, tais como currículos e legislação, servem pra investigar a realidade estudada, amparando as reflexões acerca da formação de professores numa perspectiva crítica.

Estudos teórico/bibliográficos tratam das políticas públicas e/ou legislação do ensino de Música na Educação Infantil (Amostras 53 e 72). A amostra 72 tem como objetivo analisar as orientações curriculares, os materiais de apoio e os cursos de formação contínua oferecidos aos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo, para a Educação Musical, problematizando as mudanças ocorridas no ensino de música de 1956 a 2008, e procurando compreender o processo de construção das políticas públicas paulistanas para o ensino de música. A Amostra 53 discute as políticas educacionais para a musicalização na Educação Infantil e séries iniciais do EF de 1990 a 2001 com base nas análises do RCNEI (1998) e dos PCN (1997).

Da perspectiva histórica as análises de documentos antigos contribuem com os estudos da historiografia do ensino de Música na Educação Infantil brasileira na Amostra 42.

Destacam-se desses trabalhos a intenção de que os estudos de cunho teórico auxiliem na compreensão da realidade de hoje; e que as análises das políticas públicas assegurem maior efetividade e qualidade das mesmas (Amostra 72, p. 11).

1.1.4 Técnicas de coleta de dados recorrentes na Pesquisa Qualitativa

As principais técnicas de coleta de dados da pesquisa qualitativa referem-se às entrevistas semiestruturadas; entrevistas narrativas; observações (participantes ou não) com anotações em diário de campo; registro de interações com gravações (filmagens) de aulas ou momentos do cotidiano; questionários abertos e auto administráveis; análise bibliográfica e documental, sendo comum o uso combinado de mais de uma técnica.

Essas técnicas de coleta são justificadas em função do tipo de dados que se procura obter na investigação qualitativa, que envolvem qualquer forma de comunicação humana, essencialmente significativas.

A entrevista é considerada “um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para o interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte

da experiência e reafirma a situação da interação como geradora de um discurso particularizado” (SZYMANSKY, 2004, p.12). Em alguns trabalhos foi utilizada a entrevista aberta que tem como ponto de partida,

uma questão, chamada desencadeadora, formulada pelo pesquisador a partir dos objetivos da pesquisa, tendo em vista o problema da pesquisa, de forma que seja ampla o suficiente para que o entrevistados possa escolher por onde começar, mas que não o distancia do propósito da pesquisa. (Amostra, 39, p. 50)

A participação do entrevistador e do entrevistado no resultado final é evidenciado pela forma como se apresenta, pois traz em si significados constituídos na interação, na qual está incluída a subjetividade dos protagonistas, revelando o caráter reflexivo da entrevista. (Amostra 39, p. 51)

Em outros casos, a entrevista semiestruturada foi escolhida porque esse tipo permite uma,

relação de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem pré-estabelecida pelo investigador, sendo que nesta ordem podem ser acrescentadas outras perguntas com o intuito de compreender melhor a fala do entrevistado. (Amostra 64, p. 43)

Segui o pensamento do sujeito, procurando compreender sua lógica, não sugestionando suas respostas, mas sim proporcionando a ele a reflexão a partir das proposições do tema. (Amostra 69, p.74)

O processo de observar e interpretar a realidade, normalmente, ocorre em dois momentos, a saber, na acumulação dos dados e na organização e análise dos dados, e sob duas formas diferentes quanto à participação ou não do pesquisador. A observação é considerada um importante instrumento na coleta de informações

[...] para se entender comportamentos, ou uma situação específica que não pode ser compreendida fora de seu ambiente natural (Amostra 64, p. 46) e que precisam ser interpretadas e os resultados contam com a sensibilidade e preparo do pesquisador. (Amostra 58, p.42)

As justificativas para a escolha da observação como técnica se dirigem à necessidade de se verificar o que acontece no cotidiano com o mínimo de interferência do pesquisador.

apresenta com principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente pelo pesquisador, sem que haja qualquer intermediação. (Amostra 36, p. 120)

Os questionários são frequentemente utilizados nas pesquisas tipo *survey*, sendo também utilizados como forma de complementar o levantamento de dados e em sondagens iniciais de pesquisas (questionário exploratório).

As filmagens do ambiente escolar ou do sujeito em ação; as gravações de entrevistas, de depoimentos, ou das sonoridades dos contextos estudados; e fotos de atividades ou dos sujeitos da pesquisa, são técnicas comumente utilizadas de forma combinada pelas pesquisas qualitativas.

Vale ressaltar que as pesquisas começam a se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em busca de anuência a partir de 2009, na amostra 44. Depois dessa, outras seis amostras (47, 48, 52, 57, 66, 70) apresentam anuência do Comitê, seguindo o padrão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵⁰; as demais se servem de formulários de consentimento de participação na pesquisa dos sujeitos ou dos responsáveis (no caso de crianças) e autorização para uso de imagens e gravações.

Essas reflexões acerca de questões éticas perpassam a qualidade da pesquisa qualitativa, que compreende avaliar o que se está produzindo e de que maneira. Esse fato incide não somente nas questões de ordem particular de cada trabalho e de ética, como também implica as questões de concorrência pelo financiamento e publicação.

⁵⁰ O TCLE é um documento elaborado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em 1996, que expressa o compromisso das exigências definidas pela Resolução 196/96 do Ministério da Saúde e do Conselho Nacional de Saúde em relação ao respeito à dignidade humana, cabendo ao pesquisador esclarecer e prestar informações aos sujeitos da pesquisa. Disponível em www.conselho.saude.gov.br. Acesso em 26/05/2013.

1.1.5 Dos Materiais e Procedimentos Utilizados no Tratamento dos Dados da Pesquisa Qualitativa

Como procedimentos recorrentes da pesquisa qualitativa, aponta-se, a análise qualitativa com base na descrição, na interpretação e no entendimento do fenômeno em si, cujos procedimentos compreendem a triangulação de dados (técnicas diferentes de coleta de dados), análise de conteúdo, estudo piloto e a categorização, geralmente por temas, das entrevistas, dos depoimentos, das observações, das gravações ou anotações do pesquisador em campo. Há uma preocupação dos pesquisadores em estabelecer relações entre os dados e sua interpretação com o referencial adotado.

Todas essas abordagens de análises de dados têm em comum “o fato de serem baseadas em análise textual, de modo que qualquer tipo de material na pesquisa qualitativa tem que ser preparado para ser analisado como texto” (GIBBS, 2009, p.13).

A transcrição foi o material utilizado no caso das pesquisas com base em entrevistas. Interessante notar que na pesquisa qualitativa, os processos de análise se dão concomitantemente à coleta e transcrição dos dados:

Durante a transcrição, fui percebendo os significados que emergiam da fala das entrevistas e comecei a levantar hipóteses de interpretação, iniciando o processo de análise. (Amostra 39, p. 52)

[...] quando o pesquisador está em campo ao mesmo tempo em que ele observa e registra as informações ele analisa o seu significado e redireciona sua observação ou foco para confirmar ou refinar esses significados, ou seja, a interpretação é contínua, direciona e redireciona a coleta de dados e a análise do caso. (Amostra 64, p. 41)

Ao acabar a aula, as fotos eram transferidas para o computador, observadas, analisadas à luz do referencial teórico e tendo como parâmetro o roteiro de aula e o diário de campo da pesquisadora. (Amostra 38, p. 63)

Os focos dos trabalhos qualitativos incidem no processo e não no resultado:

o foco do trabalho não é responder o quê o bebê desenvolve musicalmente no projeto, mas como isso acontece; o foco esta no processo, e não no produto. (Amostra 35, p. 69)

Observa-se, também, que os dados vão sendo interpretados no decorrer do processo de coleta o que pode gerar outras buscas:

a coleta de dados não são divisões estanques, e as informações que se recolhem são interpretadas, o que pode originar a busca de novos dados. (Amostra 24, p. 15)

As gravações em vídeo são normalmente justificadas pelo fato de que, em se tratando de crianças, a observação e os registros de campo podem não dar conta de expressar tudo aquilo que não é dito pela criança pequena, pela linguagem oral, mas que expressa e comunica com o corpo, com os gestos, com o olhar (Amostra 27, p. 33).

O procedimento verificado para o tratamento dos dados advindo de Observação foi a descrição em diário de campo.

As observações puderam ser descritas em forma de episódios, complementadas pela descrição do contexto geral da aula [...]. (Amostra 58, p. 52)

Os instrumentos mais frequentemente utilizados para a coleta de dados foram o gravador (no caso das entrevistas); câmeras digitais (para fotos); filmadoras (para filmagens de situações específicas ou do cotidiano); e cadernos para anotações de campo (diários) e pessoais do pesquisador.

Alguns pesquisadores pressupõem que a pesquisa qualitativa pode admitir uma coleta quantitativa de dados, entretanto, não estão preocupados com generalizações, fundamento que baseia o conceito de tratamento estatístico dentro da perspectiva quantitativa (Amostras 15, 17, 18, 30, 36, 44, 71).

A metodologia de trabalho parte de uma concepção analítica fundamentalmente qualitativa que, contudo, comporta intenso diálogo com abordagens quantitativas de pesquisa. (Amostra 71, p. 17)

Nesses casos, os dados estáticos foram considerados conforme as concepções de Gatti.

Quantidade e qualidade são na pesquisa inseparáveis. Um conjunto de dados numérico em si não tem sentido algum. Seu sentido é dado pela escolha teórica de uma forma de coleta, em função de determinados objetivos ou hipóteses; o tratamento desses dados é feito em decorrência da natureza do problema que se está examinando e este tratamento só adquirirá sentido através de um análise interpretativo-inferencial, portanto, do tipo qualitativo, sem o que os dados

continuam a ser um amontoado de números, só isto. Ou seja, o avanço das conclusões só se dá se nos descolamos dos números em si e desvelamento o seu significado em determinado contexto. A quantidade só revela alguma coisa quando a ela atribuímos uma qualidade. (GATTI, 1986, 70)

A “*falsa dicotomia quantitativo-qualitativa*” (TRIVIÑOS, 1987, p.116) vem sendo hoje, superada, pois “... o uso da quantificação na investigação educacional – e de modo geral nas ciências em geral – não exclui de modo algum a qualificação e esta não exclui aquela” (GATTI, 1986, p.70). A ideia de que esses campos são complementares vem sendo aos poucos aceita, visando “*a finalizar as guerras de paradigmas*” (FLICK, 2009, p.120).

1.1.6 Critérios de Validação

Na pesquisa qualitativa as relações do pesquisador com o objeto, ou seja, os pressupostos lógico-gnoseológicos se dão pela postura participativa.

A ideia de que a busca de subsídio teórico encontra sentido quando surge da necessidade gerada pela prática, ou pela da reflexão da prática, permeia muitos trabalhos. O excerto de uma amostra corrobora essa ideia:

o cotidiano de trabalho da pesquisadora a instigava em conhecer, mais sobre as relações sociais estabelecidas entre as crianças e os adultos que os acompanhavam durante a aula, para futuramente buscar proporcionar uma melhora na qualidade do ensino. (Amostra 38, p. 57)

Os pesquisadores não se consideram neutros ou isento no processo de interpretação dos dados, mas apostam que a validade da pesquisa advém do fato de os critérios para interpretação dos dados estarem bem estabelecidos.

Da minha parte, houve um exaustivo cuidado na coleta e no tratamento dos dados, procurando ter um olhar aberto e teoricamente bem fundamentado, trabalhando de forma sistemática, confrontando minhas transcrições e ideias, revendo inúmeras vezes determinados trechos de vídeo. Entretanto, cabe registrar que uma pesquisa e, especialmente o tipo de pesquisa que me propus a desenvolver, não acontece à parte, mas “faz parte” da minha vida como pesquisadora. (Amostra 35, p. 78)

Importa na pesquisa qualitativa capturar a essência do conteúdo dos dados verbais e integrar as unidades de significados destacadas dessa coleta. A dimensão afetiva, as situações indutoras, o contexto do sujeito são considerados dados passíveis de análises, por isso validado.

1.1.7 Pressupostos Lógico-gnoseológicos (relação sujeito-objeto)

A construção do objeto de pesquisa na perspectiva qualitativa se dá pela relação de interação entre o pesquisador e o objeto (sujeito), pela inclusão da subjetividade do próprio ato de investigar, e pela visão de abrangência do fenômeno, que além das aparências alcança sua essência.

A participação do entrevistador e do entrevistado no resultado final é evidenciado pela forma como se apresenta, pois traz em si significados construídos na interação, na qual está incluída a subjetividade dos protagonistas. (Amostra 39, p. 50)

De forma geral, conclui-se que o que caracteriza as pesquisas de campo é a atitude do pesquisador.

“de abertura para quem e o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda” [...] (FLICK, 2009, p. 30).

Possivelmente essa “*atitude aberta*” do pesquisador tenha ligação estreita com a discussão epistemológica da pesquisa qualitativa que, geralmente, é baseada no construcionismo (ou construtivismo) social, ou seja, a relação com a realidade é examinada do ponto de vista dos processos em construção, nos quais (a realidade) são produtos dos sujeitos, de interações e instituições. Segundo Flick pode-se encontrar exemplos de construções em diversos níveis: na tradição de Piaget; no construtivismo radical (Glaserfeld, 1995); no construtivismo social de Schutz (1962); Berger e Luckmann (1966); Gergen (1999); e na Sociologia de “laboratório” de Knorr-Cetina (1981) (In FLICK, 2009, p.28-9).

Por um lado, Flick (2009, p.9) afirma que os pesquisadores são, “*em si, uma parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença [...], seja em termos de suas experiências no campo com a capacidade de reflexão que trazem ao todo*”. Essa ideia se revela nos excertos abaixo:

A sua participação [da pesquisadora] é efetiva na realização das atividades, bem como no processo de obtenção das informações, observando de perto todo o percurso da pesquisa. (Amostra 28, p. 72)

mesmo que na posição de pesquisadora/observadora, foi possível aproximarmo-nos dos educadores, de maneira natural e espontânea, buscando vez ou outras explicações para algum fato ocorrido ou ouvindo deles próprios comentários ou explicações de algum aspecto da aula ou de alguma atividade desenvolvida. (Amostra 54, p.68)

[...] o tipo de pesquisa que me propus a desenvolver, não acontece “à parte”, mas “faz parte” da minha vida como pesquisadora. (Amostra 35, p. 78)

Por outro, pode-se verificar em algumas amostras, principalmente as que consideraram as crianças como atores sociais (SARMENTO, 2002; 2005) que o pesquisador busca “silenciar-se” para ouvir o discurso do outro. Ressalta-se que acontece nesse momento uma descentralização do papel do pesquisador, no sentido de dar voz ao outro, e não uma neutralidade científica:

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, foi necessário que o pesquisador se colocasse no ponto de vista delas, observando o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez. (Amostra 69, p. 22)

Assim, para escutar como as crianças, necessitei ficar surda. Surda para a desconsideração à complexidade musical da infância. Surda para a falta de diversidade sonora, num país reconhecido mundialmente pela sua diversidade transbordante. Surda para a pedagogização sonora do cardápio escolar. (Amostra 37, p. 355)

Realizar uma pesquisa focalizando os interesses da criança só pode ser fruto de uma nova concepção de infância. Esta pesquisa coloca a criança no centro das observações, como atores sociais [...]. (Amostra 58, p. 91)

Percebe-se também em muitas amostras que a relação entre pesquisador e objeto de estudo se dá de forma muito próxima:

deixei de ser um professor de professores, para ser mais um professor a integrar um grupo de professores. (Amostra 52, p.130)

julguei necessário conhecer como minhas colaboradoras pensam, veem e vislumbram o modo como a música tem sido inserida na escola. (Amostra 29, p. 71)

foi possível aproximarmo-nos dos educadores, de maneira natural e espontânea, [...]. [...] conhecer as situações e condições nas quais as práticas musicais eram desenvolvidas e, ainda, acompanhar atividades propostas, fatos e conversações estabelecidas entre educador e criança no contexto da sala de aula. (Amostra 54, p. 68)

Percebe-se, dessa maneira, que a pesquisa qualitativa busca uma aproximação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, que rompe com o paradigma tradicional de pesquisa científica, caracterizada pela postura de distanciamento do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa.

1.2 DESFECHOS DO CAPITULO 1

De forma geral, observa-se, que o *paradigma qualitativo*, que sustenta as amostras analisadas, apresenta orientações de cunho fenomenológico e histórico-cultural, e vincula-se a perspectivas metodológicas que se adequem aos estudos que envolvem a criança e a educação, e que visam às transformações nesse âmbito, procurando, também, estabelecer uma relação mais próxima entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos.

Das análises realizadas destaca-se que o fato de se investigar a criança pequena exige reflexões acerca dos modos de investigação, da construção do problema e da questão de pesquisa; que a pesquisa qualitativa constitui uma prática que desafia os modelos canônicos de pesquisa, uma vez que busca aproximar o pesquisador dos sujeitos da pesquisa e dos espaços onde as crianças vivem e transitam, dos espaços onde as práticas pedagógico-musicais acontecem.

Parte-se agora, para o próximo capítulo que se baseia nas análises de nível temático da produção levantada.

CAPÍTULO 2 - A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO BRASIL: ANÁLISE DO NÍVEL TEMÁTICO

*“Depois de acordar, mamar
Depois de mamar, sorrir
Depois de sorrir, cantar ...”⁵¹*

Busca-se neste capítulo analisar a produção levantada tendo em conta o nível temático, observando os temas que despontam dos trabalhos, as principais propostas e os principais problemas do campo, da ótica dos pesquisadores, orientando-se pelas seguintes questões: quais temas, discussões e problemas têm sido alvo de estudo no âmbito acadêmico, no campo específico da educação musical infantil no Brasil? Quais abordagens, concepções e problemáticas têm direcionado as pesquisas nesse campo?

Os temas aqui analisados aparecem em determinada região e ano e reaparecem como preocupação central em outro contexto e data. Provavelmente, esse fato se dê pela proximidade que o período delimitado nesta pesquisa tem com os dias de hoje e que, apesar do tamanho geográfico do nosso País, com suas identidades locais e culturais específicas, o panorama da educação musical infantil delineado pela produção acadêmica aqui estudada, apresenta questões, reflexões e avanços muito similares, ao menos nas regiões e contextos em que as pesquisas foram realizadas.

A maioria (70 das 73) das pesquisas analisadas tem como foco principal o contexto escolar, considerando-se creches, pré-escolas ou escolas específicas de Música.

As análises tiveram em conta os dois eixos de classificação etárias das crianças: o Eixo Bebê (0 a 3) e o Eixo Criança (3 a 6).

⁵¹ Trecho de *Depois de*, canção de Sandra Peres e Zé Tatit. Cd Canções de Ninar da Palavra Cantada.

2.1 EIXO BEBÊ

Das 73 produções analisadas, onze (11) volta-se para os bebês de 0 a 3 anos de idade (Amostras 02, 05, 07, 15, 21, 27, 28, 35, 38, 41, 58). A primeira delas data de 1997. Dessas onze (11), quatro (4) analisam o objeto de estudo tendo como referencia o contexto escolar da creche (Amostras 2, 15, 27, 28); uma Amostra (58) observa aulas de música para bebês em dois contextos, uma escola de música particular e outra pública; outras quatro (7, 35, 38 e 41) se caracterizam por colher os dados em projetos de extensão universitários; outra Amostra (5) diz respeito a um experimento com aplicação de testes para verificar a preferência musical de bebês; enquanto a (21) refere-se a um estudo teórico/bibliográfico, focando o desenvolvimento musical e sensório motor de bebês de 0 a 2 anos.

Observa-se, nestas pesquisas uma preocupação pela busca de elementos científicos que comprovem a eficácia da música para o desenvolvimento pleno do bebê, cujas temáticas incidem principalmente no desenvolvimento infantil, envolvendo aspectos cognitivos, motor, social, afetivo e musical dos bebês. Apenas uma pesquisa tem como objeto a capacitação musical do cuidador na creche (Amostra 15).

Uma parte das Amostras (7, 15, 21, 35, 38 e 41) tem em conta o olhar que a mãe, o responsável ou o professor tem das relações que o bebê estabelece com a música; dos efeitos que as atividades têm exercido sobre ele e das escolhas musicais que cada um faz para o seu bebê; enquanto outra parte tem como foco a perspectiva do bebê (Amostras 2, 27, 28 e 58).

Das amostras que correspondem ao Eixo Bebê,

- Duas (2) correspondem ao nível de Doutorado (7 e 35), ambas defendidas no PPG em Educação da UFRGS, em 2002 e 2008 respectivamente;
- as demais correspondem às dissertações de Mestrado. Têm-se três Amostras defendidas em Programas de Música (2, 21 e 41), respectivamente pelo Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro (1997), pelo PPG em Música da UFMG e pelo PPG em Música da UFBA;
- uma Amostra (5) defendida no PPG em Psicologia Experimental da USP (2001);
- e cinco Amostras defendidas em PPG em Educação. Amostras (15) e (38) defendidas no PPG em Educação da UFSCar em 2004 e 2008 respectivamente; a

Amostra (27) no PPG em Educação da UNICAMP em 2006; a (28) no PPG em Educação da Universidade Federal de Goiás em 2007; e a Amostra (58) na PPG em Educação da UFRGS em 2010.

2.1.1 Eixo Bebê – Do Desenvolvimento Infantil

As pesquisas sobre música para bebês apresentam enfoque no desenvolvimento infantil (cognitivo, motor e social). Segundo a Amostra 28,

A maioria das pesquisas e estudos sobre música e desenvolvimento da criança, pelo menos em nossa cultura ocidental, está voltada para a cognição, por ser considerado o aspecto que melhor sintetiza e viabiliza a aprendizagem intelectual. (Amostra 28, p. 37)

A música é entendida pelas amostras como promotora do desenvolvimento social e afetivo do bebê, uma vez que propicia relações deste com o outro, seja com o adulto que acompanha o bebê em aulas de musicalização nos projetos de extensão (Amostras 35 e 38); seja com as cuidadoras no cotidiano da creche (Amostra 15). As relações afetivas encontram dois sentidos nas pesquisas analisadas: (1) um, diz respeito as que consideram que a música propicia o desenvolvimento das relações afetivas e sociais no bebê (15 e 38); (2) num outro sentido, as relações interpessoais são entendidas como vinculadas ao desenvolvimento da construção musical pelo bebê, em que diferentes modos de estar com o outro resultam em diferentes modos de interação entre o bebê e o objeto musical (Amostra 35).

As questões de desenvolvimento motor infantil são consideradas pertinentes ao contexto da musicalização de bebês, pois permitem possibilidades ou impõem limitações aos planejamentos de aulas e de cursos regulares para turmas de berçário. É comum encontrar os termos “bebês com locomoção”, “bebês sem locomoção” separando e organizando seções de planejamentos de cursos. A própria legislação se utiliza dessa divisão nos RCNEIS (1998). Assim, pode-se perceber na produção analisada dois focos de estudos: (a) um que se refere ao movimento de bebês em ambiente musical com vistas à contribuição da música para o desenvolvimento psicomotor do bebê (Amostra 28); (b) e outro, que compreende relações teóricas e implicações pedagógicas entre os níveis sensorial e manipulativo do desenvolvimento

musical (proposto por Swanwick, 1986) e a visão de Piaget (1978) do desenvolvimento sensório-motor do bebê. (Amostra 21).

À parte a necessidade de melhor compreensão dos processos do desenvolvimento musical na infância e a implicação de uma educação musical no desenvolvimento infantil, parece que o campo da educação musical infantil necessita de justificativas para seu reconhecimento social.

Vale lembrar que as amostras que se prestam a analisar e avaliar como se processa o desenvolvimento musical de bebês e crianças (Amostra 2, 58); ou se a música contribui para o desenvolvimento infantil, via de regra, utilizam a observação e a descrição das reações expressivas das crianças (Amostra 2); suas expressões faciais, corporais, gestuais e vocais.

Não há uso de escalas ou de outros instrumentos de testes. O discurso pauta-se pelas discussões acerca de “qual o efeito”, quais reações, qual o envolvimento, para concluir que a música contribui para o desenvolvimento infantil. O que leva a refletir acerca da necessidade de se estabelecer vínculos e parcerias de estudos com as áreas da saúde, da psicanálise e da psicologia, para que os estudos avancem, demonstrando um aprofundamento nas questões relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Uma Amostra (5) desenvolvida no Instituto de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo, buscando desmistificar algumas ideias que vêm sendo elaboradas empiricamente, por quem lida com crianças, se diferencia do perfil da maioria das amostras, no que tange à forma de desenvolver a pesquisa, alinhando-se às perspectivas das pesquisas em educação musical infantil que vêm sendo realizadas fora do Brasil (Capítulo 4).

Tendo em conta que muitas pesquisas têm demonstrado que bebês preferem um tipo de fala com padrões prosódicos alterados, designada como 'fala dirigida a bebês', busca verificar se um estímulo musical adaptado de acordo com essas alterações produziria a mesma preferência. Os resultados do experimento, que envolveu elevação da frequência fundamental média e ampliação da faixa de frequências das músicas em três grupos de bebês separados por faixa etária, apontam que somente o grupo dos bebês mais “velhos” (de doze a quinze meses) apresentou preferência por estímulos musicais mais agudos.

2.1.2 Eixo Bebê – Das Experiências Musicais

Em relação às atividades musicais do Eixo Bebê destaca-se o canto, ao qual foram atribuídas várias relações com o desenvolvimento infantil, tais como afetividade, coordenação motora e, principalmente, a linguagem.

[...] podemos pensar que as canções utilizadas pela mãe representam formas de relação com a cultura e a comunidade linguística na qual o bebê está inserido, facilitando sua inserção e desenvolvimento da linguagem. Ao mesmo tempo, a entonação de canções compostas por uma mãe ou escolhidas especialmente para seu bebê, permite tanto o espelhamento visual, representado pelo olhar que lhe dirige concomitantemente ao canto, como através dos sons, traduzindo em música as percepções e sentimentos despertados pelo filho. (Amostra 7, p. 153)

Uma Amostra (58) levanta a importância da articulação das histórias infantis com a utilização de recursos materiais, no sentido de criar um espaço pedagógico facilitador do engajamento e interesse das crianças nas aulas.

Muitas Amostras apresentam uma sequência de aulas para bebês (2, 7, 28, 35, 38, 41 e 58).

Priorizando um repertório que considera “de qualidade, seja erudito, popular ou folclórico” (Amostra 28, p. 48), no geral, o roteiro enfatiza o canto, observando que os cursos dessa natureza devem promover o ensino e aprendizagem de canções de ninar e brincar, rimas, parlendas e jogos musicais, sempre acompanhados de movimentos corporais. Segundo a autora da Amostra 38, o canto de entrada e o canto final marcam a rotina semanal (Amostra 38, p.68). As canções são sempre acompanhadas por algum brinquedo ou instrumento ou por movimentos corporais e cirandas e há, via de regra, um momento, geralmente próximo ao final da aula, de relaxamento (Amostras 41 e 58).

Pela análise da Matriz, pode-se dizer que há um consenso a respeito do que se entende por aula de música para bebês ou criança pequena no Brasil:

- Roteiro de aula de música para bebês da Amostra (2):

Canções de nomear, canções com gestos, canções para movimento, canções para tocar, canção para descansar e canção da despedida. (Amostra 2, p. 78)

- Roteiro de aula da Amostra (7):

Cumprimentos; canção de entrada; ouvir música e dançar; sonorização de história; “minha música” (utilizando a cada encontro canções escolhidas por uma mãe); movimento progressivo de percepção; audição e tátil; exploração de instrumentos musicais; e relaxamento (Amostra 7, p.23-24)

Interessante notar que no momento definido como “minha música” a referência é a mãe e não o bebê, o que por um lado representa a valorização da realidade e do contexto da família e uma tentativa de tornar o processo significativo para os cuidadores, retrata, por outro, a ideia de que esse bebê não é entendido como produtor de cultura, já que não há nessa estrutura de aula, considerações acerca da produção sonora-musical dos bebês.

Essa ideia do bebê enquanto produtor de música foi encontrada em uma Amostra (27). Dentro de um conceito amplo de música (SCHAFER, 1991), o som é considerado como linguagem e manifestação da pequena infância (Amostra 27), destacando a importância do contato das crianças com diferentes formas musicais, incluindo a “paisagem sonora”. As formas de compreensão do cuidador em relação a essas manifestações também são objeto de estudo da amostra.

A Amostra 35 apresenta o esquema de aula do Projeto “Música para Bebês” da UFRGS, onde a autora desenvolveu a pesquisa. Pode-se observar no esquema de aula pressupostos da Teoria de Aprendizagem de Gordon (1997) apesar de não ser referendada.

No projeto “Música para Bebês” da UFRGS há também o momento da apreciação, geralmente subdividido em três etapas.

Na primeira etapa, audição sem recursos materiais, podendo ser ou não acompanhada de movimentos espontâneos. A segunda, é feita a repetição da audição, mas agora com algum material. A terceira audição é acompanhada por uma dança de coreografia simples com objetivo de promover a integração da música aos movimentos corporais. (Amostra 35, p.184)

Há uma preocupação de deixar claro que as atividades musicais para bebês não objetivam o aprendizado musical propriamente, mas, “*mais apropriadamente, uma*

estimulação do gosto musical, através de atividades lúdicas, em que são utilizados canto, dança, exploração de instrumentos simples, entre outros” (Amostra 7, p.79).

Vale lembrar que essa ideia de educação musical para bebês baseada em estímulos e não na aprendizagem musical em si, tem começado a ser discutido aqui no Brasil com base em Edwin Gordon (1997) (Capítulo 4).

Outro ponto de concordância entre os pesquisadores, que estudam esse contexto, diz respeito ao cuidado que se deve ter ao preparar atividades ou planos de aulas para bebês em função da especificidade da faixa etária. Uma mesma atividade não pode ser trabalhada da mesma forma para crianças de 3 anos e para crianças de 6 meses, por exemplo, correndo o risco de não alcançar os objetivos propostos:

[...] as atividades que eram propostas pelos estagiários [...] não correspondiam as possibilidades de realização dos alunos, pois uma atividade proposta para o Maternal 2 também era proposta para o berçário, e desta forma, algumas crianças não conseguiam responder às atividades conforme planejado/esperado. (Amostra 66, p. 85)

As ações do professor (específico de música em projetos de extensão), suas abordagens e técnicas em aulas de musicalização, com foco na aprendizagem musical e nas respostas dos bebês envolvidos no processo, são o objeto de estudo da Amostra 41.

A discussão sobre a formação do profissional que lida com bebês em creches, também, desponta como assunto importante (Amostras 15, 27, 28). Nelas podem ser encontradas ações referentes à capacitação das cuidadoras (Amostra 15); reflexões acerca da ausência da Arte na formação das profissionais da creche (Amostras 15, 27 e 28).

O tema da formação de professores e a questão da necessária qualificação dos cuidadores e educadores, para a efetivação do trabalho com música, não diz respeito somente aos bebês e à Educação Infantil, mas compreende todo o ensino básico brasileiro. Esse tema será retomado mais adiante.

2.2 EIXO BEBÊ – DOS PROJETOS

Há no Brasil iniciativas em favor da educação musical infantil, que se dá principalmente via Projetos de Extensão Universitária⁵². Esses projetos têm sido laboratórios para os alunos da Licenciatura em Música que, depois de formados, são multiplicadores de conhecimento. (BRASIL, 2013)

Os Projetos de Extensão Universitária em Educação Musical voltados à primeiríssima infância (Bebês de 0 a 3 anos) têm como base as referências apontadas na produção analisada.

Vale ressaltar que estão destacados a seguir somente os projetos que se referem especificamente à faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Projetos que se dedicam à faixa de 0 a 6 anos (ainda que desenvolvam trabalhos específicos com bebês) serão considerados no Eixo Criança.

É importante considerar também que o desenvolvimento da Educação Musical com bebês tem sido desenvolvido desde a década de 1950, em âmbito particular, com a pioneira Walkyria Passos Claro, seguida de Josette Feres em finais da década de 1980. Nessa época Esther Beyer e Beatriz Ilari iniciam as pesquisas acerca do desenvolvimento musical de bebês, seguidas de Ilza Zenker.

Antes de se ater aos projetos de extensão, abre-se um pequeno parêntese, para destacar a experiência dessas duas pioneiras da educação musical infantil no Brasil, Walkyria Passos Claro e Josette Feres.

2.2.1 Musicalização Infantil – Walkyria Passos Claro

Walkyria Passos Claro é uma das pioneiras do ensino de música para crianças. Pianista, formada pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, realizou diversos cursos voltados à educação musical, tais como o de Especialização para Professores de Iniciação Musical, promovido por Liddy Chiafarelli nas décadas de 1940-50, no Conservatório Brasileiro de Música (CLARO, 2010, p. 65) e o de “Iniciação Musical” da Faculdade Santa Marcelina (ibid, 2010, p. 79), tendo sido

⁵² Entende-se como Extensão “o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, mediados por alunos de graduação orientados por um ou mais professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa”

assistente de Robert Pace⁵³ enquanto esteve nos Estados Unidos, experiência que, somada aos cursos de iniciação musical realizados no Brasil e ao curso Internacional de férias Orff-Schulwerk, na Áustria, deu subsídios à sua pesquisa e prática em educação musical infantil.

Em entrevista ao *Jornal Abraorff*, em 2008, Walkyria Passos Claro afirma ter começado o trabalho de música com bebês na década de 1950 com seus filhos e, depois, testando empiricamente com outras crianças. Segundo ela, “*A intenção é estimular a coordenação motora e a linguagem dos bebês, que também assimilam conceitos básicos de ritmo, musicalidade e organização*”. (CLARO, 2008)

Nessa mesma entrevista, por ocasião da morte de Hermann Regner, Diretor do Instituto Orff da Universidade Mozarteum de Salzburg, na Áustria, Walkyria Passos Claro fala acerca da influência determinante da abordagem Orff em sua prática de ensino:

No meu tempo, a vida era de solistas. Mas fazer música em grupo é o grande diferencial. Ainda está difícil, pois a nossa sociedade não valoriza a música como instrumento de educação. Até mesmo os músicos não valorizam a música, eles prezam o artista. Mas eu não estou interessada no artista, nem Regner estava. A pedagogia Orff acaba trabalhando a formação de um educador e é para isso que sempre estive voltada. Se eu não tivesse tido contato com Regner, teria ficado naquela mesquinhez de professora, quadrada. Os músicos ainda não têm consciência da importância da música na formação da criança, no seu desenvolvimento e capacidade intelectual. Foi com Regner que eu comecei a entender isso. Ele me fez crescer musicalmente e sou grata ao estímulo que me deu. (CLARO, 2008)

Atua como professora de piano e de musicalização infantil na Escola Escala de Atividades Musicais⁵⁴ que fundou em 1971 em São Paulo, tendo lançado em 2010, aos 88 anos de idade, o livro "*Música: a Alegria de Ensinar e Aprender*" em que descreve sua experiência em ensino de música. (CLARO, 2010)

⁵³ O pianista e professor Robert Pace (1924-2010) nasceu no Kansas (USA) e elaborou uma Pedagogia Pianística, com base no ensino coletivo e criativo de piano.

⁵⁴ Site oficial: <http://www.escalatividades.com.br/index.html>. Acesso em 20/02/2014 .

2.2.2 Musicalização Infantil – Josette Feres

Josette Feres⁵⁵, educadora musical da cidade de Jundiaí, interior de São Paulo, é uma das pioneiras na educação musical de bebês no Brasil. Seu trabalho de música para crianças teve início por volta de 1987 e, até hoje, Feres contribui com a capacitação de educadores musicais, professores de Educação Infantil e cuidadores, ministrando cursos livres, de curta duração (até 5 dias) e de longa duração (6 meses), na escola específica de música que fundou em 1971, a “Escola de Música de Jundiaí”, hoje, administrada conjuntamente com sua filha, também educadora musical, Luciana Feres Nagumo. Segundo Feres, esse curso mais longo destina-se apenas a profissionais da área da música e objetiva oferecer uma vivência sistemática com base no desenvolvimento da proposta de Musicalização da Escola de Música de Jundiaí (Programa de Curso). (FERES, 2013)

O livro de Feres intitulado *Bebê: Música e Movimento* (1998) tem orientado a prática musical de pessoas que lidam com bebês, e tem constituído referência para as pesquisas nacionais nesse campo, como demonstram as análises da produção levantada, uma vez que todas as amostras do Eixo Bebê e grande parte das amostras do Eixo Criança apontam o trabalho de Feres como referência teórica ou bibliográfica. (FERES, 1998)

Em 2012 foi lançado o livro “*Josette Feres: música para crianças*”, de autoria de Ariadne Gattolini, como parte da coleção “*Grandes Educadores Jundiaenses*”, projeto da Secretaria de Educação de Jundiaí. (GATTOLINI, 2012)

Segundo Gattolini, Feres tomou conhecimento, na década de 1970, do trabalho de música para bebês realizado por Walkyria Passos Claro, de São Paulo, “mas somente em 1987 teve oportunidade de fazer um curso com ela e conhecer seu trabalho de perto”. Este curso deu início à sua pesquisa, a qual envolveu os trabalhos de Barbara Andress (Arizona University); Donna Brink Fox (Rochester’s Eastman School of Music) e Grace Nash (EUA) (GATOLLINI, 2012).

O trabalho de Feres se ampara nas abordagens de educação musical de educadores musicais tais como Dalcroze e Orff, e mais especificamente de John M.

⁵⁵ As informações aqui destacadas têm como fonte as anotações da autora durante a participação no “Curso para Professores de musicalização Infantil” ministrado por Josette Feres na Escola de Música de Jundiaí, em julho de 2010.

Feierabend⁵⁶ com quem teve oportunidade de realizar os cursos *Firsts Steps* e *Conversational Solfejo*, em 1997, na Universidade de Hartford (EUA).

2.2.3 Projeto de Extensão da UFSCAR – Musicalização para Bebês

O projeto de Musicalização da UFSCar teve início em 1989, com a coordenação da Professora Dr^a Ilza Zenker Leme Joly⁵⁷, como Projeto de Extensão. Faz parte hoje do Programa de Extensão "Educação Musical na UFSCar" e a partir dele foi pensado e montado o Projeto do Curso de Graduação - Licenciatura em Música da UFSCAR, do qual Ilza Zenker foi uma das responsáveis pela idealização e elaboração.

No contexto deste projeto há um programa de musicalização específico para bebês, que funciona com turmas de 08 a 20 meses e de 20 a 36 meses. Essas turmas são acompanhadas por pais, avós ou algum cuidador. A partir dos 3 e 4 anos a criança participa das aulas desacompanhada de seus responsáveis.

A abordagem teórica foi sendo construída ao longo do tempo com base em Josette Feres, Esther Beyer, Orff, Jos Wuytack, John Feierabend, entre outros. Segundo Ilza Zenker “ao longo de todo esse tempo, a metodologia ficou com uma cara nossa, do próprio projeto, adaptada às características dos alunos que acolhe”⁵⁸.

Ao longo desses anos, o projeto⁵⁹, que envolve alunos de Graduação e Pós-Graduação dos cursos de Música e Educação da UFSCAR conta com inúmeras pesquisas, dentre elas a de Juliane Ramiro (2008) que trata da relação afetiva compartilhada por pais e bebês no contexto das aulas de música do projeto. Essa dissertação consta da Matriz (Amostra 38).

⁵⁶ Professor do Departamento de Educação Musical da *Hartt School of the University of Hartford* que elaborou um currículo de música para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental com base em música e movimento e valorização da música da cultura popular, intitulado *Firsts Steps in Music*. Em 2012 foi fundada a *Feierabend Association for Music Education (FAME)* a fim de divulgar os pressupostos de Feierabend. Informações disponíveis em www.feierabendmusic.org, e www.giamusic.com/feierabend. Acesso em 20/01/2014.

⁵⁷ As informações destacadas neste texto foram concedidas à autora pela Professora Ilza Zenker por e-mail em 18/01/2014. Zenker interessa-se pelos estudos das relações musicais e extramusicais que acontecem em atividades de educação musical em diferentes ambientes e espaços da comunidade.

⁵⁸ Excerto do texto enviado por e-mail à pesquisadora em 18/01/2014.

⁵⁹ Algumas referências acerca do projeto estão em: JOLY, I. Z. L. Musicalização para bebês. In: II Encontro de Extensão da UFSCar, 1999, São Carlos. Anais do II Encontro de Extensão da UFSCar. São Carlos: UFSCar/PROEX, 1999. v. 1. p. 46.

2.2.4 Projeto de Extensão da UFRGS – “Música para Bebês”: primeiros encontros com a música

Segundo informações levantadas pelo Programa de Extensão do Departamento de Música da UFRGS⁶⁰, o curso de Extensão “Música para Bebês - Primeiros Encontros com a Música” foi um Projeto de Extensão do Departamento de Música da UFRGS, idealizado e coordenado por Esther Beyer, que teve início em 1999 e se encerrou em 2011, em razão do falecimento precoce de Beyer em 2010.

Segundo Beyer, o Projeto foi proposto a fim de,

chegar aos bebês em um período anterior à entrada destes nas creches e centro de educação infantil [...] e “chegar aos pais dos bebês, de modo a integra-los nas atividades de música que seriam realizadas”. (BEYER, 2001, p.618)

Os encontros baseavam-se em atividades estruturadas, compreendendo “*atividades de cantar, dançar, massagear e estimular a criança em vários sentidos*”. As mães participavam trazendo músicas que as crianças gostavam e fazendo comentários acerca da influência das aulas de música na relação familiar e cotidiana (BEYER, 2001, p.618).

O Projeto fundamentava-se na psicologia construtivista de Piaget (1978); nas competências dos bebês (Klaus & Klaus, 1989); nas possibilidades auditivas dos bebês (Deliège e Sloboda, 1996); no vínculo e na interação entre bebê e adulto, visando oferecer uma série de oportunidades para que o bebê experimentasse e interagisse com sons e objetos diversos, juntamente com sua mãe ou acompanhante, contribuindo com o desenvolvimento musical e infantil, e fortalecendo o vínculo do bebê com seu cuidador (BEYER, 2003).

Deste projeto se desenvolveram iniciativas privadas, principalmente em Porto Alegre e região, de educadores musicais que, depois de formados e tendo participado do Projeto como estagiários, passaram a trabalhar em projetos particulares, como o caso do “*Musica per Bambini*”⁶¹.

⁶⁰ Disponível em www.extensao.musica.ufrgs.br/bebes/babys.htm. Acesso em 16/01/2013.

⁶¹ O Projeto *Musica per Bambini*, de iniciativa privada, é desenvolvido desde 2011, em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), sob a responsabilidade de sua idealizadora Paula Pecker. Segundo Pecker, a filosofia e a metodologia de trabalho do “*Musica per Bambini*” têm como base o projeto de extensão de Beyer, com quem Pecker trabalhou conjuntamente na última década.

2.2.5 Eixo Bebê – Algumas Reflexões Acerca dos Projetos

Percebe-se que os projetos de extensão possibilitam que bebês de qualquer classe social tenham acesso à Educação Musical. No Brasil, entretanto, essas iniciativas não dão conta de atender uma quantidade representativa da população infantil. Em grande parte, a educação musical para bebês tem se dado em âmbito privado, em escolas particulares de Educação infantil ou em escolas particulares de Música.

A maior parte dos programas de música para bebês no Brasil é desenvolvida por escolas privadas de ensino musical. A outra parte atende às pesquisas dos Projetos de Extensão das Universidades, sendo financeiramente um pouco mais acessível à comunidade. Em Goiás, entretanto, esta realidade ainda não acontece. (Amostra 28, p. 70)

Possivelmente esse fato indica a pouca relevância com que as políticas públicas educacionais têm tratado a questão da formação do professor.

Esse processo de exclusão popular do direito à educação musical para a primeira infância, deflagrado por um sistema “elitista”, onde quem pode pagar se beneficia, passa por questões mais amplas e urgentes no contexto brasileiro do que propriamente o ensino de música, tais como o direito que a criança tem de ser considerada um sujeito de *direitos*.

Tem-se consciência de que, se os pais ou responsáveis por esse bebê tivessem passado por um processo de formação em educação musical, esse bebê, com certeza, não dependeria da creche ou de aulas de música para ser musicalizado. No entanto, em razão da ausência de música nos currículos da Educação Básica brasileira durante anos, a maioria das pessoas não conta com esse processo de formação musical. Dessa forma, e apesar do grande contingente de bebês fora da instituição escolar, possivelmente a creche pública seria o lugar que a educação musical atingiria um número maior de bebês.

Nenhuma das três creches públicas, onde as pesquisas foram realizadas (Amostras 15, 27 e 28), oferece aulas de música para bebês com professor especialista. A autora da Amostra 28 é professora em escola de educação infantil da rede particular e selecionou uma creche pública para realizar a intervenção, a fim de conhecer outra realidade escolar. Na Amostra 15 desenvolveu-se um projeto específico de capacitação

com duas cuidadoras, com duração determinada; e na Amostra 27 esteve-se a campo, a fim de observar como as educadoras das creches entendem às manifestações sonoras dos pequeninos. A própria experiência desta pesquisadora, enquanto educadora musical em Centro de Educação Infantil da rede particular da cidade de São Paulo e na capacitação de professores da Educação Infantil da rede pública na região de Botucatu (interior de São Paulo) corrobora com a ausência da música como área de conhecimento nas creches dessas regiões. Isso não quer dizer que a música não esteja presente no cotidiano das creches. Muito pelo contrário: Verifica-se que essa prática tem se dado, porém, distante dos padrões desenvolvidos pela produção acadêmica. Isso remete à reflexão acerca do intercâmbio entre o que é produzido na Universidade e o contexto social, comunidade (família; igreja) e a comunidade escolar (creches; pré-escolas; escolas de Música).

2.3 EIXO CRIANÇA

O Eixo Criança compreende o maior número de Amostras (62 Amostras).

As temáticas da produção acadêmica levantadas sobre música na infância, pelo enfoque no contexto escolar, incidiram diretamente nas questões que envolvem a Pedagogia. Não se pretende aprofundar nesse tema, pois foge da alçada deste trabalho, no entanto, é importante ressaltar que:

[...] a pedagogia vai elaborar uma análise particular da infância em situação escolar, estabelecendo um recorte específico a partir do qual busca identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças e estabelecer regularidades para a orientação da prática de educadores. (ROCHA, 1998, p. 29)

Os objetos principais em que se debruçam a produção analisada do Eixo Criança são: a criança (participação e envolvimento em aulas, desenvolvimento infantil, processo de aprendizado e construção do conhecimento); e o professor – especialista ou não (concepções musicais, formação e práticas, legislação da área e as concepções históricas da Música na Educação infantil).

Das 62 Amostras que correspondem ao Eixo Criança, doze (12) dizem respeito ao desenvolvimento infantil e musical da criança estudada; quarenta (41) incidem na questão do professor (educador musical ou professor de EI); enquanto três (3) discutem

o tema da música na Educação Infantil do ponto de vista histórico e duas (2) da Legislação, enfatizando a questão da valorização da música na escola.

Em relação ao professor⁶² a produção analisada focaliza o educador musical, aquele professor especialista com formação em Música, professor da Educação Infantil ou de escolas específicas de Música; o pesquisador, sua metodologia, concepções musicais, elaboração e aplicação de propostas em Educação Musical ou de cursos de capacitação; e o professor da Educação Infantil, sua formação, suas concepções e práticas pedagógicas.

A atenção especial que o professor recebe na produção analisada decorre, possivelmente, das questões que a música tem trazido para o âmbito da Educação Básica. A pouca presença dos especialistas em Música na Educação Infantil tem fomentado questões acerca da preparação do professor da Educação infantil para o trabalho com Música.

Destacam-se como temáticas principais a questão do desenvolvimento infantil e musical; a concepção de música musical do educador musical; as elaboração ou descrições de práticas do pesquisador; as questões acerca das concepções músico-pedagógicas do professor não especialista em música; e a formação/capacitação dos professores não especialistas.

2.3.1 Eixo Criança – Do Desenvolvimento Infantil e Musical

Com foco na educação musical como meio de promover o desenvolvimento infantil, destacam-se as Amostras 1, 18, 44, 47, 51, 55, 60 e 67, cujo foco incide nos estudos cognitivos e nos aspectos motor e social do desenvolvimento.

Uma única pesquisa de campo foi realizada em ambiente não escolar (Amostra 51). O estudo sobre cognição e música foi realizado por meio de um estudo longitudinal, buscando compreender os mecanismos da memória na construção do pensamento musical e explicando o funcionamento da memória e o modo como ele se transforma durante a aprendizagem musical.

⁶² Da perspectiva do eixo do professor distinguiram-se dois tipos diferenciados pelas suas formações: o especialista em educação musical, geralmente, com curso de Licenciatura em Educação Musical ou Bacharel em Música com curso de Complementação Pedagógica, atuante na Educação Infantil (como professor específico de Música) ou em escolas especializadas em Música, atuando, com turma de musicalização; e o não especialista em música, caracterizado pelo professor geralmente formado em Pedagogia, responsável por trabalhar com uma turma específica todos os eixos de conhecimentos propostos pelos RCNEIS.

No contexto escolar, os principais objetivos das propostas, que visam ao desenvolvimento da criança, são:

- Compreender como se dá o desenvolvimento da criatividade musical em crianças (Amostra 1);
- Verificar as correlações entre desenvolvimento musical e cognitivo (Amostra 44, 67);
- Observar o impacto da música na promoção do desenvolvimento infantil (Amostra 55);
- Compreender a organização do pensamento infantil (Amostra 60);
- Investigar a relação entre canto espontâneo, desenvolvimento cognitivo e tempo (Amostras 18 e 47).

Observou-se que, mesmo entre os educadores musicais, muitas vezes, a música é entendida como forma de contribuir para o desenvolvimento infantil (cognitivo, motor e social), tal como infere a Amostra 56, quando se serve do planejamento e organização do ensino e da apropriação dos conceitos musicais como forma de promover o pensamento infantil; na Amostra 1, quando se utiliza da música como recurso, por liberar a imaginação e encorajar a expressão verbal, para se entender e avaliar a evolução do pensamento criador; e na capacitação para professores da Educação Infantil, na qual a música é utilizada como,

recurso didático, estratégia pedagógica” com vistas à formação do sujeito ecológico. (Amostra 68)

Outra situação corrobora com a importância que o desenvolvimento cognitivo tem para a formação que o educador musical pretende oferecer à criança, quando critica a formação voltada para a cidadania, expressa nos PCNs-Artes:

o mesmo considera a formação da cidadania em detrimento do desenvolvimento cognitivo nas aulas de música. (Amostra 53, p.190)

Pesquisas de cunho experimental tais como as Amostras 18 e 47 apresentam, contribuem com a desmistificação dessas ideias. Essas duas Amostras (18 e 47) correspondem às pesquisas de mestrado e doutorado de uma mesma autora. Cantos espontâneos de crianças entre 2 e 6 anos foram colhidos em campo de escola específica de Música, buscando, na primeira (18) encontrar indícios de desenvolvimento cognitivo-musical e, na segunda (47), perceber como se dá o desenvolvimento da percepção do tempo por meio das análises dos cantos. A produção espontânea da criança é questionada em relação a uma possível ligação entre o seu canto e o seu desenvolvimento cognitivo. A criança é vista como capaz de atuar como participante ativo no processo artístico, criando suas próprias músicas e revelando nesse momento sua própria identidade, sua singularidade (Amostra 18, p. 137). Isso revela a importância de se propiciar um ambiente musical rico em referenciais, pois, a criança passa a tentar imitar aquilo que ouve em seu ambiente (Amostra 18, p.138).

Possivelmente todos os padrões musicais encontrados têm uma influencia significativa da música que as crianças escutam em seu meio ambiente. [...] a criança passa ora a imitar as canções que escuta, ora a criar novas canções, provavelmente influenciadas pelas primeiras. (Amostra 18, p. 138-9)

Verifica-se, também, a importância do desenvolvimento cognitivo ao lado das questões sobre inclusão na Educação Musical em duas dissertações (2006): uma defendida no PPG em Educação da UFSCar; e a outra no PPG em Música da UFMG (Amostras 23 e 25). Com vistas à democratização e efetivação da inclusão na escola regular, foram destacadas práticas, estratégias e adaptações metodológicas para pessoas com necessidades especiais, incluídas na escola regular, com o objetivo de auxiliar o professor de Música. Os resultados destacam a falta de formação do educador musical para esse trabalho; e as concepções que a escola tem em relação à inclusão. Verificou-se, nesses dois estudos, que apesar da ênfase sobre a prática do educador musical, há uma preocupação latente com o desenvolvimento infantil das crianças em questão.

A busca pela compreensão do desenvolvimento cognitivo (mental) sobrepuja ao motor. Apenas duas Amostras (39 e 50) trazem como preocupação essencial o desenvolvimento motor e a questão do corpo na Educação Infantil. A primeira (39) demonstra uma preocupação com o desenvolvimento integral e motor da criança, com

base em Henry Wallom (1975a; 1975b; 1979) e a segunda (50) reflete sobre o movimento corporal na educação musical com base em Dalcroze (1965).

2.3.2 Eixo Criança – Do Educador Musical

As pesquisas que se referem ao educador musical dizem respeito às análises do pesquisador em relação à formação e prática de professores especialistas em Música que atuam na EI e em escolas específicas de Música (Amostras 44, 56, 64, 70, 71).

Essas pesquisas foram realizadas nas seguintes cidades:

- Curitiba, Paraná (44);
- Rio de Janeiro, RJ (56);
- Brasília, DF (64);
- Belo Horizonte, MG (70);
- Natal, RN (71).

Todas as Amostras foram defendidas em Programas de Música nas seguintes universidades:

- Universidade Federal do Paraná (44); UFRJ (56); UnB (64); UFMG (70); Universidade Federal da Paraíba (71).

Os pesquisadores observaram as práticas do especialista em educação musical no contexto da Educação Infantil, na tentativa de potencializar a Educação Musical nessas instituições.

Dessas observações destacam-se alguns temas principais que convergem e se repetem nos trabalhos. São eles: as concepções, atuação e saberes músico-pedagógicos desses professores – o que sabem, como concebem, organiza e aplica esses conhecimentos e a formação do especialista e o papel dessa formação na prática desses professores. É interessante notar que, mesmo se tratando do professor especialista, a discussão sobre a formação do pedagogo é levantada recorrentemente nestes trabalhos.

Também se discute a falta de formação universitária e pedagógica de alguns especialistas (Amostra 56). Os resultados desses estudos acabam por apontar a formação de professores (inicial ou continuada) como o “caminho” para as questões acerca da prática pedagógica de música na escola. A formação e capacitação de professores foi o tema central encontrado na produção analisada.

A Amostra 71 é a única a apontar que encontrou um educador musical (professor especialista) na escola de Educação Infantil da cidade de Natal (RN). As demais pesquisas foram realizadas em escolas da rede particular.

Há também uma pesquisa que estuda as concepções acerca dos materiais concretos utilizados nas aulas de musicalização de crianças entre 3 e 5 anos, de escolas específicas de Música do ponto de vista dos professores especialistas (Amostra 44). Segundo a autora, os professores constataram o uso dos materiais, afirmando que seu uso contribui para a aula, mas não ofereceram dados suficientes para que fosse explicado por que esses materiais são tão importantes para a aula ou para o desenvolvimento musical da criança.

A ideia de que a variedade de recursos materiais pode facilitar a aprendizagem musical (Amostra 45, p. 126) e de que para se dar uma “boa” aula de música é necessário um grande número de materiais é bastante veiculada no Brasil, diverge, no entanto, de algumas propostas que vêm sendo desenvolvidas em outros países, como em Portugal com a Professora Helena Rodrigues, para quem a aula de música para crianças pequenas deve basear-se em corpo e voz (notas de curso realizado com a professora em outubro de 2013). Essas ideias serão melhor apresentadas no próximo capítulo deste trabalho.

2.3.3 Eixo Criança – Das Concepções Musicais do Educador Musical

Neste momento, procura-se analisar do ponto de vista dos pesquisadores, quais concepções de música e de som despontam do discurso da produção analisada, seja da relação que a criança estabelece com o som no cotidiano, seja do ponto de vista de como o professor entende e media essas relações, lembrando que o foco aqui são as crianças de 3 a 6 anos.

A música é considerada como linguagem, culturalmente organizada e impregnada de valores e significados pelos sujeitos por todos os trabalhos levantados.

Em alguns trabalhos o conceito é claramente assumido (Amostras 4, 67 e 69) enquanto em outros está implícito, subjacente à produção.

Alinhada ao pensamento de música como linguagem, observou-se em uma dissertação defendida em 2011, o tema da música e do bilinguismo (Amostra 67). Tomada em estreita relação com a identidade cultural, a pesquisa chega aos resultados de que a educação bilíngue se expressa nas composições musicais das crianças que têm oportunidade de estudar em escolas dessa natureza. O que dá margem para reflexões acerca da elitização desse conhecimento em um país de tantas desigualdades sociais como o Brasil.

A concepção de que a canção é a essência da cultura brasileira permeia a prática de trabalhar música enfatizando o uso de canções (Amostras 4, 13, 24, 32, 33, 43 e 49). O repertório das canções folclóricas é bastante valorizado entre os pesquisadores, entendidos como forma de ampliar os referenciais culturais da criança e valorizar a identidade cultural brasileira, sendo indicado em alguns casos como principal material a ser utilizado em aulas de música para crianças (Amostra 13).

Entender que as canções vêm sendo cada vez menos cantadas na Educação Infantil (Amostra 33), explica por que vêm sendo ressaltadas pelos educadores musicais como importantes. Segundo a professora de canto Ana Claudia Specht, um dos motivos para se cantar cada vez menos nas escolas está ligado ao despreparo vocal do professor que também cantou pouco na escola (2007). A autora elaborou um curso de capacitação em canto para professores da EI, que envolvia a compreensão técnica, musical e expressiva, desencadeando na apropriação da voz pelo professor (Amostra 33). Nessa mesma linha, outra amostra desenvolve um estudo que correlaciona as habilidades musicais e a consciência fonológica de crianças entre 4 e 5 anos em Centro de Educação Infantil, sugerindo compartilhamento de mecanismos auditivos e/ou cognitivos entre música e linguagem, contribuindo para estudos acerca da transferência cognitiva entre áreas.

As concepções de música passam, necessariamente, pelas questões do repertório que se priorizam nas aulas de musicalização. Conforme Beyer *“é no repertório que se revelam crenças que acabam influenciando seriamente no trabalho com as crianças”* (ABEM, 2001, p.50-1).

A constituição do gosto musical, de como lidar com o repertório musical que a criança já possui e as formas de ampliá-lo são temas que explicitam as concepções musicais dos educadores musicais e vêm, geralmente, sustentados pela teoria crítica

educacional, principalmente, da escola de Frankfurt. As concepções de que a “*música traz consigo traços de cultura, identidade, linguagem e gênero, nossas concepções da área ainda são fortemente marcadas por hierarquias internas, algumas das quais invisíveis*” (ILARI, 2007, p.36) permeiam os trabalhos nessa linha.

Um dos trabalhos afirma o poder emancipatório da escola e principalmente dos professores e da música da escola, enfatizando, porém, que a música que se faz nas escolas de Educação Infantil caracteriza-se como reprodutiva e acrítica, em virtude da formação acrítica (musical) pelas quais os professores têm passado (Amostra 22).

Do ponto de vista da criança, outro trabalho considera as críticas de Adorno e Horkheimer (1986) sobre a indústria cultural com parcimônia, pois, segundo a pesquisadora da Amostra 69

generalizar as críticas de Adorno sobre a indústria cultural significa recusar todas as produções populares, em sua maioria, massificadas. (Amostra 69, p.95)

O que preocupa a autora uma vez que sua pesquisa foi realizada em uma creche comunitária de uma das favelas do Rio de Janeiro. Essa autora compartilha das ideias da professora Jusamara Souza (2007), quando observa que a música, no continente latino-americano, constitui-se de diversas realidades, sendo necessário o estímulo e a promoção do diálogo entre elas, pois “*por estar conectada a etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo*” (p.19).

A lembrança de que essa “cultura mundial”, dominada pelo monopólio da indústria cultural, traz consigo perda de identidades nacionais é importante porque remete ao papel da educação musical nos dias de hoje: o de educar para hierarquizar, interpretar e criticar as informações recebidas, valorizando a cultura, os valores e os saberes locais.

é a necessidade de aguçarmos nossos ouvidos com tal *finesse* que criemos condições para nos ouvirmos a partir de nossas origens, de modo a podermos tecer uma trama que nos comprometa globalmente em nossos afazeres localizados. Se hoje o fenômeno da globalização nos aproxima, só nos enriqueceremos como grupo internacional se formos capazes de dialogar a partir de nossas diferenças. (BARRETO CÉSAR, 2001, p. 10)

É interessante notar que os educadores musicais estão atentos à necessária ampliação do repertório e das referências musicais das crianças:

no que se refere à música para crianças, além da qualidade da construção musical, é essencial o contato com estilos musicais diferenciados e de culturas variadas, para uma boa formação nesta área, e não se restringir a algumas músicas da atualidade ou mesmo da própria cultura. (Amostra 28, p. 47)

A apreciação musical de diferentes gêneros musicais, assim como estratégias pedagógico-musicais que ampliam o conceito da notação musical convencional, indo em direção ao entendimento subjetivo da criança em relação à música tem sido observada nessas análises. Destaca-se, por exemplo, a Amostra 51 que, analisando a relação entre os desenhos produzidos pelas crianças durante apreciações musicais e os relatos estas, consideram as garatujas, os desenhos da imaginação e a representação figurativa realizada pelas crianças como formas de notação musical:

das garatujas como impressão dos movimentos de reação à música, passando pelo desenho de imaginação e suas metáforas e pela representação figurativa das fontes sonoras. (Amostra 55, p. 206)

É preciso ressaltar, no entanto, que poucas amostras dão atenção especial à questão da escuta das crianças e, aqui, não se referem às apreciações musicais, mas ao escutar e respeitar as relações que a criança estabelece com os sons no cotidiano, as formas de organização do material sonoro da escola, a “paisagem sonora” (SCHAFER, 1991), com seus pares ou sozinhos. Dentro de um conceito que entende o som e o ruído como manifestações, “criações” sonoro-musicais e construção de conhecimento musical pela criança, podendo ou não ser mediado pelo professor.

A Amostra 34 traz um conceito de música dentro dessa perspectiva:

Entendemos que fazer música é uma das formas de manifestação da consciência, reconhecendo a sua propriedade de criar conexões, em processos contínuos e dinâmicos. Estendemos e aplicamos esta proposição aos distintos e singulares modos de fazer/pensar música, que envolvem escutar, produzir, refletir. (Amostra 34, Introdução)

Essa concepção de música também se encontra na amostra 37:

Longe de ser receptáculo pacífico do espírito social, a música é um processo em movimento dinâmico porque um “fenômeno humano”, uma forma artística que, na diversidade dos contextos culturais, faz sentido às pessoas, referindo-se tanto à expressividade pessoal quanto à significação social. (amostra 37, p. 16)

“Barulhar” - É assim que a autora da Amostra 37, alinhada ao conceito de escuta, define a música nas culturas da infância, entendida como “*ação social que sente a música antes de pensá-la com sentido*” (p.20). A infância é entendida como uma construção social, a criança como ator plural que modifica a paisagem sonora à medida que penetra no seu interior e a música,

é um tipo especial de ação social em que as pessoas criam significados plurais na diversidade de contextos culturais que lhes fazem sentido, prática constituída social e culturalmente como território plural em constante deslocamento e mobilidade. (Amostra 37, p.15)

A tese teve como objetivo resgatar a dimensão poética, a experiência do sensível tão necessária em nosso mundo contemporâneo; buscou mobilizar reflexivamente aqueles educadores musicais ainda influenciados pela institucionalização e pela rotinização da educação da infância na modernidade escolar.

Dentro dessa perspectiva musical há uma valorização do tempo livre pelas emergências e apropriações que propicia.

A partir de uma cena evocativa, as crianças chamavam à escuta-memória que operava por diversas conexões e redes de sentidos, deixando emergir experiências, ressonâncias e propagações que ativavam os processos mnemônicos e transportavam às recriações infantis. (Amostra 37, p.313)

A relação do tempo medido pelo relógio entra em conflito com os propósitos dessa abordagem musical pedagógica que se pretende pautar pela exploração, pela escuta e pelas relações que as crianças estabelecem com o sonoro, justamente pela necessidade de tempo para explorar, descobrir, analisar, criar e se apropriar que impõe.

A criança precisa de tempo para brincar, jogar, descobrir, inventar e reinventar, construir significados e pontes com o conhecimento musical, pois é,

“mediante a expressão do corpo, mente, emoções e sentimentos que a criança manifesta suas necessidades e expressa seu conhecimento; há outro tempo e outro espaço na relação adulto-criança” (HADDAD, 2006, p.539).

Segundo a educadora musical Teca Alencar de Brito, (2003, p.41),

“o modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espaço, revela o modo como percebem, apreendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia”.

Pode-se dizer que esse tempo permite apreensão significativa do conhecimento, estimulando novas percepções e maneiras de conhecer e fazer que possam levar a um amadurecimento da criança enquanto indivíduo social. Nesse sentido, essa abordagem musical contribuiria para um equilíbrio social, pois enquanto a sociedade da informação se sustenta pelo efêmero e instantâneo, ela se pauta pelo tempo de amadurecimento e de apropriação do saber que caracterizam modos indispensáveis de socialização.

É como afirmam Abramowicz et al., (2009),

... “uma educação não fascista concebe a infância como experiência, aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato de criação”.

A questão de respeitar o tempo de cada criança foi apontada por vários educadores musicais, esbarrando, entretanto, nas questões dos horários pré-determinados das aulas de música ou da rotina estabelecida pelas instituições. Nesse caso, mais vale a sensibilidade e perspicácia do professor em relação ao momento de descoberta e aprendizado da criança do que a justificativa calcada nos problemas burocráticos que se encontra na sala de aula:

O professor deve estar atento que todo esse universo explorado pela criança faz parte de seu processo de aprendizagem. (Amostra 52, p.34)

Considerações sobre a cultura da infância e sobre o brincar, do ponto de vista da educadora musical e etnomusicóloga Lydia Hortélio, são narradas na Amostra 55, e merecem ser destacadas por sua importância. Para Hortélio “*o homem só é inteiro quando brinca*” (Amostra 59, p.63).

Brincar é a maior atração para a criança. É sempre um momento sério em que a brincadeira é um tarefa muito importante. A música é um elemento que está sempre presente nas brincadeiras infantis. (Amostra 52, p.34)

A questão do brincar musical implica a questão do corpo e do movimento. Na Amostra 45, a pesquisadora observa que há pouca ênfase no movimento na Educação Infantil, isso em função da,

falta de espaço adequado para a aula; numero de crianças maior do que a sala comporta; localização da sala de aula como lugar de passagem; temor de o movimento desencadear procedimentos de indisciplina. (Amostra 49, p.89)

A autora afirma que a ênfase das aulas era o canto com gestos (p.67) em função da limitação do espaço.

As aulas das turmas observadas eram bastante parecidas entre si no conteúdo e nas atividades, havendo apenas diferenças quanto ao grau de dificuldade para cada faixa etária”. [...] durante as aulas notava-se certo cansaço ou até uma pequena irritação dos alunos, principalmente no mais novos, talvez pelo fato de ficarem sentados na mesma posição durante o período de aula, quase sem se movimentar. (Amostra 50, p. 88)

As concepções aqui delineadas em relação ao professor especialista justificam a frequente recorrência das concepções sobre mediação de Vygotsky (1993; 2008). O educador musical entende que pode mediar a construção do conhecimento musical da criança, e assim contribuir para que ele avance nesse processo (Amostras 28, 55, 65 e 68).

2.3.4 Eixo Criança – Das Propostas Elaboradas Pelos Pesquisadores

As propostas pedagógicas em Música, elaboradas, aplicadas ou descritas pelos próprios pesquisadores, dirigem-se a dois contextos: às Escolas Específicas de Música (Amostras 6, 43 e 62) e o contexto da Educação Infantil (4, 9, 13 e 65).

Essas pesquisas foram realizadas nos seguintes PPG:

- PPG em Artes: UNICAMP (4);
- PPG em Educação: UFRGS (43, 62); UFSCar (6); UNICAMP (13);
- PPG em Música: UFMG (65), Instituto de Artes da UNESP (9).

Algumas objetivam a aplicação ou verificação da adequabilidade de alguma proposta metodológica ou recurso didático (6, 43); em outras, a preocupação central é compreender os processos que geram sentido e significado nas notações musicais dos sujeitos. Tendo em conta a notação das crianças, esses processos são entendidos a partir das narrativas, das relações interpessoais e dialógicas entre as crianças e a pesquisadora (Amostra 62).

A Amostra 6 se baseia na aplicação de um roteiro de atividades, visando especificamente à aquisição de conhecimentos necessários para o domínio da escrita e leitura de uma partitura musical (no sentido convencional do termo); enquanto a Amostra (43) levanta, com base no sistema tonal, a hipótese de que as crianças consideram o aspecto harmônico quando escutam música. Essas vivências harmônicas destacadas do contexto das canções infantis são entendidas como sustentação de futuras elaborações complexas harmônicas pela criança.

Na produção analisada pode-se dizer que propostas dessa natureza, voltadas ao ensino específico de elementos musicais, com vistas ao aprendizado da partitura ou da harmonia do sistema tonal, se encerram no âmbito de aulas de música em escolas específicas de Música. Não foram encontrados indícios de trabalhos dessa natureza em outros contextos.

Dentro do contexto da Educação Infantil algumas pesquisas priorizam a abordagem de estratégias e propostas práticas para o trabalho de educação musical em sala de aula. Dentre os principais objetivos das propostas estão os de propor, experimentar e descrever um referencial de ensino de música baseado no fazer coletivo e apoiado principalmente na canção como material didático (Amostras 4 e 13); e descrever o percurso musico-educativo de um professor como modelo para outros educadores (Amostra 65).

2.3.5 Eixo Criança – Do Professor de Educação Infantil

A quantidade representativa de amostras que colocam em pauta o professor da Educação Infantil como objeto de estudo demonstra o quanto esse assunto tem instigado e preocupado os envolvidos com a educação musical de crianças (Amostras 10, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 31, 32, 33, 36, 39, 45, 46, 49, 52, 54, 57, 59, 66 e 68).

Do levantamento dos locais onde as pesquisas de campo foram realizadas constam:

- Curitiba (Amostra 10);
- Uberlândia, MG (Amostras 14 e 33);
- Porto Alegre, RS (Amostra 17);
- Campo Grande, MS (Amostra 19);
- interior de SP (Amostras 20, 38 e 57);
- Paraná (Amostras 22 e 24);
- Região do Médio Vale do Itajaí, SC (Amostra 26);
- São Paulo (Amostra 45);
- Distrito Federal, BR (Amostra 49);
- Belo Horizonte (Amostra 54);
- Rio de Janeiro (Amostra 56);
- Santa Maria, RS (Amostra 66);

Essa produção acadêmica foi defendida nos PPG das seguintes universidades:

- **PPG em Educação:** Universidade Federal de Uberlândia (Amostras 14 e 31), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Amostra 19), UNICENTRO (Amostra 22), UNICAMP (Amostra 20), PUC, Paraná (Amostra 24), Universidade Regional de Blumenau (Amostra 26), PUC, SP (Amostra 39), Universidade Presbiteriana Mackenzie (Amostra 45), Universidade de Brasília (Amostra 49), Universidade Federal de Minas Gerais (Amostra 54), UNESP, Presidente Prudente (Amostra 57) e Universidade de Santa Maria (Amostra 66).
- **PPG em Música:** UFRGS (Amostra 17), Universidade Federal do RJ (Amostra 56), UNESP, SP (Amostra 59).
- **PPG em Engenharia de Produção:** UFSC (Amostra 10).

- **PPG em Memória Social:** Universidade Federal do Rio de Janeiro (Amostra 32)

Interessante notar que a produção que tem como objeto de estudo o professor da Educação Infantil se concentra nos PPG em Educação.

Despontam das análises dessa produção duas questões temáticas principais:

- 1) as concepções músico-pedagógicas desses professores, que dizem respeito aos seus saberes, atuação, prática e organização e aplicação dos conhecimentos; e
- 2) a questão da formação em música desses profissionais.

Em relação à primeira questão, os objetivos das propostas podem ser resumidos em examinar e refletir sobre como a educação musical vem sendo trabalhada na EI; e oferecer suporte aos profissionais polivalentes.

As práticas são mapeadas pelo levantamento das atividades musicais, dos jogos musicais e sonoros, das brincadeiras, rimas, canções e parlendas realizadas pelo professor em sala.

Também é verificado em que situação e momento a música é colocada em jogo na rotina dos professores, quais recursos o professor tem em mãos e como ele os utiliza; a questão da adequação do espaço para brincadeira e de como as pré-escolas são “ruidosas”; e a valorização do folclore e da cultura musical infantil.

Sobre a questão de como o professor valoriza ou entende as relações de produção e sentido musicais que a criança estabelece com os sons, com a música e com a paisagem sonora no dia a dia da pré-escola destacam-se as Amostras 37 - faixa etária dos 3 aos 6 anos -, e 27 - que se refere aos bebês.

O repertório também é levantado e as escolhas e o gosto musical são discutidos; o cantar e as canções são estudados de forma destacada na produção (Amostras 24, 26, 32 e 49).

Em relação à segunda questão, a da formação, os objetivos que se colocam podem ser assim resumidos: refletir sobre a formação dos professores e de como essa formação influencia na formação estética e cultural do aluno e oferecer indicativos para elaboração de cursos de formação. Dentro dessa perspectiva, a falta de formação musical na formação inicial ou continuada do professor é apontada como dificultador da

dinamização da música na EI (Amostras 14, 17, 20, 31, 36, 45, 54, 56 e 57) e a reestruturação dos currículos dos cursos de pedagogia tida como necessária (Amostras 22, 31 e 54).

2.3.6 Eixo Criança – Das Concepções Músico-Pedagógicas do Professor de Educação Infantil

A concepção de Música na escola infantil, com objetivo de preparar futuros músicos profissionais, tem se tornado cada vez mais esparsa. No entanto, as análises da Amostra 20 revelam que ainda há entre os professores da Educação Infantil uma forte tendência à crença de que a capacidade musical está ligada ao dom herdado geneticamente, como algo inato. A autora utiliza as explicações da natureza da inteligência musical, comparadas à teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1986) para justificar o pressuposto de que as possibilidades musicais são inerentes a todas as pessoas a fim de desmistificar essa concepção.

O foco de atenção da produção inserida na categoria que corresponde ao professor da EI (não especialista), recai sobre as práticas e a formação, e não sobre o desenvolvimento infantil da criança. Destacam-se, porém, dois estudos que buscam levantar qual a visão que o professor não especialista tem da música para o desenvolvimento integral das crianças (Amostras 39 e 45). A Amostra 39 discute o papel da música na escola a partir da concepção que os professores e coordenadores têm da música para o desenvolvimento integral da criança, enquanto a Amostra 45 busca ampliar o conceito de música encontrado na escola, a fim de que a abordagem musical contribua ou possibilite o desenvolvimento infantil.

Esse discurso corrente nos dias de hoje, frequentemente encontrado nas concepções dos professores e bastante criticado pelos pesquisadores e educadores musicais, de que pela transferência cognitiva a música pode contribuir para o desenvolvimento de outras disciplinas (por ex. matemática, idiomas), ou para o desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivos (a criança que estuda música fica mais inteligente), motores (ajuda na coordenação motora, lateralidade, noção do espaço) ou social (promove a socialização, a integração entre os pares), talvez, seja resultado dos esforços, inclusive, dos próprios educadores musicais, para se tentar valorizar a

música e inseri-la na escola, o que acabou gerando a concepção de música como coadjuvante para o desenvolvimento infantil.

O discurso encontrado na Amostra (19) de que as vivências musicais permitem a socialização, afetividade, aprendizagem e coordenação motora da criança, ou seja, contribuem para o desenvolvimento infantil, revelam as concepções musicais mais recorrentes nas amostras do ponto de vista dos professores de Educação Infantil.

As ideias de que a música apresenta uma relação estreita com o lúdico (entendido como recreação, entretenimento e lazer), servindo como tema de eventos, alegrando as festas escolares e contribuindo para abordar o conteúdo das datas comemorativas ou a utilização da música como recurso pedagógico, contribuindo para o processo de letramento ou para reforçar conteúdos, ou como “pano de fundo” para relaxar ou realizar outra atividade, ou ainda, para estabelecer rotina, disciplina, como reforçadora de hábito são concepções recorrentes no discurso dos professores.

A concepção utilitarista da música, predominante nesse contexto (Amostra 31, p.116) somada à dificuldade, tais como ausência de recursos materiais e didáticos (Amostras 29 e 31), desconhecimento e falta de esclarecimentos sobre os documentos curriculares para o ensino de Música (Amostra 31), acústica inadequada e espaço insuficiente (Amostra 29), são apontados pelos pesquisadores como os principais complicadores para a realização do trabalho com música na escola.

Dessa concepção utilitária da música, destacam-se as questões sobre o repertório. As questões sobre o gosto musical e a escolha do que normalmente se canta nas pré-escolas tem a ver com o reconhecimento de que “*estamos falando de uma sociedade capitalista, massificada, que produz cultura de massa*” (OSTETTO, 2004, p.48). Apesar do gosto musical dos professores serem diversificado, a preferência em sala de aula é dada às cantigas de roda e canções folclóricas (Amostra 31, p.131).

Na Amostra 49, entretanto, encontra-se a ideia de que essa concepção que o adulto canta melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, rimas e parlendas (ideia expressa no RCNEI, 1998, p.51) estão em descompasso com a realidade da maioria das crianças brasileiras. Segundo esta as crianças possuem

um repertório cada vez mais alinhado às músicas veiculadas nos meios de comunicação em massa que deixam de longe as cantigas de roda, entre outras do repertório folclórico do país. (Amostra 53, p. 180)

Interessante notar o discurso latente entre a produção que trata das canções na Educação infantil. Na Amostra 24, a pesquisadora demonstra como as canções cantadas na Educação Infantil e presentes nos cursos de formação de professores refletem os conceitos de infância e criança, bem como as concepções filosóficas que norteiam a educação infantil. As canções objetivam dentre outras coisas, difundir ideias de civismo, higiene, patriotismo, formação de hábitos e disciplina, destacando, portanto, a importância do professor repensar suas decisões metodológicas de modo consciente e crítico.

Outra pesquisa que buscou entender como se deu a música nas propostas educacionais dos parques infantis na cidade de São Paulo de 1947 a 1957 (Amostra 42) aponta que a criança era considerada como terreno propício onde deveriam ser fundidos os alicerces para a vida e a música considerada como colaborada na formação da personalidade e inculcação de hábitos por meio das canções sobre higiene, saúde, folclore, socialização, deveres cívicos e patrióticos.

Nesse mesmo sentido a Amostra 31 trata do uso das canções consideradas “*politicamente corretas*” por professores, psicólogos e coordenadores de Centro de Educação Infantil. Subjacente ao discurso do politicamente correto, cujas letras das canções são alteradas para letras com fundo moral (“*não atire o pau no gato*”), encontra-se uma função política-ideológica da educação de educar dentro dos padrões de um cidadão passivo e acrítico. A autora observa que não há no RCNEI uma linha sequer falando sobre “agressividade” e que o discurso que visa mostrar um mundo lindo e perfeito às crianças deve ser discutido (Amostra 32).

Algumas brincadeiras musicais de roda, por exemplo, podem incitar a competição, dar ensejo à humilhação, ao medo ou mesmo à discriminação, como é o caso do “Tango Talango”, “Pretinho Barnabé”, “Boi da Cara Preta”, entre outras. Não se deve prescindir, entretanto, da utilização dessas cantigas por causa de seus conteúdos pejorativos, e, sim, incentivar a criança ao questionamento crítico da letra, a análise do contexto de origem folclórica, levando a valorização do patrimônio cultural que constitui este segmento musical. (Amostra 29, p. 39)

Essas reflexões permitem inferir que não há educação apolítica e que a Educação Infantil e a música podem ser consideradas um campo propício para disseminação de determinadas posturas ideológicas.

Figueiredo e Silva (2006) observam que o uso da música como recurso decorre principalmente pela falta de preparação musical dos professores, pela ausência de vivência e experiências significativas e consistentes nesta área do conhecimento ao longo de sua própria formação escolar (p. 1).

Segundo Alicia Loureiro (2010), a música é reconhecida como área de conhecimento apenas nos meios científicos e acadêmicos, pois, segundo a autora, a prática pedagógica musical encontrada na Educação Infantil está distante de ser efetiva e contextualizada (Amostra 54).

Possivelmente o docente utiliza a música como recurso por não compreender e não saber trabalhar com a música como área de conhecimento e não por desvalorizá-la. Discursos semelhantes ao excerto, a seguir, são facilmente identificados em muitos capítulos que se referem a análise da coleta de dados da produção:

todas as professoras foram unânimes em defender a importância da música nesse contexto justificando que contribui no processo de socialização das crianças pequenas e também por ajudar a construir a sensibilidade. (Amostra 31, p.116)

Nesse trecho percebe-se uma ampliação qualitativa do entendimento de música, indo desde o comum discurso encontrado nas escolas (incluindo as especializadas em Música) de que a música contribui para o desenvolvimento infantil seja ele cognitivo, motor ou social, mas alcançando o sentido estético, de construção do sensível pela experiência estética.

Ressalta-se também que há na produção analisada outro entendimento da música pelos professores que, apesar de raro, existe, dando indícios de que aos poucos essa realidade pode ser expandida, que é da música enquanto área de conhecimento. Destaca-se a Amostra 66 cujos resultados apontam para esse reconhecimento, observando que, provavelmente, essa concepção seja fruto da relação estreita que a instituição mantém com a música e, sobretudo com os acadêmicos dos cursos de Licenciatura Plena da UFSM, que neste espaço desenvolvem atividades voluntárias em música e estágio supervisionado. Apesar desse reconhecimento há necessidade de uma maior interação

entre professores e estagiários e estímulo “*para que essas professoras busquem formas de articular sua docência à educação musical*” (Amostra 66).

O professor da Educação Infantil que concebe a música como área do conhecimento, reconhece a necessidade de que este trabalho seja realizado por um especialista:

as professoras acreditam que a música pode contribuir com as demais áreas de conhecimento trabalhadas na Educação Infantil como recurso, de forma interdisciplinar e que também poderia estar no currículo como disciplina. Neste caso, reconhecem a necessidade da presença na escola de um professor especialista. (Amostra 31, p.116)

Esse trecho, no qual a autora fala sobre a música na escola revela um conceito de música recorrente nas amostras:

Defendemos que a música deve ser compreendida na escola como área de conhecimento. Para tanto, pode ser trabalhada nas escolas levando-se em conta seus conteúdos e procedimentos específicos, quando ministrada por professores especialistas ou por professoras uni docentes com formação musical. (Amostra 31, p. 95)

Considera-se como caso “desviante”, os resultados da Amostra 11 que demonstram um modo diferente de compreender as concepções musico-pedagógicas dos professores da EI, em relação à produção analisada. A autora entende que é preciso valorizar a capacidade que o professor não especialista da EI tem de mediar esse conhecimento em sala de aula, afirmando que “*a ausência de recursos materiais e a não formação dos educadores em música, não influencia no agir pedagógico musicalizado*” (In RESUMO, Amostra 19). A autora parece não se dar conta de que a música é utilizada como recurso pedagógico e não como área de conhecimento específica.

Na Amostra 16, o pesquisador Guedes Pacheco (2005) aponta a falta de sintonia entre as ideias e concepções que o educador musical tem de música na EI; o entendimento que os professores, coordenadores pedagógicos e diretores têm de música na EI; ou de música para crianças (Amostra 16). Essa discrepância aponta para uma falta de sintonia entre o que realmente acontece na prática, no cotidiano das creches e o que os pesquisadores estão fazendo dentro das universidades.

Aponta também para a falta de comunicação entre sociedade e universidade, demonstrando que as pesquisas feitas na área não “chegam” na comunidade escolar, restringindo-se a um público seletivo e restrito que são os pesquisadores acadêmicos. É necessário haver um maior intercâmbio entre pesquisa e comunidade.

Esses fatos apontam a falta de suporte conceitual da área musical para esclarecer e justificar as funções, a valorização e a presença da música dentro da escola, questão que incide diretamente na formação dos professores de Educação Infantil e nos currículos dos cursos de Pedagogia que habilitam os profissionais da área.

Ser reconhecida como primeira etapa da educação básica pela LDB de 1996 em seu Art. 29 representou uma grande conquista para a área, que passou a discutir as questões da formação de professores e da qualidade neste nível de ensino. Mas pode-se dizer que a música, considerada aqui uma área ainda não consolidada na escola, vem discutindo a formação dos professores, num terreno considerado de recente consolidação, diríamos até, em consolidação, que é a Educação Infantil, para completar sem apoio legal, pois a orientação advinda dos PCN é a de que: *“Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça uns trabalhos pessoais consigo mesmo”* (BRASIL, 1998, p.67).

O trecho ilustra a situação no que diz respeito à formação dos educadores não especialistas comumente encontrados na produção analisada:

todas as três participantes da pesquisa afirmaram não terem tido uma formação escolar específica em música e nem na formação universitária inicial. [...] seus saberes musicais foram e são construídos em suas experiências de vida e em alguns cursos realizados. (Amostra 31, p. 100)

Pesquisas apontam para a questão da complementação da formação do professor de EI (BELLOCHIO, 2001; BEAUMONT, 2003, FIGUEIREDO, 2001; JOLY, 1998; MAFFIOLETTI, 1998; SOUZA et al, 2002; TORRES, 1998), pois é com base nela que o professor atua em sala de aula. A reflexão didático-metodológica que deve fundamentar esses cursos, no entanto, deve superar a noção de capacitações que “dão receitas”, “atividades prontas” para aplicação, sem uma reflexão consciente da educação musical como área de conhecimento.

2.3.7 Eixo Criança – Das Capacitações e Cursos de Formação em Música

A qualificação do pedagogo para o trabalho músico-pedagógico na EI é considerado por muitos especialistas da área como necessário (BELLOCHIO, 2001), isso porque é a eles que competem os processos iniciais de construção do conhecimento escolar, social e cultural nesta etapa do ensino.

As capacitações e cursos de formação inicial ou continuada são sustentados pela filosofia do “*aprender ao longo da vida*” (DELORS, 1996) e tem como base a realidade do contexto escolar infantil: o despreparo do professor da Educação Infantil para o trabalho com música; a tentativa de reconhecer a música como área de conhecimento na escola pela experiência estética desse professor; a necessidade de se reorganizar os currículos dos cursos de Pedagogia visando a uma dinamização da música nas escolas.

Cursos dessa natureza foram elaborados tendo em conta tanto a formação continuada do professor de música e a capacitação do professor não especialista da Educação Infantil (Amostras 12, 16, 33, 46, 52, 57, 68).

Essas capacitações foram oferecidas nos seguintes locais: Dracena/cidade do interior de São Paulo (57); em Santa Maria (16) e Campo Bom (33) ambas em RS; Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes – SP (46); Roraima (52); Volta Redonda (68). Todas elas defendidas em PPG em Educação, com exceção da Amostra 68, defendida no Mestrado Profissional em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente.

Todos esses projetos visam dinamizar o ensino de música nas escolas, buscando ampliar os referenciais musicais e pedagógicos dos professores e contribuindo com uma preparação musical dentro dos conceitos de música concebidos pelos pesquisadores. Noções básicas de música, organização do trabalho pedagógico e reflexões sobre a prática são questões discutidas em todas as Amostras.

Todas envolvem uma experiência prática individual ou coletiva, enfatizando a apresentação de materiais (Amostra 57), ou favorecendo a compreensão técnica, musical e expressiva do canto (Amostra 33), ou promovendo a superação da barreira do ensino tradicional, desenvolvendo a linguagem sonora e musical e a produção de conhecimentos sobre ensino de música para crianças (Amostra 46), buscando reflexões sobre as práticas pedagógicas e sobre o currículo de pedagogia (Amostra 52) ou instigando as relações entre música e meio ambiente por meio de reflexões e atividades (Amostra 68).

É interessante notar que dentre as propostas elaboradas pelos pesquisadores e aplicadas diretamente com as crianças em sala de aula, sete (7) objetivam o desenvolvimento infantil e três (3) a proposta, *em si*. Enquanto na observação de práticas pedagógicas de especialistas pelo pesquisador e na capacitação de professores, o foco reside na formação e nas práticas e não no desenvolvimento infantil.

Estudos que visam a conhecer a situação do ensino da música na Educação Infantil em regiões específicas do Brasil, seja com o intuito de tornar explícitas as questões acerca da valorização da música no âmbito da Pedagogia a fim de justificar os esforços pela dinamização da educação musical nas escolas (Amostra 36) ou com intuito de descrever a situação para fomentar as questões de parcerias políticas (Amostra 30), terminam por refletir sobre as questões da formação de professores na área da música, evidenciando a pertinência do tema.

A questão da falta de formação pedagógica, do conhecimento sobre desenvolvimento infantil por parte dos profissionais especializados em música, não foi recorrente na produção, aparecendo em apenas uma Amostra (20). Mas se percebe indícios dessa problemática decorrentes provavelmente das influências da formação técnica-musical da pesquisadora na Amostra (10). Nesta Amostra (10) um capítulo inteiro é dedicado aos métodos ativos propostos pelos educadores musicais da primeira geração. Na tentativa de justificar a realização de uma dissertação de Mestrado que trata da “produção musical na educação infantil” num Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (Universidade Federal de Santa Catarina), a autora deixa transparecer concepções mais ligadas às concepções do tradicional ensino de instrumento musical do que de música para a Educação Infantil, ligada às propostas dos educadores musicais, nos quais diz se fundamentar quando afirma que,

Para interpretar uma partitura, não basta transformar em sons o que está escrito, mas entender o que o compositor quis expressar e qual o significado disso para cada pessoa. É a técnica e o sentimento se inter-relacionando. (Amostra 10, p. 11)

Essas concepções musicais estão claras também quando a autora, falando sobre o fato de termos muito que fazer no campo da educação musical na Educação infantil, aponta o canto coral e a execução e manuseios de instrumentos como “*novas formas de expressão musicais*” (p.18). Em outro parágrafo a autora mostra outro sentido de música na escola:

é preciso ter outro espaço na escola direcionado ao ensino e aprendizagem musical, não com o objetivo de formar músicos, instrumentistas, mas cidadãos sensíveis, capazes de compreender o mundo a fim de torná-lo melhor. (Amostra 10, p.19)

Essas questões passam pelos estudos sobre currículo⁶³, principalmente, dos elaborados para os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música. Pesquisas como as de Liara Roseli Krobot (2006), de Wasti Henriques (2011) e de Neide Esperidião (2011) mostram que a inclusão da música na formação dos professores vem sendo discutida.

A constituição de grupos formados por professoras (não especialista) da EI e especialista em música, buscando investigar as ações e refletir sobre as práticas pedagógico-musicais, foi apontado como um caminho para a superação das concepções que atribuem à educação musical um papel de coadjuvante no processo educativo (Amostra 9).

2.4 EIXO CRIANÇA – DOS PROJETOS

Os projetos de extensão universitários, desenvolvidos no Brasil no contexto da educação musical de crianças entre 0 a 6 anos, têm como base os projetos destacados na produção analisada.

Vale lembrar que nesse eixo, assim como no Eixo Bebê, o desenvolvimento da educação musical infantil se deu compreendendo também as iniciativas particulares. Destaca-se, nesse âmbito, o trabalho de Maria Teresa Alencar de Brito⁶⁴, hoje, professora do Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP); de Josette Feres; e de Enny Parejo⁶⁵ no Estado de São Paulo, no que concerne à prática e à formação de educadores musicais para a infância.

⁶³ Por ultrapassar a delimitação deste trabalho não se discutiu com profundidade a questão da formação de professores, apesar de se reconhecer a intrínseca ligação e implicância que tem com a temática desta pesquisa.

⁶⁴ Brito dedica-se à educação musical infantil e à capacitação musical de professores desde final da década de 1980. Foi relatora do Documento de Música integrante do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado pelo MEC, em 1999 e seu livro “*Música na Educação Infantil*” (2003) é referência teórica e/ou bibliográfica de grande parte das Amostras analisadas.

⁶⁵ Ao lado de sua carreira acadêmica, Parejo trabalha com capacitação musical de professores, ministrando cursos no “*Enny Parejo Atelier Musical*” sob sua direção, e em todo o Brasil, desde 1994.

2.4.1 Musicalização Infantil da Universidade Federal da Bahia

O Programa de Extensão, Musicalização Infantil da UFBA, é fruto dos primeiros Seminários Livres de Música realizados nesta universidade e que em 1954 foi instituído como curso de extensão, oferecendo cursos de Pedagogia e Iniciação Musical ministrados pela Professora Maria Rosita Salgado Góes (COSTA, 2011, p.91). Esses cursos tiveram impulso na década de 1960, quando Edgard Willems veio à Bahia a convite do então diretor dos Seminários, Hans Joachin Koellreuter. Em depoimento concedido à pesquisadora Marineide Marinho Maciel Costa (2011, p. 91-100)⁶⁶, Alda de Oliveira então graduanda, hoje professora do Departamento de Música da UFBA e orientadora de muitas pesquisas no campo da educação musical infantil, nesta instituição, declara que no final da década de 1960 aceitou o desafio de assumir uma turma de iniciação musical com crianças de três anos de idade.

Segundo Costa, o Programa de Extensão “Iniciação Musical” continuava a ser o laboratório para o licenciando em Música⁶⁷ e a metodologia usada era baseada no método Willems, sob sua orientação, que estava preparando a Professora Carmen Mettig, para entregar-lhe o título de representante no Brasil e na América Latina (COSTA, 2011, p. 94).

Carmen Mettig e Alda Oliveira dividiram a coordenação dos Cursos de Extensão em iniciação musical até a aposentaria de Mettig em 1991.

A partir de 1991, a Professora Dr^a Diana Santiago, do Departamento de Música da UFBA, passou a disseminar tanto na Graduação como no Mestrado em Música da UFBA, aulas de música para bebês, baseadas no “*MusicTime*”⁶⁸ criado pela Professora Dr^a Donna Brink-Fox na *Eastman School of Music (New York, USA)*” (COSTA, 2011, p. 96) com quem Diane estudou enquanto realizou seu mestrado nos EUA. Vale lembrar que, aproximadamente na mesma época, em fins da década de 1980, Josette Feres iniciou sua incursão na Pedagogia Musical Infantil travando contato com as ideias, dentre outras, de Donna Brink-Fox, principalmente pelo *MusicTime*.

⁶⁶ Marineide Marinho Maciel Costa é coordenadora no NEM- Núcleo de Educação Musical da UFBA, tendo atuado como professora no curso de Iniciação Musical desde 1996.

⁶⁷ O curso de Licenciatura em Música foi criado em 1969, pelo Decreto n.43/804 de 1958, Parecer n.1.284/76 e Resolução . 10 de 1969. Disponível em www.jusbrasil.com.br. Acesso em 06/02/2013. Para um breve histórico das concepções filosófico-educacionais desse curso ver: LEAL, Luiz Antonio Batista. A Ludicidade na práxis pedagógica do professor de música. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade federal da Bahia. Salvador, 2012.

⁶⁸ *MusicTime* é um programa de educação musical para Bebês de 0 a 2 anos, acompanhados pelos responsáveis, elaborado pela Prof.^a Donna Brink Fox e oferecido à comunidade pela *Eastman School of Music*.

Com a coordenação da Prof.^a Leila Dias o curso é ampliado em 2006, com a implantação do curso de Musicalização de Bebês, atendendo bebês de 0 a 4 anos, tendo Angelita Maria Vander Broock como professora, hoje coordenadora do Musicalização Infantil da UFBA (COSTA, 2011, p. 99-100).

Segundo Broock, o curso de musicalização para bebês da UFBA, “*surgiu para ampliar o quadro de cursos de extensão da Instituição, onde as crianças podiam iniciar sua educação musical apenas aos 5 anos de idade*”. (BROOCK, 2007)

2.4.2 Projeto de Extensão – Musicalização Infantil da Universidade de Brasília

O “Musicalização Infantil” da Universidade de Brasília recebeu cadastro de extensão em junho de 2002 (FREIRE, 2008), atendendo, nessa época, crianças de 0 a 5 anos. O Projeto vem sendo ampliado com outros cursos de música, buscando atender a demanda da comunidade local.

Segundo o coordenador do Projeto, o Prof. Dr^o Ricardo José Dourado Freire, do Departamento de Música da UnB, a missão do Musicalização Infantil visa a “*estabelecer uma parceria entre a universidade e as famílias em benefício das crianças e permitir que a música seja parte fundamental no desenvolvimento humano das crianças brasileiras*” (FREIRE, 2008, p. 7).

Sua proposta se deu motivada pelos projetos de extensão universitários de Beyer e Zenker, e se orienta, dentre outros, por alguns pressupostos de Gordon (2000), principalmente pela noção de audiação.

2.4.3 Projeto de Extensão – Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná

O “Musicalização Infantil” da UFPR esteve em vigor de 2003 a 2010, como Curso de Extensão Universitária, que atendia bebês e crianças de 0 a 12 anos de Curitiba e regiões, tendo sido idealizado e coordenado, primeiramente por Beatriz Ilari. Envolveu um grande número de alunos da Licenciatura em Música da UFPR, alguns

deles, hoje, coordenadores de cursos de musicalização como Angelita Broock (ILARI, 2009).

Assim como ocorreu no projeto de musicalização da UFSCAR, também na UFPR houve uma “*caracterização do “jeito UFPR” de se ensinar música a crianças*” (BARBOSA e MADALOZZO, 2011, p. 52) que pode ser definido, como uma estrutura de aula em três partes (início, meio e fim):

- na primeira (início), tem-se uma saudação e a limpeza de ouvidos;
- no meio, atividades musicais envolvendo escala musical, contorno melódico, percussão instrumental, gestual, percussão corporal, dança, audição ativa, apresentação de instrumento musical;
- e na finalização, relaxamento, audição e despedida. (BARBOSA e MADALOZZO, 2011, p. 50)

Segundo Ilari, essa estruturação resulta da mescla das abordagens dos educadores musicais da primeira geração, tais como Orff, Martenot e Dalcroze e ideias dos educadores contemporâneos, como Schafer, Paynter e Bolton. Vale lembrar que Bolton se orienta pelas ideias de Gordon.

Percebem-se também, pela estrutura da aula os pressupostos da *audição ativa* de Jos Wuytack. Este educador musical esteve no Brasil diversas vezes, juntamente com Graça Boal Palheiros (Instituto Técnico do Porto, Portugal) a fim de ministrar cursos⁶⁹ acerca do método de educação musical que elaborou com base em Orff, o Sistema Orff/Wuytack⁷⁰. No Brasil, alguns pesquisadores tomam a *audição ativa* como base do trabalho de educação musical, como Luis Bourscheidt, do Paraná, que atuou no Projeto de Ilari como professor e desenvolveu uma dissertação de mestrado (2008) com base no Sistema Orff/Wuytack. (WUYTACK & PALHEIROS, 1995; BOURSCHEIDT, 2008; MALAGUTTI, 2011)

⁶⁹ Wuytack e Palheiro ministraram o “Curso de Pedagogia Musical” – I Grau, em São Paulo de 22 a 25 de maio de 2008, do qual a autora teve oportunidade de participar.

⁷⁰ O sistema Orff/Wuytack é um método de educação musical, baseado no ensino coletivo e ativo de música fundamentado em Orff, desenvolvido pelo compositor e educador musical belga Jos Wuytack.

2.4.4 Projeto de Extensão – Música para Bebês da Universidade Estadual de Maringá

Inserido no contexto do Projeto de Extensão “Educação Musical, Escola e Comunidade”, o “Música para bebês” da Universidade Estadual de Maringá (UEM) teve início em 2009, atendendo crianças de 0 a 5 anos, com objetivo de promover o contato da Universidade com a comunidade e oferecer oportunidade de formação reflexiva (MALAGUTTI, 2011, p.347).

O projeto coordenado pela Professora Especialista Micheline Prais de Aguiar Gois do Departamento de Música da UEM, tem como fundamentação a perspectiva do desenvolvimento cognitivo de Beatriz Ilari (2006), de Esther Beyer (2003; 2009) e de Beyer e Braga (2006), além de considerar a criança como ator social (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Segundo Malagutti, (2011, p.349), as aulas eram estruturadas conforme a metodologia de Feres (1998) e Beyer (2003). Esse modelo foi posteriormente adaptado, quando as aulas passaram a ser elaboradas por temas, conservando apenas “*o canto de entrada e a hora da despedida*”.

2.4.5 Musicalização Infantil da UFPB/João Pessoa

A Musicalização Infantil da Universidade Federal da Paraíba, que teve início em 2010, destinando-se às crianças de 0 a 6 anos da comunidade pessoense, que segundo Queiroz et al., (2011), pouco conhece acerca do trabalho de música com crianças pequenas.

O projeto surgiu no contexto do Grupo de Estudos de Educação Musical Infantil da Instituição coordenado pela Professora Ms. Caroline Pacheco cuja dissertação de Mestrado (2009) consta da Matriz desta pesquisa (Amostra 40) tornando-se projeto de extensão mais tarde. Em 2012, o projeto passou a fazer parte do recém-criado “Laboratório de Educação Musical Infantil - LEMI/ UFPB”⁷¹, contribuindo para a formação de educadores musicais no campo da infância.

Aqui também a perspectiva cognitiva de Ilari (2002; 2003) e Beyer (2005) desponta como fundamentação teórica.

⁷¹ Informação disponível em: <http://musicalizacaonaufpb.blogspot.com.br/p/o-que-e.html>. Acesso em 16/02/2013.

2.5 DESFECHOS DO CAPÍTULO 2

As análises deste capítulo permitiram destacar os principais temas que despontam da produção levantada, possibilitando delinear o campo da educação musical no Brasil sob este aspecto. De forma geral, os temas das pesquisas são escolhidos pelos autores em função, principalmente, da busca de subsídios teóricos que expliquem as práticas em música na Educação Infantil; da intenção de se oferecer propostas e diretrizes para um ensino de música baseado em teorias já consagradas nas áreas da educação, da psicologia e da educação musical; e de verificar se a musicalização ou a educação musical promove avanços no desenvolvimento infantil, principalmente no que se refere aos aspectos cognitivos e motor. Essa postura provavelmente se dá em função da necessidade vigente no momento, de respaldo científico para garantir a valorização desse campo enquanto área de conhecimento. Pelas análises, esse último objetivo merece uma atenção cuidadosa por parte dos educadores musicais e pesquisadores em educação musical infantil, exigindo pesquisas colaborativas entre educadores musicais e profissionais de áreas da saúde e da psicologia cognitiva, para que os estudos possam efetivamente contribuir com a construção de uma área sólida.

As temáticas do eixo bebê incidem em primeiro lugar, sobre o impacto da música no desenvolvimento infantil, com ênfase no aspecto cognitivo e na ideia de afetividade pela interação, ressaltando-se a importância da educação musical precoce; e em segundo, na valorização do canto para os bebês. No que diz respeito ao eixo criança os temas se voltam principalmente à questão da formação/capacitação de professores da Educação Infantil e da valorização do canto, e em menor proporção, ao impacto da música no desenvolvimento infantil com ênfase no aspecto musical.

Em termos de projetos de extensão universitária, o Brasil tem sete polos de pesquisa representados pelas regiões de Porto Alegre/Rio Grande do Sul; São Carlos/São Paulo; Bahia/Salvador; Brasília; Curitiba e Maringá/Paraná; e Paraíba/João Pessoa em educação musical infantil. Os projetos se caracterizam pela abordagem prática e aberta à comunidade, incentivando também as pesquisas acadêmicas.

Passa-se ao próximo capítulo, que se baseia nas análises do nível teórico da produção levantada, buscando responder quais teorias e de quais áreas têm emanado o conhecimento para a construção do campo da educação musical infantil brasileira.

CAPÍTULO 3 - A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO BRASIL: ANÁLISE DO NÍVEL TEÓRICO

*“Pedala, pedala, pedala pedalinho ... me leva pra longe bem devagarinho ...
O mar tá bonito tá cheio de caminho... pedala, pedala, pedala pedalinho ...
Pedala, pedala, pedala pedalinho”⁷²*

Este capítulo destina-se às análises de nível teórico e dizem respeito à fundamentação adotada pelos autores; às principais teorias e conceitos; destacando as respectivas áreas que embasam essa produção. Pretende-se levantar as teorias e os autores que têm fundamentado as pesquisas em torno da educação musical infantil no Brasil e verificar que relações os autores estabelecem entre a fundamentação adotada e o tema tratado na pesquisa.

Esse levantamento é essencial para que a pergunta: - de quais áreas emanam os referenciais para a área da educação musical infantil no Brasil? - seja respondida.

Para essa análise foi feita uma releitura das Amostras, com foco na leitura dos capítulos que se dedicam à explanação do quadro teórico e à definição dos conceitos e das categorias de análises advindas desse referencial. Foi feita uma releitura do capítulo que trata das análises de dados, a fim de verificar como o pesquisador relaciona esta com o referencial teórico adotado.

É importante esclarecer que não se pretende discorrer acerca das teorias e dos conceitos encontrados, pois isso já foi feito nas Amostras. As referências encontram-se disponíveis nas Referências Bibliográficas.

O capítulo está estruturado em dois eixos principais: Eixo Bebê e Eixo Criança, atendendo a divisão por faixa etária utilizada no capítulo anterior, ou seja, de 0 aos 3 anos e de 3 a 6 anos, respectivamente. Essa classificação permite delinear um contorno específico dos referenciais adotados em cada Eixo, possibilitando confrontar e perceber algumas diferenças entre esses quadros.

⁷² Trecho da canção Pedalinho de Bia Bedran. Cd O melhor de Bia Bedran.

3.1 EIXO BEBÊ

3.1.1 Eixo Bebê – Do Desenvolvimento Infantil

A área da Psicologia é uma das que se destacam como referência para o campo da educação musical para bebês no Brasil. Das onze (11) amostras que constituem o Eixo Bebê, dez (10) relacionam o aprendizado musical ao desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos, cognitivo (incluindo a linguagem), afetivo, motor e social. Apenas uma Amostra (23) não vincula a música ao desenvolvimento infantil em nenhum de seus aspectos, tratando da experiência estética musical em si.

Destas onze Amostras que correspondem a esse eixo, quatro fundamentam-se em Jean Piaget (2, 21, 35 e 41); quatro em Henry Wallon (2, 15 e 28) e uma em Vigotsky (41).

A epistemologia genética de Piaget (1971) foi tomada como alicerce de duas maneiras: primeiro no que se refere à adoção de algum aspecto da teoria como categoria de análise a exemplo do estágio sensório motor; e em segundo no que diz respeito à descrição da teoria com definição de conceitos. Neste último caso, muito embora os pesquisadores se orientem por alguns princípios, estes não são tomados como categoria.

Da perspectiva piagetiana, o período sensório motor é o aspecto mais estudado e usado como referência e categoria de análise. Fatos que acontecem nas aulas de música para bebês são explicados conforme as fases desse período e sugestões são dadas a partir dele:

o fato de levar os instrumentos à boca pode ser explicado através dos conceitos de assimilação geral e generalizadora, que incorpora diferentes objetos no exercício de sucção e que resultará numa assimilação recognitiva. (Amostra 35, p. 244)

o “agarrar” configura a primeira reação circular estabelecida na preensão e esses instrumentos [chocalhos, sinos, teclas de mão, afoxé, castanholas de cabo, guizos, bloco de madeira e sineta com cabo] podem ser manipulados partindo desse esquema. (Amostra 21, p. 69)

Outro aspecto da teoria piagetiana recorrente nas amostras diz respeito ao conceito de imitação⁷³ (Piaget, 1978) que pode ser observado no exemplo abaixo:

Imagine uma creche, no horário da refeição. Uma criança começa a bater com a colher no prato que será servido, logo todas as crianças estarão imitando aquele gesto. Para o educador que desconhece a manifestação da imitação como meio de descoberta de novas experiências e uma modificação de esquemas em função dos objetos, essa atitude provocará desconforto e até irritação pelo barulho provocado. Ser sensível a essa atitude leva o professor a criar uma situação de criatividade e até mesmo musical. Se “levar na brincadeira”, o educador pode solicitar das crianças que toquem: “bem baixinho...mais fortedevagarzinho ...bem depressa.... parou!”. (Amostra 20, p. 23)

Neste eixo dos bebês a importância da influência cultural no desenvolvimento infantil e da mediação do professor, fundamentados em Vigotsky (1993), é considerada em apenas um estudo, que se ampara em Piaget no que concerne ao desenvolvimento infantil (Amostra 41). O fato de Vigotsky relacionar o pensamento à capacidade simbólica, (o que começa a acontecer somente por volta dos 3 anos) leva os autores que se dedicam aos bebês a preferirem o autor por Piaget ou Wallon.

O conceito de infância, que considera a criança como um ser sem linguagem, sem fala, e portanto, sem pensamento, vem sendo questionado a partir das pesquisas da neurociência e não é aceito em nenhuma das amostras. Duas amostras (7 e 28) trazem um histórico das primeiras creches do Brasil com base em Kuhlmann Jr (1998; 2005), delineando as transformações no conceito e na maneira de lidar com a criança pequena, com base em Ariés (1981) e Dolto (1985) e demonstram essa evolução do conceito.

A Teoria de desenvolvimento de Henry Wallon (1975; 2005) que, partindo de uma perspectiva psicogenética⁷⁴, busca integrar os domínios cognitivos, afetivos e motores do organismo, e estes ao meio, é à base de três Amostras (2, 15 e 28). Essas amostras tratam do desenvolvimento infantil com foco no movimento e no desenvolvimento motor (Amostra 28), com ênfase nas dimensões afetiva, emocional, expressiva e física do ato motor (WALLON, 1975; 2005).

⁷³ A gênese da imitação que se dá no período sensório-motor e subdivida em seis etapas distintas, é descrita por Piaget em seu livro “A Formação do Símbolo na Criança” (1978).

⁷⁴ Entendida como o estudo de como se forma e se transforma o psiquismo (Amostra 35, p. 30)

Wallon (2005) percebe a motricidade de forma também expressiva, não somente como uma relação física com o mundo, mas também afetiva. (Amostra 28, p. 21)

De Wallon destaca-se o conceito de afetividade e a importância do vínculo de juntamente com os pressupostos de que o afeto e a emoção consolidam a construção do conhecimento na primeira fase do desenvolvimento. Há um consenso entre os pesquisadores de que a relação entre adulto, ambiente e bebê na educação musical de bebês deve ser baseada no afeto. (Amostras 2, 15, 28 e 38)

as emoções são responsáveis pela interação do bebê com o meio social, desencadeando no outro reações de ajuda para satisfazer suas necessidades. (Amostra 28, p. 18)

No âmbito da psicanálise, Winnicott (1990, 1993), é referência nas Amostras (7 e 15). Em um estudo, o autor ampara as discussões acerca da importância do manêns⁷⁵ e da entonação da voz materna no momento da interação da mãe com o bebê, destacando a necessidade de se estabelecer um espaço que propicie o estabelecimento e fortalecimento de vínculo entre mãe e bebê (Amostra 7); Em outro, a Teoria do apego⁷⁶ sustenta o princípio de que o vínculo afetivo é condição para o desenvolvimento favorável de bebês deixados em creche, muitas vezes antes dos seis meses de idade (Amostra 15).

A ideia de que a suposta agressividade presente nas letras de algumas canções infantis não prejudica o psicológico do bebê tem respaldo nas ideias de Winnicott de que o bebê percebe a maneira como o som se apresenta e a forma como o canto lhe é dirigido e não o significado das palavras (Amostra 7, p. 93-94).

De Winnicott, dentro da perspectiva da interação musical entre mãe e bebê, destacam-se ainda o papel de espelho, caracterizado pela forma como a mãe, olhando para o seu bebê possibilita a formação da identificação dele e o pressuposto de que o feto não somente percebe como também registra os sons corporais. As pesquisas desse psicanalista têm gerado estudos específicos no campo da música para bebês, tais como o “espelho sonoro” de Castarède (2000) e os de LeBoulch (1982), que apontam que o ritmo está presente na formação desde a gestação.

⁷⁵ Voz suave e melodiosa que a pessoa que exerce a função materna, dirige ao bebê.

⁷⁶ Elaborada por Winnicott (2000) e Bowlby (1990, 1969) é definida como o equilíbrio dinâmico produzido por mãe e filho para manterem-se próximos (Amostra 8, p. 15)

As fases da maturação neurológica, as habilidades que os bebês desenvolvem nos primeiros anos de vida e os principais eventos envolvidos na construção do conhecimento, da individualidade e das relações que ocorrem com os bebês, desde o seu nascimento até os 2 anos, foram estudados principalmente com base em Daniel Stern (1991; 1992) em algumas Amostras (15, 21, 35 e 38).

As capacidades auditivas dos bebês foram descritas conforme autores da Psicologia Cognitiva, dentre eles Fassbender (1996); Klauss e Klauss (1989); Castarède (2000); e Mazet e Stoleru (1990).

O conceito de musicalidade, de Papousek, H (1996) e Trevarthen & Malloch (2002; 2007) e do vínculo afetivo de Klaus e Kennel (1992), subjazem aos estudos nesse campo. A interação e as necessidades não apenas do bebê, mas da dupla, são apontadas como imprescindíveis para as análises em função da fase de dependência que o bebê encontra-se em relação à mãe.

De base piagetiana, John Sloboda (2008) fundamenta o desenvolvimento musical infantil no conceito de enculturação⁷⁷ e enfatiza que o balbucio e o canto espontâneo são importantes para o desenvolvimento musical do bebê (Amostra 41). A habilidade que os bebês possuem de imitarem os contornos da entonação vocal é estudada por muitos autores da Psicologia Cognitiva e compreende “*toda sonoridade que envolve a maternagem, o manhês e, de forma geral, a comunicação da mãe com seu bebê*” (Amostra 7, p. 228).

Da Psicologia Cognitiva tem-se amparo para os estudos acerca da gênese do desenvolvimento musical que tem se orientado pelas ideias piagetianas, observando que o aprendizado musical exige da criança a capacidade de assimilação e acomodação dos conhecimentos musicais; e respaldo para a questão da importância da música para o desenvolvimento do bebê e de suas capacidades musicais, com destaque para Mecthild Papousek (1996), Sandra Trehub (2003) e Deliège e Sloboda (1996) (Amostras 21, 28 e 41).

Esses autores são usados nas amostras como base para sustentar o discurso recorrente de que a música contribui para o desenvolvimento infantil, principalmente cognitivo:

⁷⁷ O processo de enculturação se dá pela reprodução de padrões de comportamento característicos de uma determinada sociedade. Para Sloboda o ser humano nasce com um conjunto de capacidades cognitivas primitivas que mudam rapidamente, à medida que as experiências culturais são aprendidas.

No processo educativo-formativo da infância, a música tem se mostrado um dos instrumentos eficazes para o desenvolvimento infantil, por trazer conhecimentos de forma lúdica e prazerosa para as crianças. (Amostra 24, p.8)

No aspecto social, a música também aparece de maneira favorável. Brincar de roda, cantar em grupo, tocar um instrumento e depois ouvir o outro tocar são atividades aparentemente simples que podem levar a criança à percepção dela mesma e à construção do seu “eu”. (Amostra 28, p. 38)

Vale ressaltar que os autores da Psicologia Cognitiva que amparam conceitos e ideias nas amostras, não são utilizados individualmente como categoria de análise, como acontece com Piaget, por exemplo.

Os estudos da Psicologia Cognitiva e da Psicanálise em termos de desenvolvimento infantil têm contribuído para o crescimento do campo da educação musical infantil, no entanto, os resultados dessas pesquisas, têm servido em alguns casos, a propósitos apelativos e comerciais.

Uma pesquisa observa que a mídia tem se apropriado desse discurso, veiculando matérias como a publicada pela Revista Veja em março de 1996: “Como funciona o cérebro das crianças: qual a melhor idade para aprender línguas, matemática e música”, que podem levar a uma concepção mercadológica da aula de música para bebês (Amostra 7, p. 14-15). Em muitos casos, esses artigos destacam os benefícios da estimulação precoce para o desenvolvimento infantil, o que promove a proliferação de mitos acerca dessas estimulações.

Nesse sentido o conceito de “transferência cognitiva”⁷⁸ deve ser utilizado com cautela, impondo a necessidade de realização de pesquisas, tais como a desenvolvida pela Amostra 44 que questiona a “transferência cognitiva” entre os domínios da consciência fonológica e as habilidades musicais.

As pesquisas das educadoras musicais brasileiras, Esther Beyer e Beatriz Ilari, têm contribuído para que os pesquisadores tenham parâmetros de análises no que tange às capacidades musicais do bebê ou aos benefícios que experiências musicais podem promover – de ordens psicológica, fisiológica, culturais, auditivo-educacionais e/ou estético-musicais – nessa faixa etária, além de contribuir para a desmistificação de alguns conceitos acerca das “transferências cognitivas” comuns nesse âmbito.

⁷⁸ “qualquer transporte de conhecimento ou de habilidades de uma situação problemática para outra” (STERNBERG, 2000, p.323)

De qualquer maneira, parece ser necessária a realização de pesquisas que colaborem com uma melhor compreensão das questões acerca do desenvolvimento infantil e musical de crianças e bebês, e da transferência cognitiva entre áreas.

3.1.2 Eixo Bebê – Do Desenvolvimento Musical e Artístico

No Eixo Bebê algumas amostras fazem referências às teorias do desenvolvimento musical, mas não foi encontrada nenhuma que se referenciasse por uma específica sem o apoio de Piaget (1954; 1964; 1978; 1986; 1990).

O Modelo Espiral de desenvolvimento musical⁷⁹ elaborado por Swanwick e Tillman (1986) foi abordado em duas Amostras (21 e 28).

As condutas da produção sonora da criança pequena, com base em Delalande (1999), foram apontadas em uma Amostra (21), o desenvolvimento artístico com base em Howard Gardner (1997/1973, 1994) e o desenvolvimento musical e artístico segundo David Hargreaves (1996, 1986) e Edwin Gordon (2000) foram apontados em uma amostra, mas não utilizados como fundamentação.

Edwin Gordon (2000) foi citado no decorrer de um trabalho (Amostra 28), mas não foi utilizado como referencial teórico, e a Teoria de Aprendizagem do autor foi sequer mencionada.

3.1.3 Eixo Bebê – Das Experiências Musicais

Acerca das experiências musicais de bebês, pode-se dizer que há duas concepções que se sobressaem:

- a primeira que considera o bebê como um ser que se apropria da cultura, recebe-a de seu ambiente social via interação com o adulto;
- a outra, que entende o bebê dentro de uma perspectiva dialética, na qual, ao mesmo tempo em que recebe, o bebê produz e transforma a cultura do seu contexto (Sarmiento, 2008).

⁷⁹ Surgiu da observação de padrões e de mudanças qualitativas e progressivas de elementos do discurso musical: materiais, caráter expressivo, forma e valor. Em 1994, SWANWICK ampliou a fundamentação teórica do Espiral transformando-o no Modelo Psicológico do Desenvolvimento Musical baseado na compreensão de sequencias assimilativas e acomodativas do desenvolvimento musical (SWANWICK, 1994, p.86-7).

Entende-se que essas tendências revelam conceitos adotados pelos pesquisadores os quais se espelham na fundamentação teórica, e que revelam não somente concepções de bebê/criança, como também de música.

Na primeira perspectiva - a da apropriação da cultura pelo bebê - se insere o maior de número de amostras (9) e se percebe a influência de Josette Feres (1998) no que tange à organização das aulas e aos objetivos que podem ser resumidos em: “*desenvolver o prazer de ouvir e fazer música*”, estimular a fala e o canto e estreitar o vínculo mãe-bebê (Amostras 7, 38 e 58).

Nicole Jeandot (1990), de base piagetiana, também, tem sido uma referência relevante nessa primeira concepção, com as ideias de que os jogos ritmados são essenciais nos primeiros anos de vida, anos que correspondem ao período sensório-motor da criança, pois considera que o ritmo já é sentido pelas pulsações do coração da mãe durante a gestação. Essas ideias têm servido de base para a elaboração de propostas musicais com bebês, que envolvam brinquedos ritmados, parlendas e acalantos (Amostras 24, 36 e 54)

Na segunda perspectiva - a do bebê como produtor de cultura - a criança é entendida como “*consumidora e produtora de cultura desde os primeiros meses de vida*” (Amostra 27, p.37). O bebê é considerado um ser social que participa de uma estrutura social, aprendendo, participando e transformando a cultura, ideias amparadas na Sociologia da infância com base em Sarmiento (2008) e Abramovich (1995) na Amostra 58.

A invenção musical infantil (individual ou em grupo) é valorizada e se sustenta no conceito de “paisagem sonora” de Schafer (1991) e nas ideias de “exploração sonora” da italiana Arianna Sedioli (2005), cabendo ao professor o papel de provocar as criações, orientando e mediando os pequenos (Amostra 27). Nessa concepção considera-se a integração da música com outras linguagens, fundamentando-se, para tanto, em autores italianos da educação de crianças pequenas, como Anna Bondioli e Susana Mantovani (1998); Barbara Ongari e Paula Molina (2003). Segundo a autora da Amostra (27), cursos de capacitação nessa área são necessários, pois as cuidadoras/professoras não entendem a relação que os bebês estabelecem com o som como um momento de experiência, vivência ou aprendizado sonoro-musical, por lhes faltar formação musical.

Não foram encontrados indícios de que os sons do bebê, seus balbucios ou seu canto espontâneo, tenham sido tomados como “gancho” para o estabelecimento de

jogos, brincadeiras ou improvisações musicais na prática, que permitam inferir que o bebê é tomado como produtor e criador e não somente como receptor da música. Talvez, isso até ocorra na prática, mas não está exposto no texto, que fala apenas acerca do repertório trabalhado em aula:

O repertório [musical] utilizado nas aulas varia entre músicas que sugerem movimentos através de suas letras, cantigas de roda, canções de ninar, rimas, parlendas, brincos, cantigas folclóricas, bem como músicas instrumentais, obras de música erudita e de várias partes do mundo. (Amostra 41, p.43)

Outra amostra confirma essa ideia quando diz que “os balbucios dos bebês acompanham o canto” (Amostra 28, Introdução),

A produção sonora nos instrumentos é apontada como uma das partes do trabalho de educação musical realizado pela pesquisadora com bebês (Amostra 21). Percebe-se que há um cuidado – um zelo necessário – com materiais e instrumentos, uma vez que essa faixa etária exige cuidados específicos. No entanto, parece haver um cerceamento das explorações dos pequenos, uma vez que, a educadora manipula os instrumentos, deixando-os “preparados” para o trabalho de produção:

Então os instrumentos devem ser preparados de acordo com as possibilidades de produção sonora das crianças; tapamos alguns buracos da gaita ou flauta doce com fita adesiva e escolhemos apitos de sons mais graves para que o efeito sonoro não resulte em incômodo. (Amostra 21, p. 85)

Pode-se questionar:

- é real o incômodo causado pelo som pleno da flauta?
- Há pesquisa comprobatória?
- Por que oferecer a flauta se é necessário tapar os buracos mais agudos?
- A experiência de ouvir um som agudo e outro grave não contribuiria para o aprendizado musical do bebê?
- Expor o bebê aos sons agudos seria prejudicial?

Aparentemente a Educação Musical de bebês ainda carece de pesquisas que fundamentem e orientem as práticas pedagógicas em sala de aula.

3.1.4 Eixo Bebê – Das Concepções de Educação

Nas amostras, as concepções de educar musicalmente um bebê envolvem, em primeiro lugar, o conceito de afeto, com base em Piaget (1964; 1990), Wallon (1975; 2005) ou Winnicott (1990; 1993), em seguida, o lúdico apoiado principalmente na Sociologia da Infância de Sarmiento (2008).

O brincar foi considerado sinônimo de aula de música para bebês, conforme atesta o excerto:

o brincar musical consistiu em cantar, dançar, explorar instrumentos sonoros e em ouvir músicas mais tranquilas no momento da apreciação musical. (Amostra 28, p.79)

Nessa concepção de aula organizada, tendo em conta o lúdico, o adulto é visto tanto como mediador, quanto agente educativo, conceito que se estende a todos os indivíduos que convivem com bebês, segundo as ideias de Vigotsky (1984):

O adulto, enquanto mediador, é o referencial da criança que pode estimular ou atrofiar o seu desenvolvimento musical, vai depender do tipo de comunicação entre os mesmos e dos objetivos dos adultos. (Amostra 2, p. 82)

Nessa concepção de docência interativa e colaborativa, consideram-se também as experiências prévias do bebê, ou seja, aquelas adquiridas durante a gestação (Amostra 41, p. 53). Essa ideia está apoiada na Abordagem PONTES⁸⁰ que “*sugere que o professor considere o que o aluno já sabe, para assim poder traçar o que ele precisa ou quer aprender*”, concepções que se alinham aos princípios da “educação dialógica” de Paulo Freire (1987, 1996) e de Vigotsky (1993; 1984) baseados na construção do conhecimento pela prática social e interação, num ambiente de partilha e participação onde,

⁸⁰ Elaborada por Alda Oliveira (2001), a Abordagem consiste numa proposta de reflexão teórica de docência interativa e colaboradora que envolve articulações pedagógicas significativas no processo de ensino e aprendizagem.

as experiências culturais são plurais e permeiam as relações sociais, e é nessa interação que se dá o processo de formação dos seres humanos, para o mundo, para a vida, num constante processo de ensinar e aprender. (Amostra 38, p. 23)

3.2 EIXO CRIANÇA

3.2.1 Eixo Criança – Do Desenvolvimento Infantil

Também neste Eixo a teoria de Piaget foi tomada de duas maneiras como fundamentação teórica:

- em referência à adoção de algum aspecto da teoria como categoria de análise dos dados;
- e em relação aos conceitos que servem como ideias norteadoras, mas não como categoria de análise.

Apoiadas pela teoria de Piaget, no que se refere à perspectiva cognitiva de desenvolvimento infantil, estão as Amostras 1, 4, 6, 10, 11, 18, 20, 25, 33, 35, 40, 47, 51, 52, 55 e 63). A classificação do desenvolvimento infantil por estágios e o entendimento que o conhecimento se constrói por aberturas de esquemas e expressões das estruturas, estão entre os pontos mais utilizados.

Alguns exemplos de análises de dados relacionando a música com os estágios piagetianos:

A presença da música está nas diversas situações do cotidiano da criança desde muito cedo. [...] O que caracteriza a produção musical das crianças nesse momento sensório-motor [de Piaget, criança até 2 anos de idade] é a exploração do som e de suas qualidades. A ênfase é dada nos aspectos afetivos e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças passam a ampliar os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais que adquirem, produzindo um maior número de sons da língua materna, sons onomatopaicos, batendo palmas, pés, etc. (Amostra 52, p. 32)

[...] a partir dos dois a três anos, a criança integra música às demais brincadeiras e jogos, conferindo significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical, caracterizando o estágio pré-operatório. (Amostra 52, p. 33)

Desde que nasce, a criança inicia um processo de descobertas que percorre caminhos semelhantes entre os iguais, porém, diferentes enquanto individuais, ou seja, todas as crianças que não possuem comprometimento neurológico, passam pelos mesmos processos de desenvolvimento, porém cada uma em seu tempo, em seu ritmo e conforme suas necessidades e capacidades. (Amostra 20, p. 26)

Da teoria piagetiana destacam-se o conceito de afetividade, a questão das imagens mentais⁸¹ e da representação⁸², o desenvolvimento de algumas capacidades cognitivas, como memória, a atenção, a percepção, a imaginação, o pensamento e a inteligência representativa e sensório-motora, mas principalmente a ideia de que o conhecimento ocorre pelas interações entre sujeito e objeto (Amostras 11, 20, 51 e 52).

A teoria de Piaget foi também utilizada do ponto de vista da linguagem; da formação de símbolos e signos; da imitação; da socialização; e do domínio de capacidades cognitivas, para demonstrar que as atividades musicais promovem o desenvolvimento cognitivo (Amostras 20 e 52).

As manifestações simbólicas nas crianças, consideradas como um processo de representação que envolve um significante e um significado, com base na obra *A formação do símbolo na criança*⁸³ (PIAGET, 1964; 1990), foram estudadas na Amostra 20, sendo consideradas como categorias de análises, as classificações estabelecidas por Piaget (1964; 1990) em relação ao desenho: a garatuja (1 a 3 anos), o pré-esquematismo (4 e 5 anos) e o esquematismo (6 aos 8) (Amostras 44 e 55) .

O conceito de música como linguagem e a faixa etária das crianças estudadas pelas pesquisas permitem a adoção da “psicologia do desenvolvimento infantil” de Piaget, como fundamentação teórica; autor que é considerado como o que mais avançou no campo da Psicologia Genética. No entanto, em alguns casos, a teoria desse psicólogo

⁸¹ “produto de uma acomodação imitativa em que se faz necessário o uso da função simbólica, atestando uma atividade situada acima das percepções e movimentos mais abaixo do pensamento refletido” (PIAGET, 1990, p.98).

⁸² Capacidade da criança se reportar a experiências passadas sem vivencia-las no presente (Amostra 47, p. 20)

⁸³ “O significante é aquilo que representa a realidade ou substitui a realidade e o significado é a realidade a que se refere o significante” (LEAL, 1986, p.183, In Amostra 14, p. 17)

é tratada de maneira superficial, o que pode resultar em interpretações limitadas, tais como descrição de atividades que a criança pode desenvolver conforme sua faixa etária (Amostra 10). Baseando-se em autores de cunho piagetiano, a autora apresenta uma série de atividades musicais e de movimentos corporais que as crianças são capazes de realizar conforme a faixa etária:

aos quatro anos de idade, intuitivamente, [a criança] pode agrupar elementos (objetos, sons), seguindo um critério estático; pode realizar sequencias de três sons [...]. Aos cinco [...] sua voz pode alcançar uma extensão de 10 notas; além de seguir a pulsação, pode seguir, também, o ritmo da música com as extremidades superiores [...]. (Amostra 10, p. 24)

Deve-se observar, entretanto, que essa descrição não valoriza a individualidade da criança, nem o contexto sociocultural, antes, considera a criança como um ser ahistórico e o desenvolvimento infantil como um processo baseado na padronização.

Alguns pesquisadores demonstram os conceitos que fundamentam suas análises e reflexões, mesmo sem dar o crédito devido ao autor de origem e sem esclarecer claramente os seus fundamentos teóricos. O excerto a seguir mostra como o conceito de afetividade utilizado pela autora está imbuído das concepções piagetianas:

Tanto o aspecto cognitivo quanto afetivo exerce influencia mútua, pois um depende do outro para seu funcionamento e, portanto, não podem ser separados. (Amostra 57, p. 59)

A teoria de Wallon (1975), que se baseia em um método de trabalho apoiado no materialismo dialético, apresenta uma abordagem socio-histórica de cunho interacionista, valorizando o passado e a interação do indivíduo com o meio físico e social (Amostra 39, p. 26); também constitui referência teórica no Eixo Criança, com ênfase na sequência de “fases sucessivas” do desenvolvimento infantil, proposta pelo autor – principalmente na impulsivo-emocional (0 a 1 ano); no sensório motor e projetivo (1 a 3 anos); e no personalismo (3 a 6 anos); na ideia de que o desenvolvimento está vinculado à afetividade e na importância do movimento corporal para o desenvolvimento psicológico da criança, que pode ser considerado o aspecto

mais comumente conhecido de sua teoria (WALLON, 1975). A adoção de suas ideias se justifica

por esclarecer, em sua teoria, o processo do desenvolvimento emocional e a construção expressões corporais e vocais da criança na interação com os meios social e físico. (Amostra 2, p. 79)

As relações afetivas foram apontadas como necessárias tanto nas concepções de currículo, como nas relações pedagógicas professor-aluno/escola. Verifica-se a justificativa dessa referência teórica por contribuir com a elaboração

de currículos que ofereçam uma variedade de recursos que despertem e canalizem as emoções, tais como as que residem no universo da Arte, viabilizando o desenvolvimento integral do aluno. (Amostra 39, p. 41)

Via de regra, as amostras adotam uma teoria para amparar o conceito de desenvolvimento infantil e, outra, para o desenvolvimento musical infantil. Há algumas amostras, entretanto, que utilizam mais de um autor para explicar este desenvolvimento:

A Amostra (2) que se baseia em Piaget (1978; 1986; 1990) para subsidiar o processo de desenvolvimento cognitivo infantil, pela compreensão do mecanismo de organização e adaptação que acontece por assimilação e acomodação; na classificação dos estágios propostos por Wallon (1975) e suas relações com o meio externo e com a sensibilidade interna da criança; e em Vygotsky (1988) para fundamentar a ideia de que há um contágio emocional que ocorre em situação musical coletiva, que implica avanços do desenvolvimento infantil; na Amostra (19), Wallon e Vygotsky são empregados para sustentar as ideias do autor de que a música exerce um papel fundamental no desenvolvimento histórico do ser humano.

A maioria dos pesquisadores do campo da educação musical na infância parece adotar o pensamento de que o desenvolvimento infantil e a aquisição da linguagem se dão por processos mentais estruturados em fases. Por isso, o racionalismo, tanto da perspectiva cognitivista de Piaget como da interacionista de Vygotsky, é muito utilizado pelos pesquisadores, porque permite explicar a aquisição da linguagem musical pela criança (Amostras 60, 67 e 69).

Vale lembrar que há nas teorias de Piaget e Vigotsky muitos pontos em comum, porém, enquanto Piaget considera o esforço individual da criança a fim de compreender o mundo; Vigotsky aposta nas interações sociais, forma pela qual o desenvolvimento infantil e conhecimento do mundo se dão (Amostra 18, p. 36).

3.2.2 Eixo Criança – Da Linguagem

Discussões acerca de a música ser ou não linguagem, ou ser considerada uma linguagem própria, inata ou não ao ser humano, dizem respeito ao significado e à questão da comunicação, ou seja, se o indivíduo pode ou não se comunicar ou se expressar por ela, e tem sido colocado em várias Amostras, o que pressupõe a adoção de um quadro teórico que implica a escolha de determinados conceitos (Amostras 34, e 69).

A maioria das pesquisas considera a música como linguagem como se pode ver no Capítulo 2, mas as ideias acerca da música e da Linguagem; e da música como linguagem (ou não) têm sido consideradas de diferentes formas nas amostras, conforme a fundamentação teórica adotada. Áreas como a Semiótica, a Linguística, a Sociologia, a Fenomenologia e a Psicologia têm amparado essas reflexões.

Há pesquisas que consideram a música como:

- linguagem no sentido de permitir a expressão, a comunicação com o outro (Amostra 34 e 37);
- outra, posiciona a música dentro da Sociologia do Discurso (Amostra 69), fundamentada na Filosofia da Linguagem e sujeito de Bakhtin (1976, 1988; 1992), numa perspectiva histórica e dialógica, em que a linguagem (musical) reflete os mundos sociais e culturais dos sujeitos, que devem se colocar no lugar do outro sem perder sua própria originalidade;
- outra, enfatiza as diferenças e os paralelos entre música e linguagem do ponto de vista de Ray Jackendoff (2009) (Amostra 67);
- outras duas amostras consideram da perspectiva de Vigotsky, pressupondo que

a interação que o sujeito estabelece com a musicalização torna-se uma possibilidade de apreender a linguagem musical por meio das dimensões cognitivas, históricas e educacionais que ela desempenha na sociedade. (Amostra 60, p. 17)

A música não é considerada linguagem em duas Amostras (32 e 44). Em uma (32), se afirma que embora a música possa criar uma infinidade de imagens,

ela mesma não é uma imagem e não tem capacidades próprias de figuração. Ela encontra-se, portanto, além do discurso, não tendo o estatuto de linguagem. Ela é dimensão alteritária, a metáfora do Outro. (Amostra 32, p. 103)

No outra (44), a autora observa que apesar da música ser constantemente comparada à linguagem em função da organização temporal, elas diferem em termos de significados e semântica.

Algumas vezes a música é considerada como linguagem sem fundamentação explícita, como que por consenso ou modismo gerando interpretações não muito claras sobre esse conceito como se pode perceber no excerto a seguir:

Música é linguagem [...] a música combinada à outra linguagem [se referindo à linguagem falada], como é o caso da Canção, pode ser excelente ferramenta a ser também utilizada em sala de aula. (Amostra 4, p. 22)

A falta de referenciais teóricos e a mistura de autores com concepções diferentes, acerca do conceito, em alguns casos dificultam entender qual a posição tomada pelo pesquisador relação aos conceitos.

3.2.3 Eixo Criança – Do Desenvolvimento Musical e Artístico

No contexto da educação musical para criança destacam-se teorias de desenvolvimento musical de base piagetiana, tais como o “Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical” de Swanwick e Tillman (1986) com o maior número de amostras (18, 29, 47, 55, 56, e 61). Vale ressaltar que as ideias de Swanwick (1979) são destacadas nos documentos da Secretaria de Educação de Uberlândia, como atesta a Amostra 29 (p. 57), por contribuir com a noção de experiência, aprendizado ativo e significado da música. Observa-se, entretanto, que se não houver formação/capacitação para os professores da EI, qualquer tentativa legal de referendar o ensino musical em

alguma teoria, proposta ou método de educação musical corre o risco de ficar somente no papel.

A teoria das “Múltiplas Inteligências” de Gardner foi utilizada em cinco Amostras (10, 18, 47, 61 e 68). Além de servir como base, o autor é recorrentemente citado nas amostras. Percebe-se certa “familiaridade” dos educadores musicais com a teoria que, também, vem sendo alvo de reflexões e críticas. A Amostra (34) observa que a teoria de Gardner esteve “na moda” por algumas décadas, sendo muitas vezes utilizada acriticamente. Segundo a autora, Gardner delega à música um caráter apriorístico que pode sugerir que ela [a música] “*em si mesma, é algo pré-existente, dado a priori*” (Amostra 34, p. 80).

Gardner parece deixar de lado questões ligadas à construção e ao significado do musical por cada ser humano e especialmente pelas crianças, orientando-se por uma ideia de música “pronta” e de um único modo de pensar a realização musical. (Amostra 34, p.71)

Outra crítica em relação à teoria de Gardner diz respeito ao caráter independente que ele outorga a cada inteligência como se fossem coisas distintas, separadas (Amostra 1, p. 8). Na Amostra (10) tem-se uma complementação do quadro das inteligências destacadas por Gardner, com a inteligência emocional identificada pelo psicólogo Goleman (1995) que enfatiza seus cinco pontos essenciais: autoconhecimento; administração das emoções; empatia; automotivação; capacidade de relacionamento pleno (Amostra 10, p.32).

Três estudos apontam as condutas da produção sonora da criança com base em Delalande (1993) (Amostras 18, 40 e 47); dois deles (18 e 47) descrevem também o desenvolvimento musical e artístico, segundo David Hargreaves (1996, 1986).

Observou-se que Edwin Gordon foi citado em apenas um parágrafo de uma amostra, o que demonstra que ele não constitui referência para os educadores musicais de crianças entre 3 e 6 anos.

Há também que se observar que, em alguns casos, esses teóricos são apresentados, mas não são retomados no decorrer do trabalho. A Amostra (55) afirma que os níveis de compreensão musical das crianças foram analisados a partir do modelo Espiral proposto por Swanwick e Tillman (1986), no entanto, não há evidências da utilização da Espiral nas análises.

Todas as teorias destacadas têm como base Piaget e Vygotsky e são descritas nos estudos como um “pano de fundo”, sem contudo, serem utilizadas como categorias de análises.

Interessante observar que as Amostras (18 e 21) do Eixo Bebê, ambas defendidas no PPG em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, apresentam quadros teóricos parecidos. Descrevem as teorias acerca do desenvolvimento artístico e musical, Swanwick e Tillman (1986); Gardner (1997/1973, 1994) e Hargreaves (1996, 1986); dedicando-se também à Teoria de Piaget e traçando alguns paralelos entre estas teorias.

A autora da amostra 18 desenvolveu, posteriormente, o seu doutorado no Programa de Medicina da UFMG e mantém praticamente a mesma estrutura e quadro teórico em sua tese (Amostra 47). Certamente, trata-se de uma linha teórica do orientador e do Programa de Pós-Graduação e marca o perfil desse curso.

Os trabalhos orientados por Esther Beyer, por exemplo, têm, via de regra, a teoria de Piaget por base; as amostras orientadas por Cecília Cavalieri, na Universidade Federal de Minas Gerais, apresentam pressupostos das teorias do desenvolvimento musical de Swanwick, seu orientador no doutorado. O quadro teórico apresentado na Amostra 23 é espelho da fundamentação usada em muitas pesquisas no campo da educação da infância desenvolvidas no PPG em Educação da UNICAMP.

A linha da Psicologia Cognitiva Musical foi mais utilizada no Eixo Bebê do que no Eixo Criança. Destacam-se John Sloboda, com o conceito de enculturação; Sandra Trehub, que ampara as reflexões acerca do canto; e na Antropologia, John Blacking, orientando questões a respeito da inteligência musical (Amostras 18, 44, 47 e 61).

Do compositor e educador musical Joachim Koellreutter (1984) foi tratada a questão da evolução da consciência como manifestação do desenvolvimento musical (Amostra 18 e 34).

3.2.4 Eixo Criança – Das Experiências Musicais

Na perspectiva das experiências musicais com crianças destacam-se, como fundamentação teórica, alguns educadores musicais:

- Edgar Willems (1960; 1984; 1985) e Maurice Martenot (1970) foram utilizados em uma Amostra do ponto de vista dos jogos e dos materiais (Amostra 48);
- Jaques-Dalcroze (1965) é tema e fundamentação teórica da Amostra 46, que trata da questão do movimento na educação musical;
- Dalcroze, Kodaly, Suzuki e Orff foram citados em algumas amostras sem, contudo, constituírem referencial (Amostras 19 e 28);
- Schafer (1991) é considerado referência nas Amostras (9, 37, 45 e 56) no que concerne ao conceito de música e de paisagem sonora; e
- John Paynter (1972; 1992) foi considerado referência na Amostra (8).

Em alguns casos, as produções acadêmicas de professores-pesquisadores, principalmente, de universidades, são colocadas em pé de igualdade com autores de teorias consagradas, como as de Vigotsky e Piaget. Em outros casos, autores da área de educação musical são utilizados para fundamentar conceitos que não são específicos da área, como o conceito de criatividade que foi baseado em Viviane Beineke, Professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pela Amostra 45 (p. 52); Outra situação recorrente é a questão de não se pesquisar nas fontes dos autores, apoiando-se em pesquisadores que se debruçam sobre um determinado autor ou teoria. Assim, Fonterrada (2008) é utilizada para estudar Schafer; Brito (2001) para estudar Koellreutter; e Cecilia Cavalieri (2002) para Swanwick.

Parece que a falta de fontes enfraquece o discurso, inviabilizando que as discussões avancem, como demonstra a conclusão a que se chega um determinado estudo:

Mediante estas definições, as explorações sonoras compostas pelas crianças devem ser consideradas música nos dias atuais. (Amostra 45, p. 46)

Outras pesquisas trazem muitas referências teóricas, como a Amostra 19, que se baseia na fenomenologia e apresenta, ao longo do texto, vários autores da Psicologia. Sustenta-se no conceito de afetividade de Wallon; e na ideia de que o ser humano se constitui na relação com outro, de Vygotsky (1984); utiliza os estudos sobre o cérebro da criança, de Rima Shore (2000), Piaget (1978). Outro estudo é orientado pelos pressupostos do desenvolvimento cognitivo-linguístico, psicomotor e socioafetivo

infantil, de Piaget (1978); de Gardner, a respeito das múltiplas inteligências (1984); de Francis Aranoff (1979), (autor que se baseia em Jerome Bruner), para as fases do desenvolvimento musical; e em educadores musicais da primeira geração, para embasar a elaboração sua própria proposta musical. É certo que às análises de dados de uma pesquisa subjazem conceitos e modos de ver e analisar próprios do pesquisador, mesmo que não definidos *a priori* como categorias, no entanto, na dissertação, essa profusão de teorias não auxiliou nas análises de dados.

Parece que o objetivo consistia em fundamentar as análises em princípios construtivistas e em um conceito de processo ensino-aprendizagem ativo, que ocorre pela experiência e não nas abordagens específicas dos educadores em si:

Baseada nestes princípios e também na essência dos métodos ativos na educação musical, que ressalta o trabalho com a criatividade e o lúdico na aquisição do conhecimento pelo aluno, foi direcionado o trabalho na educação infantil nas escolas propostas. O programa de música consistiu basicamente em cantar, confeccionar e tocar instrumentos simples (percussão), escutar e criar movimentos [...]. (Amostra 10, p. 68)

Em muitos casos, essa mistura permite um discurso superficial, raso, das teorias ou abordagens que não contribui para o fortalecimento da área:

Existem muitas técnicas disponíveis para se ensinar música às crianças. O curso de iniciação musical em muitas escolas baseia-se nos ensinamentos do suíço Jacques Dalcroze (1967) que consistia basicamente no trabalho coletivo. [...]. Para WILLEMS (1969), a metodologia no processo de ensino-aprendizagem da música deveria ocorrer de maneira que a criança vivenciasse os fatos e fenômenos musicais profundamente, antes de adquirir a consciência dos mesmos. [...] tem-se o método desenvolvido pelo músico e compositor Scinichi Suzuki que consiste em reunir uma turma de alunos em torno de um mestre violinista [...]. (Amostra 10, p.49-50)

Dentre os educadores musicais brasileiros que, no âmbito das experiências musicais, respaldaram as amostras que buscavam uma interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos com a música, estão Brito (2003); Fonterrada (2008); Beaumont, 2003 (Amostra 14); e Loureiro (2003).

Acerca do fazer musical, das práticas pedagógicas e propostas em música, Teca de Alencar Brito (2003), educadora musical brasileira, que se fundamenta principalmente em Koellreutter e Delalande, tem sido referência recorrente nas Amostras (6, 16, 36, 40, 44, 45 e 56) por se basear em um conceito de música que contempla, entre outras coisas, a exploração, a pesquisa e a criação.

Percebe-se em alguns trechos a busca por fazer uma educação musical baseada nos princípios da investigação e criação:

Descobrir, testar e comparar sons de diferentes instrumentos musicais e criar pequenos acompanhamentos para canções de sua cultura ou para cantos espontâneos são algumas das habilidades que as crianças exploram [...]. (Amostra 44, p. 28)

Independentemente da fundamentação teórica, de um modo geral, o discurso das amostras revelam uma ideia de ensino musical que se pretende criativa e que considere as experiências prévias das crianças. No entanto, pelo que foi observado no capítulo que se refere às temáticas, em alguns casos, o discurso não se alinha à prática, pois as aulas de música vêm sendo estruturadas, principalmente, em canções tonais preestabelecidas e brincadeiras rítmicas, visando ao desenvolvimento dos sentidos rítmico e melódicos das crianças.

Percebe-se, também, que há uma longa distancia entre o que o pesquisador entende por educação musical infantil e o que vem acontecendo efetivamente em campo, no cotidiano das escolas. É o caso da Amostra (36), que, baseada nos pressupostos da criação e dos jogos sonoros da escola italiana de educação musical para infância, apresenta uma crítica em relação às concepções de música presentes na EI brasileira. Nesses casos, fica evidente a falta de intercâmbio entre universidade e a sociedade, principalmente entre a comunidade acadêmica e escolar.

As abordagens musicais para os pequenos, tal como a italiana, resulta principalmente das ideias fomentadas pelos educadores da chamada segunda geração, muitas vezes desconhecidos dos professores. Esse fato foi observado por Fonterrada em 2005 (p. 202) e, passados nove anos, parece persistir entre educadores e até mesmo entre educadores musicais em termos de prática. Pelo excerto de uma amostra se observa que é comum a prática docente de deixar as crianças “[...] com vários instrumentos musicais, manipulando-os livremente, sem a mínima orientação” (Amostra 73, p. 82).

Em consonância com o discurso do ensino musical baseado na criatividade, destacam-se a seguir, algumas amostras, por apresentarem efetivamente ideias acerca de música alinhadas ao discurso que proferem. São elas: 8, 34 e 37.

Orientado pelos estudos da criatividade⁸⁴ e em educadores musicais como George Self (1967); John Paynter (1972; 1992); Murray Schafer (1991; 2001); Willems (1984; 1985) e Dalcroze (1965) o autor da Amostra (8) fundamenta seu conceito de música baseado na reinvenção musical pela criação por meio da matéria bruta da música, ou seja, pelos sons e silêncios e também pela escuta de músicas, comumente, menos ouvidas.

Amparadas no conceito de “paisagem sonora” de Schafer estão dois estudos. Um que considera as experiências músico-sonoras das crianças como criação musical (Amostra 37, p. 19); e outro que entende a música como facilitadora de uma educação do sensível, orientado por um conceito de música calcado na referência sonora a partir do corpo do sujeito, com base na fenomenologia de Gastón Bachelard (1988; 1989a; 1989b; 2006) e Merleau Ponty (1999), compreendendo a subjetividade e a relação do homem com a música e com o outro (Amostra 63, p.20).

Com base na concepção risomática⁸⁵ e na visão sistêmica⁸⁶ de música, o caráter reprodutivo da música na escola é criticado na Amostra 34, buscando-se a superação do dualismo corpo/mente com o apoio de Koellreutter (1990; 1997; 1998). Considera a música como jogo, apostando em um modo menor de educação, que representa ao mesmo tempo a música da criança (criada e produzida por ela) e um modo de subversão social, de contestação do socialmente imposto (o modo maior de educação).

A concepção de criança como produtora de cultura, como ator social, ativo, que realiza e cria, pode ser observada também nos pressupostos advindos do enfoque na Sociologia da Infância que fundamentam cinco Amostras (26, 32, 37, 59 e 62). A forma de ver a criança como um ator social pleno, capaz de criar cultura, “*representa uma mudança de paradigma na investigação sociológica*” (Amostra 59, p. 28).

A música e suas relações com o ensino são vistos como um processo social da perspectiva da Sociologia Infância. Dentre os autores utilizados como referência teórica estão:

⁸⁴ Brian Dennis (1976), John Kratus (1985), Richard Addison (1988), Jacques Viret e Chantal Damalise (1993), Coleman (1878-1961) são autores que estudam a criatividade.

⁸⁵ Concepção risomática conforme o pensamento de Gilles Deleuze (1925-1995) e Felix Guattari (1930-1992).

⁸⁶ Teoria Geral dos Sistemas definida conforme a escola russa (UYEMOV apud VIEIRA, 2000), busca a superação do dualismo.

- José Manuel Jacinto Sarmiento, pela valorização do brincar, do imaginário infantil, do “resgate “das infâncias” na formação dos educadores;
- Gonzáles Rey, pela abordagem da subjetividade social e individual aliada à perspectiva das estruturas cognitivas;
- e a educadora musical brasileira, Lydia Hortélio, pelo resgate e valorização do folclore e da cultura infantil brasileira.

Vale ressaltar que na concepção da criança como receptora de cultura musical, percebe-se uma preocupação com o desenvolvimento musical, principalmente de aspectos rítmicos e melódicos e com o desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivos, motores, afetivo, e social; na outra concepção – a do bebê/criança como receptor/produtor de cultura - a preocupação se desloca do desenvolvimento musical e infantil dentro da perspectiva cognitiva, para a experiência estética sonora em si, como canal de expressão e expressividade, como possibilidades de comunicação (sonora e musical) dela consigo própria e com os outros que se abrem.

Em termos musicais, pode-se dizer que na primeira vertente corre-se o risco de estreitar o referencial sonoro das crianças, ainda que o repertório, como ressaltado em todas as amostras, seja rico, diversificado, considerando as músicas de todo o mundo; na segunda, se não estiver bem fundamentada teoricamente, corre-se o risco de deixar as crianças fazerem tudo o que quiserem sem orientação, mediação e critérios, ou ainda, restringir a educação musical à exploração sonora ou identificação de sons.

3.2.5 Eixo Criança – Abordagem Construtivista

Vigotsky (1896-1934) é utilizado como referencial teórico nos estudos, de duas maneiras: uma, envolvendo a teoria histórico-cultural de base marxista e, nesse caso, o conceito de cultura está baseado nas relações de produção entre o homem e as circunstâncias transmitidas pelo passado e vinculadas às ideias de trabalho, consciência, apropriação e objetivação do homem como ser histórico e social (Amostra 73); a outra se relaciona à perspectiva construtivista de desenvolvimento infantil (de Piaget e Vigotsky) na Educação (Amostras 4, 6, 8, 11, 19, 25, 47, 55, 60, 68 e 73).

As pesquisas baseadas no construtivismo dentro da perspectiva educacional se servem de algum aspecto da teoria vigotskiana, sendo a questão do professor como

mediador e o contexto social como influenciador da aprendizagem infantil, os recorrentes.

A compreensão da importância de se conhecer como se desenvolve o conjunto das estruturas, a construção do conhecimento pelo aluno e a relação professor/aluno justificariam a adoção desses pressupostos nos trabalhos:

Ele [o professor] tem de estar convicto que um sujeito aprende à medida que possui as estruturas que definem o estágio no qual ele se encontra (desenvolvimento cognitivo) e também a partir dos desafios e oportunidades oferecidas pelo meio no qual está inserido. (Amostra 52, p. 44)

Na perspectiva histórico-social, o aluno é um ser que se desenvolve com base no ambiente cultural no qual está inserido, tendo em conta a coletividade e a marca cultural do momento histórico que ele vive.

É pacífico o fato de que a criança não vem ao mundo pronta e acabada; é o ambiente com o qual interage que a transforma culturalmente. (Amostra 57, p.88)

A elaboração da abordagem construtivista na educação se fundamenta, em parte, pelos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal⁸⁷ (ZDP) e de mediação de Vigotsky (1978).

Os princípios norteadores dessa abordagem na escola seriam:

- na escola os alunos aprendem e se desenvolvem, na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar;
- o professor assume a postura de guia e mediador entre a o aluno e a cultura – a escola, a casa e a rua;
- a contribuição ativa e global do aluno é essencial;
- da mediação depende o aprendizado do aluno (Amostras 4, p.31).

⁸⁷“É a distancia entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução independente de um problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela solução do problema através da orientação de um adulto ou da colaboração de outras crianças mais experientes” (VYGOTSKY, 1978, p. 86)

A ZDP foi definida como “*tudo aquilo que a criança consegue realizar com a mediação do professor, ou em parceria com outras pessoas mais experientes*” (Amostra 70, p.65). Atrelado a esse conceito está o do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, a aprendizagem por imitação, e os níveis de desenvolvimento que Vygotsky chama de nível de desenvolvimento real (o que a criança já consegue realizar por si mesma, sozinha) e nível de desenvolvimento potencial (o que pode alcançar pela mediação) (VYGOTSKY, 2003, p. 111-112).

Segundo essa linha de pensamento, é pelo processo de mediação que os sujeitos se apropriam da produção histórica, ou seja, do mundo cultural, cabendo,

ao processo educativo a tarefa de organizar e desenvolver de maneira adequada as formas de possibilitar ao [...] alunos, a assimilação desses conhecimentos. (Amostra 73, p. 56)

No caso da prática docente em música, as Amostras que se fundamentam em Vygotsky observam que é necessário que o professor estabeleça pontes entre as relações que a criança estabelece com o som e os conhecimentos musicais, para que a criança se aproprie desse saber, ampliando referências.

enquanto mediador deve instigar, orientar, ajudar a organizar as ideias do aluno, adequando-as e relacionando-as. (Amostra 8, p.277)

Esse conceito de professor mediador está presente em muitas amostras, mesmo sem a devida referência a Vygotsky, pois o termo “mediação” e a importância do professor enquanto mediador são encontrados várias vezes no discurso:

A posição do professor enquanto mediador da aprendizagem requer, realmente que deixe de ser um detentor do conhecimento e passe a ser o mediador entre o aluno e outras fontes de informações. (Amostra 66, p. 56).

o professor mediador na infância acaba sendo aquele que medeia diferentes acessos para que, através das experimentações, as crianças possam conhecer a diversidade. (Amostra 66, p. 57)

Ideias como as de que “*A diversidade das experiências trazidas pelos alunos será o ponto de partida para estabelecer uma postura crítica e reflexiva*”, caracteriza os discursos baseados nessa perspectiva (Amostra 52, p.44). Encontraram-se alguns desalinhamentos entre discurso e prática nesse ponto, tais como um estudo onde se selecionou previamente com base na tessitura, as canções que as crianças envolvidas na pesquisa cantariam, apesar de se ter questionado acerca do que elas gostariam de cantar e a despeito da afirmação recorrente no trabalho, de que se considera a experiência prévia dos alunos (Amostra 4). Outro caso refere-se à elaboração e aplicação de material didático pela autora com base na perspectiva histórico-cultural (Amostra 57). A fundamentação baseada em princípios do historicismo, da dialética, do homem como ser social e histórico e da valorização do contexto parece não ser adequada ao objeto de pesquisa – a elaboração de material didático – que, via de regra, é um tanto fechado às contextualizações, à valorização de cada cultura, de cada sujeito.

Vale lembrar que alguns autores discorrem acerca da abordagem construtivista em um sentido quase romântico, que leva a refletir a respeito do “modismo” em torno do termo construtivismo e com o frequente equívoco da relação que se faz dele, com propostas espontaneistas.

Verifica-se, assim, que há uma confluência de ideias em relação à epistemologia adotada tanto na produção acadêmica como na legislação da área, a exemplo do Referencial Curricular (RCNEI, 1998). A adoção do RCNEI como fundamentação teórica demonstra que as concepções construtivistas dentro da perspectiva histórico-cultural, que concebe a criança como um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar em uma determinada cultura e em um determinado momento histórico, tem influenciado a produção acerca da educação musical infantil no Brasil. A importância do contexto histórico para os autores das amostras pode ser percebido no próximo segmento.

3.2.6 Eixo Criança – Da Perspectiva Histórica

A importância do contexto histórico para os autores das amostras pode ser percebida pelos panoramas históricos de diferentes ordens-, acerca da concepção de criança, da Educação Infantil, da creche e educação musical no Brasil, realizados nas amostras.

No geral, as discussões acerca do conceito de infância, situam-se numa perspectiva histórica, como construção social, buscando entender a condição infantil e a natureza da infância no passado e as mudanças e transformações que ocorreram até os dias de hoje, nos diferentes contextos sociais e, geralmente, tendo como referência a sociedade europeia. Philippe Ariés (1981) é o autor que fundamenta a maior parte dessa temática na produção analisada, constituindo base para outros autores que também foram citados tais como Clarice Conh (2005), Moysés Kuhlmann Junior (1998) e Sonia Kramer (2003).

O panorama histórico da Educação Infantil foi realizado em algumas Amostras (16, 24, 31, 40, 45, 54 e 71), tendo como base, principalmente, Kishimoto (1994; 1998; 2004) e Kuhlmann (1998).

Em muitas pesquisa se encontra um panorama histórico da educação musical brasileira (Amostras 4, 10, 13, 14, 16, 29, 39, 40, 53, 70, 71 e 72). Esse panorama, via de regra, se inicia com a vinda dos missionários jesuítas que chegaram ao Brasil no século XVI, passando pelo período colonial, a Proclamação da República (1889), a Semana da Arte Moderna, com destaque para o Movimento do Canto Orfeônico de Villa Lobos, até alcançar o século XX com as LDBN de 1961, 1971 e 1996. Tem como base principalmente a educadora musical Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (1991; 2005/2008), Rita de Cassia Fucci Amato, (2006) e Vasco Mariz (1981).

Percebem-se dois entendimentos diferentes a respeito desse panorama histórico realizado pelos autores: um, que considera o panorama histórico, o resgate das concepções acerca da criança, educação infantil e educação musical na infância como fundamentação teórica; outro que considera esse panorama como contextualização da temática e não como fundamentação. Essas duas perspectivas compreendem que o contexto, de hoje, resulta de um processo anterior, que se desenvolve, no entender desses autores, dentro de uma perspectiva linear, buscando situar a temática ao leitor.

A maioria dos trabalhos que traça um panorama histórico da Educação Infantil brasileira e da música nesse contexto se utiliza da legislação educacional como fonte, baseados na ideia de que a legislação bem como todo registro escrito, pode revelar princípios, regras e valores sociais e culturais de grupo e entre grupos. Os autores tecem os fios da trama dessa história pelas observações que fazem a respeito das mudanças ocorridas de lei para lei, de evento para evento. No geral, as Leis de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN) apontadas, são as de nº 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o Plano Nacional de

Educação (2001); a Lei nº 11.769/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1959, a Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, também, são documentos utilizados como norteadores para a realização do panorama da história moderna do conceito de criança e para uma melhor compreensão das políticas públicas de atendimento à criança, de 0 a 6 anos, e de educação para essa criança.

A criação de órgãos representativos, tais como “Assistência ao Pré-Escolar do Departamento Nacional da Criança” do Ministério da Saúde (1960) e a Coordenação de Educação Pré-Escolar em 1974, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), contribuíram para o delineamento das políticas públicas para a infância no Brasil (Amostra 54, p. 27-31).

Em alguns trabalhos, também, se levanta a legislação municipal específica de algumas cidades, tais como Uberlândia (MG) e Indaiatuba (SP) (Amostras 29 e 36). No geral, esses documentos são elaborados tendo em conta os PCN e o RCNEI.

Três amostras (13, 53 e 72) realizam análises mais profundas do que panoramas históricos, referendando-se em documentos históricos e fontes primárias. De cunho prático, uma se serve de documentos pertencentes às famílias dos sujeitos estudados, além de documentos históricos, o que permitiu traçar as biografias numa perspectiva diferente das já existentes (Amostra 13). Outra, de cunho teórico, cujo objeto de estudo é as políticas públicas para a Educação, se detém em um número representativo de análises documentais de fontes primárias e da Legislação, tais como Documentos das Organizações internacionais BM, UNESCO, e Cepal; Documentos orientadores para a região latino-americana: Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Relatório: *Educação – um tesouro a descobrir* (DELORS, 1996); Documentos normativos para a educação brasileira: Constituição Federal de 1988/ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação até os documentos que orientam a Educação Básica e a Educação Infantil no Brasil, tais como o PCN-Arte (1997) e o RCNEI (1998). A amostra 72, também teórica, faz um recorte aprofundado nas políticas públicas paulistanas para a educação básica, baseando-se no conceito de política (CARNOY, 1994) e de políticas públicas (PEREIRA, SPINK, 2007) e de análises de Documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Destaca-se dentro da legislação a adoção do RCNEI como fundamentação (Amostras 17, 24, 30 e 54). A adoção teórica desse documento implica em assumir pressupostos educacionais construtivistas acerca de educação, de infância e de educação musical infantil, exigindo um quadro teórico baseado nessa perspectiva.

O documento (RCNEI) tem suscitado entre os acadêmicos da área da Música muitas reflexões, discussões e críticas. Segundo a Amostra (24) o documento pareceu-lhe,

sincrético e contraditório, pois, além de incorporar uma multiplicidade de ideias e discussões contemporâneas no campo educacional, evidencia um caráter acentuadamente escolar. Ao privilegiar mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança”, o conceito de infância predominante é abstrato e reducionista, apesar de ter uma concepção de construção histórico-social. (Amostra 24, p. 137)

As principais críticas relativas ao RCNEI dizem respeito à falta de clareza quanto à especificidade da Educação Infantil no Brasil; aos riscos de se considerar a educação de crianças pequenas nos moldes do Ensino Fundamental (Amostras 20, 10, 26); e ao caráter polivalente do professor da Educação Infantil, perfil que, segundo os autores, não contribui para que a Música seja reconhecida (Amostras 17, 24, 30 e 54).

Outros dois pontos observados nas amostras dizem respeito à fundamentação do documento que alude, ainda que implicitamente, às diretrizes da “metodologia triangular”, de Ana Mae Barbosa, voltada à área das artes plásticas e à base do conhecimento epistemológico, calcado unicamente no construtivismo, desconsiderando a realidade de cada contexto escolar.

o documento relativo à música fundamenta-se na teoria construtivista, apoiando-se em estudos e pesquisas que tratam da questão do desenvolvimento da expressão musical da aprendizagem na área, porém mesclando, ao longo do volume 3, comentários da teoria sociointeracionista. (Amostra 54, p.55)

As discussões acerca desse Documento (RCNEI) tiveram como base Marisa Fonterrada (2005), Lenira Haddad (1998) e Ana Beatriz Cerisara (2002).

Mas se por um lado, o documento tem instigado reflexões e levantado críticas, principalmente no que diz respeito à fundamentação teórica de base construtivista (Jean

Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon), apresentada como única opção epistemológica ao educador e às escolas, por outro, os pesquisadores reconhecem a importância do RCNEI para o estabelecimento de políticas públicas para a criança pequena brasileira. (Amostras 54, p.57). Observam, contudo, que a implantação da legislação não corresponde necessariamente à qualidade do serviço que se presta na EI, conforme se expressa no excerto,

As boas intenções inscritas nas leis se encontram muito longínquas da realidade vivida pela maioria da população. [...] milhões de crianças ainda se encontram fora da Educação Infantil. (Amostra 52, p. 55)

O ponto chave dessas questões incide nas formações inicial e continuada do educador da EI e no compromisso do Estado em cumprir esse dever.

3.2.7 Eixo Criança – Das Concepções de Educação

Além da abordagem construtivista na educação, outras concepções despontam, sem, no entanto, se distanciarem dos pressupostos já destacados.

O pensamento de Paulo Freire fundamenta três Amostras (27, 52 e 59), baseado na relação dialógica-educadora que parte sempre da realidade, dos conhecimentos e da experiência do sujeito, para construir a partir daí novos conhecimentos, vinculados ao seu contexto. E também na relação dialógica-dialética entre o educador e educando, isto é, ambos aprendem juntos. (Amostra 52, p. 21).

A concepção de escola como produtora de conhecimentos com base em autores da perspectiva crítica tais como Schön (1997; 2000), Libâneo (1994) e Nóvoa (1992; 1995) estão presentes nas amostras (Amostras 8, 27, 37, 46 e 59) envolvendo, no âmbito da música, a integração curricular e a contextualização da música em relação às demais linguagens artísticas; a música como conhecimento; a presença do especialista na escola; a abordagem metodológica ativa, crítica e reflexiva, contextualizada, que considere a bagagem dos alunos, ampliando o referencial e o gosto pela música e pela criação musical (Amostra 46, p. 31).

Nessa linha,

os conteúdos devem fazer sentido e possuir significado cultural para os alunos; em segundo, devem emergir do próprio meio do aluno, da sua própria realidade, ou dela se aproximar o máximo possível; e finalmente, devem possibilitar aos alunos meios e instrumentos necessários para a aproximação a novos conhecimentos, experiências e vivências. (Amostra 54, p.23)

O conceito de aprendizagem significativa, que possibilite à criança atribuir sentido ao que está sendo proposto tem como base as ideias da educadora musical argentina Violeta Gainza (1967) e foi utilizado em duas Amostras (6 e 40).

O adulto centrismo, ou seja, a educação pensada, dominada e organizada a partir das ideias dos adultos, feita por adultos para crianças, foi contestada, pois a criança é considerada como receptora passiva de uma cultura que já vem pronta, deixando ao largo toda a relação dialética que poderia perpassar a construção do conhecimento (Amostra 66, p. 37).

Parece haver um consenso de que o lúdico e o brincar devem ser o centro de qualquer proposta em educação musical infantil (Amostras 6, 8, 16, 28, 34, 36, 37, 38, 48, 59, 57 e 66). Dentre os autores utilizados como fundamentação para o brincar e para a realização do panorama histórico do jogo e do brinquedo na educação, destacam-se Winnicott (1993), Kishimoto (1998; 2004), Brougère (2008); Huizinga (1993); Vygotsky (2008) e Wajskop (2007; 2008).

O excerto, a seguir, corrobora a ideia de que o brincar e o educar caminha junto na Educação Infantil:

[...] a instituição escolar preenche uma valiosa função [...], que é a condição de franquear um ambiente propício ao brincar, aliado a oportunidades de aprendizado [...]. (Amostra 57, p. 78)

Para um autor, fazer música é brincar (Amostra 37); para outro, a relação que a criança estabelece com a música enquanto brinca se caracteriza como um “brincar musical” (Amostra 8) enquanto outro considera esse brincar musical como “*forma de experienciar, de desenvolver recursos e de construir conhecimentos [...]*” (Amostra 34, p. 78).

Em suas observações de campo, o autor da Amostra (8) descreve a cena de um menino que criava musicalmente enquanto brincava, aqui demonstrada:

[...] conversa momentaneamente com o brinquedo, brinca um pouco com ele e depois retorna a sua melopeia. (Amostra 8, p.244)

[...] enquanto brinca de boneco, brinca de cantar também. A brincadeira com o boneco vem primeiro, o canto, inspirado nela, vem logo depois, somando-se e conectando-se a ela. (Amostra 8, p. 245)

As análises de campo desse autor trazem exemplos de interações possíveis entre brincar e música, que podem ser estabelecidas pelas crianças se o professor valorizar esse fazer como uma experiência estética e criativa, escutando essa criança e lhe permitindo voz, respeitando seu tempo interno e seu modo de realização. No entanto, observa-se que,

se as crianças tendem a serem inventores (de músicas, inclusive), os sistemas educacionais e a própria sociedade, como um todo, ainda não estimulam ou valorizam tais atividades como deveriam. (Amostra 34, p.69)

Para dar conta dessas concepções de educação, as amostras apontam a formação/capacitação de professores, entendendo que a docência na Educação Infantil vem aos poucos, deixando o papel único cunhado no assistencialismo, de cuidadora sem formação, para exercer uma função educativa, que exige qualificação e estudo.

Dentre os pressupostos adotados em relação aos educadores da infância destaca-se o do professor reflexivo com base em Donald Schon (1997; 2000). As competências e saberes desses profissionais têm sustentação também em outros autores como Maurice Tardif (2002); Antonio Nóvoa (1992); e José Carlos Libâneo (1985; 1991)

Os autores destacados no âmbito da formação de professores específicos de Música no Brasil, e que levam em conta as especificidades da EI, são Beatriz Ilari, Esther Beyer, Teca Alencar de Brito, Leda Mafioletti, Ilza Zenker Joly, Liane Hentschke, Claudia Bellochio, Maristela Angotti, Luciana Del-Ben, Sérgio Figueiredo, Maura Penna e Carlos Kater.

O reconhecimento da necessidade de formação continuada que possibilite espaços para reflexão da prática e o compromisso com uma educação de base reflexiva e crítica, permeiam todas as teorias e autores destacados.

3.3 DESFECHOS DO CAPÍTULO 3

As análises deste capítulo permitiram destacar as principais áreas do conhecimento e os principais autores que vêm sustentando o campo da educação musical no Brasil.

As análises do nível teórico no eixo bebê incidem sobre a psicologia de Piaget com ênfase nos estágios do desenvolvimento infantil. Alguns princípios de autores como Irène Deliège, John Sloboda, Hanus Papousek, Sandra Trehub e Mechthild Papousek da linha da psicologia cognitiva musical são apontados em alguns trabalhos, mas não sem o apoio de outro autor da psicologia, em especial Piaget.

Acerca das teorias do desenvolvimento musical evidencia-se uma forte influencia, no contexto das experiências musicais para bebês, das ideias de Josette Feres, Esther Beyer e Beatriz Ilari. Mas, não se percebe nesses trabalhos, um contorno teórico definido no que diz respeito aos teóricos da Educação Musical, tais como Swanwick e Schafer que são citados em alguns trabalhos e usados como referencia em poucos.

No eixo criança, as análises de cunho teórico demonstram que em termos de desenvolvimento infantil Piaget é o autor mais usado. De Vigotsky destaca-se a abordagem educacional construtivista e o papel do professor como mediador. John Sloboda e Sandra Trehub estão entre os mais citados da psicologia cognitiva musical e John Blacking da antropologia. Em relação às teorias de desenvolvimento musical e artístico Swanwick e Gardner são referencias. Percebe-se a forte influencia de Teca Alencar de Brito na elaboração de propostas musicais em educação musical infantil e Schafer é utilizado para amparar o conceito de música.

No que concerne à fundamentação teórica dos projetos de extensão universitária, apesar de a maioria afirmar que com o tempo os projetos vão se configurando pelas especificidades e características dos envolvidos, podem-se destacar como principais referencias teóricas do eixo bebê Feres, Beyer, Orff, Feierbend, e autores da psicologia

cognitiva como Klaus e Klaus e Deliège e Sloboda; no eixo crianças destacam Orff, Orff/Wuytack, Dalcroze, Gordon, Schafer, Feres, Beyer e Ilari.

Vale lembrar que a psicologia do desenvolvimento infantil tem sido amplamente utilizada nas Amostras para fundamentar o trabalho de educação musical infantil no Brasil. No entanto, na maioria dos casos, falta uma conexão entre a fundamentação e a pesquisa realizada que justifique essa adoção.

As pesquisas adotam a fundamentação teórica da área da psicologia principalmente para melhor compreender as especificidades das crianças em determinadas faixas etárias. Mas a justificativa para a adoção de tal arcabouço tem sido a de que a Música contribui para o desenvolvimento infantil. A utilização destes arcabouços para buscar compreender as fases das crianças e adequar o ensino que se pretende oferecer a essas especificidades, não significa que se está produzindo uma pesquisa que demonstra que a Educação Musical contribui para o desenvolvimento infantil. Ressalta-se, portanto, que o arcabouço da Psicologia seja utilizado com especificidades claras e objetivas, e que o uso dessa fundamentação não justifique a relação com o desenvolvimento infantil e a música.

Essa questão demonstra por um lado, as interfaces possíveis e a integração entre contextos que o trabalho de Educação Musical propõe; e, por outro, revela a necessidade de se estabelecer parcerias com áreas tais como a Psicologia, Psicanálise e Medicina, principalmente a Pediatria, para que os estudos venham efetivamente tratar das questões do desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar que as iniciativas nesse campo ainda se dão de forma isolada, caminhando, assim desalinhadas às expectativas das Fundações que incentivam pesquisa e Desenvolvimento, como o caso da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV)⁸⁸. Pelo Edital de “*Saving Brains*”⁸⁹ do *Grand Challenges Canada*, Programa do qual o Brasil participa esse ano (2014) em parte por conta da parceria com a FMCSV, percebe-se que o incentivo é direcionado a projetos que envolvem grupos de pesquisadores de uma área e destes com outras áreas de conhecimento, com foco em

⁸⁸ A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal é uma fundação criada em 1965 dedicada à promoção do desenvolvimento da primeira infância. Ver informações em Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Programa Primeiríssima Infância. Estratégias pra qualificar a atenção à criança pequena. Guia de Orientação. Junho de 2013. Disponível em <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervodigital/Paginas/S%C3%ADntese-Implementa%C3%A7%C3%A3o-Programa-Primeir%C3%ADssima-Inf%C3%A2ncia.aspx>. Acesso em 15/01/2014.

⁸⁹ O Programa *Saving Brains* do *Grand Challenges* Canada, é voltado à promoção do desenvolvimento infantil durante os primeiros mil dias de vida, incluindo o período da gestação, e financia ideias inovadoras que resolvam problemas ligados à Primeira Infância, cuidando dos aspectos emocional, cognitivo e social da criança pequena. ONGs, universidades, empresas, prefeituras e governos podiam participar da seleção apresentando projetos inovadores. Ver: Programa *Saving Brains*. Boletim Bimestral da FMCSV. Edição 9 – novembro de 2013. Disponível em: <http://boletim.fmcsv.org.br/201311/index.html>. Acesso em 02/12/2013.

projetos integrados a contextos maiores. Esse fato demonstra que as tendências em pesquisas devem buscar se alinhar a essas expectativas sociais em busca de subsídios e fomento. O estado da arte aqui apresentado demonstra que os projetos de extensão são os que promovem pesquisas alinhadas a essas expectativas, no entanto, há necessidade de se ampliar parcerias entre áreas.

Após essas reflexões, caminha-se para a realização do último capítulo desta tese que se destina às análises técnica, temática e teórica da literatura internacional, apresentando, também, algumas abordagens em música para criança pequena, com as quais se tem tomado conhecimento, ao longo da trajetória enquanto educadora musical.

Essa apresentação não pretende dar conta do que se tem feito em termos de ensino de música para crianças no mundo, mas apresentar uma gama de pesquisadores interessados e que se dedicam ao tema, baseados em referências teóricas pouco exploradas aqui no Brasil.

CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: PERSPECTIVAS DO CAMPO

“quem adivinhar a cor, a flor, o mês
vai poder brincar mais uma vez”⁹⁰

Neste capítulo buscou-se apresentar um panorama das principais tendências e perspectivas no campo das pesquisas em educação musical infantil no mundo. Foram analisados, para tanto, três publicações internacionais no contexto da Educação Musical: o “*International Journal of Music Education*”(IJME)⁹¹, o “*International Journal of Community Music*” (IJCM)⁹² e o Jornal “*Music Education Research*” (MER)⁹³, focalizando principalmente as temáticas e os projetos que tem sido desenvolvido, nesse campo. Outra fonte levantada foi os Anais da *Early Childhood Music Education* (ECME), que se referem a artigos apresentados durante os Congressos da *International Society of Music Education* (ISME) e da ECME no campo específico da educação musical de crianças entre 0 e 15 anos. Os artigos que se referem à faixa etária dos 0 aos 6 anos foram selecionados e analisados.

Essas publicações foram selecionadas tendo em conta alguns critérios, tais como apresentar artigos de todo o mundo, estar redigida em idioma inglês e referir-se à área da Música, mais especificamente da Educação Musical. Outro critério diz respeito à disponibilização de títulos e *abstracts* de todos os artigos pela Internet, o que facilita esse tipo de levantamento de dados.

O levantamento desses periódicos foi realizado pela Internet e é possível que haja outras publicações dessa natureza que não foram analisadas por não terem sido encontradas. No entanto parece que esse fato não altera a qualidade do panorama que se pretende aqui, porque os Jornais e Anais analisados se caracterizam por apresentarem

⁹⁰ “Boneca” de Tatá Fernandes. Cd Felizardo da Banda Mirim.

⁹¹ Jornal oficial da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) – o *International Journal of Music Education* constitui um dos principais veículos para o intercâmbio na área da educação musical, recebendo artigos de pesquisadores e professores universitários de cerca de 80 países de todos os continentes representados pela ISME. Desde 2004 vem sendo publicado pela *Sage Publications*, tendo como Conselhos editoriais principalmente professores universitários da área da Educação Musical. Informações obtidas no site da ISME. Disponível em <http://www.isme.org/ijme>. Acesso em 06/12/2013.

⁹² O *International Journal of Community Music* começou a ser publicado a partir de 2007, não sendo específico em educação musical. O conselho editorial composto por professores e pesquisadores da música. O Jornal é editado por Lee Higgins da *Boston University School of Music*, Kari Veblen (Editor associado) da *University of Western Ontario* e pelo Editor Emérito, David Elliott da *New York University*, tendo estabelecido parceria em 2008 com Dafu Lai, da *University of Petroleum China*, em Pequim, sendo traduzido do Inglês para chinês. Os periódicos são de acesso restrito e publicados online pela *Ingenta Connect*. Disponíveis em <http://www.ingentaconnect.com/content/intellect/ijcm>. Acesso em 06/12/2013. Informações obtidas em <http://www.intellectbooks.co.uk/journals./view-Journal,id=149/>. Acesso em 06/12/2013.

⁹³ *Music Education Research* é uma revista de arbitragem internacional com foco na pesquisa em educação musical. Tem como Editora-chefe a Professora Sarah Hennessy da *School of Education, University of Exeter*, UK e encontra-se publicada online pela plataforma *Taylor & Francis Online Group*. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode=cmue20#UuhCZRBTuM8>. Acesso em 06/12/2013.

artigos acadêmicos de pesquisadores e professores de todo o mundo no campo da Educação Musical, constituindo-se como veículos relevantes de transmissão e recepção da produção acadêmica mundial.

Os níveis *técnico*, *temático* e *teórico* de análises foram mantidos, em razão da busca panorâmica de perspectivas que se pretendeu. A organização desses níveis em dois Eixos, Bebê e Criança também foram mantidos, por permitir a observação das diferenças e semelhanças teórico-metodológicas que vêm configurando as pesquisas nesses dois campos.

Além de possibilitar uma compreensão, ainda que panorâmica, do que vem sendo realizado em termos de educação musical infantil no mundo, esse estado da arte é importante por permitir situar o Brasil em relação às pesquisas atuais nessa área.

Em relação à coleta, o *Jornal da Music Education Research* (MER⁹⁴) apresenta 15 volumes desde sua primeira edição em 1999. O número de edições (número do Jornal) varia entre dois (2) e quatro (4), perfazendo um total de 47 números analisados. Há nos 47 números levantados, um total de 313 artigos. Destes, dezenove (19) referem-se à educação musical infantil, compreendendo estudos que se relacionam à faixa etária dos 0 aos 6 anos. Entre os 19, seis (6) referem-se ao Eixo Bebê e 13 ao Eixo Criança.

O *International Journal of Community Music* (IJCM⁹⁵) apresenta seis (6) volumes com três números cada volume com exceção do Vol. 2 que tem apenas duas (2) edições, totalizando 17 números que foram analisados desde a primeira edição (2007). Esse Jornal apresenta poucos artigos relativos à primeira infância. Dos 158 artigos disponíveis nos 17 números, apenas 3 se referem à educação musical infantil. Desses três, dois (2) referem-se ao Eixo Bebê e um (1) ao Eixo Criança.

Do Jornal da IJME⁹⁶ – *International Journal of Music Education*-, foram analisados dois tópicos: “*Online First*” e “*All Issues*”. O primeiro tópico (*Online First*) contém os artigos analisados e aceitos, que serão editados no próximo volume do *Jornal*. Estão disponíveis 28 artigos, dentre os quais três (3), todos datando de 2013, são relativos à educação musical infantil. Dois (2) referem-se ao Eixo Bebê e um (1) ao Eixo Criança. No tópico *All Issues* estão disponíveis os volumes desde a primeira edição, em 1983. Foram analisados os volumes a partir de 1996 a 2013, resultando em 50 números, contendo um total de 404 artigos. Dentre estes dezoito referem-se à

⁹⁴Dados obtidos através do site. Disponível em: www.tandfonline.com/loi/cmue20#.Us4Q31tDs80.

⁹⁵Dados obtidos através do site. Disponível em: www.ingentaconnect.com/content/intellect/ijcm.

⁹⁶Dados obtidos através do site. Disponível em: www.ijm.sagepub.com.

educação musical infantil; desses dezoito, quinze (15) referem-se ao Eixo Criança e três (3) ao Eixo Bebê.

Em relação à seleção da publicação da *Early Childhood Music Education* (ECME)⁹⁷ o critério adotado foi a possibilidade de acesso aos artigos pela Internet, sendo considerados, portanto, apenas a produção disponível *online* de 2006 a 2012.

Dos dezessete (17) artigos apresentados em 2006, quinze (15) correspondem à faixa etária do 0 aos 6 anos. Desses quinze (15), quatorze (14) refere-se ao Eixo Criança e um (1) ao Eixo Bebê. Em 2008, dezessete (17) artigos foram apresentados. Destes dezessete, doze (12) correspondem ao Eixo criança e cinco (5), ao eixo Bebê. Em 2010 foram apresentados nove (9) artigos, todos pertencentes ao Eixo Criança e em 2012, dos dezesseis artigos, onze (11) se referem ao Eixo Criança e cinco (5), ao Eixo Bebê. Somando-se todos os artigos analisados da ECME, tem-se um total de cinquenta e sete (57); destes, quarenta e seis referem-se ao Eixo Criança e onze (11) ao Eixo Bebê (Quadro 4).

⁹⁷ A Comissão da ECME (gestão 2012-2014) é representada por professores e pesquisadores de diferentes lugares do globo, que desenvolvem pesquisas no âmbito da educação musical Infantil, promovendo e fortalecendo esse campo de estudo. É interessante destacá-los aqui, pois suas concepções acerca de educação musical infantil contribuem para a configuração do perfil filosófico e educacional da ECME.

A atual gestão (2012-2014) é composta por cinco professores, Margré van Getel da Holanda – co-fundadora e presidente da Fundação “*Music on the lap*” desde 2008 e da *Foundation for Toddlers and Music* desde 1989, contribuindo para o desenvolvimento de programas de formação de professores em música; Amanda Niland da Austrália, que tem como principais interesses de pesquisa as canções infantis, as respostas musicais de crianças com deficiência e os desafios de desenvolver abordagens musicais participativas com crianças pequenas. Elizabeth Andang'o, professora de Educação Musical e Performance na *Kenyatta University*, do Quênia, desde 1998, cujos interesses de pesquisas recaem sobre o currículo, a pedagogia, a cultura, a música em contextos multiculturais e o canto. Dentre outros projetos, vem desenvolvendo uma pesquisa acerca da documentação da educação musical infantil no Quênia desde a sua criação, no contexto da educação formal; Chee-Hoo Lum, professor assistente em educação musical do *National Institute of Education, Nanyang Technological University*, Singapura, cujas pesquisas incluem as culturas infantis musicais, o uso da mídia e da tecnologia por crianças e as implicações para as famílias e para a pedagogia; criatividade e improvisação na música infantil e métodos de música elementar; Dr. Joanne Rutkowski, professora e coordenadora da área de Educação Musical e Presidente do Programa de Pós-Graduação da *Pennsylvania State University* (USA), cuja pesquisa centra-se na natureza do canto infantil e em técnicas e materiais para ajudar cantores em contexto escolar e Patricia A. St. John, dos EUA, fundadora e diretora da *Carondelet Music Center* (est. 1992), uma escola de música independente, localizada em Latham e patrocinada pelas Irmãs de São José de Carondelet. É também professora Adjunto Associado de Música e Educação Musical no *Teachers College, Columbia University, New York.*, orientando suas pesquisas acerca das dimensões sociais da educação musical na infância pela experiência de fluxo e pela teoria histórico-cultural de Vygotsky e na construção do conhecimento por fases.

As gestões anteriores contaram com Dr. Diane Cummings Persellin, professora de Educação Musical no *Trinity University, em San Antonio, Texas*, EUA, que desenvolve pesquisas, abarcando relações familiares no âmbito das experiências musicais; Claudia Gluschkof, professora na *School of Music, Levinsky College of Education, em Tel-Aviv*, em Israel, que desenvolve investigações acerca das expressões e comportamentos musicais espontâneos de crianças pequenas, em vários contextos culturais, especialmente entre os falantes de hebraico e árabe; Beatriz Ilari, que foi professora de Educação Musical na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, Brasil, onde desenvolveu um dos primeiros programas de música para bebês e crianças no Brasil. Especialista em educação musical na primeira infância, vem realizando pesquisas acerca da percepção e cognição musical de crianças e bebês, bem como das relações interpessoais entre pais e bebês; Jennifer Leu, professora Assistente em Educação Musical no *National Kaohsiung Normal University* de Taiwan. Sua pesquisa se concentra na educação infantil professor de música, educação musical para crianças e adolescentes com necessidades especiais, e supervisão de estágio.

Quadro 5 - Total da Produção

Produção	Total	Eixo Bebê	Eixo Criança
MER	19	6	13
IJCM	3	2	1
IJME – Online First	3	2	1
IJME – All Issues	18	3	15
ECME - 2006	15	1	14
ECME - 2008	17	5	12
ECME - 2010	9	0	9
ECME - 2012	16	5	11
Total	100	24	76

Fonte: Realização da própria autora (NIÉRI, 2014).

De forma geral, os países que apresentam pesquisas em Educação Musical para primeiríssima infância são: UK (3), Austrália (3), Itália (3), Israel (1), USA (2), Finlândia (1), Islândia (1), França (1), Cyprus (1), Hong Kong (1), Alemanha (1), Portugal (1).

Quadro 6 – Países que apresentam pesquisas acadêmicas em Educação Musical relacionada ao Eixo Bebê (0 a 3 anos)

Produção	País
ECME, 2006	Inglaterra (1) – Austrália (1)
ECME, 2008	Itália (2) – UK (2) – Israel (1) – Austrália (1) – USA (1)
ECME, 2012	Austrália (1)– USA (2) – Finlândia (1) – Inglaterra/RU (1)
MER	Islândia (1) – França (1) – Itália (2) – Cyprus (1) - Hong-Kong (1) - Alemanha (1) -
IJCM	Itália (1) – Portugal (1)
IJME	Austrália (1) – Portugal (1)

Fonte: Realização da própria autora (NIÉRI, 2014).

Quadro 7 – Países que apresentam produção acadêmica em Educação Musical de Crianças relacionadas ao Eixo Criança (3 a 6 anos)

Produção	País
ECME, 2006	Brasil (2); Inglaterra/Reino Unido (2); Quênia (1); Taiwan (2); Austrália (3); USA (5); Dinamarca (1); Itália (1); França (1); Canadá (1).
ECME, 2008	Quênia (1); Canadá (1); Brasil (1); USA (2); Dinamarca (1); Grécia (1); Nova Zelândia (1); Suíça (1); Ilha de Chipre (1); Austrália (1).
ECME, 2010	Austrália (2); Quênia (1); USA (2); Israel (2); Taiwan (1); Brasil (1).
ECME, 2012	USA (4); Canada (1); Austrália (4); Irlanda (1).
MER	UK (3); Taiwan (1); Cyprus (1); USA (1); Brasil (1).
IJME	Itália (1); Noruega (1);- Austrália (1); Suécia (1); USA (1); Israel (1).
IJCM	USA (1).
IJME	Austrália (3); USA (3); UK (4); Coreia (1); Argentina (1); Hong Kong (1); Alemanha (1); Israel (1); Taiwan (1); Canadá (1); Eslovênia (1); Coreia do Sul (1).

Fonte: Realização da própria autora (NIÉRI, 2014).

No que concerne à Educação Musical na Infância, os países que apresentam pesquisas são, de forma geral, Brasil (4); Reino Unido (5); Quênia (3); Taiwan (4); Austrália (12); USA (18); Dinamarca (2); Itália (2); França (1); Canadá (4); Grécia (1); Nova Zelândia (1); Suíça (1); Cyprus - Ilha de Chipre (2); Israel (3); Irlanda (1); Noruega (1); Suécia (1); Coreia (1); Coreia do Sul (1); Argentina (1); Hong-Kong (1); Alemanha (1); Eslovênia (1).

O Brasil é representado pelos professores Beatriz Ilari (ECME, 2006 e MER, 2011); Ricardo Freire (ECME, 2010) (ECME, 2012, *Workshop*)⁹⁸; e Esther Beyer. Na produção analisada não há artigos de Beyer, no entanto, nas páginas introdutórias dos Anais de ECME (2010), há uma dedicatória por ocasião de sua morte, explicando que essa pesquisadora apresentou resultados de diversas pesquisas nos Encontros da ECME, desde 1998, contribuindo para o crescimento do campo.

⁹⁸ Na ECME de 2012, o Prof. Drº Ricardo Freire da Universidade de Brasília, apresentou um *workshop* intitulado “*Inspiring parentes in order to engage children during: early childhood music classes*”.

4.1 EIXO BEBÊ – ANÁLISES DE NÍVEL TÉCNICO

Neste nível estipulou-se como critério de análises a caracterização do estudo, detectando as principais tipologias de pesquisas adotadas pelos autores e as técnicas de pesquisa para seleção e coleta de dados.

A maioria dos artigos se caracteriza pela abordagem qualitativa de pesquisa. Dois artigos que corresponde ao eixo Bebê são, segundo os autores, de cunho qualitativo e quantitativo (DELALANDE e CORNARA, MER, 2010, p.257-268; MARJANEM, ECME, 2012). Todos os artigos correspondem à pesquisa de Campo, não sendo encontrado neste eixo de análise, nenhum trabalho teórico.

Na literatura internacional são encontradas várias intervenções que, diferentemente do Brasil, se caracterizam pelo uso de escalas e pela aplicação de testes com grupos de controle e experimental. Destacam-se entre as escalas encontradas “*Leuven Involvement Scale for Young Children*” de Laevers (1996); *Warwick-Edinburgh Well-Being Scale* (SWEMWBS); *Early Communication Indicator*, de Greenwood de Walker, Hughes e Weathers (2006); *Preschool Language Scale* de Walker et al. (2003); e *Indicator of Parent-child interaction* (IPCI), de Bagget, Carta e Horn (2003), que foram utilizadas em 5 artigos.

Observa-se, entretanto, que essas escalas não passaram por qualquer processo de validação (validação convergente, divergente ou de constructo). Inclusive, as adaptações e traduções não passaram pela tradução e retro tradução, processo necessário para suas validações.

As intervenções apresentam pesquisas de cunho prático, envolvendo, em alguns casos, a aplicação de testes, tais como grupos de controle e experimental, como as de Laura Hebegger (MER, vol.12, n.3, 2010, p.269-280); Reigado e Rodrigues (IJME, August 2011 29: 241-255); Costa-Giomi & Davila (IJME, October 23, 2013); Mang (MER. Vol. N.1, 2005); e Gruhn (MER, Vol. 4. N. 1. 2002).

Há também descrições de projetos de natureza prática que discorrem acerca de processos que visam à democratização da música para bebês em diferentes locais, tais como os de Iadeluca & Sangiorgio na Itália (IJCM, vol. 1, n. 3, 2009); de Alison Street & Susan Young no Reino Unido (ICME, 2008, p.75); de Helena Rodrigues et al. em Portugal (IJCM, Vol. 3, n. 1, March 2010); e o de St. John que descreve o projeto

intergeracional entre bebês e idosas, com base em participação e observação (ECME, 2008, p.62).

A verificação da aplicabilidade de materiais didático-musicais ou de práticas pedagógico-musicais foi verificada apenas no artigo de Colwell; Miller & Memmott (IJME, Sept. 4, 2013).

Pesquisas de cunho etnográfico que envolve análises baseadas, principalmente, em observação, entrevistas, contatos informais, tais como telefonemas e encontros, e materiais escritos, diários, desenhos e visitas ao contexto estudado foram desenvolvidas por Mackinlay (ECME, 2008, p.49); Brooks (ECME, 2012, p.6); Marjanen (ECME, 2012); Pérez (ECME, 2012, p.76); Susan Young (IJME, February 2008 26: p. 33-46); Gudmundsdottir e Gudmundsdottir (MER, Vol.12, n. 3, 2010, p. 299-309) e Yennari (MER, Vol.12, n.3, 2010. p. 281-297).

Ainda na linha da etnografia, verificam-se os Estudos de Caso, longitudinal, de Hendricks & McPherson (IJME, February 2010 28: 88-103) que, com base em observação, mapeou o desenvolvimento musical de uma criança de 2,5 até 3,5 anos; e o de Marjanen (ECME, 2012).

Dentro dessa perspectiva que se baseia em observações não participativas, destaca-se ainda a pesquisa de Delalande e Cornara (2010, p. 257-268), realizada na Itália, que se fundamenta na gravação e análise de vídeo do comportamento de uma criança, deixada sozinha em um quarto, explorando as possibilidades sonoras de um instrumento. Os vídeos foram transcritos e analisados a partir de vários pontos de vista, por um grupo de 15 músicos-pesquisadores.

4.1.1 Das Técnicas e dos Procedimentos Utilizados

As técnicas utilizadas nesse Eixo consistem, principalmente, em observação, entrevistas, gravação em áudio e vídeo, questionários e visitas ao local da pesquisa quando necessário. Muitos pesquisadores combinam duas técnicas diferentes, como a de Gruhn que se serve de observação e filmagem (MER, Vol. 4. N. 1. 2002), de outros que se utilizam da triangulação dos dados, combinando três técnicas para coleta dos dados, como a pesquisa de Marjanen (ECME, 2012), que envolveu questionários, vídeos e observação participante.

Como procedimentos recorrentes da pesquisa qualitativa aponta-se, a “análise qualitativa”, com base na descrição, na interpretação e no entendimento do fenômeno

em si, envolvendo a triangulação de dados (técnicas diferentes de coleta de dados e de categorização, geralmente por temas) e o estabelecimento de relações entre os dados e sua interpretação com o referencial adotado.

A transcrição foi o procedimento utilizado no caso das pesquisas com base em entrevistas. As gravações em vídeo são normalmente analisadas com base em categorias de análises pré-estabelecidas ou emergentes da análise do conteúdo, enquanto as observações têm como base a descrição em diário de campo.

4.2 EIXO BEBÊ – ANÁLISES DE NÍVEL TEMÁTICO

4.2.1 Eixo Bebê – Do Desenvolvimento Infantil

Há, entre os autores dos artigos, uma concepção unânime em relação ao bebê: é um ser em construção que necessita de carinho, de afeto e, principalmente, de interação com os adultos e com outras crianças para o seu desenvolvimento pleno. A família e a escola são apontadas como os principais responsáveis por essa interação, que é considerada o elemento essencial do desenvolvimento infantil (ECME, 2010).

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, os estudos focalizam a maturidade emocional (1 artigo), o impacto da música sobre o desenvolvimento e a comunicação de prematuros e recém-nascidos (3 artigos).

Advogando a maturidade emocional, Mackenzie faz uma crítica à ênfase que se dá, no âmbito escolar, ao desenvolvimento infantil por estágios, por focar os aspectos físico e cognitivo/intelectual (ECME, 2006).

O estudo piloto de Woodward, Sardesai e Turman (USA) trata de uma intervenção com bebês prematuros (26 a 36 semanas de gestação) em situação hospitalar. As mães tiveram suas vozes cantadas gravadas e uma edição, contendo o canto da mãe e sons do útero, produzida e colocada nas incubadoras. Um grupo de controle foi comparado com dois experimentais, para se observar se os sons exercem efeito sobre a alimentação, crescimento e desenvolvimento cognitivo dessas crianças. O estudo ainda está em andamento, mas os resultados de base estatística demonstram um possível impacto na avaliação (ECME, 2012, p. 60).

A Educação Musical, durante a gravidez e depois do pré-natal, envolvendo sessões musicais com dois grupos, um de grávidas e os bebês ainda no útero; e outro,

pós-natal, foi estudada por Kaarina Marjanen da *University of Helsinki*, na Finlândia, com o objetivo de determinar possíveis conexões dessas experiências musicais, focalizando principalmente a relação da comunicação entre música e linguagem (ECME, 2012, p. 66).

Alinhados a essa perspectiva de música como linguagem, a fim de promover a comunicação de bebês e crianças pela música e por gestos, Colwell, Miller & Memmott, dos USA, analisam se os gestos e as vocalizações podem ser indicadores de comunicação precoce de bebês. A participação efetiva dos pais durante as atividades musicais mostrou ser o principal elemento responsável pelo engajamento dos bebês tanto na música, como na linguagem dos sinais (IJME, set, 2013).

4.2.2 Eixo Bebê – Da Interação

No contexto da educação musical de bebês, a interação, o compartilhamento das experiências musicais dos bebês por adultos, professores e responsáveis, e entre outros bebês tem sido um foco recorrente entre os artigos levantados (COLWELL, MILLER & MEMMOTT, set. 2013, IJME);

Dois artigos estudam essas relações da perspectiva da mãe. O de Ilari, Moura e Bourscheidt, do Brasil, analisam do ponto de vista das mães as preferências, crenças e usos da música com seus filhos (MER, vol.13, n.1, 2011, p. 51-67). Os resultados apontam que as mães acreditam na música como forma de promover a interação e estreitar o vínculo entre ela e seu bebê, bem como ensinar normas de condutas sociais de forma lúdica; e de Gudmundsdottir & Gudmundsdottir da Escola de Educação da Universidade da Islândia que examinam o bem-estar de jovens mães que participavam de atividades musicais com seus bebês, no contexto de um centro comunitário de apoio, com base na escala de medida *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale* (SWEMWBS) (MER, vol.12, n.3, 2010, p. 199-209).

Outro artigo, de Elizabeth Scott Hall, relata um projeto de música para bebês e mães em situação de pobreza e exclusão social (*Sure Star*, do governo britânico). Esse projeto, que teve início em 2001, é focado nas interações entre bebês e suas mães e busca examinar o impacto das atividades musicais em grupo, tanto nas crianças como nos adultos (ECME, 2008, p. 26).

Dois artigos tratam das relações musicais entre mãe e bebê fora do contexto escolar. A professora italiana Anna Rita Addressi, da Universidade de Bologna, apresentou um projeto que trata de estudar o comportamento musical das crianças em sua rotina diária, fora do âmbito escolar, e as inter-relações que se estabelecem com os seus pares (ADESSI, 2008, p.7); e Elizabeth Mackinlay da *University of Queensland*, na Austrália, também coloca em evidência as relações musicais que as mães estabelecem com seus bebês em casa. Segundo a autora, sua pesquisa de cunho auto etnográfico, está associada ao projeto do Dr Felicity Baker da Universidade de Queensland, intitulado “*Sing, soothe and sleep: The benefits of singing for first-time mothers*”, que tem como principal objetivo analisar se cantar para o bebê afeta positivamente a saúde mental e o humor das mães (ECME, 2008, p. 49).

A música como veículo para a promoção de propostas intergeracionais, baseadas na dimensão social do fazer musical coletivo e envolvendo bebês (média de 9.4 meses) e idosos (Irmãs- mulheres religiosas entre 70-94 anos de idade), é apresentada por Patrícia A. St. John (2008, p. 62). Segundo a pesquisadora, os participantes mostraram um engajamento surpreendente, baseado em conforto e bem-estar tanto dos bebês como das Irmãs. Em 2012, a mesma autora apresenta outro artigo, envolvendo bebês (5 a 17 meses) e mulheres religiosas (71-90 anos) desta vez, portadoras de *Alzheimer*, buscando examinar por meio de indicadores de fluxo como se dá a interação dessa díade (ECME, 2012). A perspectiva musical intergeracional possibilitou desenvolver competências musicais e um prazer no fazer coletivo.

Do desenvolvimento musical de bebês com necessidades especiais destaca-se o artigo de Karin Hendricks & Garin McPherson, que aborda a questão da integração entre pais e bebê e música, baseando-se no conceito de musicalidade comunicativa (IJME, fevereiro, 2010).

Da perspectiva das interações entre bebê e professor em âmbito escolar, Jéssica Pérez, apresenta o jogo “*Catalan Lap Game*”, elaborado como parte dos resultados da pesquisa que investiga situações musicais diárias que acontecem numa classe com bebês de 2 anos de idade, com foco na interação entre adultos e bebês. Segundo a autora, as ideias iniciais desse estudo encontram-se no *Innovation and Teacher Training Project in Early Childhood Music Education*, um programa de capacitação em música para professores, implementado em 2006, em Barcelona/Espanha pelo Instituto Educativo Catalão (2012, p. 76).

4.2.3 Eixo Bebê – Do Desenvolvimento Musical

Muitos artigos que lidam com a faixa etária dos 0 aos 3 anos trabalham com a perspectiva da linguagem, tanto discursiva como expressiva, envolvendo a voz (canto espontâneo, vocalizações e canto de canções) e o movimento (rítmico)

A análise da percepção de timbres femininos por bebês foi realizada por Eugenia Costa-Giomi e Yvonne Davilla (IJME, outubro, 2013); a relação entre as vocalizações de bebês de 9 a 11 meses de idade em resposta a estímulos musicais e linguísticos foram estudadas por João Reigado, António Rocha e Helena Rodrigues da Universidade Nova de Lisboa/Portugal (IJME, agosto, 2011); e do ponto de vista dos comportamentos vocais, Esther Mang, da *Hong Kong Baptist University* observa o desempenho das crianças em criar canções usando as canções aprendidas como referencia (MER, vol.7, n.1, 2005, p.3-20).

Quanto ao ritmo, Laura Hebegger analisa se existe uma correlação direta entre o desenvolvimento do raciocínio matemático, que inclui a capacidade de memória e a experiência musical de crianças entre 2 e 4 anos de idade, envolvendo a imitação de padrões rítmicos em instrumentos de percussão (MER, vol.12, n.3, 2010, p.269-280). Estratégias e metodologias são discutidas com base no argumento de que há uma correlação estreita entre ritmo e raciocínio matemático de crianças.

As fases e os estágios do desenvolvimento musical de bebês de uma creche de classe média em Freiburg (Alemanha), foram estudados por Wilfried Gruhn (MER, vol.4, n.1, 2002), tendo como categorias de análise a imitação, o movimento e vocalizações.

4.2.4 Eixo Bebê – Das Experiências Musicais

A questão de se considerar a criança pequena como produtor de cultura musical constitui a problemática de alguns artigos. Dentre eles destacam-se os de Liu e Liu e Donna Brink Fox que afirmam que a ideia do bebê como produtor de cultura, ainda está em construção no campo da Educação Musical (ECME, 2010).

Abordagens musicais que consideram o bebê como produtor de cultura podem ser percebidas em Lauren Kooistra que se serviu de Gordon (1997) e Beth Bolton⁹⁹ para

⁹⁹ Professora da *Temple University's* no Canadá, Beth Bolton desenvolve um trabalho de educação musical infantil baseado na Teoria de Aprendizagem de Gordon (1997). Em co-autoria com Gordon publicou uma livro intitulado "*The Early Childhood Music*

o planejamento e elaboração de uma proposta didática para crianças de cerca de 3 anos, baseada no equilíbrio entre imitar e reproduzir o conhecimento musical, e encorajar a produção musical (ECME, 2010, p. 36-38); nas análises de base piagetiana, das condutas de exploração sonora por bebês entre 10 e 37 meses, feitas por François Delalande e Silvia Cornara, (2010, p.257-268), com vistas a observar quais reações circulares as crianças que estão passando pelo período sensório-motor apresentam. Esse artigo foi revisado por Diana Dansereau, Professora de Educação Musical na *Boston University*, e publicado na *Revista "Perspectives"* da ECCMA (2012); e também no artigo de Amanda Nilan (ECME, 2006, p.78) que observa quais são as preferências musicais dos pequenos, para que haja um melhor engajamento deles durante as aulas de música que ministra em um programa de música para a infância. As categorias de análise selecionadas foram foco, esforço, participação vocal e criatividade, adaptadas da Escala *Leuven Involvement Scale for Young Children de Laevers* (1996).

4.2.5 Eixo Bebê – Da Tecnologia

No campo das interações entre bebê e as novas tecnologias destacam-se Susan Young e Julia Gillen, do Reino Unido/ UK, que tratam de observar experiências musicais do cotidiano de meninas de 2 anos de idade em diferentes locais (UK, Peru, Tailândia e Canadá), buscando verificar como as interações com as novas tecnologias implicam a natureza das experiências musicais de crianças pequenas (ECME, 2006, p. 71). Em 2008, Young apresenta as experiências musicais cotidianas de bebês até 2 anos de idade, com base em entrevistas realizadas com mães de 88 bebês. As informações coletadas sugerem que os avanços tecnológicos e a facilidade de acesso a essas tecnologias têm gerado mudanças na relação que bebês e família estabelecem com a música (IJME, fevereiro. 2008).

No âmbito das reflexões acerca da produção em massa de produtos em música, considerados pela mídia como educacionais e adquiridos por uma grande parte das populações mundiais, destaca-se o artigo de Wendy Brooks cujo foco consiste em analisar se produtos proclamados de alto valor educativo pela mídia, de fato contribuem

Curriculum Experimental: Songs and Chants without words (1997). Ed: GIA Publications. Em 2011 Bolton esteve no Brasil, participando do II Seminário de Educação Musical na Universidade Federal da Bahia (UFBA) onde ministrou palestras e minicurso. Na ocasião teve-se oportunidade de conversar informalmente com a educadora, participar do minicurso e assistir à aula aberta que ministrou com pais e bebês de até 2 anos de idade.

para o desenvolvimento infantil e musical de bebês. Tendo em conta o desenvolvimento da percepção intermodal, que envolve várias dimensões, Brooks examinou o valor educativo de três DVDs da série *Baby Einstein*, observando que dois deles são de valor educacional questionável e um contribui para o desenvolvimento das percepções intermodais dos bebês (ECME, 2012, p.6).

4.3 EIXO BEBÊ – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As análises de nível teórico dos artigos selecionados dizem respeito à fundamentação adotada pelos autores, principais teorias e conceitos, destacando as respectivas áreas que embasam essa produção.

Pela natureza da produção, de forma geral, os artigos apresentam conceitos e alguns autores e não se alongam nas explicações teóricas. Há nos três periódicos e nos Anais analisados uma estrutura parecida em relação à organização dos artigos levantados, sendo as definições teóricas encontradas, principalmente, no tópico intitulado “Revisão da Literatura”.

Para análise deste nível foi feita uma releitura das amostras, com foco nesse tópico. Mantiveram-se os dois Eixos (Bebê e Criança) para organizar as análises.

4.3.1 Eixo Bebê – Da Psicologia Cognitiva

Grande parte dos artigos analisados se ampara em referências teóricas advindas do campo da Psicologia Cognitiva.

É bastante recorrente a ideia de que o bebê já nasce com pré-disposições musicais que serão desenvolvidas conforme o contexto social em que está inserido, o que leva à valorização de um ambiente enriquecido musicalmente. Essas reflexões acerca do início da musicalidade têm sustentação na área da cognição musical, destacando-se o grupo da *McGill University*, no Canadá, representado pela Professora Sandra Trehub e o grupo de estudos de Israel, representado por Michal Hefer (ECME, 2008, p. 35).

A fundamentação teórica, baseada na área da Psicologia Cognitiva, apresenta uma estreita ligação entre música e linguagem. Os conceitos de comunicação,

interação, engajamento e musicalidade no caso dos bebês, estão alinhados às perspectivas de linguagem e voz enquanto expressão e comunicação.

A linha da Psicologia Cognitiva tem contribuído com muitos estudos que lidam com o desenvolvimento musical, emocional e cognitivo dos bebês, alguns deles estudando a questão da transferência cognitiva entre áreas. Destacam-se nessa linha autores tais como Sandra Trehub (2003a; 2003b); Trehub e Laurel Trainor (1998); David Hargreaves (1986); John Sloboda e Irène Deliège (1996); Edwin Gordon (1997); e Howard Gardner (1984).

Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento neurológico e psicológico de bebês prematuros foi analisado no artigo de Woodward, Sardesai e Turmam (ECME, 2012). Esse artigo alinha-se às perspectivas de que o desenvolvimento de habilidades auditivas por meio da música pode contribuir para o desenvolvimento infantil, utilizam, entretanto, uma perspectiva teórica interdisciplinar envolvendo as áreas da medicina e da Psicologia Cognitiva, utilizando, por exemplo, Leann Birch (1996) das Ciências Nutricionais como fundamentação.

A teoria da “*communicative musicality*”, que se caracteriza pela comunicação pré-verbal e musical de bebês, com base em interações sociais, é estudada por muitos autores da Psicologia Cognitiva Musical, dentre eles Stephen Malloch (2000); Colwyn Trevarthen (2000); Mechthild Papousek (1982, 1996); Irène Deliège & John Sloboda (1996); e Sandra Trehub (2003a; 2003b). Destaca-se a representatividade desse conceito pela professora Ellen Dissayanake da *School of Music University of Washington* com a afirmação de que a interação é um protótipo das experiências de amor que servirão de base para o desenvolvimento infantil (2000, p. 7).

Todos esses autores apostam na interação entre pares para que o bebê desenvolva capacidades musicais, o que os alinham à perspectiva cultural. No entanto, o conceito de musicalidade inata, também, é discutido, principalmente por Trevarthen (2000), e bem aceito entre os educadores musicais. De forma geral, se aposta na capacidade inata musical do ser humano, que depende do contexto social e das interações para se desenvolver.

Com base nas pesquisas de Trevarthen (2000); Stern (2004); Trehub & Thorpe (1989); e Imberty (2005), a respeito da organização do tempo pelos bebês, os autores de cinco artigos apresentam estudos que buscam compreender a ideia da capacidade de repetição, de imitação e de variação de padrões rítmicos por bebês.

Mechthild Papousek tem orientado os artigos no que concerne às questões relativas ao processo de aquisição de canto ou de linguagem em bebês; e da preferência dos bebês pela voz materna (1996); e Daniel Stern (2004) é utilizado como referência por suas reflexões envolvendo a Psicologia do Desenvolvimento, a Psiquiatria, a Psicanálise e os bebês.

As interações entre mãe e bebê também são estudadas de uma perspectiva fenomenológica por Marjanen (2012, p.70), baseada na *Musilanguage Theory de Brown* (2000), que considera a música e a linguagem como derivadas da mesma rede e pilares da comunicação. Segundo essa teoria, quando um evento de aprendizado ocorre, razão, emoção e corpo são conectados no sistema límbico cerebral (Hannaford, 2004), gerando uma experiência multidimensional. Nessa mesma linha, o artigo de Brooks (ECME, 2012, p. 6-7), da Universidade de Sydney na Austrália, sustenta-se no conceito de percepção intermodal caracterizado pela percepção de um evento que, simultaneamente, desperta, envolve mais de um sentido, emerge no início da vida e inclui estimulação auditiva, visual, de tempo e ritmo.

Autores que tratam das mudanças que as novas tecnologias têm promovido no âmbito cultural (familiar e escolar), tais como Alan Prout (2005); Daniel Thomas Cook (2004); Patrick Hughes (2005); e David Chaney (2002) colabora com as reflexões acerca das interações entre o bebê e as novas tecnologias (Young e Gillen, ECME, 2006, p.71). Em outro artigo, Susan Young baseia-se no conceito de *edutainment* de Buckingham e Scanlon (2003), segundo o qual propósitos educativos se misturam às atividades de entretenimento, para amparar as reflexões acerca da necessidade de se conhecer os contextos musicais em que os bebês estão inseridos.

4.3.2 Eixo Bebê – Da Perspectiva Sociocultural

A perspectiva sociocultural de Vigotsky (1978) foi utilizada como método e como pressupostos teóricos. Como método, destaca-se a abordagem de observação baseada em Vigotsky (1978) e Trevarthen (1998) utilizada por Vuckovic, Nyland e Ferri (ECME, 2008, p.80). Em termos de pressupostos teóricos destacam-se as ideias de que a construção de significados se dá socialmente (John, 2012, p.26); que a interação é vital no processo ensino-aprendizagem e de que o conhecimento se dá pela construção, princípios que evidenciam a abordagem construtivista de educação.

Dentro dessa perspectiva sociocultural, destaca-se, ainda, John Blacking para as experiências em culturas e em contextos específicos e para fundamentar o pensamento de que a natureza da aptidão musical na criança é de cunho cultural (1976).

4.3.3 Eixo Bebê – Das Experiências Musicais

No que tange à fundamentação teórica das experiências musicais, destaca-se a escola italiana de pesquisas sonoras para crianças pequenas, representada pela professora Anna Rita Addessi da Universidade de Bologna (ADDESSI, 2008, p. 6).

As pesquisas e orientações de Addessi (2008) têm fomentado o interesse por esse campo em muitos alunos de Pós-Graduação da Universidade de Bologna, gerando uma produção acadêmica específica neste campo, como atestam os trabalhos de Quartieri (2007), Panzetti (2008) e Finotti (2008). Em todos esses trabalhos há referência do livro de Johannela Tafuri (2006) intitulado “*Nascere Musicale*”, sendo referência também para o artigo de Addessi (2008) que orienta suas pesquisas acerca da educação sonora para bebês, baseada, principalmente, nas condutas sonoro-musicais estabelecidas por Delalande (1993).

Delalande¹⁰⁰ mantém um estreito vínculo de trabalho com a Itália, participando de eventos acadêmicos e realizando projetos, como se pode verificar no artigo publicado juntamente com Silvia Cornara em MER, que descreve o projeto musical realizado em berçários de Lecco na Itália, sob organização do *Centro Studi Musicali e Sociali M. de Benedetto* (vol.12, n.3, 2010, p. 257-268). Esse projeto será detalhado em “*Projeto Nido Sonoro*”, nesta pesquisa, mas é importante ressaltar aqui que o projeto foi desenvolvido com base nas condutas sonoro-musicais de bebês (DELALANDE, 1993).

A teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon, bem como seu conceito de “*audiation*” (1997) parecem ser bem divulgados mundo afora. O autor faz parte das referências bibliográficas de inúmeros artigos, além de ser utilizado como fundamentação em Scott Hall (ECME, 2008, p.26), Reigado & Rodrigues (IJME, agosto, 2011, 29, p.241-255), Rodrigues et al. (IJCM, vol.3, n.1, março 2010, p. 77-90), Grunh, (MER, vol.4. n. 2002), e Paola Anselmi (ECME, 2008, p. 12). Anselmi utilizou além de Gordon (1997), o trabalho que a canadense Elizabeth Bolton (2000) realizou juntamente com Gordon.

¹⁰⁰ Delalande é professor e coordena o Groupe de Recherches Musicales (GRM) em Paris/França.

4.3.4 Eixo Bebê – Das Concepções Filosóficas

Alguns fundamentos filosóficos podem ser percebidos pelas referências bibliográficas. Ligada às teorias da Psicologia pela *Society for Education, Music and Psychology* (SEMPRE), a autora Jèssica Pèrez¹⁰¹ se orienta pelos pressupostos de Olsson (2009) que, por sua vez, se fundamenta no pensamento risomático de Deleuze e Guatari. (ECME, 2012, p.76).

4.4 EIXO BEBÊ – DOS PROJETOS

Os projetos de educação musical infantil, desenvolvidos por pesquisadores e professores de diferentes lugares do mundo oferecem uma visão panorâmica do que tem sido desenvolvido neste campo, possibilitando também observar o que vem sendo considerado importante desenvolver nesse processo e quais teorias têm amparado essas pesquisas,

Os projetos levantados foram organizados, por data, facilitando uma análise linear e buscando destacar as relações teóricas implicadas nos projetos.

O levantamento desses projetos teve em conta duas fontes: uma que se refere às referências feitas pelos artigos analisados; e outra que diz respeito à experiência pessoal da autora, estabelecida com educadores e professores da área por meio de participação em cursos e eventos da área, ao longo do curso de Doutorado e do envolvimento profissional com essa etapa da Educação Musical.

Na primeira perspectiva encontram-se os projetos: “BebeBabá” e Nido Sonoro; na segunda, destacam-se *Music on the Lap* e *Opus Tutti*.

¹⁰¹ Jèssica Pérez é Doutora em Educação pela *Universitat Autònoma* de Barcelona. PÉREZ, J. (2011). *La musica a la vida quotidiana d'infantis de dos anys*: Anàlisi de situacion que es desenvolupen em contexto escolar. Doctoral Thesis. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponível em: <http://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=934992>. Acesso em dezembro de 2013.

4.4.1 *Music on the Lap (MoL)*¹⁰²

O início de *Music on the Lap (MoL)* na Holanda, situa-se à época da criação da Fundação Musical para Crianças (*Stichting Peuters em Muziek*) em 1981, por Annie Langelaar, que objetivava investigar o quanto a música pode influenciar o desenvolvimento infantil e incentivar a pesquisa nesse campo do conhecimento. Margré van Gestel (1954), que, hoje, participa da Comissão Internacional da ECME (2012), foi cofundadora desse projeto, cujos objetivos visam ao estímulo das possibilidades musicais inatas dos bebês, antes de entrarem na escola elementar, tendo em conta um processo de educação musical baseado no processo coletivo que considera a estrutura familiar e investe nas interações sociais entre crianças e adultos.

O programa curricular do MoL compreende atividades musicais para crianças entre 4 meses e 4 anos com base em canto e movimento com princípios da abordagem Orff, e vem sendo desenvolvido em escolas de música, centros comunitários e creches holandesas. A fundação MoL trabalha na perspectiva da formação de especialistas (músico ou pedagogos) em música para a educação musical infantil dentro dessa perspectiva curricular.

4.4.2 *Projeto Nido Sonoro*

O projeto *Nido Sonoro* foi desenvolvido no período de 2002 a 2008, promovido pelo Centro de estudos Musicais e Sociais “*Maurizio Di Benedetto de Lecco*, representado por Silvia Cornara, sob a direção científica de François Delalande, e envolveu uma pesquisa acerca da conduta musical de bebês entre 0 a 3 anos, contando com uma equipe de 15 músicos-pesquisadores, cujos resultados podem ser conferidos na publicação de Delalande (2009).

Com base na observação, a investigação consistia em analisar o comportamento de uma criança deixada sozinha em uma sala, explorando as possibilidades sonoras de um instrumento, focando nas reações circulares piagetianas (PIAGET, 1945/1951), de repetição e variação, características do período sensório-

¹⁰² Encontraram-se poucas referências disponíveis acerca deste projeto. As informações aqui destacadas foram tomadas de texto da autoria de Margré van Gestel e José Retra intitulado: “*Ins and outs*” of *Music on the lap*: an introduction (2011) que se refere à apresentação dos autores no Congresso de *Vaikas ir Muzika* (Kind em Muziek), de 17 a 21 de abril de 2011, em Vilnius, Lithouwen. Disponível em www.zingendoemaarmee.nl. Acesso em 29/12/2013.

motor, que podem sugerir um ponto inicial para os estudos acerca da forma musical (DELALANDE e CORNARA, 2010, p. 257).

As análises baseiam-se em conhecimento antropológico da gênese da conduta musical e nos princípios da conduta sonoro-musical de Delalande (1993).

Delalande (2010, p. 258) afirma que há duas linhas estudando as condutas musicais do ponto de vista da ontogênese. Uma que se refere às entonações vocais e modalidades pré-verbais de comunicação, analisadas principalmente pelo âmbito da díade mãe/bebê; e outra, que diz respeito às explorações de fontes sonoras, incluindo a voz, analisadas do ponto de vista musical. Segundo o pesquisador, essa segunda linha é pouco explorada.

O projeto *Nido Sonoro* insere-se nessa segunda perspectiva, considerando a exploração sonora do ponto de vista musical e não da comunicação.

4.4.3 Projeto *One-to-One*

One-to-One (Young, Street e Davies, 2006), projeto de Educação Musical destinado a bebês de até 2 anos de idade, foi desenvolvido em 2004 pela educadora musical inglesa, Susan Young¹⁰³, professora na Faculdade de Educação da Universidade de Exeter, RU e por Alison Street, da Universidade de Roehampton/ UK (ECME, 2008, p.75).

Tendo como pressuposto que a musicalidade infantil tem suas origens em comportamentos biologicamente enraizados, mas que se desenvolve conforme a cultura, o Projeto *One-to-One* destacava a importância das interações entre pais e bebês nesse processo baseando-se em autores da Psicologia Cognitiva, com destaque para Sandra Trehub e Ellen Dissanayake, e, baseando-se no pressuposto de que a educação musical é potencialmente benéfica para a primeira infância (Trehub, 2003a, b) e no conceito de musicalidade comunicativa de Trevarthen e Malloch (2002; 2007).

O projeto traz como concepções a valorização do ambiente musical enriquecido e da interação e comunicação entre a díade, adulto/bebê, trazendo uma abordagem prática baseada em ciclos de planejamento, reflexão e revisão à luz das

¹⁰³ Susan Young é Pesquisadora Senior no Centro de Pesquisa Internacional de Educação Musical (CIRME) da Universidade de Roehampton, em Londres. Vem desenvolvendo um outro projeto transcultural, voltado agora à faixa etária dos 7 anos, intitulado *MyPlace: MyMusic* (2009) envolvendo uma equipe de pesquisadores de variados países: Beatrice Ilari (Brasil), Chee Hoo Lum (Singapura), Elizabeth Andango (Quênia) e oito colegas internacionais da ECME.

pesquisas encontradas, que pode ser aplicada por cuidadores/professores ou pais sem conhecimento musical específico.

4.4.4 Projeto *MusicTime*

*MusicTime*¹⁰⁴ é um programa curricular em Educação Musical para bebês de 0 a 2 anos elaborado e coordenado pela professora Donna Brink Fox do Departamento de Educação Musical da *Eastman School of Music* da *University of Rochester* (USA). O programa é oferecido para a comunidade da região, baseando-se principalmente nas concepções de Orff, utilizando-se também de pressupostos de Kodaly, Dalcroze e Edwin Gordon. Juntamente com Samuel Mehr, Brink Fox apresentou em 2010, as principais ideias e alguns resultados do *MusicTime* no Congresso da ISME, observando que a experiência musical compartilhada entre pais e bebês, é nutrição musical, estética e cultural para eles (ECME, 2010, p.63).

4.4.5 *Opus Tutti*

Desenvolvido pelo Laboratório de Música e Comunicação para a Infância (LAMCI)¹⁰⁵, do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical (CESEM) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa em Portugal (FCSH - UNL), sob a coordenação da Prof^a. Dr^a Helena Rodrigues¹⁰⁶, e pela Companhia de Música Teatral (CMT), representada por Paulo Maria Rodrigues, o *Opus Tutti*, projeto artístico e educativo, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), visa realizar intervenções artístico-musicais em comunidades dirigidas à infância e à primeira infância.

Iniciado em 2011, o projeto decorrerá até 2014, repartido por quatro fases: Germinar (Ano Zero - 2011), Enraizar (Ano Um - 2012), Crescer (Ano dois - 2013) e Frutificar (Ano Três - 2014).

¹⁰⁴ Informações obtidas através do site. Disponíveis em: <http://www.esm.rochester.edu/community/preschool/>. Acesso em 21/12/2013.

¹⁰⁵ Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), o LAMCI foi criado em 2009, na sequência da ação desenvolvida pelo CESEM. É um espaço único em Portugal, onde a investigação e o estudo interdisciplinares caminham de mãos dadas com o simples balbuciar ou riso de um bebé. Ao longo da sua existência, tem contado com a CMT, entre os seus principais parceiros (entrevista com Helena Rodrigues, investigadora e coordenadora do LAMCI).

¹⁰⁶ Helena Rodrigues é professora de Música na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa em Portugal e Coordenadora do LAMCI.

O projeto *Opus Tutti* tem como embasamento teórico a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, que foi orientador do doutoramento em Psicologia de Helena Rodrigues, responsável pelo projeto. Para Gordon, a criança dispõe de um maior potencial para a aprendizagem da música durante os seus primeiros anos de vida, potencial que tende a decrescer se não for desenvolvido.

Alinhada a essa perspectiva, Rodrigues considera fundamental oferecer estímulos musicais ricos e diversificados, precocemente, que proporcionem à criança “um percurso de aprendizagem semelhante ao da aquisição da língua materna” (CESEN, 2013). Helena Rodrigues afirma que,

...os bebés trazem todas as línguas do Mundo e somos nós que os guiamos até que nos acompanhem na nossa.

Assim, os pressupostos teóricos do projeto incidem sobre a música como expressão e forma de comunicação, e a valorização do enriquecimento cultural do contexto (realidade) da criança.

O projeto conta com uma intervenção em uma creche-piloto portuguesa (*Centro Infantil do Roseiral*) onde se pretende uma abertura cultural envolvendo as famílias e um investimento na ampliação da cultura artística dos profissionais da creche, além de implementar e testar algumas das ideias elaboradas no âmbito do *Opus Tutti*. O “*Música de Colo*” tem como base os pressupostos da ampliação cultural, da “desescolarização” musical, da interação social e da música como forma de comunicação expressão.

Do projeto *Opus Tutti* resultam várias performances e espetáculos, tais como Um Plácido Domingo, AliBaBach e Bebê PlimPlim, que envolvem a participação da equipe, formada por pesquisadores e especialistas (atores e músicos) e de bebês acompanhados de seus pais.

AliBaBach é um espetáculo destinado à faixa etária dos 0 aos 3 anos que se baseia na obra do compositor J. S. Bach, buscando estabelecer relações interativas entre os bebês e o discurso musical (In: anotações de Curso, 25/11/2013). AliBaBach foi apresentado em algumas unidades dos SESC (Serviço Social do Comércio) no Brasil, em 2013, por ocasião da vinda de Helena Rodrigues; *Bebê-Plim-Plim* é estruturado em duas fases: na primeira, captam-se imagens e vocalizações de bebês reunidos com os pais em um *workshop*; a segunda refere-se ao espetáculo montado a partir desse material.

Outros espetáculos artístico-musicais idealizados e desenvolvidos pela equipe podem ser destacados, tais como Gamelinhos¹⁰⁷, Babelim¹⁰⁸, Bichofonia¹⁰⁹ e Andakibebé¹¹⁰,

Outro projeto relevante, desenvolvido pela equipe de Helena Rodrigues em colaboração com Paulo Maria Rodrigues da Companhia Teatral foi BebéBabá, que resulta da conjugação de interesses científicos, artísticos, educativos e de intervenção comunitária no âmbito da Música com Pais e bebês com base na teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon.

O projeto BebéBabá¹¹¹ desenvolveu-se também em uma prisão feminina do Porto/Portugal, onde as mães vivem com seus bebês até completarem 4 anos de idade. (IJME, vol.3, n.1, 2010, p. 77-90). Os impactos desse programa na vida dessas mulheres encarceradas foram analisados pelas entrevistas coletadas juntas às mães, após a intervenção em campo, demonstrando que deve haver investimento das políticas públicas na oferta de trabalhos artísticos dessa natureza, que promovam bem-estar, integração, compartilhamento e afetividade, pois tendem a minimizar as consequências sociais dessa realidade, tanto no que concerne à mãe como ao desenvolvimento saudável do bebê.

Em outubro de 2013, a Profª Drª Maria Helena Rodrigues esteve no Brasil, ministrando diversos *wokshops*, palestras e oficinas e apresentando o espetáculo AliBaBach. Teve-se oportunidade de participar do curso “Música Cênica para bebês” e da palestra “A construção de uma cultura de Arte para a infância”, ministrados pela professora, no SESC-Santos; da palestra “Formação e Criação Artística para a Infância: de BebéBaba a *Opus Tutti*” no Instituto de Artes da UNESP e de assistir ao espetáculo AlibaBach na unidade Bom Retiro do SESC em São Paulo.

Todo o trabalho desenvolvido por essa pesquisadora se baseia em E. Gordon, cuja Teoria (1997) vem sendo aos poucos difundida por alguns educadores musicais brasileiros, como se pode observar a seguir.

¹⁰⁷ Gamelinhos é um espetáculo que propõe uma experiência coletiva de fazer e ouvir música em profunda harmonia com a natureza e com os mais pequeninos.

¹⁰⁸ “Babelim” é, segundo Paulo Maria Rodrigues, “um termo inventado para designar a forma de comunicação que precedeu a linguagem, feita de sons, imagens, movimentos; comunicação falada, cantada e dançada pelas pedras, plantas, animais e humanos”. Rodrigues acrescenta que o Babelim se perdeu “com o tempo e com a pressa de nos tornarmos grandes. Mas os bebês e as mães, ainda a usam”. Disponível em : <http://cesem.fesh.unl.pt/> . Acesso em 03/12/2013.

¹⁰⁹ Espetáculo para pais e bebês com base na “Enciclopédia da Música com Bichos, da Companhia Teatral, que busca estabelecer relações entre o bebê e a natureza.

¹¹⁰ Concebido primeiramente como Livro (acompanhado de CD), editado pela Campo das Letras, AndaKibebé foi posteriormente transformado em espetáculo destinado à faixa etária dos 0 aos 9 anos

¹¹¹ Desse projeto resultou o livro: RODRIGUES, H; RODRIGUES, P. M; NUNES, P. S. *Da musicalidade dos afectos à música com bebês* (livro + vídeo). Ed: Campo das Letras, Portugal, 2003.

4.4.6 Algumas Perspectivas da Educação Musical de Bebês no Brasil – De Gordon

Um movimento acerca da Teoria de Gordon para a educação musical infantil, voltada principalmente para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, vem sendo delineado no Brasil.

O italiano Arnolfo Borsachi e o Prof. Wladmilson Mattos, professor de Música do Instituto de Artes da UNESP, realizaram, pelo SESC, palestras, oficinas para professores e concertos para bebês, em alguns SESC de São Paulo, da capital e do interior, com base na MLT¹¹² - *Music Learning Theory* (Teoria de Aprendizagem Musical) de Edwin Gordon.

Borsachi ministra cursos de formação com base na MLT, pela AIGAM¹¹³ (*Associazione Italiana Gordon per L'Apprendimento Musicale*) na Itália, e colabora com o professor Mattos na difusão da MLT no Brasil há aproximadamente 12 anos. Em 2012, os dois professores com o aval do GIML (*Gordon Institute of Music Learning (EUA)*) criaram o IEGAM¹¹⁴ (Instituto Edwin Gordon de Aprendizagem Musical) objetivando a formação de professores e a divulgação da Teoria no Brasil, por meio de palestras e cursos. Em conversa com o professor Wladmilson Mattos, em agosto de 2013, ele afirmava que o curso nacional de formação em MLT, destinado a músicos e educadores musicais, deve ter início em 2014 na cidade de São Paulo.

Outros educadores musicais brasileiros desenvolvem trabalhos e pesquisas com base na MLT de Gordon, destacando-se entre eles, Malba Tormin¹¹⁵ que desenvolve uma tese de doutorado pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP), sob orientação da Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto e Fabiana Leite¹¹⁶, professora de música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e divulgadora da MLT há mais de 10 anos. Leite é doutoranda no PPG da FEUSP, onde desenvolve uma tese acerca das contribuições da Teoria da Aprendizagem de Edwin Gordon para a formação Inicial em

¹¹² Segundo Borsachi e Mattos, a MLT tem como principal objetivo compreender o processo pelo qual o homem aprende música, partindo do pressuposto de que esse processo se assemelha ao da aquisição de linguagem (2013 In: notas de curso)

¹¹³ A IAGAM é oficialmente reconhecida por Gordon como instituição de formação em MLT desde 2000 e desenvolve um trabalho que compreendem, dentre outras, cursos de música para bebês a partir do nascimento, concertos e cursos de formação de professores de música para o trabalho efetivo nas escolas. Site Oficial: www.aigam.org. Acesso em 02/09/2013.

¹¹⁴ Site Oficial: www.iegam.org. Acesso em 02/09/20103.

¹¹⁵ Tormin realizou um estágio durante o mês de novembro de 2013 com a Professora Helena Rodrigues em Portugal, quando teve oportunidade de conhecer de uma maneira próxima o trabalho desta pesquisadora e participar do III Encontro Internacional “Arte para a infância e Desenvolvimento Humano” realizado em Lisboa, em 09/11/2013, sob a coordenação de Helena Rodrigues (Informações obtidas pessoal e informalmente e por correio eletrônico em novembro e dezembro de 2013).

¹¹⁶ Essas informações foram obtidas pessoalmente com Fabiana Leite por ocasião do encontro do Grupo de Pesquisa “contextos Integrados de Educação Infantil” vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinozza.

música de Estudantes de Pedagogia, docentes na Educação Infantil sob a orientação da Profª Drª Tizuko Morchida Kishimoto. Participou do curso de formação *Early Childhood* (Level 1) no “*The Gordon Institute for Music Learning*” em 2010, nos EUA, e do Curso “*Music Together teacher training*” do Programa “*Music Together LLC*” que segue a MLT, em junho de 2013. Realizou em janeiro de 2012, na cidade de Poços de Caldas, um concerto dedicado às crianças de 0 a 3 anos inspirado na Teoria Gordon, com repertório basicamente instrumental e enfoque nas estruturas musicais.

Vale ressaltar a participação da professora canadense Beth Bolton durante II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil promovido pela Universidade da Bahia em agosto de 2011, quando ministrou um *workshop* intitulado “*A Musical Garden: Children and Song*” acerca de uma educação musical para a Primeiríssima Infância com base na Teoria de Aprendizagem de Gordon e uma oficina aberta aos pais e seus bebês, da qual se teve oportunidade de participar. Bolton aposta na experiência guiada pelo educador musical e na transmissão da subjetividade que a interação promove.

Outros educadores musicais não se apoiam exclusivamente na Teoria de Gordon, mas a utilizam em parte, como o caso do professor Ricardo Freire, responsável pelo projeto “Musicalização” da Universidade de Brasília.

Percebe-se, assim, que há um movimento no Brasil em relação aos fundamentos da teoria de Gordon, para o trabalho de educação musical infantil, voltado principalmente à faixa etária dos 0 aos 3 anos.

4.5 EIXO CRIANÇA – ANÁLISE TÉCNICA

Também no Eixo Infância as pesquisas se caracterizam pela abordagem qualitativa, destacando-se as pesquisas de natureza intervencionista.

A ideia central das intervenções, no Eixo Crianças, é levantar por meio da aplicação de testes e programas musicais específicos, categorias de comportamento e de reação vindas da própria criança mediante o estímulo, que possam servir para o encaminhamento de futuras pesquisas e para a readequação de práticas em educação musical infantil.

O eixo fundamental é a própria criança e a sua relação com o fazer musical, relação que explica o seu desenvolvimento musical e cognitivo.

Dentre as intervenções com aplicação de testes, de programas específicos ou metodologias, destacam-se as pesquisas de Marshalla e Shibazakia (MER, vol.15. n. 4. 2013. p.406-420); Neokleousa (MER, p.151-167. Vol. 15, n.2, 2013); Hefer, Weitraub e Cohen (ECME, 2008); Liao (IJME, agosto 2008 26: 197 – 211); Marshalla & Shibazakia (MER, Vol. 13, n.2, 2011, p.227-240); Persellim & Bateman (ECME, 2008, p.58); Portowitz e Klein (IJME, December 2007 25: 259-271); Gluschankof (MER, Vol. 4, n.1, 2002. p.37-49); Hafteck (IJME, May 1998 n. 31. p.14-24); Addessi (ECME, 2006); e Bolduc (IJME, fev. 2009 27: 37-47). -

O fluxo de Csikszentmihalyi¹¹⁷ (1997, 1999) serviu como base para as análises de engajamento em cinco artigos.

Há pesquisas que se pautam pela realização e desenvolvimento de práticas, principalmente em ambiente escolar, visando às mudanças curriculares ou de práticas didático-pedagógicas. Essas pesquisas foram realizadas em contexto escolar e envolveram elaboração e aplicação de programas em educação musical de cunhos transversal e longitudinal (6 artigos); gravação de experiências musicais por crianças (1 artigo); projeto de capacitação em música para professores, baseado em grupos focais (1 artigo).

Do contexto das abordagens etnográficas observam-se pesquisas que se utilizam da observação participante e pesquisas que se servem da observação não participante. Da etnografia que se utiliza de observação participante destacam-se os estudos de Andang'ó (ECME, 2010); Ilari, Moura e Bourscheidt (MER, VOL.13, N. 1, 2011, p. 51-67); de Peter de Vries (MER, Vol. 9, n.1, 2007. p. 17-34); e de Maria Calissendorff (MER, vol. 8, n. 1, 2006. p. 83-96) com gravações em vídeo e áudio, entrevistas e visitas nos locais estudados. Da observação não participante apontam-se os artigos descritivos de Addo (IJME, November 1997 n.30 p. 15-24); Kim (IJME, May 1999 n.33: 38-45); Lim (ECME, 2006, p. 92); Skoutella (ECME, 2008, p.68); Green (ECME, 2012, p. 17); De forma geral, as pesquisas de natureza etnográfica não visam mudanças de ação, mas a observação de situações específicas.

Sete Estudos de Caso foram encontrados pelas análises, envolvendo a observação de um sujeito ou de pequenos grupos situados dentro de um contexto

¹¹⁷ O fluxo, resumidamente, corresponde àquelas ocasiões em que “ as sensações envolvidas estão entre as mais intensas e memoráveis que alguém pode obter em sua vida” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 17). “tende a ocorrer quando as habilidades de uma pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limiar de sua capacidade de controle”(CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.37).

específico; e 6 estudos se caracterizam como pesquisa tipo *survey*, com base em questionários.

A pesquisa de Suzanne Burton (ECME, 2010) trata de um estudo de caso observacional de uma criança dentro do contexto do grupo escolar (ECME, 2010, p.11); a de Lauren Kooistra observa, dentro de uma perspectiva longitudinal, o impacto de um curso de piano em uma criança (ECME, 2010, p. 36); a de Hao-ChumLee e Chien Sun que busca compreender a realidade de quatro professores de escolas montessorianas por meio de entrevistas (ECME, 2010, p.19). Estudos de caso múltiplos foram encontrados em Lily Chen-Hafteck e Lyn Schraer-Joiner (MER. Vol.13, n.1. 2011.p. 93-106) e (ECME, 2008, p. 30) e em Acker, Nyland e Deans (ECME, 2010).

No que concerne às pesquisas do tipo *Survey* baseadas em questionários destacam-se as realizadas por Addressi e Carugati (MER, vol. 12, n.3, 2010, p. 311-330); Mackenzie & Clift (IJME, August 2008 26: 229-242); Denac (IJME, February 2009 27: 69-81); Lee (IJME, nov. 2009 27: 356 – 371); Theano Koutsoupidou (ECME, 2008, p.43); e Ballenger (ECME, 2012, p. 43).

4.5.1 Da Pesquisa Teórica – Documental e/ou Histórica

O Eixo Criança da produção internacional compreende pesquisas de cunho teórico documental, nas quais se analisam leis, pareceres e documentos. Da pesquisa documental destacam-se a de Lori Custodero (ECME, 2012, p. 34) e Nicholas Bannan (IJME, August 28, 2013). Do contexto da reflexão teórica estão Wilfried Gruhn (IJME, August 2005 23: 99-101); Susan Hallam (IJME, August 2010 28: 269-289); e Rosanna Wong Yick-Ming (IJME, August 2005 23: 107-109). Da perspectiva teórico-histórica acerca da história da Educação Musical na escola, o coreano Mi-Young Choi (IJME, August 2007 25: 137-149).

4.5.2 Das Técnicas

Neste eixo, as pesquisas se servem de mais de um tipo de técnica de coleta de dados e, em alguns casos, da triangulação de dados. Variadas combinações foram encontradas, tais como entrevistas e observações (gravadas ou não); participação e observação; sessões de observações gravadas, entrevistas e questionários; questionários

e entrevistas; questionário, observação participante e entrevistas; questionário e observação.

No que concerne às pesquisas de cunho teórico/bibliográfico, as coletas de dados se pautam pelo levantamento de fontes documentais, primárias e secundárias.

4.6 EIXO CRIANÇA – ANÁLISE TEMÁTICA

4.6.1 Eixo Criança – Do Desenvolvimento Infantil

Da perspectiva do desenvolvimento infantil no Eixo Criança, destacam-se as abordagens a respeito do impacto da educação musical no desenvolvimento da criança (4 artigos), as relações entre música e linguagem (3 artigos) e as interações sociais que as aulas de música promovem (6 artigos).

O artigo de Susan Hallam do *Institute of Education University of London* traz a perspectiva do impacto da música no desenvolvimento intelectual, social e pessoal das crianças. Segundo Hallam a qualidade do ensino é impactante nesse cenário, pois os efeitos positivos da abordagem musical, segundo a autora, só ocorrem quando a experiência é agradável e gratificante (IJME, agosto, 2010). Nessa mesma linha, a inserção da educação musical é destacada como necessária no currículo das escolas de educação infantil por Rosanna Wong Yick-Ming (de Hong Kong na China), por trazer benefícios em relação ao desenvolvimento infantil (IJME, agosto, 2005). Em seu artigo Mackenzie também observa que as canções contribuem para o desenvolvimento infantil (ECME, 2006, p.9) e Suthers aposta a Educação Musical como forma de promover o desenvolvimento infantil, em seus aspectos cognitivos, motor, social e afetivo (ECME, 2006, p.27).

Acerca das relações entre música e linguagem, destaca-se o artigo de Jonathan Bolduc que, considerando a educação musical como facilitadora de habilidades de leitura em crianças de pré-escola em Québec/Canadá, sugere uma abordagem interdisciplinar, envolvendo os testes rítmicos e melódicos de Gordon (1979), bem como o *Phonological Awareness Test* de Armand e Montesinos-Gelet (2001), usados como referência para categorização e análise dos dados (IJME, fev. 2009). Ainda do ponto de vista das relações entre música e linguagem, o artigo de Peter de Vries, apresenta uma relação entre poesia e música. No artigo destaca-se a importância de pais

desenvolverem atividades musicais com as crianças pequenas (MER, Vol.9, n.1, 2007, p.17-34). Outro projeto envolvendo música e poesia foi desenvolvido por Suthers na *Macquarie University* na Austrália (ECME, 2006), buscando investigar se a poesia pode evocar respostas musicais em crianças de 4 anos de idade (ECME, 2006).

O desenvolvimento da aquisição da linguagem por crianças pequenas foi entendido como forma de compreender o desenvolvimento musical por Suzanne Burton (ECME, 2010).

Da perspectiva das interações, destacam-se as relações que a criança estabelece com o grupo, com os pais e com os professores.

A relação entre a experiência do fluxo e o engajamento e interação dos adultos nos estudos musicais de crianças, foram examinadas em dois artigos. O artigo de Patrícia St. John examina se as interações musicais e sociais, em contextos enriquecidos socialmente (aulas de música na pré-escola e aulas de piano em grupo), possibilitam experiências ideais (do fluxo) e, se essas experiências, em função do esforço realizado pela criança para realizá-las, contribui com o seu desenvolvimento (ECME, 2006, p.53-60); e o de Lori Custodero, professora na *Columbia University* que analisou o engajamento das crianças pequenas entre 2 e 5 anos de idade, em diferentes contextos escolares, tendo como base as variações de graus e intensidade da experiência do fluxo, enfatizando a importância da percepção e interação do adulto nesse processo (vol.7, n.2, 2005, p.185-209).

Apoiados no conceito de interação, o engajamento e o interesse da família nas atividades musicais da criança, por parte dos pais ou responsáveis, foram examinados por Howard, Morford, Campbell e Shehan (IJCM, v.6, n.3, 2013, p. 295-309). Nessa mesma linha o artigo de Dina Poch de Grätzer apresenta um programa de música desenvolvido numa escola argentina, envolvendo pela primeira vez, naquele país, em 1991, o compartilhamento de experiências musicais por pais e filhos (IJME, nov. 1999); e o artigo de Maria Calissendorff, que abordou o aprendizado de violino, por crianças acompanhadas de seus pais (MER, vol.8, n.1, 2006, p. 83-96).

Avaliar como os pais entendem ou percebem o desenvolvimento musical dos filhos que participam de aulas de musicalização e como essas aulas podem beneficiar e interferir no cotidiano familiar são os objetivos de Ricardo Dourado Freire e Sandra Ferraz Freire da Universidade de Brasília (ECME, 2008, p. 22). A avaliação baseada na idade professor/pais teve como base quatro dimensões estabelecidas por Freire (et el.

2007): concentração, comportamento afetivo e social (interação), percepção melódica e habilidades rítmicas (p.23).

A interação social também foi analisada com base na perspectiva sociocultural de Vigotsky (1978) em dois artigos, e nessa concepção a função de mediação do professor é destacada, bem como a influencia do contexto social, esses dois são considerados responsáveis pela construção de significados e conhecimentos musicais por crianças em aulas de música.

4.6.2 Eixo Criança – Das Experiências Musicais

No contexto das experiências musicais das crianças, os temas tratados referem-se às abordagens musicais de educadores musicais (12 artigos); às práticas pedagógicas em música (3 artigos); ao ensino coletivo de instrumento (2 artigos); à questão do gênero em relação aos estilos e instrumentos musicais (2 artigos); à exploração sonora (1 artigo); e às notações musicais não convencionais (3 artigos).

Alguns artigos apostam na educação musical infantil como forma de preparar a criança, oferecendo uma base para futuros estudos em música (2 artigos), mas, no geral, esta visão não é compartilhada pelos demais autores.

Os educadores musicais destacados no contexto das experiências musicais no Eixo Crianças são Dalcroze, Orff e Kodaly (2 artigos); e Edwin Gordon que foi referência para as análises de ordens rítmica e melódica (1 artigo); melódica (1 artigo); rítmica (1 artigo); de aulas de instrumento coletivas (2 artigos); de material didático (1 artigo); das relações de gêneros em relação aos instrumentos e estilos musicais (2 artigos); das explorações sonoras (1 artigo); e das notações não convencionais das crianças (1 artigo).

A abordagem desses educadores insere-se, na produção analisada, ao contexto das estratégias de ensino de aprendizagem em música. Ângela Hao Chun Lee analisou se os métodos ativos da educação musical são usados nas pré-escolas de Taiwan. Segundo Lee, Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltan Kodaly (1882-1967) e Carl Orff (1895-1982) são largamente utilizados como referência no trabalho com música nas escolas, depois da década de 1970, mas pouco se sabe se são e como são utilizados na educação infantil. Os resultados inferem que a abordagem Orff é conhecida nas instituições de educação infantil, enquanto Kodaly e Dalcroze não constituem referência

relevante (ECME, 2006, p. 21). A influência de Dalcroze na educação infantil australiana foi levantada por Sandra Nash da Universidade de Sidney, observando que ideias desse educador foram trazidas pioneiramente pela educadora musical Heather Doris Gell (1896-1988) em 1939, que influenciou gerações de educadores infantis desde a publicação do seu livro *“Movement and the Young Child”* em 1949, e com seus cursos de capacitação baseados numa combinação das ideias de Dalcroze e Montessori (ECME, 2006, p.40). A equipe liderada por Michal Hefer de Israel tem contribuído com muitas pesquisas acerca do desenvolvimento musical e cognitivo de bebês, a maioria delas baseadas na Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon (ECME, 2010, p. 48). A teoria também é referência para o trabalho de Lauren Kooistra da Pensilvânia, EUA, no sentido de amparar a ideia de que a criança passa por vários estágios de compreensão musical até alcançar a *“audiação”* completa, e em outros artigos, para sustentar as ideias acerca da necessidade de ampliação do repertório musical, que dever ser, conforme os autores, variado e com diferentes medidas de tempos e modos.

Em termos de práticas didático-pedagógicas, propostas para um ensino de música ativo foram apresentadas, compreendendo solfejos corporais, avaliação e aplicação de materiais didáticos e desenvolvimento do ritmo pelo *“rhythmicking”*¹¹⁸.

O aprendizado específico de instrumento foi tema de dois artigos. O de Maria Calissendorff, com base no conceito de interação, que buscou compreender o processo de aprendizagem de crianças que estudam violino coletivamente, com outras crianças e acompanhadas de seus pais, observando as contribuições que as interações entre alunos, pais e professores podem promover (MER, 2006, p. 83-96); e o de Lauren Kooistra dos EUA, que discorreu acerca do estudo informal de piano com crianças de 3 a 5 anos de idade (ECME, 2010).

Da perspectiva dos estilos e instrumentos musicais, as relações de gênero foram tratadas no artigo de Nigel Marschalla & Kagari Shibazakia que examinaram as habilidades de escuta e as competências de discriminação de estilos musicais por crianças entre 3 e 4 anos de idade, levantando ideias a respeito de haver associações de gênero pelas crianças, também, na questão do estilo musical (MER, vol.13, n.2, 2011). Em 2013, as autoras apresentam outra pesquisa, em âmbito escolar, em que as relações de gênero foram examinadas no contexto da manipulação e exploração de diferentes

¹¹⁸ Termo cunhado por Howard, James, Campbell e Shehan que designa qualquer engajamento com a dimensão rítmica (IJCM, v.6, n. 3, 2013).

tipos de instrumentos e estilos musicais (clássico e jazz/pop) por crianças entre 3 e 4 anos de idade (MER, vol.15, n.4, 2013, p. 406-420).

No contexto das explorações sonoras infantis, o artigo de Berenice Nyland e Aleksandra Acker (IJME, novembro, 2012), examina as experiências musicais baseadas na exploração sonora de crianças de pré-escola australiana, com base na gravação e interpretação de narrativas emergentes das crianças sobre sua aprendizagem (*Learning Stories*), ideia baseada em Jerome Bruner (1975). Nessa concepção, a educação é considerada de uma perspectiva social e a criança um agente ao qual é dado voz. Segundo as autoras, o *Learning Stories* é uma abordagem sociocultural que orienta os currículos na Nova Zelândia, o *Whariki*, e que tem sido adotado internacionalmente.

A respeito das notações musicais não convencionais destacam dois artigos. O de Pyng- Na Lee, professora na *National University of Tainan*, em Taiwan, que investigou a criação de notações musicais por crianças entre 4 e 6 anos, dentro de uma perspectiva construtivista; e o de Susan Kenney (ECME, 2012, p.88) que demonstra como crianças de 4 anos idade na pré-escola usam imagens e símbolos (imagens e grafias) para representar partes dos sons de canções tradicionais americanas aprendidas em aula.

4.6.3 Eixo Criança – Das Experiências Musicais Com Canto

As relações da criança com o canto, com as canções infantis e com o coral infantil são objeto de dezesseis (16) estudos.

O desenvolvimento do canto por crianças de pré-escola e a importância das canções para a formação da identidade cultural são salientadas em Amanda Niland (ECME, 2010, p.25); Karen Mackenzie (ECME, 2006, p.9); e Geraldine Leighton e Alexandra Lamont. Essas duas últimas autoras se baseiam no conceito de Zona Proximal de Vigosty (1978), a fim de examinar o desenvolvimento (real e proximal) do canto por crianças de 4 a 8 anos em ambiente escolar (MER, 2006, p. 331-330).

As australianas Aleksandra Acker's, Jill Ferris e Berenice Nyland utilizam o conceito da criança como produtora e mediadora cultural. Consideram, portanto, importante conhecer o que as crianças cantam na pré-escola e levam para casa, uma vez que são propagadoras musicais. (ECME, 2010, p. 2-6).

A questão da afinação no canto de crianças foi examinada em três artigos. No de Lily Chen-Hafteck, da *University of Pretoria/South África*, que analisou as habilidades de afinação entre crianças que falam cantonês em Hong-Kong, e a influência da linguagem nas canções e no canto espontâneo dessas crianças (IJME, maio, 1998); e no de Mei Ying-Liao, que estudou o gesto no canto de crianças de Taiwan, entre 5 e 6 anos de idade, e a afinação com base em padrões tonais (IJME, agosto, 2008). Outro artigo, de Diane Persellim da *Trinity University* em USA, tratou da relação de tom e semitom e da afinação no canto de crianças, afirma que baseados em Kodaly muitos educadores musicais evitam apresentar canções que tenham intervalos de semitom. A autora observa, pelos resultados da sua pesquisa, que as crianças não apresentam dificuldades em cantar afinadamente intervalos de semitom, e que isso justificaria uma reflexão acerca do repertório que se apresenta para as crianças (ECME, 2009, p. 33).

No campo da educação especial, o canto de crianças de 4 anos com deficiência auditiva foi estudado por Maria Yennari que levantou e discutiu uma série de categorias, tais como, o relacionamento da criança com pessoas consideradas importantes para ela, a preferência pelas canções, a reprodução dos aspectos estruturais das canções e o envolvimento corporal e emocional durante o canto (MER, vol.12, n.3, 2010, p. 281-297).

O canto coral é abordado de uma perspectiva sociocultural, no estudo de caso de Aleksandra Acker, Berenice Nyland e Jan Deans de Melbourne/Austrália, que envolve relações entre música e meio ambiente. Inserido numa proposta de cunho sustentável, caracteriza-se por ser um projeto colaborativo, envolvendo uma equipe composta por educadores, especialistas em música, pesquisadores e crianças de um Jardim de infância especializado em Artes (ECME, 2012, p. 106).

Percebe-se nesses artigos uma preocupação com a valorização das raízes de um povo, como forma de contribuir com o estabelecimento de uma identidade social. A valorização do folclore no ensino formal nas escolas, bem como a educação estética pela decomposição e combinação de elementos musicais do folclore pela criança, é destacada por alguns artigos, tais como os de Zeming Chen da China (ECME, 2010) e Akosua Obuo Addo da *University of Connecticut*, USA (IJME, novembro/1997), que considera o folclore no ensino musical de crianças, enquanto mediador de cultura. Young-Youn Kim aborda o resgate das canções tradicionais infantis coreanas pela

memória de idosos, sugerindo a inclusão desse repertório no currículo da pré-escola na Coreia (IJME, maio. 1999).

Vale ressaltar aqui a pesquisa que a Professora Pyng- Na Lee, da *National University of Tainan*, Taiwan, apresentou no *International Kodály Symposium* realizado em 2013 na Hungria, acerca da desvalorização da cultura e das canções infantis das tribos de aborígenes, em Taiwan, quando da instituição do mandarim como língua oficial na escola. A autora reflete acerca de uma ampliação curricular em música que considere o rico repertório das culturas tradicionais locais. (LEE, 2013).

Alguns artigos do Brasil, do Quênia, da Grécia e de Israel levantam a necessidade de que os currículos de música tenham como base um repertório nacional.

Canções infantis de variadas cidades e regiões do Brasil foram gravadas, a fim de construir um panorama da diversidade musical brasileira com base na documentação, descrição e categorização do canto de crianças brasileiras, por Beatriz Ilari (ECME, 2006). Para a autora, conhecer a realidade brasileira pode contribuir com a reavaliação curricular de um país que tem a tradição de se basear no modelo europeu, e mais recentemente nos métodos de instrução norte-americanos. Elizabeth Achieng'Andang'ó do Quênia sublinha a diversidade multicultural do Quênia como formadora de identidade cultural e as implicações negativas e positivas desse contexto híbrido para crianças da pré-escola (ECME, 2006, p.15). Avra Pieridou-Skoutella também realizou uma pesquisa etnográfica acerca da construção de significados musicais por crianças da República de Cyprus (Grécia), explorando a diversidade e a complexidade dessas construções, considerando a riqueza musical nacional em relação às forças socioculturais local e global que envolve o contexto deste país (ECME, 2008, p.68). A ausência de canções e música árabe nas escolas de Educação Infantil em Israel é discutida por Ayala Badmor Yaron que propôs ações, tais como o Programa “*Anhes el Musica*”, como uma forma de oferecer às crianças esse repertório (ECME, 2010, p. 39).

4.6.4 Eixo Criança – Do Brincar

O brincar das crianças é examinado em relação ao canto, ao movimento e ao fazer musical espontâneo, que as crianças realizam enquanto brincam, sendo temática principal em 5 artigos. Essas abordagens estão em consonância com os princípios educacionais que valorizam o conhecimento prévio das crianças, a criança como

produtora e medicadora de cultura. No entanto, como observa Louie Suthers, a tendência educacional do Ocidente prima por enfatizar conteúdos e competição, desvalorizando a produção musical cotidiana e espontânea que a criança produz enquanto brinca (ECME, 2006, p. 27).

Considerar a cultura da criança como uma cultura diferenciada do adulto, observando como se dão as relações que a criança estabelece com as sonoridades a sua volta juntamente com as referências musicais que já possui, pode levar, segundo Custodero et al., (ECME, 2006, p. 84), a um redimensionamento do trabalho formal com música. Buscou-se observar neste estudo, que envolveu vários pesquisadores, o fazer musical resultante do brincar espontâneo de crianças em espaços públicos, tais como parques e museus da cidade de Taipe (Taiwan), sob os aspectos do movimento e da música. Os resultados apontam que o movimento prevalece em 75% dos casos, e o canto emerge, no geral, quando a criança está brincando sozinha.

Dos cinco (5) artigos que se relacionam ao brincar, quatro (4) orientam as análises para o contexto escolar.

O artigo de Aleksandra Vuckovic; Berenice Nyland; e Jill Ferri, de Melbourne na Austrália, trata do desenvolvimento da percepção cultural de crianças entre 3 e 4 anos de idade e do papel da música nesse processo, buscando examinar as experiências musicais durante o brincar espontâneo de crianças de escola pública, por meio das percepções do educador com base no método de observação das “*learning story*” no qual o educador identifica as aprendizagens que ficaram visíveis durante um evento ou uma série de eventos. As aulas são organizadas em centros de aprendizagem musical e fundamentadas nos princípios da interação entre pares, da manipulação de materiais e do encorajamento às práticas criativas (ECME, 2008, p.80).

A criação de textos musicais livres e espontâneos com base em jogos musicais por crianças em contexto escolar são examinados por Michelli Tomlinson, da Austrália, com foco na construção de significados musicais por meio de ferramentas semióticas e na interação entre pares. Com base em Bruner (1986) e Bezemer (2011), a autora salienta que a criança tem capacidade comunicacional multimodal (que envolve várias dimensões – subjetiva e social) que permite incorporar e representar artisticamente os significados que constrói (ECME, 2012, p. 76). Nessa linha destaca-se também o artigo de Claudia Gluschkof, do *Levinsky College of Education*, em Israel, que identifica as características do estilo musical de composições criadas por crianças de 5 anos de idade,

em jardins da infância israelenses, enquanto engajados em brincadeiras e jogos livres, sem orientação de adultos (MER, 2002, p.37-49).

A transição entre o brincar espontâneo, caracterizado pelo tempo livre e sem fins didáticos, e a rotina de tempo organizada pela escola, buscando construir pontes com a música, para que esse período de transição seja menos impactante possível para a criança, é tema do artigo de Green e Stevens (ECME, 2006, p.106).

4.6.5 Eixo Criança – Das Experiências Musicais Com as Novas Tecnologias

As rápidas transformações pelas quais as sociedades atuais vêm passando têm estimulado a produção de pesquisas com foco nas implicações de ordens familiar, religiosa, tecnológica, educacional, que essas mudanças caracterizam. Alguns artigos, oriundos da Itália, França, Noruega e Canadá tratam da relação de experiências musicais com o uso de tecnologia, considerando, dentre outros fatores, a interação entre criança e máquina, a maneira como a família lida com essas novas tecnologias. São eles os de Anna Rita Addressi, Laura Ferrari e François Pachet (ECME, 2006, p. 61); Susan Young e Julia Gillen (ECME, 2006, p.71); Elissa Johnson Green (ECME, 2012, p. 14).

Segundo a pesquisa de Anna Rita Addressi, Laura Ferrari e François Pachet, o relacionamento entre criança e às novas tecnologias musicais pode desenvolver importantes interações, algumas que se assemelham as interações entre adulto e criança, e criatividade musical, podendo ser utilizado em grupos pequenos na pré-escola (ECME, 2006, p. 61).

Apostando no potencial que a Internet e os aplicativos de computador representam para a educação musical infantil, materiais são produzidos, tais como o *Grandma's Chair*, que é um programa em vídeo voltado às crianças em idade pré-escolar, produzido pelo Conservatório Royal de Toronto, cujo objetivo pedagógico é desenvolver o ritmo, a melodia, a audição, a visão e o movimento, podendo ser usado em casa no carro, em camas de hospitais (ECME, 2012, p. 10).

Mas os benefícios e malefícios da relação da criança as novas tecnologias musicais também têm promovido discussões, dividindo as opiniões dos especialistas e gerando pesquisas tais como as de Ingeborg Lunde Vestad, que observa a relação cotidiana de crianças norueguesas entre 3 e 6 anos com a música gravada em CDs, arquivos de MP3 e trilha sonora de série de TV, tanto em ambiente familiar como

escolar (MER, 2010, p.243-255); e a de Elissa A. Johnson-Green que analisa a maneira como a família, principalmente os pais lidam com as implicações que as rápidas mudanças sociais trazem para o âmbito familiar e a importância da música como núcleo de interação familiar (ECME, 2012, p.14).

Vale lembrar que em âmbito brasileiro a temática envolvendo o relacionamento da criança com as novas tecnologias não foi abordada.

4.6.6 Eixo Criança – Da Educação Musical Especial

A educação musical para crianças com necessidades especiais tem sido objeto de estudo de alguns artigos, que se voltam à questão da interação e do engajamento familiar e escolar.

Pesquisas acerca do fluxo da experiência dessas crianças, bem como do nível de engajamento são realizadas, a fim de verificar em que nível e condições a música pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e musical dessas crianças (Portowitz & Pnina Klein, IJME, dez. 2007); (Yennari, MER, vol.12, n.3, 2010, 281-297) e (Hafteck e Joiner, ECME, 2008, 30). O engajamento das crianças em aulas de música também foi estudado no contexto da educação especial, com dois grupos de controle, um com crianças com perda auditiva e outro, com crianças sem o *déficit* auditivo, por Lily Chen Hafteck e Lyn Schnaer Joiner dos USA. O estudo teve como fundamentação teórica a experiência do fluxo e chegou à conclusão de que a experiência musical para uma criança com deficiência auditiva pode ser tão prazerosa quanto para a criança sem o déficit, ainda que suas percepções musicais sejam diferentes. (MER, vol.13. n.1.2011, p.93-106).

Percebe-se uma preocupação de se oferecer programa de educação musical para crianças com necessidades especiais, em Taitung, Taiwan (Chau-Ying Leu, ECME, 2006, p.98)

O engajamento familiar e a parceria entre pais, familiares, professores e profissionais envolvidos na educação dessas crianças é considerado essencial para o desenvolvimento da criança em âmbito escolar. Os princípios da metodologia PAR (*Participatory Action Research*) orienta a ideia de interação entre os pares e a relação dialógica entre especialistas e aprendizes, encorajando a participação no processo de

ação, reflexão e consciência da construção de conhecimento em Siobhán Keane (ECME, 2012, p. 55).

O campo da educação musical com foco nas crianças com necessidades especiais vem aumentando nos últimos anos, como atestam os artigos encontrados. Artigos em outros Jornais de Música também corroboram esse fato, como demonstra a pesquisa de Jones e Harrill (ECMMA, 2012), que examinaram como uma intervenção musical, dentro de uma perspectiva sociocultural de Vigotsky (1978) pode contribuir com o desenvolvimento infantil de crianças autistas (*Autism Spectrum Disorders – ASD’s*). Livros, tais como o de Alice Hammel e Ryan Hourigan (2011) que discorre acerca de práticas e estratégias de ensino de música para crianças com necessidades especiais corroboram o crescimento desse campo de pesquisa.

Vale destacar também o projeto “*Música in Ospedale*” desenvolvido por uma equipe de pesquisadores em um Hospital de Firenze desde 1996 (PERONDI, 2005, p. 210). Além das intervenções musicais no hospital, o projeto é pioneiro, desde 2002, na formação de músicos, educadores musicais e musicoterapeutas, para o desenvolvimento de propostas musicais dentro de hospitais. Os cursos são ministrados por Victor Flusser (Diretor do Centro de formação de interventores musicais da *University of Strasburgo*) e Philippe Bouteloup (Diretor da Associação “*Musique et Santé*” em Paris), objetivando principalmente uma educação sonora e o compartilhamento de ideias entre as áreas da música e da medicina.

4.6.7 Eixo Criança – Dos Currículos e Das Práticas e Formação de Professores

Os estudos acerca das concepções educacionais enfatizam ou os currículos ou a formação e prática dos professores, com sugestões de mudanças na grade curricular ou com ofertas de capacitação de professores.

Mudanças nos currículos são destacadas tanto pela necessidade de ampliação do espaço da música, como de afirmação desse campo específico. Em análise dos currículos da Educação Infantil na Eslovênia, Olga Denac afirma que a música, por conta das suas especificidades, perde a autonomia no contexto das Artes (IJME, fevereiro. 2009). A necessidade de se ampliar o quadro teórico dos currículos da educação infantil em países como Nova Zelândia e Suíça, buscando interconectar

fundamentações teóricas dos campos da Filosofia, Sociologia, Estética, Educação e História é destacada em Manins e Fröhlich (ECME, 2008, p.54).

Assim, conhecer melhor as práticas musicais em pré-escolas destaca-se como uma necessidade para que fatores limitantes possam ser identificados e encaminhamentos discutidos (Ballenger, ECME, 2012, p. 43). Nessa linha estão os artigos de Ballenger e o de Andang'ó (ECME, 2008, p. 9). Andang'ó levantou a prática pedagógica da educação musical nas pré-escolas do Quênia, a fim de entender como o campo vem sendo estruturado. Interessante notar que, assim como em muitos trabalhos brasileiros, a autora utiliza o termo “*generalist*” e “*specialist*” para se referir, respectivamente, ao professor não especialista da EI e ao especialista em música que atua na EI. Segundo a autora, há poucos especialistas, mesmo na rede privada. Andang'ó questiona o impacto das práticas musicais realizadas pelos generalistas com crianças e reflete acerca da necessidade de capacitação /formação musical desses profissionais, pautadas à época da apresentação do artigo (2008), numa abordagem geral de música e movimento.

O estudo de Youngae Lee também investiga as práticas musicais e as necessidades de professores para o ensino de música em pré-escolas públicas da Coreia do Sul, caracterizando as canções com gestos como a atividade mais popular entre os professores entrevistados (IJME, novembro, 2009). A necessidade de se desenvolver no educador da infância a habilidade do canto aparece no artigo de Rania Neokleousa da *European University Cyprus*, demonstrando que é uma preocupação legítima, não somente no Brasil (MER, vol.15, n.2, 2013, p.151-167).

Há também interesse em ressaltar-se a importância de currículos baseados em propostas específicas, tais como a montessoriana (Lee e Sun, ECME, 2010, p. 19) e as elaboradas segundo o conceito dos “Centros de Atividades Musicais” (Kenney's, ECME, 2010). A de Kooistra propõe, com base em Custodero (2008) um currículo desenhado na aprendizagem significativa, uma abordagem de ensino baseada nas respostas espontâneas que as crianças oferecem quando estão envolvidas e engajadas numa atividade ou brincadeira (ECME, 2010, p.36). Foi ainda ressaltada a elaboração de um currículo em música com base no conceito da micro pedagogia¹¹⁹ dentro uma perspectiva fenomenológica (Holgersen, ECME, 2006, p. 47) e a importância de uma

¹¹⁹ O conceito de micro pedagogia fundamenta-se na ideia de que o processo ensino-aprendizagem musical depende de percepção intersubjetiva e de ajustes num nível micro, sem deixar de ser holístico (HOLGERSEN, ECME, 2006, p. 47).

pedagogia baseada na dimensão interpessoal da relação professor/aluno (Bell, ECME, 2008, p. 16).

De forma geral, nesse tópico – dos currículos e das práticas e formação de professores, os temas se concentram na prática e na formação de professores.

A relação entre a formação e a prática de professores foi averiguada em Sven-Erik Holgersen, da Universidade de *Aarhus*, na Dinamarca, que investiga as implicações da formação e da prática de professores graduados pelo Conservatório da Dinamarca, buscando verificar quais conteúdos são, na visão dos entrevistados, considerados importantes para a atuação com crianças pequenas, e se a formação contribuiu para a atuação e profissionalização nesse campo de atuação. Segundo Holgersen, é comum na educação musical infantil do seu país, o envolvimento dos professores com as “grandes teorias”, tais como a de Kodaly, Orff, Dalcroze e Gordon. Mesmo assim os professores dinamarqueses apontam a necessidade de se aprofundarem nessas teorias (ECME, 2008, p.40). Nessa mesma linha, e sob a perspectiva de estudantes universitários que estudam para se formarem professores de creche, jardim de infância e ensino primário, as representações sociais da música na infância foram levantadas por Addessi & Carugati, com base em entrevistas aplicadas em dois momentos: no início do curso e ao final deste, a fim de verificar se esse curso de formação de professores pode constituir-se um campo de formação musical para os pedagogos (MER, vol.12, n.3, p.311-330). Vale ressaltar que Anna Rita Addessi oferece, no curso de graduação que forma os professores da infância e os da escola primária, da Faculdade de Ciência da Formação da Universidade de Bologna, disciplinas dedicadas à educação sonora. Coordena juntamente com Franca Mazzoli o GRES (*Gruppo di Ricerca sul`Educazione al Sonoro*) que serve como um laboratório de práticas e pesquisas para os alunos do curso.

Cursos de capacitação como os de Andang`o também foram elaborados pelos autores. O de Ora Geiger, de Israel, baseia-se no desenvolvimento de competências rítmicas por parte dos professores de pré-escola (ECME, 2010). O de Naughton & Lines busca observar se professores em processo de formação, especialistas em música e generalistas podem trabalhar em parceria, trazendo novas perspectivas e ideias para a música no contexto escolar da Nova Zelândia (ECME, 2012, p. 101). Outro projeto de capacitação é o “*MusicStar*” que trata de uma capacitação de professores visando ao incentivo do canto e de práticas musicais criativas, em contexto educativo de crianças entre 3 e 5 anos; no Reino Unido, foi apresentado por Karen Mackenzie e Stephen Clift na Ilha de Wight, Reino Unido (IJME, agos/2008, n.26, p. 229-242).

Com foco nas relações interpessoais, de comunicação e de afetividade entre criança e adulto e em canções, o projeto de Mackenzie que capacita professores e pais (principalmente mães) para cantar para as crianças sem o uso de instrumentos musicais ou aparatos tecnológicos como aparelho de Cd, foi desenvolvido no Reino Unido e é destacado em ECME (2006, p. 9).

4.6.8 Eixo Criança - Da Concepção Histórica

Um artigo relata a história da educação musical na escola coreana em relação à influência dos contextos sociais, políticos e econômicos (Mi-Young Choi, IJME, agosto. 2007).

4.7 EIXO CRIANÇA – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Assim, como no Eixo Bebê, as análises a respeito da fundamentação teórica no eixo Infância, se caracterizam pela apresentação de conceitos e alguns autores sem se alongar na descrição das teorias. Para análise deste nível foi feita uma releitura da produção com foco na Revisão de Literatura dos artigos e *Abstracts*.

4.7.1 Eixo Criança – Da Psicologia Cognitiva

Também neste eixo a área da Psicologia Cognitiva fundamenta grande parte dos artigos, sendo, portanto, em muitos casos, os mesmos autores utilizados como embasamento teórico do Eixo Bebê.

As discussões teóricas envolvem, de forma geral, dois pontos centrais de discussão: o conceito de musicalidade e as relações entre música e linguagem com ênfase no canto. É importante ressaltar que foge à alçada desta pesquisa descrever e desenvolver todos os conceitos levantados pelos artigos. Estes se encontram descritos e explicados, segundo o entendimento de cada autor nos artigos, disponíveis nos respectivos Jornais em questão, sendo que a bibliografia das fontes encontra-se disponível nas referências deste trabalho, possibilitando o acesso às fontes primárias dos conceitos.

No que concerne ao conceito de musicalidade, embora o termo se apresente como palavra polissêmica, percebem-se algumas orientações conceituais empregadas nos artigos: a principal delas, que orienta a maior parte dos artigos, é de que a musicalidade é um traço humano e não um dom, um talento concedido a poucos. Esse conceito leva os pesquisadores a apostarem num ensino de música democrático e acessível a todas as crianças. Dentro dessa visão de musicalidade, podem-se distinguir, ainda, algumas diferenças, conforme as bases dos autores utilizados. É o caso de Blacking¹²⁰ (1973), que da perspectiva sociocultural entende a musicalidade em relação ao contexto e à cultura do sujeito; e a de John Sloboda (2008) que relaciona o conceito à sensibilização musical a o desenvolvimento cognitivo e musical.

Variadas questões envolvem o conceito de musicalidade, destacando-se dentre elas, a questão do inatismo, de ordem da ontogênese e filogênese. A ideia de que a criança nasce com pré-disposições musicais tem amparo em autores já apontados no Eixo Bebê, tais como Sandra Trehub, Ellen Dissanayake, Colwyn Trevarthen e Stephen Malloch.

A visão de que a musicalidade é uma característica da espécie Homo, geneticamente herdada, cujo desenvolvimento se dá pela cultura, orienta alguns autores, dentre eles, Nicholas Bannan e Wilfried Gruhn (Bannan, 2013, IJME; Gruhn, IJME, 2005).

Essas concepções de musicalidade levam a outros conceitos, tais como o de enculturação, que aponta para uma recepção cultural com base em padrões de ações socioculturais aceitos em determinada cultura e o de aculturação¹²¹. Autores que adotam o conceito de musicalidade nessa perspectiva entendem o desenvolvimento musical como um processo de apropriação cultural, que pode ser utilizado, inclusive, como um meio de reprodução de comportamentos sociais impostos. A família e a escola são consideradas contextos importantes para o processo de aculturação (Kooistra, ECME, 2010, p. 36); (Green e Stevens, ECME, 2006, p. 106); (Addo, IJME, nov.1997, n.30, p.15-24); (Suthers, ECME, 2006); e (Bannan, IJME, 2012). A ideia de que a música

¹²⁰ John Blacking (1928-1990), antropólogo musical, se caracterizou pela análise cultural da música numa abordagem que compreende as áreas da linguística, estruturalismo, cognição e biologia, enfocando questões tais como o conceito de musicalidade em relação à língua e à organização social e às experiências musicais em relação à cognição e à cultura.

¹²¹ Os estudos que tratam da aculturação, entendida no Brasil e nos USA como forma de sinalizar processos de mudanças e descaracterização cultural, estão relacionados, dentro dessa perspectiva às noções de subjugação e opressão de uma cultura, que é destituída ou influenciada por outra. Esse entendimento do termo vem sendo discutido por antropólogos, como o escocês Peter Gow que critica essa concepção, incentivando o resgate do sentido que os alemães conferiram ao termo, buscando explicar o porquê de haver tantos traços culturais parecidos em culturas diferentes (GOW, 2011). João Leal do Centro em Rede de Investigação em Antropologia da Universidade Nova de Lisboa também defende que o conceito desse ser revisto, e afirma que a antropologia contemporânea desenvolve interesses pelos modos de circulação das pessoas, objetos e ideias associados à globalização, que ultrapassa o conceito de aculturação.

influencia no comportamento humano também teve subsídios teóricos do campo da musicoterapia em um artigo, com autores tais como Furman e Furman (1993); Nordoff & Robbins (1971) e Gaston (1968).

As concepções acerca de uma educação multicultural¹²² que considere a diversidade da cultura musical são embasadas em David Elliot (1989), no artigo de Andangó (ECME, 2010, p.6-7).

A questão dos processos de aculturação/enculturação, multiculturalismo/interculturalismo é observada, principalmente do ponto de vista de John Blacking (1976); David Elliot (1989); e de Erin Hannon e Laurel Trainor (2007); e abarcam reflexões acerca dos significados da música, da representação de cultura e das possibilidades de a música ser ou não plenamente assimiladas fora do seu contexto sociocultural.

Discutir acerca desses conceitos e de suas relações com as questões de ordens da natureza ontogênese/ filogênese e de natureza cultural, foge ao escopo deste trabalho. Fica claro, entretanto, que a adoção de determinado conceito, implica a necessidade de alinhamento entre teoria, quadro teórico e a postura que o pesquisador estabelece com o objeto de pesquisa.

No bojo das concepções acerca da musicalidade insere-se também o pressuposto da interação. A Teoria da Intersubjetividade Inata¹²³ de Trevarthen (1979, 1998) é utilizada como referência teórica para sustentar os pressupostos de que o bebê apresenta desde o seu nascimento capacidade de comunicação psicológica precoce, por apresentar comportamentos expressivos e rítmicos diferentes do comportamento instintivo, desde que se estabeleça uma relação baseada na transmissão de experiências subjetivas que ultrapassem a relação interpessoal. Daniel Stern (2004, 2005), psiquiatra que estuda a construção da intersubjetividade pelo processo de adaptação e transformação entre a díade, pais e bebê, também, orientam os artigos que se voltam as

¹²² Segundo Silva e Brandim (2008) o multiculturalismo se caracteriza como uma “estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas e dos grupos culturalmente oprimidos” (p.60), emergiu “não apenas como movimento social em defesa das lutas dos grupos culturais negros e outras “minorias”, mas também, como abordagem curricular contrária a toda forma de preconceitos e discriminação no espaço escolar” (p. 56). As políticas públicas educacionais brasileiras demonstram algum alinhamento com essas concepções que visam ao reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, ao participar da Conferencia Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, em 1990; ao fazer parte dos países que reconhecem a educação como meio para a promoção de valores humanos universais (Declaração de Nova Delhi) e quando inclui a pluralidade cultural como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). As obras de Peter McLaren (1997) e Scott Hall (2003) que revisando criticamente o multiculturalismo identificam diferentes concepções, são apontadas como referencia para os estudos acerca do tema.

O multiculturalismo constitui-se alvo de muitas críticas, dentre elas destaca-se a superioridade da cultural ocidental sobre as demais (ver ZIZEK (2003); SANTOS e NUNES, 2003; FORNET, 2008). Uma proposta intercultural com base na “superação do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e a transformação das culturas por processos de interação”, a interculturalidade, vem sendo apontada como possibilidade de pesquisa e ação política (DAMAZIO, 2008, p.76).

¹²³ Trevarthen enfatiza o inatismo e a pré-disposição para os processos da intersubjetividade e os explica da seguinte maneira:

“Para partilhar o controle mental com outras pessoas, o lactente deve possuir duas competências. De um alado, ele deve ao menos mostrar que possui os rudimentos de uma consciência individual e intencional. É o que eu chamo de subjetividade. De outro lado, para poder comunicar, o lactente deve poder adaptar ou ajustar seu papel subjetivo à subjetividade dos outros: é a intersubjetividade” (TREVARTHEN & AI-TKEN, 2003, p. 315).

questões das experiências subjetivas. Essas ideias são encontradas nos artigos de Elissa Johnson-Green (ECME, 2012, p. 17); Lori Custodero et al., (ECME, 2006, p.84); e Chris Naughton e David Lines (ECME, 2012, p. 101).

O fluxo de Csikszentmihályi (1990) serviu como base para as observações do engajamento e do prazer que as experiências musicais podem promover nas crianças, incluindo as interações com máquinas, e foi utilizado em cinco artigos como categoria de análise.

A teoria dos estágios de Piaget e os seus estudos a respeito da memória foram utilizados em dois artigos.

Os dois autores utilizados como fundamentação no que tange às relações entre música e canto foram Sandra Trehub (2000) e Michael Imberty¹²⁴ (2005). O foco teórico se dirige às questões da pré-disposição para o canto e à aquisição das habilidades do canto, sendo as vocalizações espontâneas consideradas como resposta musical, ou seja, como princípios das habilidades do canto. Sandra Trehub (2000) também foi utilizada para auxiliar na compreensão acerca do processo da memória da criança em relação aos intervalos musicais consonantes e dissonantes, com base na afirmação de que bebês relembram mais melodias com intervalos consonantes do que melodias com intervalos dissonantes (HAFTECK & JOINER, MER, 2011, p.93-106).

4.7.2 Eixo Criança – Das Concepções Filosóficas Educacionais

Das concepções filosóficas educacionais destacam-se os pressupostos da abordagem sociocultural (Vigotsky) e da fenomenologia de Merleau Ponty (1968).

Alinhados à perspectiva sociocultural encontram-se doze artigos que se utilizam de Ellen Koskoff (1987) e Catherine Walsh (2002), autores que se alinham à concepção histórico-cultural, considerando sobretudo, a perspectiva etnográfica cultural. Para fundamentar os pressupostos da infância como um fenômeno culturalmente situado, e as crianças como produtoras e mediadores culturais, autores como John Blacking (1976) e sua seguidora, Patrícia Campbell (1991; 1996; 1998), constituem-se referências. Vygotsky (1978) e Bruner (1986) foram referências para sustentar os pressupostos de que a construção de significados musicais se dá socialmente em dois

¹²⁴ Michel Imberty é professor da Universidade de *Paris Ouest Nanterre la Défense* e dirige o Centro de Pesquisas sobre a Música e a Musicalidade das interações humanas. Trata dos problemas psicológicos ligados à percepção e compreensão do tempo contínuo e descontínuo musical, principalmente em relação à música que não se sustenta sobre os princípios da gramática tonal.

artigos. Vigotsky (1978) também foi usado para embasar as concepções da natureza cultural do desenvolvimento humano, para ressaltar a importância do contexto cultural e para sustentar a perspectiva educacional construtivista em três artigos.

Destaca-se, da perspectiva sociocultural o alcance das ideias do educador brasileiro Paulo Freire (1972), acerca da relação dialógica do processo ensino e aprendizagem usada como base no trabalho desenvolvido pelo professor Shiobhan Keane do Departamento de Educação Especial da *Universisity of Dublin City*, Irlanda (ECME, 2012, p. 55).

Da perspectiva fenomenológica, destaca-se a análise interpretativa, baseada principalmente em Merleau Ponty (1999). Dois artigos se vinculam a essa perspectiva, servindo-se também de Daniel Stern (1992) e Smith & Osborn (2003) para as análises.

4.8 EIXO CRIANÇA – DOS PROJETOS

Os projetos de educação musical infantil, desenvolvidos por pesquisadores e professores de diferentes lugares do mundo oferecem uma visão panorâmica do que tem sido desenvolvido neste campo, possibilitando também observar o que vem sendo considerado importante desenvolver nesse processo e quais teorias têm amparado essas pesquisas,

Os projetos levantados foram organizados por data, facilitando uma análise linear e buscando destacar as relações teóricas implicadas nos projetos.

O levantamento desses projetos teve em conta duas fontes: uma que se refere às referências feitas pelos artigos analisados; e outra que diz respeito à experiência pessoal da autora.

Em relação à primeira fonte estão os projetos *Bambini al Centro*, *Music Spring Buds*, *Kindermusik*, *Musikgarten* e *Musictogether*. Da segunda fonte, destacam a Escola Waldorf e a Antropomusica.

4.8.1 Projeto *Bambini al Centro*

O Projeto *Bambini al Centro* se desenvolve na periferia de Roma desde 1999, financiado pelo Estado Italiano, e tem como principal objetivo oferecer atividades lúdico-musicais e de movimento, para crianças entre 0 a 12 anos, devendo os pais ou

responsáveis participar das atividades musicais destinadas ao grupo “*Musica e Biberon*” voltado à faixa etária dos 0 aos 36 meses. O projeto foi apresentado pelos responsáveis Valentina Iadeluca e Andrea Sangiorgio no IJCM (vol.1, n.3, 2009) e tem como principal objetivo propiciar às crianças o encontro entre música e dança.

O projeto, ainda hoje em vigor, se desenvolve no “*Centro Didattico Musicale*¹²⁵”, um espaço músico-recreativo, gratuito, baseado principalmente na integração entre os pares e na comunicação e expressão musical e corporal. Desde o início orienta-se pela metodologia Orff-Schulwerk, tendo introduzido a Teoria de Aprendizagem Musical de E.Gordon (1997) anos mais tarde, a fim de estruturar o processo de alfabetização musical.

4.8.2 Projeto *InCanto*

InCanto se refere a um estudo longitudinal envolvendo a percepção e produção musical de crianças dos 6 meses pré-natal aos 6 anos de idade. Teve início em 1999 e em 2005, Johanela Tafuri, responsável pelo projeto, apresentou alguns resultados em artigo (TAFURI, 2005, p.96-8).

A pesquisa foi realizada nas cidades de Bologna e Imola na Itália, envolvendo 119 gestantes e as crianças depois do nascimento, em encontros musicais semanais dedicados ao canto, à escuta e ao movimento, buscando observar as primeiras manifestações musicais dos bebês, o reconhecimento (ou não) de música ouvidas durante a vida intrauterina pela observação de gestos corporais ou vocais, e acompanhar o seu desenvolvimento musical.

O projeto teve como fundamentação o modelo de desenvolvimento vocal proposto por Graham F. Welch (1997), cujas categorias compreendem a entonação aproximada; o canto quase afinado e o canto afinado, baseando também no conceito de musicalidade inata¹²⁶ com base em Hanus Papousek e Mechthild Papousek (1981).

¹²⁵ Endereço eletrônico do Centro Didattico Musicale: www.centrodidatticomusicale.it. Acesso em 15/12/2013.

¹²⁶ PAPOUSEK, H. Musicalité et petite enfance. Origines biologiques et culturelles de la précocité. IN: Deliège I, Sloboda Ja.A (ed). Naissance et développement du sens musical. Press Universitaires de France, Paris, 1995: p. 41-62.

4.8.3 *Kindermusik*

Originalmente desenvolvido na Alemanha Ocidental na década de 1960, por Lorna Lutz Heyge, como “*Musikalische Früherziehung*” (Música para Criança Pequena), *Kindermusik*¹²⁷ é uma proposta de educação musical para crianças desde o nascimento até os 7 anos de idade adaptada pelos americanos na década de 1970, que se espalhou por diversos lugares do globo. Esse projeto foi apontado no IJME por Colwell, Miller e Memmott (set. 2013), como uma referência importante para a área.

A proposta está baseada na tradição da música clássica da Europa Ocidental (CREASE, 2008, p.34), nos pressupostos da interação entre criança e adulto, no conceito de musicalidade inata cujo desenvolvimento é potencializado pelo ambiente musicalmente enriquecido, e nas ideias de que a música contribui para o desenvolvimento infantil da criança.

No que tange ao desenvolvimento das propostas musicais, a metodologia se baseia principalmente nas abordagens de música e movimento, com base em Orff e Dalcroze, utilizando também algumas ideias de Kodály e Laban. No que concerne ao arcabouço teórico do desenvolvimento infantil, a proposta é sustentada pelas ideias de Piaget e Montessori.

4.8.4 *Musikgarten*

*Musikgarten*¹²⁸, assim como *Kindermusik*, caracteriza-se por ser uma proposta em educação musical voltada para crianças entre 0 a 9 anos, com base na filosofia de música e movimento, fundamentada em Orff e Dalcroze. Orienta-se pelos pressupostos da concepção musical inata e da interação, tendo sido elaborada pela mesma idealizadora de *Kindermusik*, Lorna Lutz Heyge¹²⁹ em parceria com a educadora especialista em Montessori, Audrey Sillick¹³⁰. O projeto é destacado no artigo de Colwell, Miller e Memmott (set. 2013, IJME).

¹²⁷ Endereços eletrônicos oficiais: www.mindsonmusic.kindermusik.com. www.kindermusic-portugal.com/philosophy e www.kindermusik-germany.de/programs. Acesso em 18/12/2013.

¹²⁸ Site oficial: www.musicgarten.org. Acesso em 18-12-2013.

¹²⁹ Doutora em Musicologia pela Universidade de Colônia e Artes Musicais pela Musik Hochschule. Formada pela Eastman School of Music, da Universidade Northwestern.

¹³⁰ Fundadora e Diretora Emérito do Instituto Montessori de Formação de Professores em Toronto/ Canadá.

Segundo Scott Rutherford¹³¹ (s/d), Heyge elaborou um currículo de “*Musikalische Früherziehung*”, conforme solicitação do governo, para a pré-escola alemã, em 1971, adaptando o modelo para os USA em 1974, que passou a ser chamado “*Kindermusik*”. Trabalhou com formação de professores até 1993, quando vendeu a marca, e juntamente com Sillick elaborou a proposta do *MusikGarten* em 1994.

A proposta oferece uma linha de materiais em educação musical, cursos de capacitação de professores, principalmente, nos Estados Unidos e Canadá e licença para que profissionais possam trabalhar com o nome da empresa, como uma franquia. MusikGarten é representada em vários países, tais como Taiwan, Tailândia, Espanha, Coreia do sul, África do sul, Singapura, Filipinas, Nova Zelândia, Malásia, Indonésia, Índia, Hong Kong, Grã-Bretanha, Alemanha, França, China, Canadá, Áustria e Austrália.

Apoiado no sentido de comunidade e pertencimento global, o projeto tem uma ligação estreita com o conceito de sustentabilidade, incentivando valores que se relacionam com a natureza.

4.8.5 *Musictogether*

*Music Together*¹³² foi destacado no artigo de Colwell, Miller & Memmott como um projeto de referência para a área da Educação Musical, podendo ser considerado um modelo curricular em música e movimento para a infância (pré-escola), ou um programa de educação musical e movimento voltada às crianças entre 0 e 7 anos (set. 2013, IJME)

Segundo Crease (2008), o programa foi desenvolvido por Kenneth Guilmartin, professor do método Dalcroze e fundador do *Center for Music and Young Children de Princeton, New Jersey* (p. 34) na década de 1980 e se orienta pela Teoria de Aprendizado de Gordon (1997), baseando-se também nos princípios da musicalidade inata e da interação, principalmente ente a criança e seus pais.

Em 2009 um projeto foi designado para avaliar a eficácia do currículo *Music Together* em pré-escolas públicas de Bridgeport, em Connecticut (LEVINOWITZ, 2009)¹³³. As crianças avaliadas apresentaram um progresso significativo em termos de

¹³¹ Essas informações foram postadas por Scott Rutherford no endereço eletrônico: www.ehow.com/. Acesso em 04/01/2014.

¹³² Endereço oficial: www.musictogether.com. Acesso em 12/12/2013.

¹³³ Lili M. Levinowitz, professora de Educação Musical na *Rowan University* é Diretora de Pesquisa do Music Together.

desenvolvimento infantil (cognitivo, linguístico, físico e social-emocional) se comparadas ao grupo de controle que não participou do Programa. Esses resultados impulsionaram, ainda mais, a aplicação do projeto em escolas de Educação Infantil.

4.8.6 *Music Spring Buds*

O Programa de Música para a Infância na China, intitulado “*Music Spring Buds*”, apresentado no artigo de Luo e Hafteck, destina-se a crianças entre 6 meses e 7 anos de idade e teve início em 2010. Caracterizam-se por inovar as concepções musico-educacionais chinesas que se baseiam, no geral, por um paradigma tradicional de ensino, priorizando aspectos técnicos, métodos e práticas competitivas. O programa tem como objetivo trazer a música como experiência e processo, focando na integração da família com as crianças e na ampliação do repertório musical (ECEM, 2012, p. 46).

Fundamenta-se na abordagem construtivista de Vigotsky (1978), entendendo que a criança constrói seu conhecimento e que os professores são mediadores nesse processo. No âmbito da educação musical no que concerne à escuta e à qualidade do que se ouve, o programa se baseia na abordagem de Suzuki, atentando para um repertório que considere, além do chinês, a música clássica ocidental de diversos estilos. Além de Suzuki, a Eurritmia¹³⁴ de Dalcroze é utilizada para orientar a abordagem corporal, assim como os princípios de uma educação musical criativa de Orff. O Programa se baseia da teoria “*Holism*” de Rudolf Zur Lippe (MASTNAK, 2006), para fundamentar o foco na experiência musical afetiva, e não no desenvolvimento cognitivo infantil.

4.8.7 Projeto *Diamuse*

O projeto *Diamuse* insere-se num contexto de desenvolvimento de pesquisas universitárias com base na aplicação de Sistemas Musicais Interativos-Reflexivos na Educação Musical.

A equipe é formada por pesquisadores do Departamento de Música e Espetáculo da Universidade de Bologna, representada principalmente pela professora

¹³⁴ Segundo Dalcroze, a rítmica é uma espécie de solfejo corporal musical, que tem por objetivo desenvolver e harmonizar as funções motoras; e regular os movimentos corporais no tempo e no espaço, impulsionados pela música (In RODRIGUES, 2007, p. 11-12).

Anna Rita Addressi em colaboração com o Laboratório de Ciências da Computação de Paris- SONY – *Computer Science Laboratory* (CSL), representado por François Pachet (ADDESSI et al., 2004)

Segundo Addressi e Pachet,

O conceito básico dessa abordagem é o de ensinar processos musicais poderosos, porém complexos (como a harmonia tonal e a improvisação, etc.), de maneira indireta, colocando o usuário em uma situação em que ele não é o executante desses processos (como acontece nas abordagens tradicionais de maestria, onde há um mestre e um aprendiz), e que a máquina também não o é (como acontece em algumas abordagens dos sistemas tecnológicos de informação), de modo a haver uma real interação entre ambos. (ADDESSI e PACHET, 2007, p. 62)

As experiências têm como fundamentação a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1996) e os pressupostos da Psicologia Cognitiva, principalmente no conceito de interação de Malloch (2000), Trevarthen (2000), Stern (2004), Imberty (2005) e Deliège (2001).

Inicialmente pensado para serem usado apenas por adultos (iniciantes e profissionais), diversos experimentos já foram testados em crianças de 3 a 5 anos¹³⁵, sugerindo que a interação que se dá entre a criança e o sistema assemelham-se àquelas observadas por Stern (2004) e Imberty (2005) entre mãe e bebê.

4.8.8 Projeto MIROR – *Musical Interaction Relying on Reflexion*

MIROR¹³⁶, *Musical Interaction Relying on Reflexion*, projeto fundado pela União Europeia que teve início em setembro de 2010 e término em 2013, é uma ampliação de *Diemuse*, agora envolvendo parceiros da área da tecnologia - SONY-CSL (Dr. François Pachet) e Universidade de Gênova (Prof. Dr. Gualtiero Volpi) e da área da psicopedagogia, representada pela Universidade de Exeter (Prof. Dr. Susan Young), de Gotheburg (Prof. Bengt Olsson) e da Universidade de Atenas (Prof. Dr. Christina

¹³⁵ Addressi, A.-R., Pachet, F., Caterina, R. Children Confronting an Interactive Musical System. In S. Lipscomb, editor, Proceedings of ICMPC 04, Evanston, USA, August 2004.

Benghi, D., Addressi, A.-R. and Pachet, F. Teaching to Improvise with the Continuator. Proceedings of the 28th International Society for Music Education World Conference, Bologna, Italy, 2008

Addressi, A.-R., Ferrari, L. and Pachet, F. Without touch, without seeing. Children playing with a virtual musician. In C. Fröhlich, editor, Proceedings of ECME, International Seminar of Early Childhood Music Education, Taipei, Taiwan, July 2006

Addressi, A.-R., Ferrari, L., Carlotti, S., Pachet, F. Young children musical experience with a flow machine. In Baroni et al., editor, Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition, Bologna, Italy, 2006 Bologna University Press. 2006.

Ferrari, L., Addressi, A.-R. and Pachet F. New technologies for new music education: The Continuator in a classroom setting. In Baroni et al., editor, Proceedings of ICMPC 06, Bologna, Italy, 2006.

Addressi, A.-R. and Pachet, F. Young children confronting the Continuator, an interactive reflective musical system. *Musicae Scientiae*, pages 19-39, 2005

¹³⁶ Site official do Projeto: www.mirrorproject.eu. Acesso em 29/12/2013.

Anagnostopoulou) e Compendia, Israel (Dr. Shai Newman), tendo como coordenadora Anna Rita Addressi da Universidade de Bologna.

O objetivo principal do projeto consiste em desenvolver e validar uma plataforma de *software*¹³⁷ para o ensino e aprendizagem musical, especificamente designado para educação musical de crianças pequenas, baseado no paradigma da interação reflexiva que visa estabelecer um diálogo entre o usuário e a máquina (ADDESSI, 2011, p.378-382).

O projeto se ampara no conceito de Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), para fundamentar os pressupostos da interação, bem como nos teóricos da Psicologia Cognitiva. A Teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1996) foi utilizada para observar o estado de "bem-estar" e a criatividade em crianças e adultos sobre a interação com a Plataforma *Mirror*. A abordagem Laban de Movimento (LMA), elaborado pelo artista húngaro Rudolf Laban (1879-1958) serviu como referência para as análises de gesto expressivo.

O projeto teve ampla divulgação, contando com publicações e apresentações em eventos e conferências se como pode observar pelo *site* oficial do projeto.

Do Brasil, o projeto contou com a participação da Prof. Dr Rosane Cardoso de Araújo, da Universidade Federal do Paraná, que realizou uma pesquisa de Pós-Doutorado, participando da equipe de Addressi. Anna Rita Addressi esteve no Brasil em 2011, por ocasião do VII SIMCAM – Simpósio de Cognição e Artes Musicais, e apresentou resultados do projeto MIROR (ADDESSI, 2011).

4.9 DESFECHOS DO CAPITULO 4

As análises do material levantado neste capítulo permitiram um delineamento do campo da educação musical infantil no exterior, possibilitando destacar algumas perspectivas recorrentes e tendências.

No nível técnico do Eixo Bebê as pesquisas se caracterizam pelas intervenções, algumas com aplicação de testes e uso de escalas de aferição e pelas abordagens de cunho etnográfico, voltadas à observação da realidade.

¹³⁷ <http://www.mirrorproject.eu/index.php?id=79>.

Em relação aos temas, as análises se voltam neste eixo, ao impacto da música no desenvolvimento infantil, principalmente cognitivo, e na qualidade de vida da família, em especial das mães; e também à questão da interação entre pares, da comunicação musical e da musicalidade inata. A comunicação musical, por sua vez encaminha os temas para as questões da linguagem, da voz, das vocalizações e do canto.

No nível teórico, as análises do Eixo Bebê demonstram que a área se ampara, principalmente, na Psicologia Cognitiva com destaque para Sandra Trehub, Ellen Dissayanake, Colwyn Trevarthen, Hanus Papousek e Mechthild Papousek; e em Gordon e Delalande no que concerne às experiências musicais. Vale destacar que a concepção do bebê como produtor de cultura ainda se caracteriza como um campo em construção, sendo recorrente a percepção do bebê como receptor de cultura.

No nível técnico do Eixo Criança, busca-se na criança respostas para as questões do desenvolvimento infantil e musical ou a readequação de práticas e elaboração de propostas em Educação Musical. Neste eixo, as análises temáticas incidem nas questões da interação social, do engajamento musical das crianças, do impacto da música no desenvolvimento infantil (cognitivo e musical) e da relação entre música e linguagem, esta última incidindo nas questões do canto.

No nível teórico as análises demonstram que a perspectiva construtivista e sociocultural de Vigotsky se destaca dentre as abordagens da Psicologia, e John Blacking corrobora de uma perspectiva musical; A área da Psicologia Cognitiva Musical fundamenta o Eixo, com destaque para Sandra Trehub, Colwyn Trevarthen, Ellen Dissayanake, John Sloboda, Michael Imberty, Irène Deliège. Dentre os autores que fundamentam as experiências musicais infantis destacam-se Orff, Dalcroze e, principalmente, Edwin Gordon.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se com este trabalho mapear o ‘campo’ da Educação Musical Infantil no Brasil, buscando observar tendências teórico-metodológicas brasileiras e algumas perspectivas que despontam do exterior, a fim de se delinear de quais conhecimentos e áreas esse campo vem sendo construído.

As relações que se buscou travar entre educação, música e criança pequena, levaram à observação de que as concepções sobre desenvolvimento humano e educação não são apenas historicamente conectadas com o contexto de cada época, mas, principalmente, como repercutem os conhecimentos científicos sobre as possibilidades de formação do ser humano em todas suas fases. Estudos fundamentados na ontogênese e na filogênese envolvem oposições entre inato/adquirido, estado inicial /estado final, genético/ambiental, natureza/cultura, biologia/história que dividem pensamentos, estabelecem conflitos e dão combustível ao desenvolvimento científico. No entanto, os caminhos escolhidos para trilhar nas análises levaram às observações com focos em níveis técnicos, temáticos e teóricos, sendo, portanto, uma das muitas construções analíticas que esse material poderia proporcionar.

Considera-se que o ‘campo’ no Brasil vem sendo *construído* como um segmento dentro da área “Educação Musical”; construção que se tem sustentado pela abordagem qualitativa, caracterizada especialmente pela relação próxima entre pesquisador e sujeitos da pesquisa — as crianças pequenas que, como se viu, acabam por determinar os modos de fazer pesquisa—; além de ressaltar a importância das questões éticas e de qualidade, que compreendem a avaliação/ reavaliação do que e como se vem produzindo pesquisa qualitativa. É importante destacar que essa abordagem deve ser uma *opção* para o pesquisador da Educação Musical e não uma condição *sine qua non*, adotada simplesmente pela pressuposição de que é assim que se faz pesquisa em Educação.

Encontrou-se no nível técnico da produção brasileira maiores dificuldades de análises do que nos demais níveis. Isso porque há em algumas amostras a adoção de mais de uma tipologia de pesquisa e uma mistura de nomenclaturas no que se refere às escolhas metodológicas que dificultaram a organização e classificação do material analisado no primeiro capítulo.

As especificidades da Primeiríssima Infância (0 a 3 anos) caracterizam um campo de estudo exclusivo dentro do contexto da primeira infância, classificado na tese como Eixo Bebê. Neste Eixo, as temáticas das pesquisas brasileiras, assim como das internacionais, incidem especialmente no *desenvolvimento infantil*, envolvendo aspectos *cognitivos, motor, social, afetivo e musical* dos bebês, diferindo, contudo, no que concerne ao foco das orientações teóricas.

Enquanto a Literatura Internacional trabalha baseada nos conceitos de *musicalidade e interação*, sustentada pela *linha da Psicologia Cognitiva*, buscando fazer uso de *escalas de envolvimento e de fluxo de interação e engajamento*, as Pesquisas brasileiras priorizam a *teoria piagetiana dos estágios do desenvolvimento infantil* como pressupostos.

Vale lembrar que, embora alguns pesquisadores, no exterior, demonstrem estarem alinhados ao desenvolvimento de pesquisas de cunho experimental, os testes e escalas utilizados não passaram por processos de validação e nem as adaptações e traduções passaram pela tradução e retro tradução, processos necessários para a validação desse tipo de material, o que indica que a área ainda tem um caminho longo a trilhar no desenvolvimento de processos de pesquisas que envolvam essas abordagens, tanto no Brasil como no exterior.

No Eixo Bebê, as principais Referências Bibliográficas da produção brasileira são as pesquisadoras Esther Beyer, Beatriz Ilari e Josette Feres; e os educadores musicais Orff, Dalcroze, Schafer e Delalande. Vale lembrar que à exceção de Schafer e Delalande, nenhum dos educadores musicais apontados elaborou teorias em Educação Musical. Dos quadros teóricos internacionais se destacam, prioritariamente, Delalande e Gordon.

É importante ressaltar que a concepção do Bebê *como produtor de cultura* é ainda pouco encontrada na literatura acadêmica nacional; porém, dá lugar, recorrente, à concepção do Bebê *como receptor de cultura*.

No Eixo Criança, no Brasil, os temas se voltam para a questão da *formação do professor* e do *desenvolvimento infantil* com base em Piaget, enquanto na Literatura Internacional o foco parece estar situado no *desenvolvimento musical e cognitivo* das crianças, com base na Psicologia Cognitiva Musical, destacando-se os conceitos de *interação e musicalidade* e os *pressupostos sócios-culturais* de Vigotsky.

Os Educadores Musicais que constituem a fonte para análise das experiências musicais das crianças, no Brasil, são Dalcroze, Orff, Delalande e Schafer, e em especial, a Educadora Musical Teca de Alencar Brito.

Em âmbito internacional, Orff, Dalcroze e Delalande, também, constituem referência, mas a ênfase está em Gordon.

Vale ressaltar que, não obstante o fato de as Amostras brasileiras citarem recorrentemente Schafer, principalmente seu conceito de “*paisagem sonora*” e de *música*, e de recorrerem frequentemente às ideias de Brito (2003) que por sua vez são baseadas, principalmente, em Koellreutter e Delalande, as práticas musicais no Brasil alinham-se mais às abordagens de educadores musicais como Orff e Dalcroze.

De forma geral, os Pesquisadores e Educadores Musicais brasileiros estão empenhados em resultados que demonstrem o valor e a importância da Música para a criança, seja pelo *desenvolvimento infantil*, seja pelo sentido *estético e cultural*. Assim, a perspectiva do *desenvolvimento infantil* destaca-se na produção brasileira. Mesmo os estudos que colocam em pauta a *formação de professores*, são justificados pela prerrogativa de que a *Música* necessariamente contribui para o *desenvolvimento infantil*, o que leva à Psicologia como a principal disciplina, da qual são tirados os conceitos para a fundamentação do campo.

Esse fato tem relação, também, com os tipos de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no Brasil e no exterior. Enquanto em solo brasileiro a ênfase se encontra na *realização e desenvolvimento de práticas (de aulas; de elaboração de cursos)* e na perspectiva etnográfica; no exterior a ênfase está *nas intervenções de cunho experimental*, que coloca em perspectiva de análise *a própria criança e a relação que ela estabelece com o fazer musical*. Parece que as colocar a reação da criança em perspectiva de análise pode contribuir com explicações científicas acerca do *desenvolvimento infantil — cognitivo e musical*, ajudando na compreensão da questão recorrente nesse contexto, inclusive entre educadores musicais, da *valorização da música como recurso* para o desenvolvimento infantil.

Esse fato exige, além de um questionamento a respeito de como o *desenvolvimento infantil* vem sendo entendido pelo Campo, um aprofundamento dos pesquisadores nesse campo ou a realização de pesquisas em parcerias com as demais áreas de pesquisa, tais como a Medicina e a Psicologia, para que os estudos possam efetivamente contribuir com a construção e reconhecimento da *Educação Musical Infantil* como *área sólida, como disciplina*.

Servindo-se de instâncias educacionais que se relaciona com as políticas públicas, refletindo-as, tal como o Banco de Teses da CAPES, que divulga a produção acadêmica advinda das Universidades Públicas, apresenta-se, nesta tese, um panorama do Campo da Educação Musical Infantil no Brasil, que mapeou a qualidade, os caminhos percorridos, os problemas e as novas demandas, além de ter iniciado um processo de documentação desse campo específico que, possivelmente, contribuirá para o processo de consolidação da Educação Musical Infantil como área.

Muito embora os projetos de extensão universitários brasileiros sejam de indiscutível relevância para o campo, vale ressaltar que não são suficientes e que a educação musical não deve ficar restrita somente a essas iniciativas, pois significa marginalizar a criança de 0 a 5 anos do processo de musicalização com profissionais preparados. É importante também dizer que os professores que não participam de projetos dessa natureza recebem o mesmo certificado para serem professores. Por essa razão seria necessário, além de maiores investimentos por parte das políticas públicas educacionais em cursos de formação e capacitação em música, que a música constituísse *Disciplina* dos currículos, principalmente em cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Vale mencionar que quanto maior o envolvimento com a produção analisada, mais material de análise se revelava. Deixa-se registrado, nessas Considerações Finais, as experiências pessoais, afetivas e de crescimento, pelas quais esta autora /pesquisadora passou enquanto escrevia esta Tese. O contato estreito estabelecido com a produção brasileira, pelas leituras e releituras das Amostras analisadas, permitiu que se vivesse uma *experiência de identificação, de troca, de compartilhamento dos mesmos problemas e situações* apontadas pelos autores das pesquisas. As leituras dos artigos internacionais, por sua vez, descortinaram outros caminhos, outras visões e modos de fazer pesquisa com Música para os pequenos, atinando-se para a questão da importância e da necessidade de se desenvolver estudos nessa Área. Encerra-se este trabalho na certeza de que será o ponto de partida para a realização de muitos outros que se pretende desenvolver no Campo da Educação Musical Infantil, especificamente no contexto dos bebês, porque, como diz a poetisa brasileira Helena Kolody...

“Para quem viaja ao encontro do sol, é sempre madrugada”.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. **Apresentação**. <http://www.abemeducacaomusical.org.br/index2.html> Acesso em 09/03/2013

ABRAMOWICZ, A; LEVCOVITZ, D; RODRIGUES, T. Infâncias em educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v.20, n.3, p. 179-197, set/dez, 2009.

ADDESSI, A Educazione al sonoro nella prima infanzia. **Infanzia Special**. Issu 2. 2008.

ADDESSI, A. R.; PACHET, F. Sistemas musicais interativos-reflexivos para a educação musical. **Cognição & Artes Musicais**, v. 2, p. 62-72. 2007.

ADDESSI, A.R; PACHET, F; FERRARI, L; CARLOTTI, S. Suonare con il Continuator è un `esperienza ottimale? In: BIASUTTI (editor), **Proceedings of International Symposium on Psychology and Music Education**, Padova, Italy, November 2004.

ADDESSI, Anna Rita. The MIROR Project: Music Interaction Relying on Reflexion. In: **ANAIS do VII SIMCAM**. Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Ricardo Dourado Freire (coord.). Universidade de Brasília, Brasília, 24 a 27 de maio de 2011. p. 377-393.

ADORNO, T.W; HORKHEIMER M. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1986.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.129, set/dez. 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAUJO, Paulo Magalhães. Etnometodologia: Consciência, Linguagem e o Fenômeno da Vida Cotidiana. In: **Sinais**. Revista Eletrônica. Ciências Sociais. Vitória, CCNH, UFES, Edição n.11, vol.1. Junho. 2012. P. 1-30

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARONOFF, Francis. W. **Music and young children**. Expanded edition. New York: Turning Wheel Pres, 1979.

ARMAND, F., & I., MONTÉSINOS-GELET. Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques: étude des contextes langagiers et du degré d'automatisation des processus en lecture, Organisme subventionnaire : d'Immigration et métropoles, créateur du logiciel: Michel Bastien, 2001.

ARROYO, M. Um Olhar Antropológico Sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical. **Revista da ABEM**- Associação Brasileira de Educação Musical, n.5, p.13-20, 2000.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas em Survey**. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG. 2005.

BACHELARD, Gastón. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

BACHELARD, G. **A psicanálise do fogo**. Lisboa: Litoral Editora, 1989b.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins fontes, 2006.

BARBOSA, Vivian Dell´Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Construindo um Modelo de Plano para aulas de musicalização Infantil: a experiência do Curso de Musicalização Infantil da UFPR. In: **Anais do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil**. Salvador, 01-03 de agosto de 2011, p. 45-56.

BARRETO CÉSAR, Ely Éser. Educação visando a responsabilidade humana no século XXI. **Revista de Educação do COGEIME**, a. 10, n. 19, p. 25, dez. 2001.

BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**. Discourse in life and discourse in art. New York: Academic Press, [1926], 1976. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, exclusivamente para fins didáticos, [s.d.].

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BEAUMONT, Maria Teresa de. **Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003, 122 p.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação de educador. In: **Encontro Regional da ABEM SUL**, 4.; Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, v. 1., 2001, Santa Maria. Anais... Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2001, p. 13-25.

BEYER, Esther. As “preferências” musicais dos bebês entre zero e 15 meses. In: **Anais do XIV congresso da ANPPOM**. Porto Alegre, de 18 a 21 de agosto de 2003. UFRGS. Disponível em: www.anppom.com.br/anais/anppom_2003.pdf. Acesso em: 21/01/2013.

BEYER, Esther. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. In **Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM: Música no Século XX: tendências, Perspectivas e Paradigmas**. Vol. II. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte de 23 a 27 de abril de 2001. p. 617-620.

BEYER, E. (Org.) **O som e a criatividade**: reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

BEYER, E.; BRAGA, C. Contornos melódicos do canto e da fala em bebês de 12 a 24 meses. In: ENCONTRO NACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2006, Curitiba. Anais... Curitiba: De Artes: UFPR, 2006. p. 100-105.

BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). **Pedagogia da Música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BEZEMER, J; MAVERS, D. Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. **International Journal of Social Research Methodology**, 14(3), 191-20, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. Editorial: História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Rev Bras Educação**, Set /Out /Nov /Dez, n. 30, 2005.

BIRCH L. Development of food acceptance patterns in the first years of live. **Proc. Nutri Sci**, 57, p.617-624. 1996.

BLACKING, John. **How Musical is Man?** London: Faber and Faber, 1976.

BLACKING, John. 'Culture and the arts' in K. Swanwick (Ed.) *The Arts and education* (pp 82-96) London: Institute of Education, University of London, 1990.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51.

BONDIOLI Anna, MANTOVANI Susanna (orgs.) **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOURSCHEIDT, Luis. **A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 29.741, de 11 de Julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>. Acesso em 05/03/2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada - **Decreto nº 21.599, de 12 de Agosto de 1946** - etifica disposições do Estatuto da Universidade do Brasil, aprovado pelo Decreto nº 21.321, de 18 de Junho de 1946. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21599-12-agosto-1946-326467-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05/05/2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação Informatizada - Decreto nº 54.356, de 30 de Setembro de 1964 - Publicação Original**: Dispõe sobre o Regime de Organização e Funcionamento da "Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior". Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-54356-30-setembro-1964-394451-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05/03/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Vols1. 2, 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação da Pós-Graduação**. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao> Acesso em 12/11/2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pareceres**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2339-pareceres>. Acesso em 05/03/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planos Nacionais de Pós-Graduação. Portaria N° 36, de 5 de fevereiro de 2010:** - Institui Comissão de Elaboração do PNPG 2011-2020. Terça, 13 de Julho de 2010. Disponível em <http://www.capes.gov.br/sobre-acapes/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em 08/05/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Extensão Universitária: PROEXT 2013 – MEC / SESu.** 2013. Disponível em: <http://proex.ufpa.br/arquivos/editais/edital%20n%c2%b0%2002%20proext%202013.pdf>. Acesso em 20/01/2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.5.540 de 28 de novembro de 1968:** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em 05/03/2013.

BRITO, Teca A. de. Música. In: MEC/ Secretaria de Ensino Fundamental. (Org.). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 1 ed. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, v. 3, p. 9-269, 1998.

BRITO, T. A. (2001) - **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca A. de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.** 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2003.

BROOCK, Angelita Maria Vander. Curso de Musicalização para Bebês da UFBA. In **Anais do XVII Congresso da ANPPOM.** Instituto de Artes da UNESP de 27-31 de agosto de 2007. Disponível em www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_AMVBroock.pdf. Acesso em 06/02/2013.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, Jerome. From communication to Language – a psychological perspective, **Cognition**, 3, p. 255-87, 1975.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

BUCKINGHAM, D.; SCALON, M. (orgs.). **Education, entertainment and learning in the home**. Buckingham e Philadelphia: Open University Press, 2003.

CAMPBELL, Patricia. **Lessons from the world**. New York: Schirmer Books, 1991.

CAMPBELL, P. **Music in Cultural Contexto**. Reston, VA: MENC, 1996.

CAMPBELL, P. **Songs in Their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives**. New York: Oxford University Press, 1998.

CARDOSO, F.H.; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. 114p.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. São Paulo: Editora Papirus, 1994.

CARVALHO, Virgínia Donizete de; BORGES, Lívia de Oliveira; RÊGO, Denise Pereira do. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Vol.30. n.1., Brasília, 2010.

CASTARÈDE, Marie-France. **La voix et ses sortilèges**. Paris: Les Belles Letters, 2000.

CAVALIERI, C. F; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na Educação Musical: Teoria, Pesquisa e Prática. **Revista em Pauta**, vol.13, n.21, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CHANEY, D. **Cultural Change and Every Life**. Basingstore, UF. Palgrave, 2002.

CLARO, Walkyria Passos. Entrevista. **Jornal da ABRAORFF**. n.3, Dezembro de 2008. Disponível em http://www.abraorff.org.br/jornal/ABRAORFF_dez_2008.pdf. Acesso em 20/01/2014.

CLARO, Walkyria Passos. **Música: a alegria de ensinar e aprender**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.

CNPq. Conselho Nacional de Pesquisa. Centro de Memória. **Acervo: nível fundo. 15/01/1951 pela Lei nº 1.310**. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/fundo.html> Acesso em 08/03/2013.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COOK, D, T. **The commodification of chidhood: the children's chothing industry and the rise of the child consumer**. Durham, N. C. Duke University Press, 2004.

COOK, Thomas D; REICHARDT, Ch. S. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Ed: Morata, 1986.

COSTA, Marineide Marinho Maciel. Caminhos da musicalização Infantil na UFBA. **Anais do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil**. Escola de Música da UFBA, Salvador, de 01-03 de agosto, de 2011.

CREASE, Stephanie. **Lições de Música**. Editora: Bizâncio, Portugal, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Creativity: **Flow and the Psychology of Discovery and invention**. New York: Harper Collins Edition. 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: The psychology of optimal experience**. New York, Harper Perennial, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação [online]** n.30, p. 07-20, 2005.

DAHLHAUS, Carl. Music or Musics (1985). In: STRUNK'S, Oliver. **Source Readings in Music History**. London: Norton & Company, 1998.

DALCROZE, É. J. **Le rythme, la musique et l'éducation**. Lausanne: Foetisch Frères, 1965.

DALCROZE, E. J. **O método Jaques Dalcroze para crianças**, 1967.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. **Desenvolvimento em Questão**, v. 6, n.12. julho/dezembro, 2008. p.63-86

DANSEREAU, Diana. "Perspectives". Journal of the Early Childhood Music and Movement Association. Volume 7: Number 2 - Spring 2012.

DELALANDE, François (1976) – **Pedagogie musicale d'éveil**. Paris: INA/GRM, 1976.

DELALANDE, F. **La musique est un jeu d'enfant**, Paris: INA -Buchen/Chastel, 1984.

DELALANDE, F. **Le Condotte Musicali**. Bologna: Clueb, 1993.

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: **Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**; tradução de Bernadete Zagonel. Curitiba: ABEM, 1999.

DELALANDE, François. **La nascita della musica**. Esplorazioni sonore nella prima infanzia. Editora: Franco Angeli, Milão, 2009.

DELALANDE, F; CORNARA, S. Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts. **Musica Education Research (MER)**. v. 12, n. 3, set., p. 257-68, 2010.

DELIÈGE, Introduction: Similarity Perception. **Music Perception**, v. 18, n.3, p.233-243, 2001.

DELIÈGE, I; SLOBODA, J.(eds). **Musical Beginnings**: origins and development of musical competence. New York: Oxford University Press, 1996.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed Cortez: 1996.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p.161-179, maio/ago. 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. - **Handbook of qualitative research**. London, Sage Publication, 1994.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. S. (2005). "Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N; LINCOLN (eds). **The Sage Handbook of Qualitative research**. (3ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

DISOTEO, **Maurizio. I suonodellavita**. Roma: Metelmi, 2003.

DOLTO, F. Seminário de psicanálise de crianças. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

DOLTO, F. Seminário de psicanálise de crianças 2. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1990

ECME. Early Childhood Music Education Commission. ISME. International Society for Music Education: Early Childhood Commission Seminar. Touched by musical discovery disciplinary and cultural perspectives. In: **Proceedings of the ISME Childhood Music Education Commission Seminar**. Chinese Cultural University, Taipei, Taiwan, 9-14 July 2006.

ECME. Early Childhood Music Education Commission. ISME. International Society for Music Education: Early Childhood Commission Seminar. Music in the early years, research, theory and practice. In: **Proceedings of the 13^o ISME Childhood Music Education Commission Seminar**. Centro Giovanni XIII, Frascati, Rome, Italy, 14-19 July 2008.

ECME. Early Childhood Music Education Commission. ISME. International Society for Music Education: Early Childhood Commission Seminar. Passing on the Flame: Making the World a Better Place. Through Music. Corfu, Greece. 9-13 July 2012. **Proceedings** Draft: 27 June, 2012.

ELLIOT, D. Key concepts in multicultural music education. **International Journal of Music Education**, 13, p. 11-18, 1989.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação Musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

FASSBENDER, C. Infants' auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music. In Deliège, I. & Sloboda, J. (Eds), **Musical Beginnings-Origins and Developments of Musical Competence** (pp. 56-87). Oxford: Oxford University Press, 1996.

FERES, J. **Programa de Curso**. Disponível no *site* da Escola de Música de Jundiaí em: www.emj.art.br. Acesso em 05/02/2013.

FERES, Josette S. M. **Bebê: música e movimento: orientação para musicalização infantil**. Jundiaí, São Paulo: Feres, 1998.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Professores generalistas e a educação musical**. In: Encontro Regional da ABEM SUL, 4.; Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, v. 1., 2001, Santa Maria. Anais... Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2001, p. 26-37.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SILVA, Fabiano Daniel. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. In: **Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 14., 2005, Belo Horizonte. Anais... Porto Alegre: Abem, 2006.

FINOTTI, F. **Il linguaggio sonoro privato del bambino**. Thesis da Universidade de Bologna, Ed. Addressi, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FONTANELLA, Bruno (et al). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008.

FONTANELLA, Bruno (et al). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 27(2):389-394, fev, 2011.

FONTEERRADA, M. T. O. **Educação Musical: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final**. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica.

FONTEERRADA, Marisa T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005. (2.ed, 2008).

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **La interculturalidad como alternativa a la violencia**. Disponível em: <http://www.mwiaachen.org> . Acesso em 22/12/2103.

FRACALANZA, H. **O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Ricardo Dourado. Implementação e estruturação de um projeto de musicalização infantil: relato de experiência. IN **XVII Encontro Nacional da ABEM**. São Paulo de 08 a 11 a outubro de 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C. M. et alli. **Trabalho, e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

FUCCI AMATO, R. C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus** 12 – p. 144 -166. 2006.

GAINZA, H. Violeta, **Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical**. Argentina: Ed. Ricordi, 1967.

GATTOLINI, Ariadne. **Josette Feres: música para crianças**. Jundiaí, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2012. www.sobrepedagogiaearte.com/20/12/08.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: UNICAMP, 1987. (Tese de Doutorado).

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Ed Artes Médicas Sul, 1984.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Trad. Sandra Costa. Porto alegre: Artmed, 1994.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GATTI, Bernardete. A pesquisa quantitativa. Seminários de pesquisa – Anais. São Paulo: FE/USP, 1986.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOLEMAN, Daniel. Emotional Intelligence. Copyright by Daniel Goleman, 1995.

GORDON, E. E. **Learning Sequences in Music (1980)**. Chicago: GIA Publ. Inc. 1997.

GORDON, E.E. **Primary Measures of Music Audiation**, Chicago: GIA. Publications, 1979.

GORDON, E. E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GORDON, E. **Roots of Music Learning Theory and Audiation**. Chicago: GIAPublications, 2011. GORDON E. **Music Listening Experiences for newborn and Preschool Children**. Chicago: GIA Publications, 2012.

GOW, Peter. A aculturação é um objeto legítimo da Antropologia. Entrevista com Peter Gow. IN: AMOROSO, Marta; LIMA, Leandro Mahalen de . **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2011, v.54, n.1.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn**. Aldershot: Ashgate, 2001

HADDAD, Lenira. **A Ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. São Paulo, 1997. Tese (dout.). Universidade de São Paulo.

HADDAD, L. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância**: uma apresentação crítica. Caxambú: ANPEd, 1998.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cad. Pesquisa**. vol.26 no.129. São Paulo, Sept./Dec. 2006.

HAMMEL, A; HOURIGAN, R. **Teaching Music to Students with Special Needs**. A Label-Free Approach. New Your: Oxford University Press, 2011.

HANNAFORD, C. (2004). Viisaat liikkeet –aivojumpalla apua oppimiseen. Originally (1995): Smart moves, why learning is not all in your head. A Finnish edition (5. ed.). Helsinki:Hakapaino Oy.

HANNON, E; TRAINOR, L. Music acquisition: effects of enculturation and formal training on development. In: **Trends in Cognitive Sciences**, 11. N.11. p. 466-472, 2007.

HARGREAVES, David. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HARGREAVES, David. The development of artistic and musical competence. In: Deliége I.; Sloboda J. (Ed.) **Musical beginnings**. New York: Oxford University Press, 1996.

HENRIQUES, Wasti Silveiro Ciszewski. **A Educação musical em cursos de pedagogia do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da UNESP. São Paulo, 2011.

HOEBEL, E. Adamson; Antropologia Cultural e Social. Tradução Euclides Carneiro da Silva. São Paulo: Cultrix, 2006.

HUGHES, P. “Baby it’s you”. International Capital Discovers the under Threes. **Contemporary Issues in Early Childhood**. 6 (1), p. 30-40. 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ILARI, Beatriz. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2002.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.9, 7-16, set-2003

ILARI, B. S. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. S. (Org.) **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção musical. Curitiba: UFPR, 2006. p. 271-302.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. In **Revista da ABEM**, n.18, out 2007. Porto Alegre: ABEM, 2007. p. 35-44.

ILARI, Beatriz. **Curso de Musicalização Infantil da UFPR: 7 anos**. Paraná, 2009. Disponível em www.musicalizacaoufpr.blogspot.com.br/2009/11/o-que-e.html. Acesso em 10/02/2013.

IMBERTY, M. **La musique creuse le temps. De Wagner à Boulez**: Musique, psychologie, psychanalyse. Paris: L’Harmattan. 2005.

IMBERTY, Michel. Narrative, splintered temporalities and the unconscious in the music of the XXth Century. In: BARONI, M (org). **Proceedings of the 9th International Conference on Music Cognition and Perception**, 22-26 Agosto, 2006. Bolonha: Bologna University Press, 2006.

INSTITUTO Rudolf Steiner. **Antropofosia**. Disponível em: Instituto Rudolf Steiner. Acesso em 19/09/2013

ISME. International Society for Music Education: Early Childhood Commission Seminar. Nurturing Children's Musical Lives by Building Bridges. In: **Proceedings for the International Society for Music Education. 2010 Seminar of Commission for Early Childhood Music Education Commission**. Beijing Normal University, Beijing, China, 26-30 July 2010.

JACKENDOFF, Ray. Parallels and non parallels between language and music. **Music Percept** 26, p. 195-204, 2009.

JACKSON, Susan; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow in sports: the keys to optimal experiences and performances**. Champaign, IL, EUA: Human Kinetics, 1999.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. Ed: Scipione, 1990.

JOLY, Ilza Zenker L. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador: ABEM, n. 4, p. 158-162, out. 1998.

KISHIMOTO, T. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, T. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2004.

KLAUS, M; KLAUS, P. **O surpreendente recém-nascido**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KLAUS, M. & KENNEL, J. **Pais/bebê: a formação do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Estética: À procura de um mundo sem “vis-a-vis”**. São Paulo: Novas Metas, 1984.

KOELLREUTTER, H-J. **Terminologia de uma nova Estética da Música**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1990.

KOELLREUTTER, H-J. O ensino da música num mundo modificado”. In: KATER, Carlos (org.) Educação Musical: **Cadernos de Estudo** nº 6, Belo Horizonte:Atravez / EMUFMG / FEA / FAPEMIG, pp 37-44, 1997.

KOELLREUTTER, H-J. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia Albano de (org). **Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões**. São Paulo: Nacional, pp 39-45, 1998.

KOSKOFF, E. **Women and music in cross-cultural perspective**, Westport, CT: Greenwood Press. 1987.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Water Benjamin. In: KRAMER, S; LEITE, I. M (org). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. SP: Ática, 2003.

KROBOT, Liara. A inclusão da modalidade música no curso de pedagogia - habilitação educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaraguá do Sul – SC. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. A educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.)). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. II: século XX. p. 68-77.

LAVILLE, C; DIONE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LEAL, João. The past is a foreign country? Acculturation theory and the anthropology of globalization? IN: **Scielo Portugal. Etnográfica**. Vol.15, n.2, Lisboa. Jun, 2011.

Le Boulch, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar**. Porto alegre: Ed. Artes Médicas, 1982.

LEE, Pyng- Na. An Implication of Appropriate Music Teaching for Aborigines: A Study of Teachers and Young Children's Interaction in Aboriginal Classrooms. **International Kodály Symposium**. 29 de julho a 03 de agosto. Hungria. Disponível em http://www.iks2013.hu/presenters/pyng-na_lee. Acesso em 06/12/2013.

LEONT'EV, A. The Development of voluntary attention in the child. In Van der Verr, R & Valsier, J (Eds). **The Vygotsky Reader** (pp.289-313). Oxford: Basil Backwell Publishers, 1994.

LEVINOWITZ, Lili. **Music Together**. Princenton: N. J, 2009.

LIBÂNEO, José. Democratização da escola pública. São Paulo: Cortez, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2001.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Formação de professores para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife, Pernambuco. Anais... Recife: ABEM, 1998, p. 77-87.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência In: **Horizontes Antropológicos**. vol.15 no.32 Porto Alegre July/Dec. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/>. Acesso em 22/05/213.

MALAGUTTI, Vânia Gizele. A música de Casa na Aula de Música: a proposta do projeto “Música para bebês da UEM. In: **Anais do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil**. Escola de Música da UFBA, Salvador, de 01 a 03 de agosto, de 2011. P. 347-351.

MALLOCH, M. Mothers and infants and communicative musicality. **Musicae, Scientiae** Special Issue. (1999-2000), p.29-58. 2000.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed Civilização Brasileira, 1981.

MARX. **Crítica da Economia Política**. Edição Eletrônica de 1999.

MASTNAK, W. **Music Education**. Shanghai, China: Huadong Normal University, 2006.

MAZET, P. G; STOLERU, S. **Manual de Psicoterapia do Recém-Nascido**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MAZZOLI, Franca., SEDIOLI, Arianna, ZOCCATELLI B. - I Giochi Musicali Dei Piccoli – **Quaderni Operativi** – Cooperativi Sociale LA COCCINELLA – Itália: Edizioni Junior. 2003.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade Brasileira. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.

MERLEAU-PONTY. **The Visible and the Invisible:** followed by working notes. Trans. Alphonso Lingis, Evanston: Northwestern University Press, 1968.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Editora: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (et al). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOLINA, Adão Aparecido. **A Produção de Dissertações e Teses sobre Infância na Pós-Graduação em Educação no Brasil de 1987 A 2005:** aspectos históricos e metodológicos. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Educação. Maringá, 2011.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa.** Programa de Curso de Metodologia da Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Gestão do conhecimento e Tecnologia da Informação. Brasília: Universidade Católica de Brasília/UCB, 2003. p. 1-108.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 4^a ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5^aed. São Paulo: Cortez, 2002. Idem, o que observei acima.

NARDI, R. A educação em ciências, a pesquisa em ensino de ciências e a formação de professores no Brasil. In: ROSA, M. I. P. (org). **Formar:** encontros e trajetórias com professores de ciências. SP: Escrituras, 2005. p. 89-141.

NEVES, Abílio Afonso Baeta. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **RBP G**, v. 2, n. 4, p. 149-150, jul. 2005.

NOGUEIRA, Ilza; NEVES, José Maria. **Histórico da ANPPOM**. Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Musica. 1999. Disponível em <http://www.anppom.com.br/historia.php>. Acesso em 09/03/2013)

NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p. 15-34.

OLIVEIRA, A. La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe. In: Fajardo, Verónica & Wagner, Tereza (Orgs). **Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe**. p. 27-30. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2001.

OLSSON, L. M. **Movement and experimentation in Young children's learning**. Deleuze and Guatari in early childhood education. Oxon: Routledge. 2009

ONGARI, Barbara, MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 41-60.

PANZETTI, B. **La voce, il primo strumento musicale del bambino**. Thesis da Universidade de Bologna/ Itália. 2008.

PAPOUSEK, H. Musicalité et petite enfance. Origines biologiques et culturelles de la précocité. In: Deliège I, Sloboda Ja.A (ed). **Naissance et développement du sens musical**. Press Universitaires de France, Paris, 1995: p. 41-62.

PAPOUSEK, Hanus. Musicality in Infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: DELIEGE, I; SLOBODA, J. (orgs). **Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence**. 2.ed. New York: Oxford University Press, 1996.

PAPOUSEK, Mechthild. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIÉGE I.; SLOBODA J. (Ed.). **Musical beginnings**. New York: Oxford University Press, 1996. cap. 4, p. 88-112.

PAPOUSEK, M; PAPOUSEK, H. Musical elements in the infant`s vocalizations: their significance for communication, cognition, and creativity. In: Lipsitt L. P (Ed), **Advances in Infancy Research**, v.1, Ablex, Norwood, N. J, 1981.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da escola de Enfermagem**. USP. v.43, n. spe. São Paulo, dec, 2009.

PATTON, Michael Q. **Qualitative research and evaluation methods** (3 ed). Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PAYNTER, John. **Sound and Structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAYNTER, John. **Hear and Now: an Introduction to Modern Music in Schools**. London: Universal, 1972.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

PERETZ, Isabelli; ZATORRE, R (org). *The cognitive neuroscience of music*. New York: Oxford University Press, 2003.

PERONDI, Alessandro. La Music in Ospedale: um progetto e i primi risultati. **Quaderni ACP**, v. 12, n.5, p. 210-211, 2005.

PIAGET, J. (1951). Play, dreams and imitation in childhood. London: Routledge & Kegan. Publicado originalmente IN: La formation du symbole chez l'enfant (Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1945).

PIAGET, Jean. **The origin of intelligence in children**. New York: University Press, 1952.

PIAGET, Jean. **Six psychological studies**. New York: Vintage Books. 1967.

PIAGET, Jean. **Psychology and epistemology**. New York: Grossman Publishers, 1971.

PIAGET, J. **Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 3.ed.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Martins Fontes São Paulo, 1990.

PIRES, Maria Cristina de Campos. ***O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?*** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2006.

PIVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. In: Revista Saúde Publica., 29, (4), p. 318-325, 1995.

PORTUGAL, Francisco Teixeira. A pesquisa intervenção e o dialogo com os agentes sociais. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (orgs). Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 15-20.

PROUT, A. **The future of Childhood**. London: Routledge Falmer, 2005.

QUARTIERI, M. **Le condotte musicale al nido durante el momento del pranzo**. Thesis da Universidade de Bologna, Itália. 2007.

QUEIROZ, Andréa Matias; OLIVEIRA, Samara Rodrigues de; PACHECO, Caroline Brendel. Musicalização Infantil da UFPB: primeiros passos. In: **Anais do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil**. Escola de Música da UFBA, Salvador, de 01 a 03 de agosto, de 2011. P. 363-8.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

RODRIGUES, Iramar. **A Rítmica de Emile Jaques-Dalcroze**. Uma Educação por e para a Música. Apostila de Curso. Instituto Dalcroze Genebra, 2007.

ROMANELLI, O. O. de. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 15ª ed. **Petrópolis Vozes**. 1993.

ROSEMBERG. Fúlvia. **A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade**. Cadernos da ANPEd. N.1, 1989.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Encontros para enculturação: uma abordagem interdisciplinar à introdução da música originária de diferentes culturas no contexto da educação musical infantil. IN: **Anais do XIV Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical**. 25 a 28 de outubro de 2005. Belo Horizonte. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/relatos/38Patricia%20Furst%20Santiago.pdf>. Acesso em 26/12/2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Clovis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível em: <[www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho)>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, Campinas: CEDES, Mai./Ago., 2005.

SARMENTO, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In BIANCHETTI, I. MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de dissertações e teses**. São Paulo: Cortez, Florianópolis: Ed. UFSC, 2002. pp. 135-163.

SAVIANI, Dermeval, (2005). A política educacional no Brasil. In: CÂMARA BASTOS, Maria Helena, STEPHANOU, Maria (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil - v. III, séc. XX. Petrópolis: Vozes, p. 30-39.

SCHAFFER, Murray. **A afinção do mundo**. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora: UNESP, 2001.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHORE, Rima. **Repensando o cérebro**: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado aberto, 2000.

SEDIOLI, Arianna. *Il libro dei giochi sonori*. Trento (ITA): Nicolodi, 2005.

SELF, George. *Nuevos sonidos en sala de aula*. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

SHON, D; MORENO, S; BESSON, M. Why do mother sing to their children?. IN: BARONI, M (org). **Proceedings of the 9th International Conference on Music Cognition and Perception**, 22-26 Agosto, 2006. Bolonha: Bologna University Press, 2006.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. In: Revista Diversa. Ano 1. N.1, jan/jun, 2008. P. 51-56

SLOBODA, J. **A mente musical**: a psicologia cognitiva da música. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SLOBODA, John A; DELIÉGE, Irene. *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Oxford University Press, 1996.

SMITH, J. A; OSBORNE, M. Interpretative phenomenological analysis. In J. A. SMITH (Ed). **Qualitative psychology**: A practical guide to research methods (p.51-80). London: Sage, 2003.

SOARES, Magda. Pesquisa em Educação no Brasil: continuidade e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.2, p.393-417, jul/dez. 2006.

SOARES, Magda; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: INEP/MEC, 2000. (Série Estado do Conhecimento). Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em janeiro de 2012.

SOUZA, Jusamara; et al. **O que faz a música na escola?:** concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre. Programa de Pós Graduação em Musica. Sérios Estudos, n. 6, nov. 2002.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

STERN, D. **Diário de um bebê.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

STERN, D. **The presente moment in psychotherapy and in everyday life.** 2004.

STERN, D. Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi? Comment ? **Psychothérapies**, v.25, n.4, p.215-222, 2005.

STERN, D. Un système de motivation, primaire et fondamental. In: Intersubjectivité. **Revue Psychiatrie Française**, v.1, 2004, p.8-20.

STERNBERG, R. **Handbook of Intelligence.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

STUART, Hall. A questão multicultural. In: **Da diáspora.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SWANWICK, K. **A Basis for Music Education.** Londres: NFER Publishing Company, 1979.

SWANWICK, Keith. **Music, mind and education.** Londres: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge.** Londres: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. TILLMAN, June. The sequences of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Musical Education.** Londres, v. 3, n. 3, nov. 1986, p.305-39

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TAFURI, J. Lo sviluppo musicale del Bambino. **Quaderni ACP**, v.12, n.3, p.96-98, 2005. Disponível em: <http://www.acp.it/2005/06/lo-sviluppo-musicale-del-bambino-6496.html>. Acesso em: 18/12/2013.

TAFURI, J. **Nascere Musicale**. Ed: EDT, Torino, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil [1972 – 2004]: estudo baseado em Dissertações e Teses**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas/SP, 2008.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos Qualitativos da metodologia de Pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. In: Cadernos de Pesquisa (49), p. 45-50, maio de 1984

TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia – Univates (RS). **Revista Expressão**: Revista do Centro de Artes e Letras, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 135-138, 1998.

TREHUB, S. Music and Infants: Research findings and implications. In: **Harmonic development**. Music's impact to age three. Pittsburgh: Pittsburgh Symphony, 2000.

TREHUB, Sandra. Musical predispositions in infancy. In: TREHUB, Sandra. **The cognitive neuroscience of music**. Oxford: Oxford University Press, 2003a.

TREHUB, S. The developmental origins of musicality. In **Nature Neuroscience** 6, 669 - 673 (2003). Publicado online: 25 June 2003b.

TREHUB, S. E., & TRAINOR, L. Singing to infants: Lullabies and playsongs. Advances. in *Infancy Research*, 12, 43–77, 1998.

TREHUB, S. E., & THORPE, L. A. Infants' perception of rhythm: Categorization of auditory sequences by temporal structure. **Canadian Journal of Psychology**, 43, 217-229, 1989.

TREVARTHEN, C. The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Bråten (Ed.), **Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny**, (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TREVARTHEN, C. Musical motives of infant communication. In: BARONI, M (org). **Proceedings of the 9th International Conference on Music Cognition and Perception**, 22-26 Agosto, 2006. Bolonha: Bologna University Press, 2006.

TREVARTHEN, C. Musicality and the intrinsic motivic pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. **Musicae Scientiae**, Special Issu, p. 155-215, 2000.

TREVARTHEN, C; AIKEN, J. A. Infant Intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 42(1), 3-48, 2001.

TREVARTHEN, C; MALLOCH, S. Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. **Zero to Three**, 23, 10-18, 2002.

TREVARTHEN, C; MALLOCH, S. **Communicative musicality**: Narratives of expressive gesture and being human. Oxford: Oxford University Press, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

ULHÔA. M. T. **Documento de área 2009: Avaliação – Área - Artes**. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

UnB. Universidade Bandeirantes. **Programas de Pós Graduação. Histórico**. Disponível em <http://www.ppgmusicaemcontexto.unb.br>. Acesso em 21/03/2013.

USP. Universidade de São Paulo. ECA. Escola de Comunicação e Artes. **Pos-Graduação: historico**. Disponível em www.eca.usp.br. Acesso em 08/03/2013

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas - III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1931/1995, p. 10-340.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. The development of higher psychological processes. Massachusetts: Cambridge University Press. 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginacion y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 23-36.2008.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 7 ed. São Paulo SP: Cortez. 2007.

WAJSKOP, Gisela. O brinquedo como objeto cultural. **Revista Pátio - Educação Infantil.** Ano 05 nº 15 Nov. 2007/ Fev. 2008

WALKYRIA Passos Claro. **Música: A Alegria de Ensinar e Aprender.** Editora: IRMAOS VITALE, 2010.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975a.

WALLOM, H. **Objectivos e métodos da psicologia.** Lisboa: Estampa, 1975b.

WALLOM, H. **Do acto ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes, 1979.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 2005.[Originalmente publicado em 1941].

WALSH, Catherine. (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In Norma Fuller (ed.) **Interculturalidad y Política.** Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

WELCH, G.H. The developing voice. In: Thurman L & Welch G. F., **Bodymind &Voice: Foundations of Voice Education.** National Center for Voice and Speech, Iowa City, 1997: p.481-94.

WILLEMS, Edgar. L'oreille musicale: la cultura auditive, les intervalles et les accords. 5 ed. Fribourg: **Pro Musica**, v.2, 1984.

WILLEMS, Edgar. **L'oreille musicale: la préparation auditive de l'enfant**. 5.ed. Fribourg: Pro Musica, v.1., 1985.

WILLEMS, Edgar. **Las bases psicológicas de la educación musical**. Buenos Aires: Eudeba, 1960.

WINNICOTT, D. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982.

WINNICOTT, D. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1993.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WUYTACK, J. PALHEIROS, G. B. **Audição Musical Activa**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

YOUNG, Susan; STREET, Alison; DAVIES, Eleanor. Projecto One to One. *Early Childhood Education Journal Europeia*. Vol.15. N.2. Junho de 2007.

ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo: La logica cultural del capitalismo multinacional. In: GRÜNER, Eduardo. **Estúdios Culturales**. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 2003.

ANEXO 1 – Catálogo de Teses Analisadas

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
1	Evolução do pensamento criador em situação musical.	1996	Eliane Leão Figueiredo	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - Doutorado	O presente trabalho estuda a Evolução do Pensamento Criador em situação musical, sendo a música utilizada como técnica que possibilitou a expressão do pensamento infantil, na solução de problemas. Elaborou-se provas e desenvolveu-se critérios de análise, ambos fundamentados em Piaget, para que se pudesse observar como ocorreram as aberturas de esquemas e como ocorreram as expressões das estruturas do conhecimento na construção da novidade pelos sujeitos. Observou-se e analisou-se duas culturas diferentes, a brasileira e a norte-americana e conclui-se que os critérios encontrados foram similares e independentes de interferência cultural. Foram coletados 400 dados, resultantes de 200 entrevistas a sujeitos em cada cultura. Formou-se grupos de 40 sujeitos em cada faixa etária (entre 4 -13 anos de idade), os quais foram estudados individualmente e cada observação durou não mais do que 45 minutos. A seleção dos sujeitos foi baseada no envolvimento na atividade musical de poluição de problemas, que os levou à construção de uma estória, objeto das análises posteriores. Da análise destas, observou-se que existem, nas duas culturas, mecanismos subjacentes que levam à produção de idéias e novidades possíveis de serem observados na ação lógica de solução de problemas. A criatividade foi estudada concretamente e pôde ser definida como a própria evolução do pensamento criador, porque o estudo dessa evolução mostrou como observar a equilibração ocorrendo num processo de solução de problemas. Criar se igualou ao ato de praticar a criação. Portanto, o sujeito criando o pensamento, aprende a pensar (cria esquemas, exercita a abertura para novos esquemas, mantém os anteriores e cria novas estruturas), demonstrando assim uma das facetas de como constrói sua própria inteligência. Finalmente, concluiu-se que o comportamento dos sujeitos na ação de resolução de problemas, num contexto musical, não é estruturado pelo meio ambiente, mas pelos próprios sujeitos.
2	Musicalização Infantil na Creche Bertha Lutz	1997	Maria de Fatima Marinho. Orientadora: Profª Drª Vera Maria Ramos de Vasconcellos.	Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro- Mestrado	O presente trabalho propõe responder como se processa o desenvolvimento musical infantil, como as crianças que ainda não se expressam através da fala constroem suas expressões musicais junto com seus parceiros, como elas apreendem a linguagem musical. O objetivo foi verificar o processo do desenvolvimento musical, a musicalização, através das diferentes expressões corporais (gestos e sons), em grupos de crianças de 10 a 24 meses, em situação de creche, na interação e comunicação com a música e com os diversos sujeitos e objetos de turma.
3	Investigação da Percepção de Emoções em Música por Crianças: Elaboração de um instrumento não verbal	1998	Maria Teresa Lima Orientadora: Maria Regina Conceição de Souza Godeli - Mestrado	Universidade de São Paulo- Instituto de Psicologia Experimental -	O presente trabalho propõe um método de investigação da reação emocional à música com crianças, utilizando faces esquemáticas através do computador. A amostra foi composta por 177 sujeitos dos quais 84 eram do sexo masculino e 93 do sexo feminino, compreendendo às faixas etárias de três, quatro, cinco, seis, nove anos e adultos. Cada sujeito passou por um treinamento que utilizou faces esquemáticas, vinhetas vinculadas às músicas a serem testadas, rótulos das emoções e entonação vocal, como forma de suprir possíveis deficiências no reconhecimento das emoções de alegria, tristeza, raiva e medo. O pré-teste aplicado verificou que todos os sujeitos treinados reconheceram as referidas emoções nas faces esquemáticas correspondentes. Cada sujeito, foi submetido ao teste onde foi exposto a 10 trechos de músicas clássicas, dos quais 8 foram os mesmos utilizados por Terwogt (1991). As músicas e as quatro faces foram apresentadas pelo computador em ordem aleatória onde após a apresentação de cada trecho musical o sujeito apontou a face que julgava combinar com a emoção contida na música. A sessão de teste durou em média de 3 a 8 minutos e cada trecho musical cerca de 35 segs. Foram acrescidos os dados referentes ao sexo e idade dos sujeitos aos dados coletados pelo computador. Aplicada aos dados, a ANOVA (2x6x10) com os fatores sexo, idade e música, mostrou que o único fator que apresentou influência significativa nas escolhas das emoções. Cada uma das faixas com porcentagem de coincidências maiores que as obtidas por Terwogt (1991) para as faixas etárias de cinco e nove anos. Conclui-se que a metodologia apresentada nesse estudo se mostrou adequada à avaliação de crianças no estudo da percepção de emoções em músicas, ampliando a investigação para a faixa de três anos.
4	Música: da casa à escola de educação infantil e ensino fundamental.	2000	Autor: Egle Maria Luz Braga Zamarian de Siqueira Orientador: Profª Drª Niza de Castro Tank	Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Artes - Mestrado em Artes	A Música, como modalidade de conhecimento ou como forma de expressão, tem caracterizado uma presença marcante na história do desenvolvimento cultural do Brasil. Considerando as inúmeras possibilidades da Música no processo de ensino, esta dissertação busca refletir sobre sua aplicação em Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, partindo de uma concepção construtivista, utilizando conceitos de antropologia cultural e sob a ótica da arte-educação, descreve experimentos realizados em salas de aula entre os anos de 1992 e 1999. Sob o enfoque qualitativo, utiliza-se a canção com principal material de apoio, escolhida pelo fato de constituir o grande manancial da cultura musical brasileira e trazer em seu bojo importantes elementos referentes à sua linguagem: apreciação contextualização histórica da letra, de compositores e de autores, observação da instrumentação, arranjo, e outros. Nestes elementos encontramos rica fonte de conhecimentos musicais, essências para a formação básica cultural da criança no processo construtivo de um público fruidor no contexto musical, a fim de resgatar uma platéia ouvinte. A prática de trabalhar música partindo da canção com alunos na faixa etária compreendida entre três a dez anos revelou suas diversas potencialidades concretizando o sucesso das estratégias adotadas e aqui analisadas. Em outubro de 1999 foi realizada a gravação do CD intitulado "Coral da Escola Nova de Mococa", parte integrante desta dissertação. Palavras-Chave: Música na Educação; Música (1o. Grau); Música- Educação Infantil

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
5	Preferencia por um trecho musical alterado de acordo com alguns parâmetros da fala dirigida a bebês em crianças de 4 a 15 meses de idade.	2001	Monica Geraldi Valentim	Universidade de São Paulo- Instituto de Psicologia Experimental - Dissertação de Mestrado	Nas última décadas, pesquisadores têm demonstrado que crianças em idade bastante precoce preferem um tipo de fala com padrões prosódicos alterados, designada como "fala dirigida a bebês". Esse tipo de fala é apresentado sistematicamente ao longo de variadas culturas, quando o interlocutor é um bebê. O objetivo do presente trabalho foi verificar se um estímulo musical adaptado de acordo com essas alterações produziria a mesma preferência. Para tanto, um trecho musical foi transposto, seguindo dois parâmetros considerados relevantes: elevação da frequência fundamental média e ampliação da faixa de frequências. Três experimentos foram conduzidos, utilizando-se de um procedimento de preferência baseado em fixação visual, com três diferentes faixas etárias: quatro a sete meses (primeiro experimento), oito a onze meses (segundo experimento) e doze a quinze meses (terceiro experimento). As crianças dos dois primeiros experimentos não apresentaram preferência por nenhum dos dois estímulos. As crianças do terceiro experimento, no entanto, apresentaram preferência significativa pelo estímulo alterado. Além da possibilidade do método ser mais adequado a bebês com mais de doze meses de idade, é discutida a hipótese de um desenvolvimento da preferência por estímulos mais agudos ao longo do primeiro ano de vida, atingindo seu ápice no período de aquisição da linguagem.
6	Uma proposta de musicalização: processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura musical	2001	Renata Oliveira Pavaneli Frederico	Universidade Federal de São Carlos - Educação - Mestrado.	A realização desta pesquisa teve como objetivo não só a elaboração de um roteiro de atividades, como também a sua aplicação e posterior análise. Buscando apresentar, em primeiro lugar, um rápido resumo da evolução da linguagem musical, chegamos ao ponto principal, no desenvolvimento do presente estudo, que se refere ao processo de musicalização infantil, enfatizando os aspectos da leitura e escrita musical. A primeira etapa do trabalho foi a seleção dos autores que escreveram sobre a educação musical e a escolha dos tópicos que seriam abordados em sala de aula, bem como a caracterização dos sujeitos que fariam parte da pesquisa. Em seguida, houve a elaboração de um roteiro de atividades, contendo as estratégias e os objetivos de cada uma, e que, no momento da aplicação, serviriam como um guia para que todos os itens selecionados fossem aplicados em sala de aula. A aplicação desse roteiro de atividades desencadeou um registro cursivo do desempenho dos alunos, levando em conta o conhecimento musical que eles detinham na época do início da pesquisa, e o resultado obtido com o desenvolvimento das atividades selecionadas. A avaliação dos resultados obtidos com os exercícios, realizados em sala de aula, foi baseada nos autores que foram utilizados para a seleção das atividades elaboradas e desenvolvidas, contanto, também, com a orientação de autores que tratam do desenvolvimento educacional da criança, oferecendo importantes contribuições a respeito dos interesses e das possibilidades de aprendizagem com crianças nas faixas etárias entre cinco (5) e sete (7) anos. Ao finalizar a pesquisa, foi possível perceber a importância da construção e análise de uma proposta de atividades de musicalização, dirigida, especificamente, à aquisição de conhecimentos necessários para o domínio da leitura e escrita de uma partitura musical, de forma que esse registro possa servir de guia e modelo para o desenvolvimento de outros estudos na área, sejam eles diretamente ligados à alfabetização musical de crianças, sejam eles dirigidos para a formação de professores de musicalização.
7	A canção do desejo : da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito	2002	Ana Paula Melchior Stahlschmidt Orientadora: Esther Sulzbacher Wondracek Beyer	UFRGS - Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado -	Este trabalho investiga a função da música, enquanto atividade lúdica e elemento constitutivo da voz, na construção e consolidação dos laços mãe-bebê, ou cuidador-bebê, discutindo suas implicações na estruturação psíquica deste e sua constituição como sujeito. A pesquisa que lhe deu origem foi desenvolvida a partir de minha inserção em um projeto do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denominado "Música para Bebês – os primeiros encontros com a música", cujo objetivo é a realização de atividades musicais com bebês de 0 a 24 meses e seus cuidadores, em grupos formados por aproximadamente 10 duplas, divididas de acordo com a faixa etária. Através de observações, gravações em vídeo dos encontros, depoimentos registrados em áudio, e instrumentos de avaliação aplicados aos participantes dos grupos, foram coletadas informações sobre a participação de 195 bebês, dos quais 8 foram mais detalhadamente enfocados neste trabalho a partir de entrevistas com seus cuidadores. Estas entrevistas, analisadas com base nos referenciais da Análise do Discurso francesa, Psicanálise, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Musical, e articuladas ao restante das informações coletadas, nos permitem observar a função lúdica, estruturante e mesmo preventiva das atividades musicais, quando desenvolvidas em um ambiente estruturado, bem como a importância da musicalidade da voz materna, que caracteriza o "manhês", para a estruturação psíquica do bebê, permitindo sua inserção na linguagem e constituição como sujeito desejante.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
8	A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical	2002	Pedro Paulo Salles Orientador: Profº Drº Celso Fernando Favaretto	Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação - Doutorado-	Este estudo pretende abordar a questão da criação musical do ponto de vista do aprendizado da criança, verificando a possibilidade de que a atividades de criação musical, inclusive a composição, ocorrendo desde o momento em que a criança entra em um processo formal de educação musical, possa não só motivar a criança ao aprendizado musical, devido ao prazer e à auto-estima que proporciona, como contribuir de modo incisivo e mesmo facilitar decisivamente a compreensão de conceitos e o desenvolvimento de técnicas musicais. Para isso, pretende-se apresentar e analisar as diferentes formas de composição que a criança realiza espontaneamente e a partir de propostas mais dirigidas, assim como definir seus principais tipos e sua evolução na criança. O trabalho remete ao modo como o professor de música atua nestes casos, portanto discutindo sua função, seus propósitos e métodos. Em poucas palavras, a partir de uma discussão histórica sobre a composição musical, de uma discussão teórica sobre processos de aprendizagem e sobre resultados práticos da pesquisa com crianças, pretendemos analisar o papel da criação na iniciação musical.
9	A arte invade o Brás: uma proposta de educação musical na creche do Brás.	2003	Jéssica Mami Makino Profª Drª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Música - Mestrado.	Este trabalho trata-se de uma pesquisa de campo de natureza investigativa intervencionista. Procurou-se, por meio de intervenções na Creche Municipal Vereador Nazir Miguel, esboçar um caminho para o ensino musical de crianças de faixa etária pré-escolar (três a quatro anos de idade), cujo modo de vida é precário, e cuja existência pode estar fadada a ser reprimida pela sociedade. Para isso, foram realizadas entrevistas com arte-educadores, uma investigação bibliográfica de importantes linhas de estudo da psicogênese, um levantamento histórico da evolução do atendimento infantil no Brasil, e estudo baseado nos trabalhos dos educadores musicais R. Murray Schafer, Josette Feres e Enny Parejo. Qual seria a importância da música para estas crianças? De que modo elas poderiam se beneficiar da prática musical? Que habilidades poderiam desenvolver a partir da música? Que influências isso teria em seu comportamento, na formação de sua identidade, na sua relação com o meio? Essas foram as perguntas que orientaram a pesquisa, permitindo acompanhar as crianças que participaram do projeto, em seu caminho para o descobrimento e desenvolvimento da percepção, da criatividade, do movimento, do gesto, do caráter, do sentido de humanidade e de socialização do indivíduo. Os resultados apresentados mostraram-se satisfatórios, ultrapassando as expectativas criadas em relação a evolução musical e comportamental dos sujeitos investigados.
10	A produção musical na educação infantil : um desafio da escola do futuro	2003	Viviane Chiarelli Vallim	Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - Mestrado.	Esta pesquisa foi realizada com o propósito de levar os leitores a refletirem sobre a produção musical na educação infantil, tendo como campo de pesquisa a análise da educação musical nas escolas de Curitiba, rede pública e privada. Para tanto, alguns objetivos foram traçados a fim de direcionar o trabalho. Assim, valorizar a música como fundamental para a formação do cidadão; pesquisar sobre os métodos ativos que envolvem o trabalho da música nas escolas; verificar como as crianças reagem às aulas de musicalização na educação infantil. A análise de como os professores abordam a musicalização e como as escolas percebem a importância da mesma, foram determinantes para chegar a conclusões pertinentes à pesquisa.
11	Cantigas de Roda: o estético e o poético e sua importância para a Educação Infantil	2003	Maria Audenora das Neves Silva Martins	Universidade Federal do Rio Grande do sul - Faculdade de Educação - Tese de Doutorado	Mostra como as Cantigas de roda introduzem a criança num universo de alegria, prazer e liberdade, através das quais ela sente o verdadeiro prazer de brincar, e como atividades coletivas e partilhadas, favorecem a educação social e afetiva da criança. Murmuradas, cantadas, jogadas, dançadas, esses pequenos poemas embalam a infância da criança, ligando-a à cultura, proporcionando-lhe momentos privilegiados de emoções partilhadas. É através deste folclore infantil que a criança dá seus primeiros passos no mundo da literatura, da arte, do canto, da dança. A criança entra em contacto com uma grande variedade de gêneros, cada um ocupando sua função e lugar específicos em seu universo afetivo. Cada cantiga tem sua história, cujo desdobramento narrativo permite explorar fortes e contrastados sentimentos, passar do medo e do espanto ao maravilhoso. Essas pequenas composições exercem forte atração sobre a criança, oferecendo-lhe momentos de grande prazer, pela impregnação de seu ritmo, pela magia da melodia e das rimas. Enfim, um mergulho da criança no poético e no estético.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
12	Educação Musical: a atuação do professor na Educação Infantil e Séries Iniciais	2003	Anita Henriqueta Kubiak Tozetto	Universidade Tuiuti do Paraná - dissertação de Mestrado - PPG em Educação.	Este trabalho tem por objetivos apontar os desafios enfrentados pelo professor de Educação Musical no mundo globalizado e propor um caminho alternativo no processos de sua formação. A escolha do tema foi motivada pela obrigatoriedade do ensino de Música no currículo da Educação Básica e, em especial, na Educação Infantil e Séries Iniciais, nas quais se inicia a musicalização das novas gerações, expressa nas prescrições legais regulamentadoras da educação escolar brasileira. Ao referirmo-nos à Educação Musical como uma das dimensões da Arte na escola, nosso objetivo foi compreender os posicionamentos assumidos pelo professor a partir das tendências que marcaram o percurso histórico do ensino da Arte no Brasil e, em especial, da Música, e discutir orientações dos Parâmetros curriculares Nacionais-Arte e seu desenvolvimento diante da insuficiente formação de professores para a área. Ao historicizar os currículos de Educação Musical no BRasil, foi necessário diferenciar Educação Musical e Ensino de Música. discutimos a atuação do professor de Educação Musical não habilitado para a área, a partir de questionários e observações junto à disciplina Educação e Arte no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e entrevista com professores de Educação Musical não habilitados. Concluímos que o professor apresenta limitações teóricas quanto aos conteúdos específicos da Música (as noções de som e ritmo e seus componentes) que permitem a leitura, escrita e interpretação musical, assim como mostra dificuldades na condução do desenvolvimento da Educação Musical como área de conhecimento. O professor não possui a concepção de Educação Musical como uma das formas de conhecimento humano que conduz à construção de argumentos capazes de revelar suas contribuições específicas para o desenvolvimento dos alunos e sua relação com as demais áreas de conhecimento, justificando sua presença nos currículos escolares; uma concepção de aluno como ser de conhecimentos, sujeito do processo de ensino-aprendizagem; e a concepção de avaliação como possibilidade de aprendizado musical. Apontamos para uma proposta de curso para a formação de professores de Educação Musical, a qual, estruturada numa sólida fundamentação teórica, aliada às especificidades da música - seja capaz, na sua relação com o cotidiano, de potencializar os professores no desenvolvimento das competências musical, pedagógica e político-social-cultural necessárias para um ensino de qualidade, suprimindo assim as carências manifestadas no ensino atual e sugerindo caminhos para a formação continuada.
13	O canto coletivo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	2003	Marcia Aparecida Baldin Guimarães	Universidade Estadual de Campinas - Educação - Doutorado.	Este trabalho é o resultado dos estudos desenvolvidos sobre o canto orfeônico tal como foi proposto pelo maestro Heitor Villa-Lobos, no antigo Distrito Federal, em 1931. A pesquisa ampliou-se visando incorporar as propostas de quatro pioneiros do movimento nacional do canto orfeônico do estado de São Paulo, investigadas a partir de fontes primárias encontradas durante a pesquisa de campo. Realizou-se um trabalho experimental com grupos de crianças e jovens que pretendia demonstrar a benéfica utilização do repertório folclórico no canto coletivo. O resultado da experimentação foi registrado em CD. O objetivo é colaborar com o movimento que busca re-integrar a música nos currículos escolares, demonstrando a importância do canto coletivo.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
14	Paisagens polifônicas da música na escola: saberes e práticas docentes.	2003	Maria Teresa de Beaumont	Universidade Federal de Uberlândia - Programa de pós-graduação em Educação - Mestrado.	<p>O objetivo geral dessa pesquisa foi o de compreender a inter-relação entre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Música, em escolas da rede pública e particular, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Seguimos os passos da história oral temática como metodologia de pesquisa. Realizamos cinco entrevistas: três com professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e duas com professores de musicalização. As fontes orais foram complementadas com fontes escritas, tais como os documentos oficiais do Sistema de Ensino: LDB n. 9.394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNs e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, bem como o acervo bibliográfico das áreas da Educação e da Educação Musical. A polifonia dos discursos mobilizados na composição deste trabalho permitiu que construíssemos panoramas/paisagens do ensino de Música nas escolas como teias repletas de múltiplas sonoridades - os espaços do ensino não formal de Música - constituídas, também, por pontos focais - os espaços ocupados pela disciplina Música. Estes espaços são estabelecidos por meio das interfaces entre os saberes e as práticas musicais desempenhadas pelas/os professoras/es. Apontamos a expectativa de que ambos - professoras e especialistas - possam trabalhar com esta área de modo relacionado e/ou integrado às demais disciplinas escolares. Posicionamo-nos em direção à necessidade de que a formação musical esteja inserida no contexto atual de reflexão crítica e de propostas consistentes de formação docente, inicial e continuada de professoras e pedagogas/os. Reforçamos a importância de que esses cursos conheçam, ampliem e aprofundem tanto os saberes que esses profissionais possuem, quanto as práticas que desempenham com Música. Reiteramos que essa trama entre saberes e práticas é interpretada nas escolas por professoras, professores de Música, crianças, pais, mães, funcionárias/os, equipes de direção e Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Decorre disto, a necessidade de que os debates sobre essa temática sejam realizados por todos os profissionais envolvidos com a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>
15	Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: Música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês.	2004	Autor: Margareth Darezzo Orientador: Drª Ana Lúcia Cortegoso	Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas - PPG em Educação Especial - Mestrado.	<p>O objetivo deste trabalho foi verificar em que medida recursos musicais podem interferir na conduta de adultos que cuidam de crianças de 0 a 3 anos em creches ou escolas, quando distantes da mãe. Não são poucas as oportunidades de comprovar a importância de que a criança, presente ela ou não predisposições para necessidades especiais ou necessidades especiais já instaladas, seja exposta a um ambiente apropriadamente estimulante, compatível com suas necessidades e possibilidades particulares. Muito freqüentemente, profissionais responsáveis pelos cuidados com crianças nas creches trabalham com poucas informações sobre desenvolvimento infantil, em ambientes prejudicados pelo grande número de crianças atendidas, baixos salários, apresentando grau de instrução relativamente baixo. Por meio de um delineamento de linha de base múltipla, duas cuidadoras de duas unidades de uma escola de educação infantil de uma cidade do interior de São Paulo foram expostas a três etapas de um programa de ensino destinado a prepará-las para interagir com bebês com ajuda de canções; por meio da filmagem de situações de banho de bebês conduzidas por estas cuidadoras, foi avaliado o impacto de cada uma das etapas de intervenção sobre aspectos do desempenho destas profissionais, significativos para promover um desenvolvimento infantil adequado, de acordo com o conhecimento disponível. Foram obtidas informações em relação ao desempenho das cuidadoras, cujos dados apresentam: baixa freqüência de condutas favorecedoras, mudanças nos padrões de conduta relacionadas à sinalização de manipulações e de condições para aprendizagem dos bebês acerca de seu próprio corpo, com redução na freqüência destas condutas no decorrer do estudo (baixo grau de manutenção das condutas). Foi observado, também, aumento na freqüência de uso de canções ensinadas no decorrer do programa que podem ser favorecedoras de interação gratificante para os bebês e para as cuidadoras, relacionado a oportunidades para o bebê desenvolver-se adequadamente, no caso da Cuidadora 1, e aumento na freqüência das condutas consideradas, mesmo não tendo ocorrido uso de canções, para a Cuidadora 2.</p>

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
16	Educação Musical na Educação Infantil: Uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras.	2005	Eduardo Guedes Pacheco	Universidade Federal Santa Maria - UFSM - Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado.	Esta pesquisa trata da possibilidade de construção de um processo de formação em educação musical para professoras atuantes em turmas de educação infantil. Sob a temática de "Educação Musical na Educação Infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras", o estudo teve por objetivo geral investigar o desenvolvimento de ações pedagógicas em educação musical a partir da constituição de um grupo de professoras atuantes em turmas de educação infantil. Como objetivos específicos apresentam-se: a) problematizar as concepções que orientam as práticas educativas das professoras que atuam em turmas de educação infantil e b) investigar o processo de formação e ação em educação musical das mesmas. O caminho metodológico foi a investigação-ação educacional. A escolha revela a intenção de que o trabalho pudesse contribuir com a realidade pesquisada, propondo uma aproximação do pesquisador em relação às situações investigadas mas também possibilitando que as professoras, sujeitos deste processo investigativo, pudessem participar das tomadas de decisões sendo investigadoras de suas próprias práticas. O trabalho foi realizado no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, localizado no campus da Universidade Federal de Santa Maria. Fizeram parte do grupo de investigação quatro professoras atuantes em turmas de educação infantil. A espiral auto reflexiva norteou a orientação para a organização do processo de investigação. As reuniões de planejamento serviram para as discussões referentes à organização dos planejamentos das práticas educativas e possibilitaram a criação de situações de aprendizagem musical para as professoras. Nas reuniões também aconteceram as reflexões sobre as atividades realizadas, encaminhando o replanejamento das mesmas. Durante o processo foi possível perceber que as professoras conseguiram superar as concepções que atribuíam à educação musical um papel de coadjuvância no processo educativo. As discussões propostas nesta dissertação evidenciam a possibilidade de que, através da constituição de um grupo de investigação-ação, as professoras que atuam em educação infantil podem desenvolver ações pedagógicas em educação musical nesta etapa da educação básica.
17	Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS.	2005	Lélia Negrini Diniz	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música - Mestrado	Esta pesquisa teve como objetivo investigar a presença da música nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil. Os objetivos específicos buscaram mapear as atividades musicais desenvolvidas pelas professoras, identificar os recursos disponíveis nas escolas para a realização das atividades musicais e identificar as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil. As perspectivas que nortearam esta investigação foram a legislação brasileira sobre educação infantil, bem como estudos sobre a formação e atuação dos professores unidocentes. O método escolhido foi o survey de desenho interseccional, sendo que os dados foram coletados através de questionário. Participaram desta pesquisa 123 professoras das 33 escolas de educação infantil e 7 jardins de praça da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS. Nos resultados descrevo a formação geral e musical das professoras, suas práticas pedagógico-musicais, as bases para o ensino de música, bem como, as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil. Na conclusão aponto as principais contribuições deste trabalho.
18	O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical.	2005	Maria Betania Parizzi Fonseca Orientadora: Profª Drª Cecília Cavalieri França	PPG em Música da Universidade Federal de Minas Gerais - Dissertação de Mestrado	A partir da observação de crianças entre três e seis anos, associada à audição de sua música espontânea, foi levantada a seguinte questão: é possível que o canto espontâneo da criança possa ser considerado um indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical e, portanto, uma forma de representação, tal qual o desenho e a linguagem. Como referencial teórico, adotamos as idéias de Howard Gardner (1973), Hans Joachim Koellreutter (1984), Keith Swanwick (1988) e David Hargreaves (1996), sobre o desenvolvimento musical. A psicologia cognitiva piagetiana foi a principal fundamentação teórica para as investigações acerca das relações entre o canto espontâneo e o desenvolvimento cognitivo da criança. Como recurso metodológico, recorremos primeiramente à análise de produto. Foram selecionados quinze cantos espontâneos, os quais foram analisados musicalmente por seis jurados independentes. Destes dados, foi elaborada a análise de conteúdo de natureza qualitativa da qual emergiram padrões musica.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
19	Re-tocando a aprendizagem na educação de infância: a música como linguagem.	2005	Patricia Alves Carvalho	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Educação - Mestrado	Este trabalho busca mostrar a importância da música como linguagem na aprendizagem, tendo professores de Educação de Infância como sujeitos. A pesquisa realizada em duas escolas, uma particular e outra municipal, percebe que a ausência de recursos materiais e a não formação dos educadores em música, não influencia no agir pedagógico musicalizado. Observamos nos educadores uma postura abrangente, na utilização da música como linguagem. Contextualiza nos jogos e brincadeiras, o papel que a música desempenha no desenvolvimento histórico do ser humano, contribuindo para a formação biológica, afetiva, social, cognitiva e cultural. Partimos dos momentos que alicerçam para a história da música como ilustração, para contextualizar o tema. Enfatizamos teóricos como Merleau-Ponty, Wallon, Vigotsky, Fazenda, Froebel, Rojas e Damásio, em momentos que perpassam desde a percepção fenomenológica do Ser, passando por sua socialização, mediação interdisciplinar, até a ludicidade, com efeitos de sentido. O movimento, o pensamento e o sentimento, partes da vida; o ritmo, a harmonia e a melodia, aspectos constitutivos da música, fazem a metáfora significativa deste estudo. Mostramos pela análise ideográfica e nomotética dos depoimentos, que a música pode fazer parte do agir pedagógico infantil como linguagem interativa. Demonstramos nas categorias abertas encontradas, ações dos educadores de infância, que percebem a música como vivência e expressividade, sentimento, autonomia e ludicidade, permitindo a socialização, afetividade, aprendizagem e coordenação motora da criança.
20	A música na escola: um privilégio dos especialistas? Concepções dos professores sobre o talento musical e a música na escola e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade.	2006	Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão	Universidade Estadual de Campinas – Educação - Mestrado	A presente pesquisa pretende discutir a importância das atividades musicais para o trabalho com crianças no cotidiano da escola. Apresenta uma avaliação sobre as concepções dos professores de educação infantil e ensino fundamental - 1º e 2º ciclos - sobre a importância da música no ambiente escolar e a natureza do talento musical, confirmando o julgamento, muito freqüente, do privilégio de poucos dotados de talento nato e revelando um reconhecimento sobre os efeitos da música no ambiente escolar. Uma análise de dois estudos sobre o registro gráfico do som realizado com crianças de 3 a 6 anos de idade, busca explicações sobre a natureza da inteligência musical comparativamente com o desenvolvimento cognitivo proposto por Jean Piaget, a fim de justificar a crença sobre as possibilidades musicais inerentes a todas as pessoas. À guisa de conclusão, são apresentadas algumas atividades práticas decorrentes da exploração sonora e de suas representações escritas, realizadas com os sujeitos da pesquisa.
21	Desenvolvimento Musical e Sensorio-Motor da Criança de 0 a 2 anos: Conexões Teóricas e Implicações Pedagógicas.	2006	Aline Nunes Carneiro Orientadora: Cecília Cavaliere	Universidade Federal de Minas Gerais – Música - Mestrado	Este trabalho tem como objeto de estudo o desenvolvimento musical no período sensorio-motor (de zero a dois anos de idade) a partir do estudo do desenvolvimento de condutas sensorio-motoras segundo Jean Piaget. No que tange ao desenvolvimento musical, baseamos nas teorias de François Delalande (1999, 1984), Howard Gardner (1997/1973, 1994), David Hargreaves (1996, 1986) e Keith Swanwick e June Tillman (1986), que se fundamentam na teoria piagetiana. Há consenso entre as quatro teorias de que as primeiras experiências musicais da criança estão intimamente ligadas às características cognitivas do período sensorio-motor piagetiano. Embora as citadas teorias representem contribuições expressivas sobre o desenvolvimento musical infantil, nenhuma delas explicita os processos cognitivos responsáveis pelo desenvolvimento da criança, ou seja, elas apenas descrevem as manifestações comportamentais decorrentes de tal desenvolvimento cognitivo. Neste estudo investigamos possíveis conexões teóricas entre a visão piagetiana do desenvolvimento sensorio-motor e os primeiros níveis do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986), a saber, níveis Sensorial e Manipulativo. Através do detalhamento das condutas sensorio motoras e seus processos cognitivos, identificamos aquisições cognitivas do período sensorio-motor que são marcos que podem caracterizar a transição entre os níveis Sensorial e Manipulativo da Teoria Espiral. A partir do estudo do desenvolvimento sensorio-motor, dos processos adaptativos, das reações circulares, do aparecimento da intencionalidade e outros processos cognitivos, são traçadas conexões explicativas com o desenvolvimento musical no que se refere às condutas de exploração e manipulação de instrumentos e outras fontes sonoras. Importantes implicações pedagógicas são deduzidas a partir das conexões teóricas estabelecidas. Entendemos que somente a partir do conhecimento profundo do processo de desenvolvimento da criança pequena poderemos empreender uma estimulação sensorio-musical que respeite suas características e contribua para o seu desenvolvimento.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
22	Educação Musical e Emancipação: a formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica	2006	Daiane Solange Stoeberl da Cunha	Universidade Federal do Paraná – Educação - Mestrado	<p>Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a educação musical no ensino regular, principalmente na educação infantil, tendo em vista a influência da Indústria Cultural e a formação pedagógica do educador musical para uma práxis emancipatória. O estudo parte dos pressupostos teóricos da Teoria Crítica. Para melhor compreender esta relação entre música e educação, realiza-se uma retrospectiva histórica, enfatizando o caminho percorrido pela educação musical no Brasil: a relação entre os diversos métodos e propostas de ensino de música, as tendências pedagógicas e as transformações políticas. O tema Indústria Cultural e Educação Musical é abordado com maior enfoque a partir das análises realizadas pela “Escola de Frankfurt”, sobretudo as que se referem ao processo de deterioração da formação, considerando a educação musical em tempos de industrialização da arte, a formação dissimulada e a conversão da formação em semiformação. Tendo o trabalho docente como um dos fatores influentes na formação musical das crianças, parte-se das idéias dos frankfurtianos sobre educação emancipatória para investigar a formação do educador musical atuante na Educação Infantil – o Pedagogo ou o Professor de Música. Observa-se nos currículos dos cursos de formação do Educador Musical, a presença das disciplinas necessárias para sua formação – as disciplinas da área musical e da licenciatura - e analisa-se a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, seus fundamentos, objetivos e sua grade curricular. Por fim, apontam-se elementos norteadores da práxis emancipatória, esclarecedora e crítica e, sobretudo, um olhar sobre a educação musical crítica na Educação Infantil. Em todo o estudo procura-se focalizar a importância do trabalho docente não somente para o ensino de música, mais ainda, para a educação musical, de forma que o conhecimento sobre a linguagem musical aliado à atitude reflexiva e crítica diante da indústria cultural são considerados elementos necessários na formação deste profissional. Não se restringindo à mera transmissão de conhecimento musical, a práxis do educador caracteriza-se como emancipatória pela conscientização da criança para a boa música e por sua função educativa do refletir; atitudes pedagógicas determinantes da formação do sentido crítico, sobretudo em tempos de crise cultural.</p>
23	Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais	2006	Lisbeth Soares	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR - Educação - Mestrado	<p>Este estudo teve como objetivo identificar e examinar relações entre práticas de educação musical no ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais incluídas na escola regular e a formação de professores de música em relação ao atendimento às necessidades destes indivíduos. Os participantes foram três professores de música, identificados como Paulo, Renata e Rita, atuantes em escolas particulares de educação básica de uma cidade da Grande São Paulo, onde alunos com necessidades educacionais especiais estavam inseridos regularmente. Os dados foram coletados a partir de entrevistas individuais, de observações das aulas de música ministradas pelos participantes e do exame de documentos referentes aos cursos dos quais estes professores participaram. A coleta, iniciada em setembro de 2004 e encerrada em setembro de 2005, foi realizada em períodos distintos, de acordo com a disponibilidade da pesquisadora e dos participantes. O propósito das entrevistas foi caracterizar as concepções expressas pelos participantes principalmente em relação à educação musical, educação especial, deficiência e inclusão. As observações das aulas contribuíram para caracterizar a atuação de Paulo, Renata e Rita e foram realizadas em turmas de educação infantil e do ensino fundamental. Além disso, o exame das grades curriculares e dos planos de ensino dos cursos de nível médio, graduação e pós-graduação realizados pelos participantes, teve o intuito de analisar a formação acadêmica dos mesmos nas áreas de ensino, educação musical e educação especial. A descrição, a análise e a discussão dos dados obtidos foram feitas quanto à formação e a atuação do professor de música; quanto ao ensino de música para pessoas com necessidades educacionais especiais e quanto à inclusão no contexto da educação musical. Além de discutir a importância do ensino de música para todos e buscar fundamentos para condutas docentes que favoreçam o aprendizado desta linguagem artística, os resultados apontam para a necessidade de cursos de formação de professores (inicial e continuada) que discutam as práticas inclusivas na educação musical, bem como para a importância de novas pesquisas que analisem, com maior profundidade, as condições de ensino nestes contextos de inclusão. Considerando que diversos profissionais, entre eles os professores de música, necessitam compreender o significado da inclusão para que ela se torne realidade, analisando as propostas nesta direção e traduzindo-as em condutas apropriadas nos diferentes contextos escolares, a presente pesquisa pode constituir importante subsídio.</p>

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
24	Infância em pauta - Um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação de Professores	2006	Beatriz Helena Furlanetto	PUC do Paraná - Dissertação de Mestrado	<p>Esta pesquisa buscou investigar as concepções de infância presentes no processo histórico da educação infantil brasileira no período de 1960 a 2000, e como elas se articulam às canções ensinadas na pré-escola e no processo de formação de professores. As concepções de infância referem-se à conceituação e aos modos de ver a infância. Utilizamos a técnica da documentação indireta, que se refere à pesquisa documental e bibliográfica e abrange também, entre outros, iconografias, canções folclóricas, meios audiovisuais, filmes, cds. Investigamos o percurso do conceito de infância da Antiguidade à Contemporaneidade, para identificarmos quais conceituações de infância estariam presentes nas políticas educacionais brasileiras, em particular no Paraná, e como esses “olhares” atribuídos à infância se manifestariam (ou não) nas canções da pré-escola e na formação de professores. Apesar de Platão, na Antiguidade, preocupar-se com a educação física e moral para uma infância sadia – adotando a música para a formação da alma –, até a Idade Média não existiu, na sociedade ocidental, uma consciência da particularidade infantil. Na Modernidade, entre as propostas educativas para as crianças, investigamos as compreensões de infância preconizadas por Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Nas políticas educacionais brasileiras e paranaenses percebemos, até a década de 1980, uma preocupação mais acentuada com o aspecto biológico da criança (nutrição, saúde e higiene), sendo ela concebida à margem das suas condições econômicas, da classe social e do meio cultural em que vive. Essa perspectiva da significação social da infância surgiu no ideário de formação de professores e nas políticas educacionais no final do século XX, quando a criança passou a ser entendida como sujeito de direito. As canções da pré-escola parecem refletir parcialmente este percurso do conceito de infância. Retrocedendo no tempo para melhor entendermos o momento histórico em foco, percebemos que a música é utilizada, por exemplo, na década de 1930, para difundir idéias de civismo e higiene, quando o atendimento à infância tinha uma tônica médico-sanitária. Essa ênfase ao patriotismo e à formação de hábitos continua presente nas canções das pré-escolas paranaenses até o final da década de 1970, de acordo com o Projeto do Instituto da Educação do Paraná, adotado nos cursos para formação de professores. A bandinha rítmica e as melodias folclóricas nacionais também aparecem nas atividades pré-escolares desde 1930 até 2000. Percebemos a coexistência de múltiplas compreensões de infância na atual sociedade brasileira. Entretanto, as canções adotadas nas pré-escolas paranaenses, nas fontes consultadas, aparentemente não dão conta desta pluralidade.</p>

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
25	Musicoterapia na Educação Musical Especial de Portadores de Atraso do Desenvolvimento Leve e Moderado na Rede Regular de Ensino.	2006	Cybelle Maria Veiga Loureiro.	Universidade Federal de Minas Gerais - PPG em Música. Mestrado.	<p>A história da inclusão da criança com necessidades especiais nos vários segmentos da educação data da segunda metade do século XVIII. Inicialmente foi revista a inadequação dos termos usados para definir o distúrbio do desenvolvimento destas crianças, antes da adoção atual de atraso do desenvolvimento em todo o mundo. Em seguida procuramos identificar as diferentes concepções educacionais atribuídas ao portador de atraso do desenvolvimento. Foram abordadas teorias sobre o desenvolvimento humano predominantes desde o século XVIII até o início do século XX, entre elas, preformacionismo, predeterminismo, ambientalismo e interacionismo. Antecedentes históricos da musicoterapia na educação especial descrevem os primórdios do uso da música no processo de identificação e desenvolvimento educacional desta população. Um breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil, contendo uma descrição de aspectos da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo V, artigos 58 e 59 relevantes para este estudo, detalham as garantias didáticas e os recursos especiais necessários para o atendimento desses alunos. Num segundo momento apresentamos modelos internacionalmente utilizados no diagnóstico e classificação de atraso do desenvolvimento, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtorno Mental (DSM-IV-R), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) e a Associação Americana em Retardo Mental (AAMR). Esse estudo focalizou particularmente o atraso do desenvolvimento leve e moderado, por ser esta a população comumente encontrada na prática da educação musical na pré-escola e no ensino fundamental, no âmbito do sistema educacional inclusivo. Enfatizamos aspectos neurológicos do desenvolvimento cognitivo e adaptativo que influenciam a aquisição de habilidades musicais dessas crianças. Alguns aspectos do desenvolvimento do sistema nervoso no seu período crítico foram também descritos através de estudos em neuroplasticidade, que enfatizam a necessidade de uma intervenção terapêutica e educacional precoce nesses casos. Foram ilustradas as funções específicas das duas metades do cérebro, a organização do sistema auditivo, o percurso neural do estímulo musical antes de chegar ao córtex auditivo primário, as áreas corticais envolvidas na percepção e aspectos da plasticidade do córtex auditivo em comparações entre músicos e não músicos. Finalmente apresentamos os resultados práticos que este estudo permitiu deduzir. A partir de uma extensa revisão bibliográfica e um mapeamento das teorias desenvolvimentalistas de Piaget e Vygotsky nesta população, foi possível deduzir estratégias e adaptações metodológicas de exercícios para a prática da educação musical dessas crianças. Aplicações práticas destas estratégias foram elucidadas a partir de relatos de casos ilustrativos de inserção da musicoterapia na educação musical especial, analisados à luz do referencial teórico apresentado neste trabalho.</p>
26	Nas entrelinhas da pauta: Repertório e práticas musicais de professores do anos iniciais	2006	Melita Bona	Universidade Regional de Blumenau - PPG em Educação - Mestrado	<p>O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que tem como objetivo compreender as escolhas do repertório e de ações musicais praticadas na educação infantil e nas séries iniciais da escola, comumente sendo orientadas por profissionais sem formação específica na área musical. Verifica-se que este agente encontra na música uma forte aliada para as suas atividades diárias, seja para desempenhar as funções mais diversas ou tornar a aula mais interessante e prazerosa. Investigam-se, quais as suas referências, o que realiza em termos musicais e porque o faz desta maneira. A partir da análise da prática e do repertório musical coletado e com um olhar sociológico, procura-se compreender as preferências musicais de cada agente, verificar o que orienta seus gostos e as suas ações, ciente de que os atores sociais não atuam sem fundamentos, segundo Bourdieu, não realizam "atos gratuitos". Suas ações são simultaneamente determinadas pelo habitus, e pelas estruturas do campo em que atuam. Com apoio nos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, procura-se estabelecer relações entre as escolhas de músicas e estilos de vida. O trabalho se situa na linha da investigação qualitativa. Os dados analisados revelam que as sutis diferenças de gostos entre as participantes, referente à sua prática com música em sala de aula, podem estar relacionadas às primeiras experiências que o agente teve com o universo musical na infância. A justificativa deste trabalho se encontra na contribuição que este estudo poderá trazer para o campo da pesquisa, em educação, em especial para a formação do professor e na educação musical, ampliando as possibilidades para o entendimento de atitudes e ações musicais praticadas na escola, com ênfase na região do Médio Vale do Itajaí, SC.</p>

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
27	O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? percussão? barulho? ruído?	2006	Maria Cristina de Campos Pires Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Faria	Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação - Dissertação de Mestrado	Esta dissertação estudou as experiências sonoras das crianças pequenininhas, entre zero e 3 anos de idade, que freqüentam uma creche pública do Município de São Paulo. Destaca a construção da paisagem sonora durante as atividades do dia-a-dia no CEI. Mostra também a importância do contato dessas crianças com diferentes formas musicais que podem constituir em fatores importantes para o refinamento da audição, a produção de culturas infantis e o reconhecimento do espaço onde vivem. Traz para reflexão e problematiza a ausência da Arte na formação das profissionais de creche.
28	A música na educação infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical.	2007	Cíntia Vieira da Silva Soares	Universidade Federal de Goiás - Mestrado	Este trabalho, da linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, teve por objetivo investigar os movimentos realizados pelos bebês em atividades musicais realizadas em creche pública. A pesquisa que deu origem a esse trabalho foi desenvolvida com 34 bebês, de 4 a 24 meses, em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Goiânia - Goiás. Adaptadas do programa de musicalização para bebês de uma escola privada, as vivências musicais foram desenvolvidas de forma lúdica, com músicas para cantar, dançar e ouvir, por meio de cantigas de roda, canções de ninar, parlendas e brincadeiras musicais diversificadas. Essas atividades foram realizadas em encontros semanais, contando com a participação das professoras e agentes educativas da instituição, bem como da pesquisadora. Por ser uma pesquisa qualitativa, utilizamos gravações em vídeos e observações para a coleta das informações. Essas filmagens foram analisadas com enfoque no desenvolvimento psicomotor do bebê, sendo os critérios estabelecidos com base nos movimentos apresentados por eles. As análises foram articuladas com a literatura de vários autores, principalmente com a de Henri Wallon, autor que fundamentou significativamente este trabalho. Diante de tais análises, foi possível perceber como os bebês do CMEI se movimentam e se expressam em presença de música, os benefícios trazidos pelas atividades realizadas, bem como identificar possibilidades e limites para o trabalho de musicalização com bebês, em instituições como esta e outras afins. Essa proposta também acenou para a possibilidade de um trabalho musical de qualidade pedagógica voltado para bebês das classes populares, contribuindo com o seu desenvolvimento, sua inserção cultural, e, sobretudo, incentivando, desde cedo, a sua formação estética.
29	A música na escola tem futuro: Uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9.394/96.	2007	Gisele Crosara Andraus Orientador: Profª Drª Marisa Mônaco de Paula Naves	Universidade Federal de Uberlândia - Programa de Mestrado em Educação	O estudo tem por objetivo investigar a situação do ensino de música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em Uberlândia, MG. Analisa a condição do ensino desta linguagem artística, seus usos e funções no contexto escolar, a fim de verificar as mudanças ocorridas no ensino de música, após 10 anos da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Foram realizadas entrevistas semi-dirigidas com a Supervisora Estadual da Superintendência Regional de Ensino e com a Coordenadora da área de Artes do Município de Uberlândia. Toma-se como referência os documentos oficiais – RCN e PCN, elaborados pelo Ministério da Educação e as diretrizes para o ensino de arte – música, elaboradas pela Secretaria do Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação. A análise dos dados indica que a situação do ensino de música não conseguiu ainda retratar as orientações oficiais. A música vem sendo desenvolvida como recurso pedagógico no auxílio ao estudo de conteúdos de outras disciplinas. É ministrada nas escolas pelo professor unidocente, não especializado na área de música e constata-se a situação de inexistência da música como disciplina integrante do currículo escolar. Conclui-se que, apesar das dificuldades encontradas, o ensino de música, desenvolvido conforme orientação das diretrizes oficiais encontra boas perspectivas de inserção no contexto escolar, notadamente no âmbito municipal.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
30	Educação musical na escola pública: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador	2007	Poliana Carvalho de Almeida Orientador: Prof. Dr. Luiz Cesar Marques Magalhães	Universidade Federal da Bahia - PPG em Música - Mestrado	<p>O presente trabalho tem como campo de investigação a Educação Musical desenvolvida nas escolas da rede pública municipal de Salvador, Bahia, Brasil. Trata-se de um estudo exploratório, que objetivou demonstrar a atual situação do ensino da música nas escolas da rede pública municipal de Salvador e para tanto foi utilizada a metodologia de pesquisa de survey. Os dados foram coletados através de pesquisa em documentos e sites oficiais e de questionários auto-administráveis aplicados no período de 2006 a 2007 destinados aos professores de música da rede pública municipal, entrevistas com técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) responsáveis pela área de Artes, levantamento e análise de documentos da SMEC que oferecem orientações para o ensino de Música nas escolas da rede municipal e pesquisa em sites oficiais. As possíveis semelhanças que poderão gerar comparações entre a Educação Musical desenvolvida no contexto público educacional soteropolitano, e em contextos escolares de outras localidades brasileiras não podem por si só determinar a aplicação das análises e conclusões deste estudo a qualquer realidade; há que se considerar as singularidades dos diferentes espaços escolares. Os resultados obtidos além de oferecerem um perfil da Educação Musical nas escolas municipais de Salvador demonstram pontos positivos e negativos do ensino da música no contexto escolar em questão. O cenário educacional pouco animador, do ponto de vista estatístico aponta para a necessidade do fortalecimento das ações político-educacionais para a área de Artes-Música, principalmente no que diz respeito à melhoria das condições de trabalho dos professores de música que atuam no ensino básico e no esforço pela democratização do ensino da Música.</p>
31	Música na Educação Infantil: Saberes e práticas docentes	2007	Roberta Alves Tiago	Universidade Federal de Uberlândia - PPG em Educação - Mestrado.	<p>Esta dissertação tem como objetivo conhecer e analisar saberes e práticas pedagógico-musicais de professoras unidocentes no cotidiano de salas de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada com três professoras unidocentes que atuam na segunda etapa da Educação Infantil abrangendo a faixa etária de 5 e 6 anos de idade em uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. A escola pesquisada localiza-se na zona rural e atende alunos oriundos de assentamentos de reforma agrária, filhos de pequenos proprietários rurais e trabalhadores assalariados do campo. Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) compreender as políticas públicas para a educação infantil no período pós-LDB de 1996; 2) construir e apresentar o caminho metodológico desenvolvido na investigação; 3) analisar os saberes e fazeres musicais de professoras unidocentes da educação infantil. A presente pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa com caráter etnográfico. Os dados foram construídos por meio das seguintes técnicas: entrevistas, observação participante e análise documental. Por meio das entrevistas e da observação participante do trabalho das professoras na sala de aula e em outros espaços escolares pudemos compreender sobre seus saberes e suas práticas pedagógico-musicais. Também foram analisados os documentos oficiais e escolares, os quais auxiliaram na análise e na interpretação dos dados. A convivência com as professoras e seus alunos nos permitiu conhecer sobre sua formação, suas experiências musicais, sobre os gostos, preferências e repertórios utilizados na sala de aula; permitiu-nos também compreender os pensamentos relacionados com suas práticas bem como suas necessidades para realização de práticas pedagógico-musicais. O estudo revelou que as professoras unidocentes, mesmo com pouca ou nenhuma formação musical, desenvolvem trabalhos com música no cotidiano de suas salas de aula e consideram a música importante no contexto de suas práticas pedagógicas. As professoras fazem uso da música principalmente no desenvolvimento das relações afetivas, no processo de socialização, como recurso didático para o ensino de conteúdos de outras áreas de conhecimento, como relaxamento e lazer, no processo de alfabetização, em momentos de recreação, em festividades do calendário escolar e em datas comemorativas. Portanto, concluímos que os momentos em que a música se faz presente na escola ainda são poucos e as atividades musicais se resumem a atividades de cantar. Decorre disto, a necessidade de formação musical continuada para as professoras unidocentes de educação infantil e de oferta de disciplinas nos cursos de graduação em Pedagogia que contemplem a música. Além da formação musical de professores unidocentes é necessária a presença do professor especialista em música na escola, de recursos materiais e estrutura física adequada para as atividades com música para que a educação musical se consolide nas escolas de educação básica, especificamente de educação infantil.</p>

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
32	Não atire o pau no gato: o politicamente correto e memória na educação infantil.	2007	Beatriz de Souza Bessa	Universidade Federal do Rio de Janeiro - Centro de Ciências Humanas - PPG em Memória Social - Dissertação de Mestrado	O objetivo da presente dissertação é pesquisar os usos das músicas politicamente corretas nas instituições de educação infantil. A partir da constatação de que o repertório de canções tradicionais estava sendo modificado, decidi percorrer um caminho investigativo para compreender como essas novas canções estavam sendo utilizadas nas práticas de professoras em creches e escolas. Observando os cantos ecoados pelas professoras em suas atuações profissionais e o modo através do qual elas utilizam o politicamente correto pode-se tecer reflexões que atingem diversos campos de estudo, dentre eles a Arte, a Filosofia, a Psicologia e a Memória.
33	O Ensino do Canto segundo uma Abordagem Construtivista: investigação com professores de Educação Infantil	2007	Ana Claudia Specht Orientadora: Profª Drª Esther Beyer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPG em Educação - Dissertação de Mestrado	A presente pesquisa investiga o desenvolvimento do cantar segundo uma abordagem construtivista. Este trabalho foi desenvolvido na rede municipal de educação infantil de Campo Bom/RS, com a participação de uma representante por escola, totalizando 19 professoras. A fundamentação teórica estrutura-se sobre as áreas que mais permeiam os processos de ensino-aprendizagem do canto, alinhando idéias da fonoaudiologia, do canto, da técnica vocal, da lingüística e da teoria construtivista interacionista de Jean Piaget. A pesquisa é de cunho qualitativo, estruturada conforme uma proposta de pesquisa-ação, através da investigação sobre uma proposta de ensino do canto baseada em um curso de 30 horas-aula e duas entrevistas individuais semi-estruturadas. Os resultados mostraram que, por meio de atividades de apreciação, execução, criação e reflexão desenvolvidas em grupo, em que o sujeito cantante é ativo, criativo e participativo, favorecemos a compreensão técnica, musical e expressiva do canto, o que desencadeia uma apropriação da voz por parte desse sujeito, com a conseqüente construção de novos possíveis que podem significar uma autonomia vocal, graças a uma generalização do conhecimento do canto nas ações do sujeito.
34	Por uma Educação Musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação	2007	Maria Teresa Alencar de Brito	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP - Comunicação e Semiótica- Tese de Doutorado - Orientador: Prof. Dr. Silvio Ferraz	Esta tese cartografa a emergência de relações com o sonoro e musical no curso da infância, considerando características e singularidades próprias às crianças, bem como às ideias de música, elas mesmas. O papel e a influencia do espaço educacional como um dos agenciadores dos processos de interação com sons e músicas é, também, um dos aspectos abordados no trabalho, que se estrutura, então, sobre os três eixos acima assinalados. O objetivo da pesquisa é apontar a singularidade do fazer musical que tende a emergir em ambientes educacionais marcados por modos de comunicação que, em consonância com Muniz Sodré, buscam "abarcam a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto". A partir de proposições de Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) -apontando para a singularidade do fato musical, bem como para o território da educação musical como espaço comunicacional fundado em estratégias sensíveis - pesquisamos e analisamos condutas musicais de crianças participantes de grupos de musicalização. Valemo-nos, em primeiro plano, de nossa experiência cotidiana fazendo música com crianças, há longo tempo, campo real, efetivo e dinâmico de nossa pesquisa. Fundamentamos teoricamente as análises das trajetórias musicais das crianças com base na teoria dinamicista proposta pela psicóloga e cientista cognitivista Esther Thelen (1941-2004). conceitos propostos pelos filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) nortearam análises acerca do significado do fazer musical das crianças. Pelo viés de um pensar rizomático, a pesquisa cartografa a transformação dinâmica de ideias de música e propõe um modo menor de educação musical: modo que é resistência, que é pensamento, que é singularidade; modo que é linha de fuga, resistindo aos mecanismos de controle dos meios de comunicação, cuja ênfase é o produto feito e nunca o estímulo ao processo, considerando que a criança vive um modo menor de fazer e significar a atividade musical, a pesquisa redimensiona procedimentos pedagógicos, visando favorecer o exercício significativo da música da infância, em contraposição aos modelos tradicionalistas estabelecidos, quer nos sistemas de comunicação midiáticos, quer nos planos da educação. Principalmente, a pesquisa aponta para a fundação de territórios de comunicação que podemos instaurar trabalhando com ideias como acontecimento, como processos desencadeadores de devires, como jogo que se dá no "entre-lugar" da comunicação do estabelecido.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
35	A Construção do conhecimento musical no Bebê: Um olhar a partir das suas relações interpessoais.	2008	Kelly Stiff	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação - Doutorado	A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender e explicar o desenvolvimento musical dos bebês tendo em vista as suas relações interpessoais no contexto do projeto Música para Bebês. Os dados foram coletados nos encontros de um grupo de bebês (até 2 anos) e seus acompanhantes no projeto de Extensão do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS entre março de 2004 e novembro de 2005. Os encontros foram registrados em fitas VHS e, durante a análise, organizados em um protocolo descritivo intitulado Descrição dos Dados de Vídeo (DDV). O referencial teórico utilizado fundamentou-se na educação, na educação musical, na psicologia e na medicina incluindo autores como Piaget (1987), Beyer (1994), Barceló (2003), Stern (1992), Klaus e Klaus (1989), Klaus e Kennel (1992). A pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa e o método utilizado foi de observação longitudinal. A análise dos dados confirmou a hipótese de que o desenvolvimento musical está vinculado às relações interpessoais do bebê e apontou para a importância do processo no seu desenvolvimento musical, ou seja, da promoção de vivências musicais para os bebês. Conforme os dados, o projeto Música para Bebês mostrou-se um espaço no qual tanto os bebês quanto os adultos podem desenvolver as relações interpessoais e as vivências musicais.
36	A música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP	2008	Karen Ildete Stahl Soler	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - Música - Mestrado	Esta pesquisa teve como objetivos principais conhecer a situação do ensino da Música nas EMEIs e EEIs, quer integrada na disciplina de Educação Musical, quer como conteúdo da disciplina Educação Artística, na cidade de Indaiatuba; verificar qual a formação dos professores atuantes na Educação Infantil das escolas pesquisadas, e entender qual a importância que eles atribuem ao ensino de Música nos espaços escolares. De que forma a Música vem sendo trabalhada no dia a dia escolar, e em qual contexto ela está sendo utilizada. Foi utilizada a metodologia survey de amostragem não probabilística do tipo intencional ou por julgamento, que adotou questionários com respostas abertas e fechadas, que foram entregues na rede municipal e nas escolas privadas que aceitaram participar da pesquisa. A partir daí, apresentaram os dados obtidos e foi feita sua análise, para que se pudesse identificar e entender melhor a forma do pensamento dos professores polivalentes ou educadores musicais. Houve também uma observação não participante, em uma determinada escola de educação infantil do município pesquisado, que gerou uma análise comparativa do observado com os dados obtidos anteriormente através da metodologia survey.
37	Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância	2008	Dulcimarta Lemos Lino Orientador: Profª Drª Maria Carmen Silveira Barbosa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação - Doutorado	A presente tese escutou sensivelmente a música da infância na escola. Dentro de uma abordagem etnográfica, no campo da Sociologia da Infância, a investigadora viveu a rotina lúdica de um grupo de crianças da Educação Infantil (entre 3 e 4 anos), na cidade de Porto Alegre. O barulhar emergiu como a música das crianças, dimensão ficcional que invadiu os tempos livres da instituição escolar e/ou suas brechas provisórias para sublinhar que a música não operava somente com sons, mas também com a escuta. A vida reflexiva e afetiva dos distintos Jogos de Barulhar capturados no campo revelou a poética do barulhar na infância. Todas as crianças produziram insistentemente barulhadas, vivendo o descontínuo como presença da natureza sonora ao expor uma miríade de explorações com a música como experimentação, jogos de escuta ou narrativas sonoras. Todas as crianças produziram incansáveis coerências musicais, reproduzindo interpretativamente formas musicais emolduradas social e culturalmente, que buscavam uma consonância reconhecida pela audiência nos marcos sonoros e nas canções (do cardápio escolar, das paródias e da mídia). Algumas crianças inventaram composições-improvisações, ressoando singularidades dentro de uma configuração musical estruturada intencionalmente em performance. Ao experimentar viver as materialidades e resistências de seu corpo como sonoridade, as crianças demonstraram que fazer música é brincar, sendo especialmente tocadas pelas paisagens sonoras de seu entorno e pelos seus pares. Ao barulhar as crianças lançaram o corpo no movimento do sensível. Um movimento que integrou a simultaneidade e complexidade heterofônica do discurso sonoro, projetando o ser inteiro na intensidade da duração. Nesse ato a música instalava-se no corpo das crianças e ensinava o ouvido a pensar, aderindo à oralidade da voz que servia à diversão e à improvisação. Ao colocar elementos musicais em relação a elementos culturais, as crianças demonstraram que a música é um jogo sonoro de regras em movimento dinâmico, revelando a potência poética de escutar e experimentar materialidades sonoras na infância.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
38	Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses	2008	Juliane Raniro Orientador: Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly	Universidade Federal de São Carlos - PPG em Educação - Metodologia de Ensino - Mestrado	O trabalho de pesquisa aqui apresentado tem por base teórica autores que acreditam que as práticas sociais e os processos educativos das pessoas são desenvolvidos e favorecidos no contexto das interações delas com os diversos meios em que convivem. Considerando que a música cria oportunidades para o desenvolvimento mental, corporal e social de pessoas este trabalho tem por objetivo olhar para as relações afetivas estimuladas em aulas de música oferecidas para um grupo de crianças de oito meses a três anos e adultos acompanhantes. Na metodologia são descritas e analisadas algumas possibilidades de atividades musicais que podem auxiliar na construção das relações afetivas entre a criança, o adulto e o ambiente em que estão inseridos. Um olhar para as formas compartilhar ações dentro desta prática social traz também informações sobre os processos educativos entre os participantes. Através da pesquisa qualitativa, com observação participante, os dados foram coletados e analisados a partir de registros fotográficos realizados por duas observadoras treinadas. O diário de campo da professora/pesquisadora e as conversas realizadas entre esta e as observadoras é que delinearão os resultados. A partir da análise dos dados foi possível destacar que a solidariedade, o conhecimento e respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos, como o toque, o carinho e o olhar mútuo, foram desenvolvidos em diversas atividades apresentadas durante as aulas.
39	Música na escola: um estudo a partir da psicogenética walloniana	2008	Leila Yuri Sugahara Orientador: Profª Drª Laurinda Ramalho de Almeida	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP - Educação/Psicologia da Educação - Dissertação de Mestrado	Este trabalho teve como objetivo estudar o papel da música na escola, a partir da concepção que professoras e coordenadoras pedagógicas têm da música no desenvolvimento integral da criança. Como desenvolvimento pressupõe aprendizagem e a escola é o locus privilegiado desse processo, sendo o professor o agente mediador e o coordenador pedagógico tendo como atribuição a formação de professores, é pelo discurso de professoras e coordenadoras pedagógicas que este trabalho pretende discutir o tema proposto. Ao entender que a reflexão por parte do professor, sobre a música no desenvolvimento da criança, em programas de formação continuada, pode ser um caminho para a efetivação da prática musical na escola, optou-se por entrevistar educadores que haviam participado de um programa de formação continuada em município do interior paulista. Para se obter uma maior abrangência na coleta dos dados para a pesquisa, foram entrevistadas: 1 professora de educação infantil, 1 professora polivalente de ensino fundamental I, 1 professora de educação física, 1 professora de arte, 1 coordenadora pedagógica de educação infantil e 1 coordenadora de ensino fundamental. A teoria psicogenética de Henri Wallon norteou a coleta e a análise dos dados. A análise foi feita a partir de 3 eixos: a constituição da pessoa do professor e do coordenador pedagógico; a música no desenvolvimento integral da criança e a música na escola. As entrevistadas perceberam a partir de sua prática cotidiana escolar, que a música induz ao movimento, desenvolve o senso rítmico, a coordenação motora, a memória, e promove a interação entre as pessoas, favorecendo a socialização. Os cursos de formação continuada em música possibilitam um melhor aproveitamento do potencial da linguagem musical, para o desenvolvimento da pessoa completa e integrada do aluno em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva e motora.
40	O Papel da Música na Educação Infantil.	2008	Isa Stavracas.	Universidade Nove de Julho - PPG em Educação - Mestrado	Esta pesquisa investiga o papel que a música desempenha dentro das instituições de Educação Infantil. Partindo de uma análise que a considera elemento essencial para a formação da criança, busca traçar sua trajetória na Educação Infantil, contextualizando, refletindo sobre suas práticas e comparando a realidade de vivência numa unidade escolar com as suas possibilidades de utilização, preconizadas por estudiosos do tema. Para atingir esses objetivos e construir o quadro referencial teórico, sistematizaram-se leituras sobre o que é a música, seu papel no desenvolvimento infantil e como se dá a formação dos educadores para atuarem na área. A primeira parte do trabalho é de ordem histórica, localizando-se a trajetória de atendimento às crianças de 4 a 6 anos, desde a criação dos Parques Infantis até a sua transformação em Escolas Municipais de Educação Infantil. Na sequência, são analisados os seguintes aspectos: a música e a criança; a arte musical presente nos currículos dos cursos de formação para o Magistério, Normal Superior e Pedagogia; e os subsídios que os educadores recebem para atuar com esta área do conhecimento. A dissertação se completa com uma pesquisa de campo desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Freire, na capital paulista. A pesquisa conclui que, apesar das correntes teóricas enfatizarem a importância da música na formação das crianças, e a despeito de resultados satisfatórios que se obtêm quando a música é introduzida no cotidiano das unidades pré-escolares, ela desempenha ainda um papel vago e impreciso, pois depende mais da sensibilidade do profissional que atua na área do que dos reais subsídios para que ela aconteça, uma vez que falta formação específica ao educador de Educação Infantil para atuar na área musical. A linguagem musical é uma área de conhecimento em construção, mas necessita ser repensada à luz de novos paradigmas educacionais e musicais.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
41	A Abordagem PONTES na musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade.	2009	Angelita Maria Vander Brook	Universidade Federal da Bahia - Música - Mestrado	<p>Diante das diversas possibilidades de comunicação presentes no mundo contemporâneo, e dos mais recentes estudos da área, a educação musical está cada vez mais sendo iniciada nos primeiros anos de vida do ser humano. No entanto, existem poucos estudos sistemáticos sobre a inserção da música no ensino Infantil, e especialmente, que estudem a utilização de abordagens e técnicas que influenciam o desenvolvimento do nível de aprendizagem musical significativa e de atitudes nos alunos. Portanto, esta pesquisa focalizou a identificação e análise de ações do professor em aulas de musicalização para bebês que pudessem ser relacionadas com as características da Abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001). Sendo assim, o propósito deste estudo foi verificar como a utilização da abordagem PONTES pode influenciar o surgimento de articulações pedagógicas significativas entre os atores do processo educativo-musical que contribuam para o desenvolvimento do nível de aprendizagem musical e de atitudes nos alunos participantes do projeto de musicalização para bebês da UFBA. O principal objetivo desta pesquisa foi identificar, descrever e analisar situações específicas de articulações pedagógicas significativas coletadas nas aulas de musicalização para bebês da UFBA, verificando o nível de aprendizagem e de respostas dos atores envolvidos no processo educativo-musical. Para tal, nas aulas, quatro grupos com 10 crianças foram filmados durante o segundo semestre de 2007, sendo que de um dos grupos uma criança foi selecionada e observada. A partir destas observações foram selecionados episódios em vídeo que pudessem exemplificar as articulações pedagógicas utilizadas durante um semestre. Ou seja, a partir destes exemplos foi possível observar, registrar e analisar o caso de uma criança, estudando as articulações pedagógicas realizadas nas aulas, que de alguma forma contribuíram para o seu desenvolvimento e aprendizado.</p>
42	A música nas propostas educacionais dos parques infantis na cidade de São Paulo: 1947 a 1957. Juliane de Sousa Silva Paiva (Universidade São Francisco) Itatiba	2009	Juliane de Sousa Silva Paiva	Universidade de São Francisco - Educação - Mestrado	<p>O presente trabalho tem por finalidade compreender o uso da música nas propostas educacionais dos Parques Infantis da cidade de São Paulo, no recorte temporal referente aos 11 anos de publicação do Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio da Secretaria de Cultura do Município de São Paulo, publicado de 1947 a 1957. Os Parques Infantis eram instituições de caráter extra-escolar, atendendo crianças de 3 a 12 anos de idade, da classe popular. No entanto, as práticas educacionais promovidas por estas instituições se assemelhavam, ou mantinham vínculos teóricos e metodológicos com os da rede oficial de ensino público paulista. A música era apontada como forte fator educativo, e em que a criança seria terreno propício onde deveriam ser fundidos os alicerces para a vida, sendo que a música poderia ser grande colaboradora na formação da personalidade e aperfeiçoamento do gosto estético. O canto coletivo era o principal meio educativo das atividades musicais dos Parques Infantis, sendo utilizado como veículo para introdução de idéias educativas e formativas nestas instituições. Brinquedos, rodas cantadas e bandinhas rítmicas, faziam parte da programação dedicadas ao público infantil. Atividades com o manossolfa, ditados pedagógicos e aulas de canto orfeônico, representavam propostas direcionadas as crianças com mais idade. As propostas musicais inseridas no Boletim Interno enfatizavam questões pedagógicas, educativas e didáticas com canções temáticas referentes à higiene, saúde, folclore, socialização, cívicos e patrióticos. A pesquisa pode revelar que as práticas musicais vivenciadas pelos Parques Infantis, valorizavam mais os conteúdos educativos e formativos, pelo qual, a música se fazia como excelente meio para o desenvolvimento de habilidades, no sentido de inculcar hábitos desejados as crianças parqueanas. Entretanto, o conteúdo musical representou saber considerado em um segundo plano, para as atividades do parque.</p>

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
43	As condutas musicais da criança de dois a cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal	2009	Paula Cavagni Pecker Orientadora: Profª Drª Leda de Albuquerque Maffioletti	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPG em Educação - Mestrado	Esta pesquisa tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento musical de crianças entre dois e cinco anos, identificando as singularidades que caracterizam seu engajamento nas atividades e buscando compreender os processos cognitivos que asseguram suas conquistas na área da música, especialmente frente às demandas dos modos do Sistema Tonal. A pesquisa se delinea como um estudo exploratório e envolve duas fontes de evidências empíricas: (a) portfólios individuais dos sujeitos, que registram a trajetória musical de cada um dos onze sujeitos que participaram desta pesquisa, explicitando suas singularidades e como realiza as atividades propostas; e (b) experiências intencionais formuladas para colocar em evidência a interação entre os sujeitos e os modos. Para propor, observar e conduzir os diálogos com os sujeitos durante as experiências intencionais e, para analisar e interpretar todo o material empírico, este estudo inspira-se nos princípios do Método Clínico. No que concerne aos aspectos gerais do desenvolvimento musical, a análise de dados mostrou que, a criança cria formas de compreensão obtendo um conhecimento de natureza prática. A inteligência prática funciona tomando como base a realização concreta das ações, para construir a partir das explorações realizadas e coordenações necessárias uma teoria sobre aquilo que manuseia. Referente às construções harmônicas, acredita-se que a criança desde muito pequena já é capaz de ter algumas reações de ordem reflexa aos diferentes agrupamentos de sons. Por volta dos quatro anos, as crianças passam a nomear estas sensações e a considerar o efeito "triste" do modo menor. No que concerne às regras harmônicas, muito caminho há pela frente até que a criança seja capaz de entender progressões e fazer uma leitura do que ouve de forma apropriada. Mesmo que as estruturas reflexas iniciem o processo, a harmonia é uma construção social. Assim, para o entendimento das regras que movem o Sistema Tonal, será necessária a influência externa, a busca deste conhecimento fora de si próprio.
44	Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba.	2009	Caroline Brendel Pacheco	Universidade Federal do Paraná - PPG em Música - Mestrado	A presente pesquisa buscou investigar as relações entre as habilidades musicais e a consciência fonológica em crianças pequenas. Para tanto, um estudo correlacional foi desenvolvido com 40 crianças de 4 e 5 anos de Curitiba, Paraná, buscando assim replicar parcialmente o estudo de Anvari et al. (2002) com crianças brasileiras. Duas sessões de testes foram realizadas para avaliar as habilidades musicais e a consciência fonológica dos participantes e os dados obtidos foram examinados através da análise do coeficiente de correlação de Spearman e do teste Kruskal-Wallis (Siegel, 1975). Os resultados desse estudo apontam para o estabelecimento de uma correlação significativa entre as habilidades musicais e a consciência fonológica em crianças brasileiras de 4 e 5 anos, assim como de outras sub-variáveis importantes. Tais resultados podem sugerir compartilhamento de mecanismos auditivos e/ou cognitivos entre a música e a linguagem, assim como contribuem para o estudo do desenvolvimento infantil e das transferências cognitivas entre os contextos em questão. Limitações do estudo e implicações para pesquisas futuras e para a educação musical infantil são discutidos ao final do trabalho.
45	Música na educação infantil, além das festas comemorativas.	2009	Sonia Regina Catellino Loureiro	Universidade Presbiteriana Mackenzie - Educação - Mestrado	Esta dissertação trata da importância da música para a educação infantil. Sua realização ocorreu mediante um estudo de caso que abordou a prática da pedagogia musical de uma professora que atua com crianças de 4 a 5 anos em uma escola infantil da rede particular de ensino situada no Município de São Paulo. O interesse em escolher esta escola, em especial, foi no sentido de demonstrar como essa professora aborda a música, tendo como objetivo facilitar ou possibilitar o desenvolvimento da criança. Para tanto, o apoio residu principalmente em autores como: Brito, Koellreutter, Schafer e Winick, entre outros, além do próprio Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Com o intuito de trazer subsídios a este estudo, os autores citados possuem como arcabouço teórico a importância da experiência lúdica, das culturas infantis, do silêncio, da paisagem sonora evidenciando os sons que nos rodeiam, do estímulo a uma escuta atenta, da integração entre o som e o movimento, do despertar para a criatividade, de valorizar uma improvisação séria e planejada, além de reconhecer os sons produzidos pelas próprias crianças. Porém, considerou-se que para existir uma prática pedagógica de sucesso, como a demonstrada nesta dissertação, é importante que, além de percorrer este referencial teórico, é fundamental que a professora de educação infantil tenha, pelo menos, uma formação musical básica, além de sua formação em pedagogia. Assim, terá mais condições de desenvolver uma educação musical de forma mais adequada para os dias atuais, além de contribuir para o desenvolvimento das crianças.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
46	Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública.	2009	Iveta Maria Borges Ávila Fernandes Orientadora: Profª Drª Heloisa Dupas Penteadó	Universidade de São Paulo - PPG em Educação - Doutorado	Esta pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento de projetos de formação contínua de educadores da rede pública, que trabalham com ensino de música na escola de Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A investigação compreende duas fases. A primeira dialogando e refletindo sobre contribuições de Caldeira Filho e do “Experimental da Lapa”, dentre outros, referentes a música na escola. A segunda descrevendo e analisando o projeto de pesquisa-ação Tocando, cantando...fazendo música com crianças, da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, (SP), apresentando considerações para o desenvolvimento de projetos de formação contínua de educadores em ensino de música, capazes de promover a superação da barreira do ensino tradicional, desenvolvendo a linguagem sonora e musical e a produção de conhecimentos sobre ensino de música para crianças, a partir da incorporação de novos paradigmas de ensino. Orientaram-me os seguintes objetivos: Contribuir com a produção de conhecimentos para desenvolver projetos de formação contínua de educadores da rede pública, em ensino de música para crianças; propiciar ao educador em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em processo de formação contínua, “saber música e saber ser educador que trabalha com música”. Procedi a uma pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação colaborativa/comunicacional. A análise dos dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do projeto resulta em princípios norteadores de Projetos de Formação Contínua de Educadores, para a superação do modelo tradicional de ensino de música, propiciadores da incorporação de novos paradigmas de ensino. São eles: construídos a partir dos docentes, de suas experiências profissionais, de seus conhecimentos e desconhecimentos de música e do ensino de música; privilegiam o lócus da escola como espaço de construção, inscrevem-se em seu Projeto Político Pedagógico; são de realização interdisciplinar; e no modo de “pesquisa-intervenção”, procedimento indispensável para cobrir pontos fundamentais em projetos de Formação Contínua de Professores de Música para crianças, quais sejam: 1. proceder a avaliação diagnóstica, processual e final; 2. articular o trabalho escolar de prática de ensino-investigativa, com trabalho de pesquisa-ensino da Universidade; 3. dar conta de importantes funções de um ensino produtivo de música: a) que providencie ensino de música como linguagem, incluindo música popular de tradição à erudita; b) que resulte na produção de conhecimento sobre ensino de música, no registro desse conhecimento produzido e em sua socialização através de escrita, publicação de artigos, participação em congressos; c) que se realize de forma contextualizada, envolvendo profissionais de música e ensino de música, bem como amadores da comunidade onde a escola se situa.
47	O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo	2009	Maria Betania Parizzi Fonseca	Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais - Doutorado – Título: Doutor em Ciências da Saúde Orientador: Prof.Dr Roberto de Assis Ferreira Co-orientador: Prof. Dr. Oiliam José Lanna	O canto espontâneo é a música vocal produzida espontaneamente pela criança partir dos 18 meses, sendo ainda pouco conhecido da comunidade científica. Estudos recentes mostram que o canto espontâneo pode ser considerado uma forma de representação da criança, tal qual o desenho e a linguagem. A premissa de que a música é uma forma de expressão artística essencialmente temporal tornou possível pensar em integrar a música, a criança e o tempo, em uma mesma pesquisa.OBJETIVOS: Delinear conceitos de tempo ao longo da história; identificar as relações entre o tempo e a música; estudar as teorias do desenvolvimento musical e o desenvolvimento cognitivo de crianças de dois a seis anos; descrever a evolução do canto espontâneo, até os seis anos de idade; estabelecer categorias musicais visando verificar as relações entre o canto espontâneo e desenvolvimento da percepção do tempo de crianças de dois a seis anos. FUNDAMENTAÇÃO: Para os estudos sobre o tempo, foram adotadas as ideias de Damásio (2009), Whitrow (1993) e Minkowski (1972). Langer (1953) foi a autora mais estudada para as reflexões acerca das relações entre o tempo e a música. A psicologia cognitiva piagetiana constituiu-se na principal fundamentação para o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança. Para os estudos sobre o desenvolvimento musical foram adotadas as teorias de Howard Gardner (1973), Hans Joachim Koellreutter (1984), Keith Swanwick (1988) e David Hargreaves (1996). METODOLOGIA: Foi utilizada a análise de conteúdo. Foram selecionados quarenta cantos espontâneos, os quais foram analisados musicalmente por doze jurados, de consagrada experiência musical. Desses dados, foi elaborada a análise de conteúdo da qual emergiram oito categorias musicais: estruturação rítmica, direcionamento, forma, estruturação melódica, caráter expressivo, contrastes, texto, influências sócio-culturais específicas. Finalmente, foram verificadas as relações dessas categorias com o desenvolvimento da percepção do tempo da criança de dois a seis anos. RESULTADOS: As características musicais dos cantos espontâneos sofrem transformações evidentes ao longo da faixa etária estudada. O tratamento dado ao tempo, manifestado nas oito categorias musicais, foi uma das mais contundentes transformações apontadas. A progressiva intensificação da regularidade rítmica, da intensidade dos contrastes e da força das conclusões foram as transformações mais evidenciadas pelos resultados.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
48	O Material concreto na educação musical infantil: uma análise das concepções docentes.	2009	Danilea Vilela de Morais Orientador: Profª Drª Maria Cecília Cavalieri França	Universidade Federal de Minas Gerais - PPG em Música Mestrado em Música - Dissertação de Mestrado - área de concentração: Estudos das Práticas Musicais	Esta pesquisa tem como objeto a busca por uma definição, função e aplicação do material concreto utilizado para educar musicalmente crianças entre três e cinco anos, bem como por uma associação do uso desses materiais com o jogo e o brinquedo. A fundamentação teórica abrange um estudo sobre as definições de jogo, brinquedo e material concreto surgidas no século XX, por meio do qual foi possível conceituar esses termos no campo da educação musical. Também abrange um estudo histórico-evolutivo sobre o jogo e o brinquedo, do século XVIII ao XX, através das figuras de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, e das figuras da pedagogia musical do início do século XX, Willems e Martenot. Os primeiros quatro pensadores apresentam propostas direcionadas tanto à educação geral quanto musical infantil. O conhecimento das suas idéias acerca do jogo e do brinquedo, somadas a uma reflexão crítica daquelas concernentes ao jogo descritas por Willems e Martenot, puderam iluminar a busca de definições e o entendimento da função e aplicação de materiais concretos na educação musical. Através de entrevistas semi-estruturadas, dez professores provenientes de Escolas de Música Livres de Belo Horizonte forneceram seus depoimentos sobre o objeto da pesquisa. Os resultados revelaram definições não consensuais de material concreto e uma preferência consensual pelo seu uso no ensino de música para crianças, bem como relações importantes entre ele, o jogo e o brinquedo. Espera-se, com isto, suscitar reflexões entre os docentes que trabalham utilizando esses materiais para Musicalizar crianças entre três e cinco anos.
49	O meu chapéu tem três pontas: Educação infantil, o cantar e a psicanálise – Um estudo de caso.	2009	Andréa Aquino de Andrade.	Universidade de Brasília - PPG em Educação - Mestrado	Estudiosos do eixo educação e psicanálise consideram que, cabe a esta última, a função de oferecer uma pequena iluminação no campo da educação. A partir do referencial teórico de autores deste eixo e também, de autores da psicanálise, aqui se apresenta a intenção deste estudo. “O Meu Chapéu Tem Três Pontas” é uma pesquisa qualitativa com estudo de caso de uma pré-escola, e tem como objeto, o sujeito do inconsciente que enlaça a educação infantil, o cantar e a psicanálise. Através da pergunta “por que se canta na pré-escola?”, pretende-se alcançar o objetivo de clarear esse sujeito que atravessa a educação, em especial a infantil, curvando-se para escutar o sujeito em constituição que canta e fala no aluno pré-escolar de uma instituição de educação infantil numa cidade do Distrito Federal, sem desconsiderar o adulto, comprometido com a educação destas crianças. A escuta se faz a partir da observação do contexto escolar como o grande Outro que acolhe e de uma turma pré-escolar desta instituição, também, através de entrevista semi-estruturada com diferentes grupos que compõem a comunidade escolar – alunos, equipe pedagógica, equipe de assistência à educação e responsáveis –, além da análise do projeto da escola. A hipótese que se formula é de que se canta porque, apesar do pedagógico e de toda a força consciente que ele exerce na educação, o sujeito do inconsciente está se constituindo e insiste em falar. Assim, o cantar e as canções assumem o lugar de linguagem, e não de um acessório que fala de um tempo lógico, de uma ciência que define etapas a seguir no desenvolvimento infantil. Os resultados do estudo mostram que o cantar e as canções remetem os personagens da pré-escola para uma fantasia de sedução necessária neste momento, mas que, também existe algo que vai mais além. O cantar e as canções alcançam o mundo do trauma e possibilitam efeitos curativos. Mais do que uma atividade, o cantar é o fio condutor que remete os personagens ao jogo simbólico, assume o lugar de linguagem e que, ainda assim, encontra resistências que dificultam sua presença e permanência na pré-escola. A partir desses resultados o presente estudo considera que é preciso repensar esta etapa da educação e a formação de seus profissionais, apontando para as contribuições que a psicanálise pode oferecer. Ouvir e refletir sobre um fazer da pré-escola foi um momento de descoberta de um sujeito que se pensa esconder, mas que não se pode controlar e que se mostra ao cantar.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
50	O Movimento corporal na Educação Musical: Ifluências de ÉMILE JAQUES-DALCROZE	2009	Michelle Mantovani	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Instituto de Artes - PPG em Música - Dissertação de Mestrado	A presente pesquisa pretendeu analisar a importância do movimento corporal na educação musical, partindo da teoria elaborada pelo educador musical suíço Émile Jaques-Dalcroze. O objetivo principal foi detectar como os conhecimentos desenvolvidos pelo educador suíço foram ou ainda são difundidos entre educadores musicais na atualidade, com a intenção de observar qual a importância da da por eles ao movimento corporal na educação musical. Este trabalho justifica-se pela importância de se refletir a respeito da educação musical na atualidade, levando em consideração quais as influências a que são submetidos os educadores musicais. Pesquisas a respeito da especificidade da educação musical são bastante recentes e ainda há necessidade de se mapear como são os trabalhos de formação de educadores musicais e o que pensam a respeito de metodologias adotadas. Para analisar de que modo o trabalho de Dalcroze faz-se presente na educação musical atual, observou-se o trabalho de seis educadoras musicais na cidade de São Paulo. Como metodologia, a pesquisa teve aproximação à observação não-participante, tendo-se escolhido representantes de cada um dos seguintes segmentos: ensino de música em conservatório, em escola regular (infantil e fundamental), cursos livres, cursos de formação de professores e universidade. A pesquisa indica que, dentre as educadoras pesquisadas, algumas reconhecem a influência de Dalcroze em seu trabalho, enquanto outras, não. A partir dos resultados encontrados, discute-se o problema da formação do educador musical e suas condições de trabalho como fatores relevantes para o uso do movimento corporal na educação musical.
51	Os mecanismos da memória na construção do pensamento musical	2009	Flavia Garcia Rizzon Orientador: Profª Drª Esther Beyer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPG em Educação - Dissertação de Mestrado	O presente trabalho pesquisa sobre a construção da memória musical com embasamento na Epistemologia Genética de Jean Piaget. A fundamentação teórica está estruturada sobre a explicação dos diversos fatores intervenientes na construção da memória. A partir deles, destacam-se as relações existentes entre a memória, a representação e as imagens mentais, especificamente as imagens aurais. Aborda-se o funcionamento da memória mostrando seus aspectos fisiológicos, os tipos de memória e o conceito de memória segundo a teoria de Piaget. Alguns estudos na área da música que apontam relação com memória e desenvolvimento são descritos por evidenciarem a memória no desenvolvimento musical. Com base na idéia de que a prática musical gera aprendizagem e que a memória musical é transformada pelas aprendizagens através de organizações progressivas, diferentes concepções de aprendizagem estão descritas a fim de constatar os distintos tratamentos das posições teóricas em questões sobre a memória. A fim de demonstrar que as idéias de Piaget acerca do desenvolvimento mental estão em sintonia com as recentes pesquisas realizadas na área científica, aborda-se a memória e a aprendizagem na relação entre a Epistemologia Genética e as neurociências. Com o objetivo de acompanhar a construção da memória musical de um sujeito, identificando as fases dessa construção, a pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, se desenvolveu através de um estudo de caso longitudinal. A análise de dados ocorreu através da audição e posterior transcrição de gravações selecionadas do sujeito cantando no período entre os dois e seis anos de vida. Na análise foram identificados subsídios para compreender as inter-relações existentes nas condutas musicais do sujeito em relação à construção da memória musical. Os resultados evidenciaram que algumas canções ou efeitos sonoros experienciados pelo sujeito contém aspectos que intervêm na lembrança de outras canções; a letra da canção apresenta um papel importante como elemento significador da canção; a aprendizagem das canções vai apresentando melhora significativa e melhor lembrança à medida que o sujeito vai conquistando maior qualidade nas relações que consegue fazer. Conclui-se que a memória musical consiste num processo dinâmico que evolui por organizações progressivas determinadas pela estruturação da inteligência.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
52	A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: um estudo em Roraima	2010	Rosângela Duarte	Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Tese Doutorado em Educação. PPG em Educação - Doutorado	Com o objetivo de investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil, este estudo reflete sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR. Optei refletir e analisar como a música está presente na prática pedagógica deste, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica. Observo e discuto como esse profissional da educação entende e dinamiza o conhecimento musical, ao pensar sobre suas possibilidades de trabalhar com a música na sua prática pedagógica, através de uma ação educativa reflexiva e crítica: a Oficina de Musicalização. Existem dois focos de análise: a musicalização de professores da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. O corpo teórico que fundamenta esta pesquisa aborda a teoria piagetiana e o pensamento de Paulo Freire, calcada na relação dialógica-dialética entre educador e educando. Para discutir a formação do professor atuante na educação infantil e a educação musical, adotei os estudos de autores como Bellochio (2000), Kater et al (1998), Penna (2008), Figueiredo (2004), Krobot e Santos (2005). E, a partir das pesquisas de Brito (2003); Fonterrada (2005); Beaumont (2003); Schafer (2001); pude refletir sobre a presença da música na Educação Infantil como área de conhecimento. Como metodologia, adotei como referência a pesquisa-ação caracterizada por Carr & Kemmis (1986), Elliott (1991), Kemmis & McTaggart (1992), ressaltando: a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo conseqüente da interação entre pesquisador e pesquisado. A presente pesquisa vem contribuir com reflexões e discussões sobre a teoria que permeia as nossas práticas no sentido de privilegiar um espaço diferenciado de construção do conhecimento e contribuir para a formação de um professor atuante na educação infantil, que possa agir e refletir na e para a prática educativa.
53	A política de ensino para a arte no Brasil: A musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental	2010	Sheila Grazielle Acosta Dias Orientador: Profª Drª Ângela Mara de Barros Lara.	Universidade Estadual de Maringá - PPG em Educação - Dissertação de Mestrado	Este trabalho discute as políticas educacionais para a musicalização na Educação Infantil e o ensino da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de 1990 até o ano de 2001. Foram tomados como fonte de pesquisa o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e o Parâmetro Curricular Nacional para a área de Artes (1997), elaborados pelo governo brasileiro. Com a finalidade de evidenciar o vínculo desses documentos ao contexto macroeconômico expresso no âmbito educacional e social, com o processo de mundialização do capital e da reforma de Estado no Brasil, o objeto de pesquisa foi abordado no contexto histórico de sua produção. O problema desta pode ser expresso na seguinte indagação: em que circunstâncias (ou condições) históricas específicas e por intermédio de que processos o ensino de Artes, mais especificamente da musicalização e o ensino da música, passo a se constituir em componente curricular obrigatório no Brasil a partir de 1990? Por quais mediações a política nacional destinada ao ensino de Artes vem configurando o trabalho educativo com a musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental, no período delimitado? Os objetivos desta pesquisa foram explicitar e analisar as condições históricas e os processos sociais de inclusão do ensino da musicalização e da música na agenda política internacional e nacional, que resultou do reconhecimento da importância das artes na formação dos sujeitos e na definição da política brasileira para o ensino de Artes. A fim de corroborar o contexto em que essas políticas foram elaboradas, organizou-se a dissertação em três momentos. Na segunda sessão, buscou-se contextualizar a inclusão de Artes e seu ensino na agenda política internacional e nacional, vinculando esse movimento ao panorama histórico-econômico da sociedade capitalista na qual a educação está inserida, e tratou-se de compreender o desenvolvimento das reformas econômicas e políticas da América latina, por meio dos documentos orientadores das Organizações Internacionais: BM, UNESCO e Cepal. Na terceira sessão, buscou-se configurar a normatização legal da política brasileira para o ensino de Artes (inclusive música) a partir da década de 1920 até os anos de 1990 com a obrigatoriedade das Artes na atual LDB. Na quarta sessão, buscou-se apreender a fundamentação conceitual, as diretrizes e a regulamentação política concernente à musicalização na Educação Infantil e no ensino da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi apresentada a concepção da musicalização no espaço escolar e do ensino da música que orientam esta pesquisa. Também foi analisada a orientação do governo brasileiro para a musicalização contida no RCNEI (1998) e para o ensino da música no PCN-Arte (1997). Procurou-se evidenciar o discurso das OI que orientam a educação na América Latina nos documentos ora analisados. Neste contexto ao mesmo tempo foram apontadas iniciativas no espaço acadêmico que contribuam para a presença da música na escola.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
54	A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática.	2010	Alicia Maria Almeida Loureiro Orientadora: Profª Drª Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	Universidade Federal de Minas Gerais - Educação- Tese de Doutorado PPG em Educação	A pesquisa aqui apresentada focaliza as práticas musicais nas escolas de educação infantil, seus objetivos e contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Teve como objetivo investigar a presença da música e suas respectivas articulações entre as dimensões teóricas e políticas da educação infantil escolar presentes nos discursos oficiais e sua relação com as dimensões práticas das atividades pedagógico-musicais para crianças de zero a cinco anos de idade. A pesquisa tomou como ponto de partida o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento oficial do governo. Teve a intenção de discutir os processos de constituição do conhecimento escolar na educação infantil, como essas bases teóricas têm dado e podem dar subsídios ao trabalho com música nas escolas, tomando-a como linguagem e área de conhecimento científico e artístico. A metodologia de investigação orientou-se por uma abordagem de caráter empírico-qualitativa, norteada por estudos bibliográficos, documentais, observações e entrevistas semiestruturadas. Observou-se a prática musical cotidiana em dez escolas, sendo cinco escolas de cada rede administrativa: pública (municipal e estadual) e privada, de diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte. A escolha dessas dez escolas deu-se por entender que realidades socioeconômicas e culturais distintas de cada uma das redes pudessem determinar diferentes práticas musicais nas escolas e oferecer maiores possibilidades de reflexão e análise da atual prática pedagógica de música no contexto das escolas de educação infantil. Tomaram-se como foco, a observação de situações, tarefas ou atividades específicas de música envolvendo tanto o professor quanto a criança, suas práticas musicais vinculadas à organização escolar, em diferentes tempos e espaços no cotidiano das escolas de educação infantil. A relevância da presente pesquisa está na possibilidade de revelar elementos importantes que viabilizem, por meio de uma reflexão mais profunda, um diálogo mais caloroso com as políticas educacionais para esse segmento da educação básica, fomentando o início do debate que aproxima a Educação Infantil da Educação Musical. Neste sentido, ao abordarmos a questão da formação de professores de Educação Infantil, a pesquisa revelou a superficialidade com a qual é tratada a área de Artes e da Música nos cursos de graduação Pedagogia e Normal Superior - responsáveis pela formação desses profissionais, apresentando propostas curriculares com pouca ênfase às linguagens artísticas em seus currículos. Sendo assim, parecem não preparar os futuros educadores para lidarem adequadamente com as linguagens da criança, principalmente no que se refere à música e à sua prática. Os principais achados revelaram acentuada desarticulação entre o falar sobre música e o fazer musical, o que aponta para usos e funções inadequados da prática pedagógico-musical, em desarmonia com a realidade da criança. Por fim, as análises sobre o sentido e o significado das práticas pedagógico-musicais no contexto da Educação Infantil sinalizam alguns problemas e limites, apontando, no entanto, possíveis caminhos para superá-los.
55	As atividades de apreciação musical em diálogo com o desenho: uma análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos.	2010	Luana Roberta Oliveira Santos	Universidade Federal de Minas Gerais - PPG em Música - Dissertação de Mestrado	Esta pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento cognitivo-musical de crianças de três a seis anos de idade, alunos da Educação Infantil de escola regular da rede privada de Belo Horizonte, avaliando a eficácia do uso de desenhos em atividades de apreciação musical com crianças nesta faixa etária. Com a análise dos desenhos e relatos individuais coletados em atividades metodologicamente controladas, pretende-se observar a relação entre os desenhos produzidos pelas crianças e os relatos sobre os mesmos. Para a realização das análises dos desenhos pretende-se estabelecer relações entre as teorias de Luquet (1927), Piaget (1948) e Lowenfeld (1977) sobre o desenvolvimento do desenho infantil e os desenhos produzidos. Há um consenso entre as três teorias de que o desenvolvimento do desenho está ligado ao desenvolvimento cognitivo da criança, embora os teóricos em momento algum explicitem os processos cognitivos responsáveis pelo desenvolvimento do desenho infantil. Para analisar os níveis de compreensão musical dos relatos das crianças, empregou-se o modelo Espiral do Desenvolvimento da Compreensão Musical proposto por Swanwick e Tillman (1986). A partir de um conhecimento profundo do processo de desenvolvimento do desenho infantil e do desenvolvimento cognitivo das crianças em estudo, aliado aos conhecimentos acerca da compreensão musical, poderemos encontrar meios que nos ajudem a analisar e estabelecer relações nas criações e relatos apresentados pelas crianças a partir de atividades de apreciação.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
56	Concepções e desafios da música na Educação Infantil: da formação profissional à prática pedagógica	2010	Priscila Pereira Lutz	Universidade Federal do Rio de Janeiro – Escola de Música - Mestrado	O presente trabalho trata de questões referentes ao ensino de música nos anos iniciais da educação básica, a educação infantil. Aborda dois assuntos inter-relacionados, formação profissional e práticas pedagógicas, ambos no âmbito da educação musical de crianças de zero a seis anos de idade. Dessa forma, esta pesquisa narra e analisa o ensino de música em três creches e pré-escolas de caráter privado da cidade do Rio de Janeiro. Identifica as concepções pedagógicas dos professores de música e coordenadores pedagógicos, assim como versa sobre sua ideologias, no que tangencia a música e seu ensino. Descreve o histórico profissional dos professores de música e dentro do universo pesquisado, destaca pontos comuns em suas trajetórias. O trabalho em questão possui três capítulos. O primeiro, faz uma contextualização histórica da educação infantil no ocidente. O segundo, discorre sobre a importância da música na educação infantil e o terceiro, tece considerações sobre as ideologias, a formação profissional e sobre as práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos na pesquisa. Como respaldo teórico utiliza as ideias sobre educação musical de Keith Swanwick, Esther Beyer e Maria Teresa Alencar de Brito, assim como a obra de Philippe Perrenoud para embasar considerações sobre as competências necessárias ao professor da atualidade. Sob uma perspectiva qualitativa, a pesquisa possui como instrumentos de coleta de dados, entrevistas, estruturadas e semiestruturadas e a observação participante. Seus resultados apontam para a não obrigatoriedade do diploma universitário em música para lecionar na educação infantil e para a valorização dos saberes práticos em detrimento dos teóricos na hora da contratação do professor de música. A pesquisa indica que o aprendizado teórico dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão é realizado fora do circuito universitário, configurando-se de maneira não-formal. As análises das práticas pedagógicas e das entrevistas indicam uma concepção de educação musical que não privilegia os conteúdos inerentes ao discurso musical e apontam para a utilização da música como instrumento de apoio para outras áreas do desenvolvimento humano.
57	Educação musical na infância: Um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP.	2010	Maria Nanci Panes Brunholi Orientadora: Profª Drª Gilza Maria Zauhy Garms	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/PR.PRUDENT - PPG em Educação - Dissertação Mestrado	Esta pesquisa está ligada à Linha "Práticas Educativas e Formação de Professores", do Programa de Pós-graduação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual Paulista - Campus de Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia, que tem como título "Educação Musical na Infância: um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP". Trata-se de uma investigação-ação educacional realizada com professoras que atuam na educação infantil com crianças faixa etária de quatro a cinco anos, em uma escola da rede municipal de Dracena e pela própria pesquisadora. Esse trabalho teve dois momentos na investigação. O primeiro momento contou com a participação de sete professoras que atuam na educação infantil, tendo como objetivo, identificar sua formação profissional, suas concepções sobre a educação musical e as práticas musicais propostas por essas profissionais. No segundo momento, a pesquisa contou apenas com um professor, com o objetivo de intervir na realidade pesquisada como forma de oferecer uma contribuição ao estudo da formação docente na educação infantil, de modo a expor a prática desta mesma formação. Para tanto, foi utilizado um ferramental desenvolvido pela pesquisadora, fruto de muitos anos de atuação na docência, que permite aos professores se envolverem como usuários e aprendizes da música enquanto imersos num contexto pré-estabelecido, com vistas a conhecer as habilidades necessárias e adequar a aprendizagem da música àquele contexto, sob uma abordagem ativa da situação alvo e também do ambiente de aprendizagem. Posteriormente, no decorrer da investigação, foram usados instrumentos metodológicos representados pelo questionário, entrevistas informais, observações não participante e diário de campo, a fim de avaliar o desenrolar da intervenção, que pretendeu transformar a realidade identificada por meio de uma síntese válida entre a análise das necessidades do elenco e o conceito de intercâmbio nas relações entre ensino e aprendizagem, extraíndo conquistas pedagógico-emancipatórias. Conquistas voltada ao intercâmbio entre professora, alunos e a aprendizagem, revelando um maior entrelaçamento entre todos os participantes, um ganho efetivo em relação à função cooperativa desenvolvida, o estabelecimento de inter-relações responsáveis e engajadas com o ensino-aprendizagem, ampliando os espaços colaborativos alinhado com os diversos contextos sociais apresentados. Resultados que enriqueceram o ensino pelo aprendizado da música e, finalmente, promoveu a fundamentação e o desenvolvimento das práticas pedagógicas da docente.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
58	Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música	2010	Aneliese Thönnigs Schünemann Orientadora: Profª Drª Leda de Albuquerque Maffioletti	Universidade Federal do Rio Grande do Sul PPG em Educação - Dissertação de Mestrado Linha de Pesquisa: Artes, Linguagem e Tecnologia	A pesquisa situa-se no campo da pedagogia da música, especificamente nas relações que estruturam a integração entre música e histórias infantis. O objetivo é compreender de que modo a articulação entre música e história promove o interesse e engajamento das crianças, criando-se um espaço que facilita o desenrolar pedagógico das aulas. O pressuposto é que essa articulação de fato ocorre, necessitando ser desvelada mediante a identificação de suas propriedades. O referencial teórico apresenta o ambiente sonoro e musical da criança, literatura infantil e infância, e a importância da música e da história infantil na sala de aula. Foram observados 23 encontros de musicalização com crianças de 0 a 4 anos, no período de outubro a dezembro do ano de 2009. As observações foram registradas em forma de episódios, com descrições do contexto geral da aula, sinopse da história trabalhada e atividades musicais realizadas. As análises enfocaram as manifestações de interesse da criança como indicador do seu engajamento, procurando identificar de que modo e em quais circunstâncias esse engajamento ocorre. Os resultados mostram que as relações entre música e histórias infantis apresentam propriedades comuns e complementares, caracterizando-se pela interdependência mútua. A música insere-se na história infantil auxiliando a compreensão e interpretação do seu enredo, enquanto recebe dela os fundamentos da imaginação necessários para criar e se expressar musicalmente. Os resultados poderão contribuir na construção dos fundamentos pedagógicos para a educação infantil, fornecendo argumentos em favor da música e das histórias infantis na formação da criança.
59	Música na escola - um desafio à luz da cultura da infância	2010	Silvia Salles Leite Lombardi	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Música - Mestrado	Este trabalho tem como objetivo dar novos subsídios à reflexão sobre a importância da Música e da Educação Musical nas escolas do País. Com a aprovação da Lei n.11769/08 que insere a Música como conteúdo obrigatório do ensino da disciplina Arte na educação básica, parece importante oferecer alternativas para que ela volte ao cotidiano escolar, especialmente da Escola Pública. Embora houvesse na legislação do País, desde 1971, um espaço potencial para a Música (como conteúdo curricular no campo da Arte), seu ensino aconteceu de maneira desigual dependendo de cada contexto, inexistindo em alguns casos, o que a distanciou muito das outras áreas do conhecimento. A formação contínua em Música para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil parece ser uma alternativa viável para mudança desse quadro, desejável antes mesmo que o sistema educacional tenha se adaptado à nova legislação, uma vez que os profissionais especialistas em Música e professores de classe podem trabalhar de forma colaborativa. Nesses moldes, o estudo advoga uma formação musical do professor, baseada na Cultura da Criança e, para isso, buscou compreender a infância de acordo com o enfoque sociológico, dialogando com a experiência da educadora e etnomusicóloga Lydia Hortélio. Figura entre os objetivos apresentar as ideias e o trabalho desta educadora, que acredita no Brincar e na Música Tradicional da Infância como elementos fundamentais na educação. O estudo de caso, baseado em entrevistas narrativas, foi a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
60	Musicalização e desenvolvimento infantil: Um estudo com crianças de três a cinco anos.	2010	Cleudet de Assis Scherer. Orinetador: Profª Drª Aurea Maria Paes Leme Goulart	Universidade Estadual de Maringá - Educação - Dissertação de Mestrado	Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, junto a um grupo de 15 alunos sem experiência em musicalização no município de Campo Mourão-PR. Nosso objetivo foi investigar a contribuição da música na organização do pensamento infantil m crianças de três a cinco anos no contexto da Educação Infantil. Estudos nesta área têm evidenciado que o período pré-escolar corresponde aos anos nos quais ocorrem mudanças muito importantes no pensamento da criança; nesta investigação, pautamos na possibilidade de que a educação musical poderia contribuir para promover o desenvolvimento do pensamento infantil por meio do planejamento e organização do ensino e na apropriação de conceitos musicais. Buscamos, para tanto, respaldo teórico a perspectiva Histórico-Cultural e nos seus principais autores, dentre eles Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin, que preconizam serem as relações entre os sujeitos imprescindíveis para a formação do pensamento. Desse modo, nos sentimos encorajadas a produzir e efetivar situações de ensino com a linguagem musical, já que as mesmas originam-se e ocorrem na prática social. Para explicitar essas questões, organizamos o estudo em três momentos: no primeiro, buscamos compreender a relação entre a linguagem e o desenvolvimento do pensamento da criança. No segundo, apresentamos a relação histórica e cultural existente entre a música e a educação e, no terceiro momento, discutimos a respeito das intervenções pedagógicas e dos dados que foram colhidos e analisados conforme as seguintes etapas: 1) conhecimento musical prévio das crianças; 2) apropriação do conteúdo desenvolvido; 3) verificação da influência dos conteúdos musicais sobre a organização do pensamento das crianças envolvidas. Com base nos resultados obtidos, podemos afirmar que a música, como uma das manifestações da linguagem humana, é, sem dúvida, uma forma de expressão que promove o desenvolvimento infantil, por permitir à criança a utilização de instrumentos verbais que podem ser transferidos para outras circunstâncias, uma vez que a qualidade do pensamento, como refletimos neste estudo, depende das associações e generalizações que ela aprenda estabelecer. No entanto, para que ocorra essa apropriação, é necessário, por parte dos professores da Educação Infantil, uma prática organizada e consciente no ensino da música.
61	O ensino da música e a educação básica brasileira na contemporaneidade.	2010	Ana Cristina Santos de Paula	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música - Dissertação Mestrado	Este trabalho tem como principal objetivo responder a seguinte questão: por que o ensino de música deve estar presente na educação regular básica? As respostas para essa questão foram buscadas através de uma pesquisa bibliográfica. O trabalho se inicia discutindo os caminhos para a educação na contemporaneidade. Mostramos que, na visão atual de educação, as linguagens artísticas assumem relevância dentro do currículo. Em seguida, nosso estudo se direciona para compreender o que significa inteligência musical para Howard Gardner e para John Blacking. Os estudos sobre inteligência musical, realizados de acordo com o pensamento destes dois autores, nos conduziram a pesquisar como seria um ensino de música direcionado para o desenvolvimento dessa inteligência. Tendo como base principal o pensamento de Keith Swanwick, discutimos a possibilidade de um ensino de música que, além do desenvolvimento da inteligência musical, possa auxiliar o aluno a adquirir novos significados para a sua vida. Evidenciamos as relações sociais que a música estabelece e situamos o ensino de música frente às concepções contemporâneas de educação. O trabalho finaliza apresentando o funcionamento da educação regular básica no Brasil e analisando a legislação educacional em relação ao ensino de música. Demonstramos que a legislação por si só não garante a presença do ensino de música na educação regular básica brasileira e sugerimos ações concretas para que essa presença se efetive.
62	O Sentido e o significado da notação musical das crianças	2010	Sandra Mara Rhoden Orientadora: Leda de Albuquerque Maffioletti	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação - Mestrado	A pesquisa aborda a subjetividade presente no fazer musical infantil. De modo específico, busca compreender os processos que geram sentido e significado nas notações musicais, de um grupo de nove crianças, com idade entre 4 a 6 anos. As crianças participantes são alunos regulares de Musicalização, do Curso Básico de Música, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. O registro das manifestações empíricas ocorreu em quatro encontros, no período de setembro a novembro de 2009, os quais foram filmados para o detalhamento das análises. A epistemologia da pesquisa qualitativa e subjetividade, defendida por Gonzales Rey, orienta a escolha metodológica e os conceitos relevantes da investigação, adotando-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa. O sentido e o significado das notações musicais das crianças foram compreendidos, a partir de núcleos configurados em torno da materialidade, das narrativas, das relações interpessoais e simbologias compartilhadas no processo dialógico que envolveu as crianças participantes e o pesquisador. Os aportes teóricos de Silvia Helena Cruz e colaboradores (2008) possibilitaram que as interações dessa pesquisa fossem guiadas pela voz das crianças, para então apreender os fundamentos de sua subjetividade. A presente pesquisa poderá contribuir como um referencial para futuras pesquisas com crianças, realizadas em outros contextos e áreas da educação, interessadas em compreender o sentido e o significado das produções infantis.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
63	O vestido azul: educação e música na infância - ressonâncias antropológicas	2010	Luz Marina Espindola Marcondes de Salles Orientador: Prof. Dr Marcos Ferreira Santos	Universidade de São Paulo – FEUSP - Educação - Mestre em Cultura e Educação - Dissertação de Mestrado	Trata-se de dissertação de mestrado que pretende aprofundar a reflexão sobre a música e a educação na infância. Nesse sentido, não se trata de inventariar metodologias do ensino musical ou considerações de caráter técnico-musical para aplicações didáticas, mas a possibilidade de uma educação da infância que tenha como objetivo o encontro entre professor e aluno, a busca de auto-conhecimento e a expressão, através da música. A autora coloca no primeiro capítulo, Parte A, uma abordagem antropológica da “música”, pensando-se na universalidade dos sons humanos que se ouve e se produz, sugerindo o conceito Fundamentos sonoros do ser para distinguir a música enquanto som, não restringindo-se à canção ou teoria musical. A partir desses fundamentos, coloca-se a Paisagem sonora, enquanto sons que rodeiam o ser humano, distinguindo-se duas qualidades que a constitui, a paisagem sonora natural e a cultural, e a conversão semiótica das paisagens, como um exercício de reconstruir e ressignificar o mundo. Questiona-se a paisagem sonora contemporânea e a importância do resgate mítico no Prelúdio, rumo ao oceano. Para assim, adentrar-se na relação do mito com a música, no Refrão, Música Oceânica, em que se apresenta o conceito da música profunda que habita o ser humano e que o entrelaça na relação pedagógica. Na segunda parte, Parte B, articula-se os conceitos colocados aos princípios da educação, com o Vestido azul: desdobramentos educacionais do encontro, trazendo à tona as possibilidades da relação mestre-discípulo numa educação para a infância; explicitada em experiências da trajetória da autora como professora em atividades musicais com crianças. No final, como uma Última nota, coloca-se um encaminhamento da pesquisa, com reflexões que unem as teorias abordadas com as experiências vividas, sugerindo ao educador da infância o exercício da sensibilidade através da expressão musical.
64	A ação pedagógico-musical na educação infantil: um estudo de caso com uma Professora de música	2011	Mônica Luchese Marques Orientador: Profª Drª Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	Universidade de Brasília - Dissertação de Mestrado - Instituto de Artes. PPG Música em Contexto - área de concentração: Música - Linha de Pesquisa: Educação Musical	A presente pesquisa buscou compreender a ação pedagógico-musical de uma professora de Música, que atua em uma escola regular de Educação Infantil em Brasília. A partir desse objetivo, fundamentou-se o referencial desta investigação no conceito de ação pedagógica de Sacristán (1999) e nos momentos em que essa se evidencia: pré-ativa, interativa e pós-ativa, segundo Gauthier et al (2006). A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e o método o Estudo de caso instrumental. Os instrumentos de coleta de dados foram: 1) entrevistas semi-estruturada com a professora de Música e 2) observação das aulas de Música. Para complementar os dados foram também realizadas: entrevista com a coordenadora da escola, observações das reuniões de pais da escola, questionário para os pais ou responsáveis, e uma entrevista após observações, para esclarecimento de dúvidas, com a professora de Música. Os resultados encontrados revelam que a ação pedagógico-musical da professora de Música possui a intencionalidade e a finalidade em aspectos musicais, enfatizando a influência de sua formação em Educação Musical. Percebeu-se que a construção do seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre o desenvolvimento musical infantil foi sendo construído na prática por meio da observação, vivência, comparação e experimentação em sala de aula. Identificou-se as diversas formas de atuação da docente na escola: conjunta, colaborativa e isolada, mostrando o quanto o profissional especialista em Música pode contribuir para a rotina de uma escola regular de Educação Infantil e quais elementos compõem seu "repertório de conhecimento" para atuar nesse contexto educativo.
65	As cantigas de roda na creche Jardim Felicidade - cenário vivo para o "Exercício do olhar": um estudo autoetnográfico.	2011	Marco Aurélio Cardoso de Souza. Orientador: Profª Drª Walênia M. Silva	Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação - Mestrado em Música área: Educação Musical	As cantigas de roda e suas implicações na educação infantil são a gênese dessa dissertação, nascida da experiência de onze anos dedicados ao ensino da música na Creche Comunitária Jardim Felicidade, região norte de Belo Horizonte. Interessado em compreender por quais motivos elas são tão vivas e tão essenciais à evolução humana, faço um exame da cultura da infância, da prática diária em sala de aula, do pensamento formativo da instituição na qual estamos envolvidos e da presença fundamental do educador no processo educativo. Entender quem são as crianças me pareceu ser vital para validar essa forma de expressão, que são as cantigas, os jogos e brincadeiras como uma linguagem própria e única, particular, uma genuína forma de participação no mundo. Neste sentido, a música, objeto tão atraente, se revela não como meio, nem como fim, mas como parte de um processo fascinante de conhecimento do mundo e sobretudo de si mesmo. A beleza que se expressa nesses encontros, onde o mestre se curva, se dobra para ouvir as crianças, reafirma a experiência em que também ele, o mestre, se nutre de conhecimentos novos e de vida.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
66	Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas.	2011	Sabrina Silveira Soanavello Storgatto	Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-graduação em Educação - Dissertação de Mestrado	<p>Esta pesquisa está vinculada a Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP\$) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e teve como objetivo compreender como pedagogas de uma escola existente no município de Santa Maria (RS) concebem a educação musical na educação infantil e como interagem com as atividades desenvolvidas por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música que realizam práticas em seu espaço. Especificamente procurei verificar com o professoras compreendem a música em suas atividades de docência e implementam a educação musical em seu trabalho; compreender suas necessidades com relação a educação musical na educação infantil e investigar acerca das interações entre pedagogos e estagiários a fim de promover a educação musical no contexto da educação infantil. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A coleta de dados ocorreu em classes de Educação Infantil, com observações participadas no contexto de atuação das professoras pedagogas e dos estagiários do curso de música Licenciatura Plena. Além das observações também foi utilizada a entrevista semi estruturada com as professoras pedagogas. O estudo está organizado em cinco capítulos. Inicialmente faço minha apresentação bem como minhas aproximações com a educação musical no contexto da infância. A seguir contextualizo a instituição de investigação traçando um panorama a partir de minhas inserções naquele local. Em seguida, apresento compreensões sobre a infância, a fim de contextualizar meu olhar dessa fase do desenvolvimento, bem como questões peculiares ao contexto da infância na escola de educação infantil. Na sequência, passo às considerações sobre a educação musical na educação infantil e a seguir apresento a educação musical que encontrei no contexto em estudo. Pude perceber que as pedagogas atuantes na instituição possuem uma visão da música enquanto área do conhecimento, o que se deve em parte a presença dos estagiários em seus contextos de docência. No entanto, de maneira geral, percebo que ainda há necessidade de estímulo para que essas professoras busquem formas de articular sua docência à educação musical.</p>
67	Música e bilinguismo: como a identidade cultural das crianças pode se evidenciar em suas composições musicais	2011	Debora Sousa França de Jesus	Universidade de São Paulo - Música - Mestrado	<p>A partir de um apanhado bibliográfico sobre os modelos possíveis de educação bilíngue, bilinguismo, língua, linguagem, aquisição de linguagem, identidade, cultura e identidade cultural na pós-modernidade, a pesquisa aqui apresentada investiga e discute evidências da identidade cultural de crianças que estudam em escolas bilíngues, evidências essas encontradas em suas composições musicais. Recebe de Bloomfield (1933) e Thiery (1978) uma visão do bilinguismo que leva em consideração o sujeito inserido em uma sociedade e detentor de cultura. Apresenta os modelos de educação bilíngue com o aporte de Fishman e Lovas (1970) e Hamers e Blanc (2000) e faz uso de um estudo realizado com escolas bilíngues por meio de questionário, para constatar que o modelo de imersão é o mais comum na educação infantil enquanto o ensino fundamental tem o modelo de enriquecimento com grande presença. Busca-se aqui conceituar língua e linguagem para entender como música pode ser considerada uma linguagem, e apontar que, pelo uso de símbolos e potencial de comunicação, e por ser conhecida por todos os indivíduos, a música é sim uma linguagem, passível de interpretação subjetiva. A identidade é ponto fundamental na pesquisa, na especificidade de cada sujeito, sua formação e entendimento de cultura (Hall, 1997, 2000, 2006) identificáveis nas composições musicais. A metodologia adotada é de cunho etnográfico, em que as composições coletadas durante as aulas de música dadas pela pesquisadora são tratadas como evidências que auxiliam em responder qual papel as aulas de música podem ter na formação de identidade cultural e aprendizagem de linguagem. O presente estudo também visa compartilhar algumas sugestões de atividades de música, tanto em português como em inglês, oferecendo conteúdos de linguagem musical, apreciação, escuta, composição e improvisação, e diminuir o espaço entre prática e pesquisa, que há na educação musical, especificamente no contexto bilíngue.</p>

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
68	Musicalização Infantil: formação docente para Educação ambiental.	2011	Herica Cambraia Gomes	Fundação Osvaldo Aranha - Centro Universitário de Volta Redonda - Mestrado Profissional em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente.	Discute-se a compreensão do impacto da musicalização, como novo recurso didático-pedagógico-tecnológico no processo ensino-aprendizagem da Educação Infantil (0 a 5 anos) com vistas a promoção do Sujeito Ecológico, atuando no processo da Educação Ambiental. A formação do conceito de musicalização possui ancoragem teórica em Gordon (2000), Willems (1968) e Gardner (1995). Toma-se o entendimento de Educação Ambiental de Lucy Sauvé (1997) e Carvalho (2008), e de formação de professores Gatti (2005, 2009) e Martins (2007). A metodologia qualitativa se apóia nas dimensões Novikoff (2010) com denso estudo do conhecimento. A contribuição se concretiza no Curso de Formação Continuada: EnCANTAR Brincando: Um novo jeito de ensinar, uma nova maneira de aprender!, cujo objetivo de caráter plural visa o desenvolvimento das inteligências Musical e Naturalística, tanto para os alunos, quanto para o docente em questão. A proposta do Curso se junta ao pressuposto de que valores, atitudes, comportamentos e habilidades vivenciadas e adquiridas na infância, podem ter impacto duradouro na vida adulta, assim, a educação deverá ocupar objetivamente um lugar importante nos movimentos planetários para o desenvolvimento sustentável e um caminho consciente, crítico e prudente na formação do Sujeito Ecológico.
69	Musicalização na Educação Infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais	2011	Virna Mac-Cord Catão Orientadora: Profª Drª Patricia Corsino	Universidade do Brasil UFRJ - PPG em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Dissertação de Mestrado - formada em Pedagogia	A linguagem, nas suas diferentes manifestações, é constituinte dos sujeitos. É na e com a linguagem que as crianças conhecem o mundo, que se referem ao que conhecem do mundo e ao como conhecem o mundo. A música como linguagem artística é de natureza social e culturalmente organizada e fundamentada. Está presente em inúmeras práticas sociais, sendo impregnada de valores e significados atribuídos pelos sujeitos que a produzem e que a apreciam, pois ética e estética são indissociáveis. A presente pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar os repertórios e as práticas culturais musicais - interações, experiências e produções com a música - de um grupo de crianças, de 4 e 5 anos, que freqüentam uma escola de Educação Infantil comunitária, localizada na zona sul da Cidade do Rio de Janeiro. Tem como fundamentação teórica os estudos da linguagem de Mikhail Bakhtin, a Psicologia da Arte de Lev Vigotski, a visão crítica sobre a indústria cultural de Adorno e Horkheimer. Vale-se, ainda, de Penna, ao abordar a democratização da cultura e os elementos diferenciais do processo de musicalização, de Snyders, ao defender que a escola pode (e deve) ensinar as alegrias da música numa perspectiva progressista e de Duarte Jr, ao tratar dos fundamentos estéticos da arte na educação. É uma pesquisa com crianças, portanto, focada nas ações e significações por elas produzidas, categorizada como de intervenção, já que o pesquisador não se coloca à margem do processo educativo, mas participa, age em colaboração com crianças e adultos da escola, traçando o caminho da investigação ao caminhar junto do grupo. Teve como procedimentos metodológicos, além da revisão bibliográfica, observações do campo, oficinas/ensaios e rodas de conversas com as crianças e entrevistas com a professora de turma e com a direção da escola. Contou para a análise com as notas de campo de campo, transcrições dos registros em áudio, vídeo e fotográficos. O trabalho está assim organizado: no primeiro capítulo, estuda o referencial teórico da pesquisa em Ciências Humanas, da pesquisa com crianças e da pesquisa intervenção, assim como, sintetiza um revisão bibliográfica acerca da temática em pauta; no segundo capítulo, caracteriza a música enquanto arte, linguagem e sua relação com a cultura, também aborda a experiência estética na Educação Escolar e, principalmente, os fundamentos curriculares sobre a musicalização na Educação Infantil; no último capítulo traz, prioritariamente, as falas das crianças, explicitando o repertório que circula entre elas na escola, inclusive os mediadores por adultos, seus gostos e apreciações musicais. Na conclusão, apresenta questionamentos sobre as práticas de musicalização na Educação Infantil e sobre a constituição dos repertórios musicais das crianças no mundo contemporâneo, já que a arte é o social em nós.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
70	O educador musical na escola regular em Belo Horizonte	2011	Myrna Valéria Campos de Oliveira Orientador: Patrícia Furst Santiago	Universidade Federal de Minas Gerais - Mestrado em Música - Dissertação de Mestrado	A pesquisa intitulada O educador musical na escola regular em Belo Horizonte visa, através de entrevistas, conhecer e analisar a prática de 5 (cinco) educadores musicais que atuam na escola regular em Belo Horizonte, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio, verificando as condições de seu campo de atuação profissional. Seus objetivos específicos são: (1) conhecer o perfil e a formação musical dos educadores pesquisados; (2) investigar suas práticas metodológicas nas diferentes faixas etárias com que trabalham; (3) verificar os problemas que enfrentam e as estratégias que tem desenvolvido para buscar soluções para esses problemas. Outro aspecto relevante desta pesquisa é a verificação das políticas públicas e da legislação do Estado de Minas Gerais, no que se refere à Educação Musical, tema que vem sofrendo modificações diante da inclusão de conteúdos de música a ser iniciada no ano de 2012. A pesquisa constatou que existe a necessidade de uma formação profissional ampla para os educadores musicais, que esteja focada na prática em sala de aula. Também é necessário melhorar as condições físicas e os recursos materiais que serão utilizados para o ensino de música na escola, como instrumentos e materiais didáticos. Outra conclusão é que as propostas curriculares precisarão ser adaptadas de acordo com o contexto sociocultural de cada escola, região ou cidade. Para todas estas demandas, deve haver um esforço conjunto para oferecermos um espaço físico e ideológico que seja adequado ao ensino de música.
71	O Ensino de Música na Educação Infantil na Cidade de Natal: concepções e práticas docentes	2011	Carolina Chaves Gomes Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz	Universidade Federal da Paraíba - PPG em Música - Dissertação de Mestrado	A educação musical abrange atualmente espaços diversos, destaca-se para este trabalho a realidade da educação infantil, especificamente do professor especialista em música nesse universo. Assim, o objetivo principal desse trabalho é analisar as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade de Natal/RN. Para tal, buscou verificar: quais escolas oferecem aulas específicas de música na educação infantil; os conteúdos e estratégias que caracterizam essas aulas; as concepções pedagógico-musicais dos profissionais atuantes nessa realidade; o perfil profissional desses professores, perpassando por formação, expectativas, planejamento e avaliação das aulas; e dimensões gerais relacionadas à infraestrutura, carga horária, integração pedagógica e demais aspectos relacionados à inserção das aulas de música, na educação infantil, na realidade escolar. Metodologicamente, admitiu-se uma abordagem qualitativa que dialoga com a vertente quantitativa de pesquisa. Para tal, foram estabelecidas duas etapas para o trabalho: a primeira, um levantamento com 208 escolas com identificação de 20 desses profissionais e aplicação de questionário de perguntas abertas e fechadas, admitindo-se análise através de software estatístico; e a segunda, dois estudos de caso através de observação de aulas e entrevista realizadas com dois educadores musicais atuantes na educação infantil da rede pública e privada da cidade de Natal. Na primeira etapa, dentre diversos aspectos, observou-se demanda para o ensino de música na educação infantil, e, em consonância com a literatura, a presença nas práticas de atividades com jogos, brincadeiras e movimento, utilização de repertório da cultura infantil e instrumentos percussivos. Foram apontados como dificuldades para realização das práticas, as concepções de pais, professores e gestores sobre a educação musical, a atuação do professor de música, bem como carência de materiais musicais em detrimento aos de uso comum. Ainda assim, acreditam que a superação dessas limitações pode ocorrer principalmente através das atitudes do professor, formação e capacitação e investimento em infraestrutura. Em relação aos motivos pelos quais atuam especificamente com a educação infantil, eles destacam aspectos específicos desse universo, como repertório, espaço e interação com as crianças. Tratando-se dos estudos de caso, percebeu-se que as práticas dos professores são contextualizadas com sua trajetória de formação e com a especificidade dos contextos em que se inserem sua escola e alunos, sendo que os principais elementos de sua prática são específicos do universo infantil e diversificam suas práticas de acordo com a disponibilidade de infraestrutura. Esses docentes possuem objetivos amplos que garantem flexibilidade na definição de conteúdos, atividades e repertório, ressaltando uma vertente especificamente sonoro-musical e outra relacionada a aspectos extrassonoros. Realizam registro de seus projetos, planos e aula e observações e acreditam que a música como atividade extracurricular é não democrática, ressaltando a importância da música no ensino regular, especialmente na educação infantil. Nesse sentido, é possível afirmar que a diversidade de concepções, práticas e perfis juntamente à busca pelo registro, pesquisa, e reflexão sobre a atuação educativomusical, reflete um diálogo entre a educação musical e a educação infantil no momento em que esses educadores atuam nesse nível de ensino.

N.º DA AMOSTRA	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	RESUMO
72	Políticas Públicas para o Ensino de Música: análise dos programas oferecidos pela Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (1956 - 2010)	2011	Elaine Cristina Raimundo	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Instituto de Artes - PPG em Música - Dissertação de Mestrado	A presente pesquisa tem por objetivo analisar as orientações curriculares, os materiais de apoio e os cursos de formação contínua oferecidos aos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo para a Educação Musical, no período que compreendeu os anos de 1956 a 2008, como parte das políticas públicas da Secretaria de Educação do município de São Paulo. A sua realização problematizou as mudanças ocorridas no ensino de música nas escolas municipais de São Paulo, considerando as diferentes administrações do município nesse período, as mudanças na legislação para o ensino de Artes, em nível nacional (Lei nº 5692 de 1971, LDB de 1996 e Lei nº 11.769 de 2008), e a publicação dos Referenciais Curriculares entre 1997 e 1998. Analisando os documentos elaborados pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para o ensino de música, procurou-se compreender o processo de construção de Políticas Públicas e discutir quais fatores contribuíram para as mudanças na concepção e no espaço que a Educação Musical ocupou nas escolas municipais paulistanas ao longo desse período. O primeiro capítulo trata da conceituação do termo Políticas Públicas, dos agentes envolvidos e das diferentes etapas inerentes à formulação das mesmas, além de formas de avaliação de políticas para subsidiar as análises deste trabalho. O segundo capítulo aborda as Políticas Públicas para o ensino de música nas escolas municipais de São Paulo de 1956 a 1983, período em que este foi obrigatório. No terceiro capítulo apresentamos as iniciativas para o ensino de música de 1993 a 1996, quando foram desenvolvidos cursos de formação contínua para professores de Educação Infantil. O quarto capítulo aborda os programas e projetos desenvolvidos na área entre 1996 e 2008, quando surgiram os cursos optativos de música, oferecidos para os professores da Rede Municipal de Ensino até os dias atuais. Nas considerações finais, analisamos como as Políticas Públicas para a Educação Musical foram conduzidas nos diferentes períodos, discutindo quais fatores contribuíram para a mudança na concepção e na presença do ensino de música nas escolas municipais paulistanas.
73	A cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança: a atividade docente de musicalização na Educação Infantil.	2012	Carlos Eduardo de Souza Orientador: Profª Drª Maria Aparecida Mello	Universidade Federal de São Carlos PPG em Educação Dissertação de Mestrado	O presente trabalho discute a cultura como promotora do desenvolvimento da humanidade no ser humano. O conceito de cultura trabalhado é fundamentado na concepção marxista que, compreende como cultura toda produção desenvolvida pela humanidade ao longo de sua história. A perspectiva Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotsky, baseada nos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético de Marx, foi utilizada como referencial teórico para a compreensão de como a cultura transforma o ser humano, modificando suas funções naturais em funções psíquicas superiores. Na metodologia buscamos traçar uma relação entre a teoria Histórico-Cultural e sua base marxista, demonstrando como Vigotsky utiliza-se do método materialista dialético na realização de seus estudos sobre o psiquismo humano. Nos procedimentos metodológicos apresentamos a forma de coleta de dados, que caracterizou essa pesquisa como de cunho bibliográfico, demonstrando quais foram os critérios para a seleção das teses e dissertações que foram analisadas. Na análise dos dados buscamos demonstrar por meio da atuação do professor, no processo de musicalização, como ele em sua atividade mediadora pode promover o acesso da criança à cultura e, como ele, realizando sua prática na zona de desenvolvimento proximal pode potencializar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Discutimos como a criança em suas atividades mediadas pelas relações sociais intencionais (neste caso, a musicalização na escola) e acesso à cultura, desenvolve as funções psíquicas superiores, exclusivas aos seres humanos.

ANEXO 2 – Catálogo dos Artigos de Periódicos Analisados

AUTOR	TITULO	REFERENCIA	FONTE
ACKER, Aleksandra; FERRIS, Jill; NYLAND, Berenice.	Use of music in their curriculum: Music at home and in the preschool: children and music participation in the early years.	ECME, p. 2, 2010.	ECME 2010
ACKER, Aleksandra; NYLAND, Berenice; DEANS, Jan.	The Kindergarten children's chorus: A collaborative Music Project.	ECME, p. 100, 2012.	ECME 2012
ADDESSI, Anna Rita; CARUGATI, Felice.	Social representations of the 'musical child': an empirical investigation on implicit music knowledge in higher teacher education.	MER, v. 12, n. 3, p. 311-330, 2010.	MER - Music Education Research
ADDESSI, Anna Rita; FERRARI, L; PACHET, F.	Without touch, without seeing: children playing with the Continuator, a cybernetic musician.	ECME, p. 61, 2006.	ECME 2006
ADDO, Akosua Obuo.	Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Children's idiomatic expressions of cultural knowledge.	IJME, p. 15-24, 1997.	IJME- International Journal of Music Education
ADESSI, Anna Rita.	Young children's musical experiences during daily routines.	ECME P.7, 2008.	ECME 2008
ANDANG'O, Elizabeth	Building bridges between Multicultural songs: an Analysis of selected Kenyan children's songs.	ECME, p. 21, 2006.	ECME 2006
ANDANG'O, Elizabeth.	Pedagogy in music education in Kenyan preschools: Music education from the perspective of generalist teachers.	ECME, p. 9, 2008	ECME 2008
ANDANG'O, Elizabeth.	Sunday School, carnival and Classroom: investigating their interactions and the resultant confluence in preschool music education in Kenya.	ECME, p. 7, 2010.	ECME 2010
ANSELMINI, Paola.	Music for three year olds: What a problem.	ECME, p. 12, 2008.	ECME 2008
BALLENGER, Jennifer Stevens.	Developing the Australian Preschool Music Education survey.	ECME, p. 39, 2012.	ECME 2012

AUTOR	TITULO	REFERENCIA	FONTE
BANNAN, Nicholas.	Music, play and Darwin's children: Pedagogical reflections of and on the ontogeny/phylogeny relationship.	IJME, 0255761413491173, first published on August 28, 2013.	IJME- International Journal of Music Education
BELL, Sophie.	Retrieval of being in early childhood music education, the implication of music and presence of the self for professional and curriculum development.	ECME, p.16, 2008.	ECME 2008
BOLDUC, Jonathan	Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills.	IJME, v. 27, p. 37-47, 2009.	IJME- International Journal of Music Education
BROOKS, Wendy.	An Introductory Analysis of Music in Infant-directed Media.	ECME, p. 3, 2012.	ECME 2012
BURTON, Suzanne.	Language acquisition: a bridge to understanding musical development.	ECME, p. 11, 2010.	ECME 2010
CALISSENDORFF, Maria.	Understanding the learning style of pre-school children learning the violin.	MER, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2006.	MER - Music Education Research
CHEN, Zeming.	The decomposition and combination of music elements in children's folk aesthetic education.	ECME, p. 47, 2010.	ECME 2010
CHEN-Hafteck, Lily.	Pitch abilities in music and language of Cantonese-speaking children.	IJME, v. 31, p. 14-24, 1998.	IJME- International Journal of Music Education
CHEN-HAFTECK, Lily; SCHRAER-JOINER, Lyn.	Observing the Musical Experiences of Young Children with Hearing Loss.	ECME, p. 30, 2008.	ECME 2008
CHOI, Mi-Young.	The history of Korean school music education.	IJME, v. 25, p. 137-149, 2007.	IJME- International Journal of Music Education

AUTOR	TITULO	REFERENCIA	FONTE
COLWELL, Cynthia; MEEKER-MILLER, Anne; MEMMOTT, Jenny.	Music and sign language to promote infant and toddler communication and enhance parent-child interaction.	IJME, 0255761413491214, first published on September 4, 2013.	IJME- International Journal of Music Education
CUSTODERO, Lori.	Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age.	MER, v. 7, n. 2, p. 185-209, 2005.	MER - Music Education Research
CUSTODERO, Lori.	Naming and Claiming Focused Inquiry: Reflections on Theoretical Frameworks for Early childhood Music Research.	ECME, p. 30, 2012.	ECME 2012
CUSTODERO, Lori; CHEN, Jian-Jun; LIN, Yu-Chen; LEE, Kyungsun.	One Day in Taipei. In touch with Children's spontaneous Music Making.	ECME, p. 84, 2006.	ECME 2006
DELALANDE, François; CORNARA, Silvia.	Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts.	MER, v. 12, n. 3, p. 257-268, 2010.	MER - Music Education Research
DENAC, Olga.	Place and role of music education in the planned Curriculum for Kindergartens.	IJME, v. 27, p. 69-81, 2010.	IJME- International Journal of Music Education
Ecme/Isme. Shiobhan Keane.	An examination of a Pre-School Music enrichment Programme in a Special School for Pupils with Physical and Multiple disabilities.	ECME, p. 51, 2012.	ECME 2012
FREIRE, Ricardo Dourado.	Bodysolfège, a meaningful musical experience.	ECME, p. 31, 2010.	ECME 2010
FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra Ferraz.	Parent's conferences in early childhood music learning process: a case study.	ECME, p. 22, 2008.	ECME 2008
GEIZER, Ora.	Pre-School teachers' musical development by means of rhythmic training.	ECME, p. 15, 2010.	ECME 2010
GIOMI, Eugenia COSTA; Davila, Yvonne.	Infants' discrimination of female singing voices.	IJME, 0255761413491211, first published on October	IJME- International Journal of Music Education

AUTOR	TITULO	REFERENCIA	FONTE
		23, 2013.	
GLUSCHANKOF, Claudia.	The Local Musical Style of Kindergarten Children: A description and analysis of its natural variables.	MER, v. 4, n. 1, p. 37-49, 2002.	MER - Music Education Research
GRÄTZER, Dina Poch de.	Can music help to improve parent-child communication?: Learning music with parents — an Argentine experience.	IJME, p. 47-56, 1999.	IJME- International Journal of Music Education
GREEN, Elissa Johnson.	Musical Transitions: Parenting Practices through change.	ECME, p. 14, 2012.	ECME 2012
GRUHN, Wilfried.	Phases and Stages in Early Music Learning. A longitudinal study on the development of young children's musical potential.	MER, v. 4. n. 1, 2002.	MER - Music Education Research
GRUHN, Wilfried.	Children need music.	IJME, v. 23, p. 99-101, 2005.	IJME- International Journal of Music Education
GUDMUNSDOTTIR, Helga Rut; GUDMUNSDOTTIR, Dora Gudrun.	Parent–infant music courses in Iceland: perceived benefits and mental well-being of mothers.	MER, v. 12, n. 3, p. 299-309, 2010.	MER - Music Education Research
HAFTECK, Lily Chen; JOINER, Lyn Schnaer.	The engagement in musical activities of young children with varied hearing abilities.	MER, v. 13, n. 1, p. 93-106, 2011.	MER - Music Education Research
HALL, Elizabeth Scott.	Mothers too: The effects of a music project on participants in an inner city area of social and financial deprivation.	ECME, p. 26, 2008.	ECME 2008
HALLAM, Susan.	The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people.	IJME, v. 28, p. 269-289, 2010.	IJME- International Journal of Music Education
HEBEGGER, Laura.	Number concept and rhythmic response in early childhood.	MER, v. 12, n. 3, p. 269-280, 2010.	MER - Music Education Research
HEFER, Michal.	Nurturing musical environment in the years.	ECME, p. 48, 2010.	ECME 2010

AUTOR	TITULO	REFERENCIA	FONTE
HEFER, Michal; WEITRAUB, Zalman; COHEN, Veronika.	Music cognition: When does it star?	ECME, p. 35, 2008.	ECME 2008
HENDRICKS, Karin S.; MCPHERSON, Gary E.	Early stages of musical development: Relationships between sensory integration dysfunction, parental influence, and musical disposition of a three-year-old 'maestro'.	IJME, v. 28, p. 88-103, 2010.	IJME- International Journal of Music Education
HOLGERSEN, Sven Erik.	Music teacher training in Denmark.	ECME, p. 40, 2008.	ECME 2008
HOLGERSEN, Sven-Erik.	Musical intersubjectivity in music teaching and learning in search of a theoretical framework for Micro Pedagogy.	ECME, p. 47, 2006.	ECME 2006
HOWARD, Karen; MORFORD, James B.; CAMPBELL, Patricia Shehan.	Get-in-the-groove music: Rhythmicking with young children.Source:	IJCM, v. 6, n. 3, p. 295-309, 2013	IJCM- International Journal of Community Music
HSEE, Yun-Fei; RUTKOWSKI, Joanne.	Early Musical Experience in touch with general Human Development: an Investigation of Vygotsky's Scaffolding in Music Lessons for Preschoolers.	ECME, p. 112, 2006.	ECME 2006
IADELUCA, Valentina; SANGIORGIO. Andrea	Bambini al Centro: Music as a means to promote wellbeing.	IJCM, v. 1, n. 3, p. 311-318, 2009.	IJCM- International Journal of Community Music
ILARI, Beatriz.	Singing development of Brazilian children: implications for general theories of musical development and early musicality.	ECME, p. 9, 2006.	ECME 2006
ILARI, Beatriz; MOURA, Auro; BOURSCHEIDT, Luis.	Between interactions and commodities: musical parenting of infants and toddlers in Brazil.	MER. v. 13, n. 1, p. 51-67, 2011.	MER - Music Education Research
JOHN, Patricia St.	Unforgettable: Musical Memories with Infants and Seniors.	ECME P.23. 2012.	ECME 2012
JOHNSON-GREEN, Elissa A.; STEVENS, Sara.	Time to Transition: The Connection between Musical Free Play and School readiness.	ECME, p. 106, 2006.	ECME 2006

AUTOR	TITULO	REFERENCIA	FONTE
KEANE, Shiobhan.	An Examination of a Pre-school Music Enrichment Programme in a special School for Pupils with Physical and Multiple disabilities.	ECME, p. 51, 2012.	ECME 2012
KENNEY, Susan.	Best Practice Paper: Young Children ´s Music Symbol Reading and Arranging.	ECME, p. 83, 2012.	ECME 2012
KENNEY, Susan.	Building bridges from circle to centers.	ECME, p. 50, 2010	ECME 2010
KIM, Young-Youn.	Traditional Korean children's songs: collection, analysis and application.	IJME, v. 33, p. 38-45, 1999.	IJME- International Journal of Music Education
KOOISTRA, Lauren.	Informal piano lesson setting for children ages 3 to 5.	ECME, p. 36, 2010.	ECME 2010
KOUTSOUPIDOU, Theano.	Initial music education of nursery teachers: what do they ask for and what do they receive?	ECME, p. 43, 2008.	ECME 2008
LEE, Angela Hao Chun.	The study of Teaching Methods in the Music Classroom for Early Childhood Education.	ECME, p. 21, 2006.	ECME 2006
LEE, Angela Hao-Chun; SUN, Pei Chien.	Montessori´s preschool teacher´s	ECME, p. 19, 2010.	ECME 2010
LEE, Youngae.	Music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South.	IJME, v. 27, p. 356-371, 2010.	IJME- International Journal of Music Education
LEEA, Pyng-Na.	Self-invented notation systems created by young children	MER, v. 15, n. 4, 2013, p. 392-405.	MER - Music Education Research
LEIGHTON, Geraldine; LAMONT, Alexandra.	Exploring children's singing development: do experiences in early schooling help or hinder?	MER, v. 8, n. 3, p. 311-330, 2006.	MER - Music Education Research
LEU, Jennifer Chau-Ying.	How Music touches the Heart, Mind, and Body of Young Children with Special Needs.	ECME, p. 98, 2006.	ECME 2006

AUTOR	TITULO	REFERENCIA	FONTE
LIM, Nam-Hee.	Conducting as a window of shared musical understanding.	ECME, p. 92, 2006.	ECME 2006
LIU, Liu; FOX, Donna Brink	Music makers in early childhood: this area is under construction.	ECME, p. 54, 2010.	ECME 2010
LUO, Lucy Weihua; HAFTECK, Lily Chen.	Music Spring Buds: An Innovative Early Childhood.	ECME, p. 46, 2012.	ECME 2012
MACKENZIE, Karen.	The Effect of the Unaccompanied Singing Voice on Children's Communication Skills and Emotional development: the use of the singing voice to get touch with Pre-School children.	ECME, p. 9, 2006.	ECME 2006
MACKENZIE, Karen; CLIFT Stephen.	The MusicStart Project: an evaluation of the impact of a training programme to enhance the role of music and singing in educational settings for children aged three to five years.	IJME, v. 26, p. 229-242, 2008.	IJME- International Journal of Music Education
MACKINLEY, Elizabeth.	Singing maternity: making visible the musical worlds of mothers and their children.	ECME, p. 49, 2008.	ECME 2008
MANG, Esther.	The referent of children's early song.	MER. v. 7, n. 1, 2005.	MER - Music Education Research
MANINS, Stuart; FROHLICH, Charlotte.	The bigger picture.	ECME, p.54, 2008.	ECME 2008
MARJANEM, Kaarina.	Pre-and Postnatal Music Education for Holistic Development and Communicative Well-being.	ECME, p. 66, 2012	ECME 2012
MARSHALLA Nigel; SHIBAZAKIA, Kagari.	Two studies of musical style sensitivity with children in early years.	MER, v. 13, n. 2, pages 227-240, 2011.	MER - Music Education Research
MARSHALLA, Nigel; SHIBAZAKIA, Kagari.	Gender associations for musical instruments in nursery children: the effect of sound and image	MER, v. 15, n. 4, 2013. p.406-420.	MER - Music Education Research
MEHR, Samuel; Fox, Donna Brink.	Nurturing musical lives of families through shared experience: Music times two.	ECME, p. 63, 2010.	ECME 2010

AUTOR	TITULO	REFERENCIA	FONTE
MORENO, Jéssica Pérez.	Salta Miralta: A study of the Musical Mechanisms to Adjust Interaction between Adults and Children in a Catalan Lap Game.	ECME, p. 71, 2012	ECME 2012
NASH, Sandra.	A Dalcroze influence in Australian Early childhood Teacher Education – 1939 to 1974.	ECME, p. 40. 2006.	ECME 2006
NAUGHTON, Chris; LINES, David.	Developing Student Collaborations with the Potential to Reveal New Learning New Learning Experiences and Understanding of Process and Practice in Music Education.	ECME, p. 95, 2012.	ECME 2012
NEOKLEOUSA, Rania.	Having their song heard: tracking pre-service kindergarten teachers' perceptions and confidence in their singing skills.	MER, v. 15, n.2, p.151-167. 2013.	MER - Music Education Research
NILAND, Amanda.	Relationships, reflection, reciprocity: the three Rs of researching children´s relationships with songs.	ECME, p. 25, 2010.	ECME 2010
NILAND, Amanda.	An Exploration of Young Children´s Engagement with Music Experiences..	ECME, p. 78, 2006.	ECME 2006
NYLAND Berenice; ACKER, Aleksandra.	Young children´s musical explorations: The potential of using Learning Stories for recording, planning and assessing musical experiences in a preschool setting.	IJME, v. 30, p. 328-340, 2010.	IJME- International Journal of Music Education
PERSELLIM, Diane.	Was Kodaly Wrong? Do Young children find half-steps more difficult to sing in tune?	ECME, p. 33, 2006.	ECME 2006
PERSELLIN, Diane Cummings; BATERMAN, Laura Kerr.	Teaching songs to young children: does the phrase-by-phrase method produce more accurate singing than the whole-song method?	ECME, p. 58, 2008.	ECME 2008
PIERIDOU-SKOUTELLA, Avra.	Small musical worlds: in touch with young Greek Cypriot children´s musical lives.	ECME, p. 62, 2008	ECME 2008

AUTOR	TITULO	REFERENCIA	FONTE
PORTOWITZ, Adena; KLEIN, Pnina S.	MISC-MUSIC: a music program to enhance cognitive processing among children with learning difficulties.	IJME, v. 25, p. 259-271, 2007.	IJME- International Journal of Music Education
REIGADO João; ROCHA António; RODRIGUES, Helena.	Vocalizations of infants (9-11 months old) in response to musical and linguistic stimuli.	IJME, v. 29, p. 241-255, 2010.	IJME- International Journal of Music Education
RODRIGUES, Helena et al.,	Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of BebeBaba.	IJCM, v. 3, n. 1, p. 77-90, 2010.	IJCM- International Journal of Community Music
SMITHRIM, Katherine.	Grandma´s Chair: iMusic for Preschoolers.	ECME, p. 10, 2012.	ECME 2012
ST. JOHN, Patricia A.	“Let´s Dance!” – Inviting Musical Discovery through Relationship.	ECME, p. 53, 2006.	ECME 2006
ST. JOHN, Patricia A.	From Swinging on a star to childhood chants: infants and seniors create intergenerational counterpoint..	ECME, p. 62, 2008.	ECME 2008
STREET, Alison; YOUNG, Susan.	Music with children under two: Working towards appropriate practice with parents and carers.	ECME, p. 75, 2008.	ECME 2008
SUTHERS, Louie.	Using Poetry as a Catalyst for Young Children´s Group Music Making.	ECME, p. 27.2006.	ECME 2006
TOMLINSON, Michelle.	How Young Children Use semiotic Tools to Communicate Through Music Paly in School contexts.	ECME, p. 76. 2012.	ECME 2012
VESTAD, Ingeborg Lunde.	To play a soundtrack: how children use recorded music in their everyday lives.	MER, v. 12, n. 3, p. 243-255, 2010.	MER - Music Education Research
VRIES, Peter De.	Using poetry as data representation to explore music opportunities parents provide for their children at home.	MER, v. 9, n. 1, p. 17-34, 2007.	MER - Music Education Research
VUVKOVIC, Aleksandra; NYLAND,	Playing with diversity: young children and music in an Australian	ECME, p. 80, 2008.	ECME 2008

AUTOR	TITULO	REFERENCIA	FONTE
Berenice; FERRIS, Jill.	child care centre.		
WOODWARD, Sheila; SARDESAI, Smeeta; TURMAN, Jack.	Impacting Premature Infant Outcomes through Womb Sounds and the Maternal Singing Voice.	ECME, p. 60, 2012.	ECME 2012
YARON, Ayala Badmor.	Boustan el alhan (the garden of sounds): a musical curriculum for Arab children in Israel.	ECME, p. 39, 2010.	ECME 2010
YENNARI, Maria.	Beginnings of song in young deaf children using cochlear implants: the song they move, the song they feel, the song they share	MER, v. 12, n. 3, p. 281-297, 2010.	MER - Music Education Research
YICK-MING, Rosanna Wong.	Music in education is education for life.	IJME, v. 23, p. 107-109, 2005.	IJME- International Journal of Music Education
YING-LIAO, Mei.	The effects of gesture use on young children's pitch accuracy for singing tonal patterns.	IJME, v. 26, p. 197-211, 2008.	IJME- International Journal of Music Education
YOUNG, Susan.	Lullaby light shows: everyday musical experience among under-two-year-olds.	IJME, v. 26, p. 33-46, 2008.	IJME- International Journal of Music Education
YOUNG, Susan; GILLEN, Julia.	Technology Assisted Musical Experiences in the Everyday Life of Young Children.	ECME, p. 71, 2006.	ECME 2006