

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ENCONTRO INEVITÁVEL

Anderson Carmo de Carvalho¹
UNIRIO/PPGM
Doutorado
Educação Musical
anderson0carm@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta o recorte de uma pesquisa de doutorado que tem como um de seus objetivos compreender a modificação ocorrida no conceito de infância em nossa sociedade e como tal modificação influencia a música e seu ensino para a infância. Nele é apresentado como a criança era vista, em termos de educação musical na passagem entre a Idade Média e a Idade Contemporânea e como, a partir das incorporações dos estudos da Educação, da Psicologia do Desenvolvimento e, mais recentemente, da Sociologia da Infância, foi possível conceber um novo modo de olhar para a infância, o que também vem influenciando na maneira de pensar as práticas de ensino/aprendizagem da educação musical.

Palavras-chave: Música; Educação Musical; Sociologia da Infância.

Sociology of Childhood and Musical Education: an Inevitable Meeting

Abstract: This text presents the clipping of a doctoral research that has as one of its objectives to understand the change occurred in the concept of childhood in our society and how it influences music and its teaching for childhood. It presents how the child was seen, in terms of musical education in the transition between the Middle Ages and the Contemporary Age, and how, from the incorporation of the studies of Education, Developmental Psychology and, more recently, Sociology of Childhood, it was possible to have a new way of looking at childhood, which also influenced the way of thinking about the teaching / learning practices of music education.

Keywords: Music; Musical education; Sociology of Childhood.

Sobre a infância e sua história

Os documentos publicados que abordam o assunto da infância² valem-se, de forma quase que absoluta, dos escritos de 1962 do historiador e medievalista francês Philippe Ariès

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Bolsista CAPES.

² No contexto desse trabalho, “crianças” e “infâncias” têm significados distintos, porém complementares. A “criança” é sujeito social de categoria geracional. “Infância” é o modo no qual os adultos observam e representam as crianças. Para o sociólogo Manuel Sarmiento, a “infância” e a “criança” podem ser entendidas como as moedas dos países da União Europeia (Euro). Entre os países, uma face da moeda é igual para todos, a outra face, é

(2006). O livro, como um todo, pesquisa o olhar adulto acerca da infância em sociedades europeias no período entre o final da Idade Média até o século XIX, do ponto de partida onde a criança era um adulto incompleto. Para este autor, devido ao fato de a criança ser compreendida como um anão (ARIÈS, 2006, p. 46), sua vida ocorria junto a dos adultos, sem haver muitas distinções entre as práticas da infância e da adultez. Muito comumente, as crianças eram inseridas na sociedade, participando de jogos e atividades culturais desta; “não existia uma separação tão rigorosa como hoje dos jogos, música e danças de adultos e crianças (ARIÈS, 2006, p. 42-50). A infância como hoje é vista, foi um progresso de séculos.

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo regime se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu ao seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: a palavra *filis*, *valentes*, e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. (ARIÈS, 2006, p. 11).

O trabalho de Ariès, apesar de ser importante referência por abrir o tema da infância na história e o surgimento da concepção de infância, foi alvo de aceitação distintas entre seus pares. Ao defender a inexistência de um “sentimento de infância” em período anterior aos tempos modernos, o autor deixou de observar diferentes visões variadas acerca da criança (HEYWOOD, 2004). Ainda em Heywood (2004, p. 12), um de seus críticos (Doris Berkvam), defende que a consciência de infância na antiguidade é tão diferente da atual, que é difícil identificá-la, por isso, não reconhecemos. Havia então, uma infância, porém diferente da moderna. Trabalhos posteriores ao do francês, como Postman (1999), Heywood (2004), Stearns (2016), entre outros, foram importantes para observar a importância de estudar a(s) infância(s) para além da Europa e das sociedades privilegiadas desta.

A partir dessa breve exposição, é possível deduzir que, na Idade Média, as crianças aprendiam música não pela existência de práticas educativas exclusivas para elas, mas por terem suas vidas divididas de forma natural com os adultos. Ariès, utilizando-se de diversos contos para exemplificar a rotina de crianças, reporta escritos retirados do diário do médico Heroard.

diferente em cada país. Assim, a criança é uma categoria social geracional igual em todos os lugares, mas representadas por diferentes infâncias, conforme suas culturas.

Este descreve que o Delfim Luiz de França, primogênito de Luiz XIV, tendo sido levado ao gabinete do rei, dançou ao som do violino todos os tipos de dança. Sobre isso, Ariès comenta:

Mais uma vez observamos a precocidade da música e da dança na educação dos meninos dessa época: isso explica a frequência, entre as famílias de profissionais, daquilo que hoje chamaríamos de crianças-prodígio, como pequeno Mozart. (ARIÈS, 2006, p. 43).

Ariès também relata uma tela holandesa de Laemen³ na qual as pessoas estão sentadas à mesa e o serviço é interrompido. Um menino encarregado do serviço está parado com um prato e um jarro de vinho; o outro, de pé, encostado na lareira com um copo na mão, canta uma canção sobre bebida; e o terceiro pega seu alaúde para acompanhá-lo. Esse quadro exemplifica as crianças participando de situações de adultos. Ou seja, sua atuação era próxima ao trabalho do “garçon” (menino em francês) de restaurantes na atualidade: servir bebidas alcoólicas a uma mesa. Além deste trabalho, atuavam musicalmente para o deleite dos adultos, algo impensável nos dias de hoje, mas explicado por Ariès pela importância dada à música naquele período. O autor também relata que era comum reuniões familiares entre crianças e adultos, onde formava-se uma pequena orquestra de câmara durante as refeições. Baseando na vida de Thomas Morley, Ariès relata que um dos costumes da época era trazer partituras à mesa para cantá-las. Ariès reporta que Thomas Morley iniciou seus estudos na música por ter se sentido envergonhado, ao ter que confessar não saber ler uma partitura em uma ocasião social na mesa. Além disso, o autor afirma que a iconografia da época demonstra que “as crianças praticavam a música muito cedo” (ARIÈS, 2006, p. 56-57). Por consequência, era impensável alguém não saber ler música.

Outras bibliografias exemplificam a relação entre adultos e crianças na cultura musical da Idade Média. Embora não se possa tratar de uma Educação Musical nos moldes modernos, a atividade prática da música religiosa era acompanhada pela presença de crianças que viviam sob a custódia da Igreja e tinham uma rígida educação musical. Segundo Fonterrada (2008, 35-38), com propósito de louvar a Deus, igrejas, os conventos e seminários arregimentavam crianças de boa voz para suprir as necessidades de seus coros adultos, na Idade Média. A autora indica que essas crianças eram oriundas de lares pobres e que, por muitas vezes, garantiam o sustento próprio e o da família com seu ofício de cantor. Para as famílias, era uma honra que elas participassem dessas atividades. A criança não era separada do adulto e participava dos agrupamentos corais no regime de ensino da música para Deus, sem haver uma preocupação

³ Título da tela: *An elegant company making merry* (uma companhia elegante e alegre). De Christoffel Jacobsz. van der Laemen (Flemish, b. ca. 1606–d. before 1652).

específica para com a infância. Ainda segundo a autora, era possível que as crianças fossem raptadas para fazer parte de uma corte ou capela. A prática de treinar crianças para o canto católico perdurou por séculos, e por consequência, muitos dos meninos tornaram-se importantes músicos dos períodos góticos, renascentistas e barroco (FONTERRADA, 2008, p. 35-38). Os primeiros passos para os cuidados específicos com a infância ocorreram no período renascentista. Afastando-se do modelo da Idade Média, na Itália do século XVI, começaram a ser criadas escolas de formação básica em música, onde se ensinavam diversas disciplinas. Nesse período, “o hábito de deixar a criança por conta de aprendizes, em convivência direta com os adultos, se modificou” (FONTERRADA, 2008, p. 47-48), a educação da criança já era pensada de forma diferenciada. Entretanto, a ideia de que a criança era um adulto em construção ainda não fora perdida. A infância, era um prelúdio para a adultez, por tanto, segundo a autora, em se tratando do ensino direcionado para a infância: “é difícil identificar o valor e o significado que os homens atribuíram a educação musical para crianças por ser anterior serem anteriores ao conceito de infância, que só se firma no século XX” (FONTERRADA, 2008, p. 121).

Outra prática na cultura musical do século XVI e XVII, que também demonstra que a preocupação com a infância foi se estabelecendo historicamente, era a natural existência de *castratis*. Estes eram cantores que executavam canções na extensão vocal de vozes femininas, já que não se permitia a participação das mulheres nas atividades musicais religiosas. Porém, para obter essa peculiaridade na voz, os garotos eram submetidos a procedimentos de castração. Sendo a mutilação uma atividade proibida, muitas vezes era feita por um douto cirurgião clandestino ou simples barbeiros de aldeias. Fortemente sedados (geralmente com ópio), os meninos tinham os testículos retirados. Assim, as cordas vocais dos *castrati* não teriam os desenvolvimentos hormonais naturais dos meninos, permanecendo com a sonoridade infantil quando se tornassem adultos. As famílias aceitavam, porque era uma forma de ajudá-las financeiramente e fazer com que os meninos tivessem sucesso no futuro (BARBIER, 1993, p. 1-12).

Em suma, os exemplos apresentados do mesmo período de recorte de Ariès (2006) reafirmam: (1) que a criança participava da vida dos adultos sem ter ainda um espaço próprio para sua categoria, assim aprendia-se música com os adultos no fazer adulto; (2) o sentimento de cuidado com a infância era diferente e não havia o espaço infantil na rotina medieval. Foi no decorrer de séculos que o sentimento atual de infância foi construído. (3) a música também era um caminho para o mundo do trabalho infantil e a formação em música permitia a profissionalização, trazendo possibilidades de uma vida melhor.

As ciências sociais e sua influência na concepção de infância

Lentamente, em termos históricos, a partir das contribuições de Comenius (1592–1670), Rousseau (1712-1778)⁴, Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852), Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), além das influências do movimento da Escola Nova (Século XX), ocorreu uma grande mudança na forma de se olhar a criança⁵. Pode-se assumir que, até a influência desses (e outros) teóricos, as crianças eram concebidas como seres passivos. Entretanto, sendo estudadas a partir de distintas áreas, foi possível fundamentar a ideia de infância que prevalece na atualidade: a infância moderna. Importante ressaltar que, dentre esses citados, Jacques Rousseau foi importante educador musical. Sua obra “Emílio, ou da Educação” (1762) foi um divisor histórico que inaugurou o atual conceito de infância (ROUSSEAU, 1990) e de educação musical (DAUPHIN, 2015).

A medicina cuidava dos aspectos físicos, a psicologia dos comportamentais e emocionais e a pedagogia de questões cognitivas e sociais. Todas essas áreas estavam preocupadas em salvaguardar as crianças de perigos. Ou seja, as crianças passam a serem vistas como seres que necessitam de cuidados por serem “vulneráveis, dependentes, passivas, imaturas, ao contrário dos adultos, vistos como ideal a ser atingido” (VOLTARELLI, 2017, p. 39).

A educação musical, por exemplo, foi influenciada no final do século XIX e início do século XX por educadores musicais que foram entusiasmados pelos ventos reformadores da educação do período. Ao pensar o ensino de música para crianças, educadores da “primeira geração”⁶ como Èmile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltrán Kodaly, Carl Orff e Shinichi Suzuki construíram métodos ativos de aprendizagem em música específicos para as crianças (FONTERRADA, 2008, p. 163).

No Brasil, outros educadores foram influenciados pelos denominados métodos e apoiados pelos estudos da pedagogia e da psicologia de seu tempo, deixaram de pensar na criança como uma “*tabula rasa*”⁷. Ou seja, ela não era mais vista como um papel em branco, mero receptor de informações. Os métodos ativos tinham por fim educar a infância a partir de

⁴ Apesar de não ter feito uma obra específica de música para o ensino de crianças, Rousseau já ponderava a utilização de músicas mais simples para o ensino de Emílio (personagem de seu livro). “Uma melodia sempre cantante e simples, sempre emitida pelas cordas essenciais do tom, e sempre indicando de tal modo a mínima, que ele a sinta e a acompanhe sem dificuldade (ROUSSEAU, 1990, p 154-155). Segundo Fonterrada (2008, p. 60), Rousseau foi o primeiro pensador a criar uma estrutura pedagógica especial para educação musical para crianças.

⁵ Indico os principais pensadores, porém ressalvo que esse é um longo caminho de muitas outras contribuições.
⁶ Esse termo e classificação foi utilizado por Fonterrada (2008). Dauphin (2015) indica que esses educadores foram fortemente influenciados pelos trabalhos de ensino de música de Rousseau.

⁷ Tradução: tábula rasa. Termo latino utilizado para definir a ideia de folha em branco. Indica uma condição em que a consciência é desprovida de qualquer conhecimento inato, por tanto, precisa ser preenchida.

suas próprias especificidades, observando suas “fases de desenvolvimento” e suas singularidades. No campo da educação musical, Antônio Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone e Gazzi de Sá foram músicos brasileiros que se debruçaram no desafio de criar métodos de ensino apropriados para crianças. As novas abordagens, internacionais ou nacionais, até os dias atuais influenciam os métodos de ensino e aprendizagem em música.

Sociologia da Infância e a música

É na segunda metade do século XX que a Sociologia da Infância⁸ surge, apresentando um novo paradigma. Propõe a infância como uma construção social, com variáveis necessárias de análise social como classe, gênero e etnia. Sob o olhar da Sociologia da Infância, as crianças passam a ser analisadas a partir de seus próprios mundos e pontos de vistas, passando a ser compreendidas como sujeitos ativos na construção e determinação de suas vidas sociais e capazes de revelar fazeres próprios entre pares ou com adultos (CORSARO, 2011). Afastando-se da ideia do adulto em miniatura, humano incompleto, de sujeito como tábula rasa e de que a criança é um sujeito pré-social, “a Sociologia da infância, nos seus desenvolvimentos recentes, pôs-se a colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais” (SARMENTO, 2009, p. 24).

Pode observar-se que assim como a pedagogia e a psicologia influenciaram educadores musicais desde o início do século XX, a Sociologia da Infância, vêm intervindo significativamente, de forma indireta ou direta, na edificação do pensamento para o ensino e aprendizagem em música. Essas mudanças, também podem ser percebidas no ensino de música e no pensamento dos teóricos musicais da atualidade. A partir das influências desses educadores, pode-se afirmar que o ensino de música, principalmente para crianças, passou a ser pensado de maneira radicalmente diferente. Contudo, na contemporaneidade, cabe ressaltar a influência de dois pensadores: o inglês Keith Swanwick e o francês François Delalande, que apesar de serem fortemente influenciados pela psicologia do desenvolvimento e suas etapas, são aqui trazidos por suas proximidades de pensamento com autores da Sociologia da Infância, apesar de não utilizarem essa bibliografia.

O professor Keith Swanwick é pensador e pesquisador da natureza da experiência musical. Interessou-se em observar como se dão os processos de desenvolvimento da compreensão musical no ser humano. Ele concluiu que o desenvolvimento ocorre em etapas, em movimento de espiral, tendo sido, portanto, o criador da Teoria Espiral do Desenvolvimento

⁸ Não somente a Sociologia da Infância tem sido importante, como os chamados Estudos da Infância: história da infância, filosofia da infância, cultura das crianças e da infância e a sociologia da infância, são temas desse estudo.

Musical, lançada em 1986, em conjunto com June Tillman pelo periódico *British Journal of Music Education* (SWANWICK; TILLMAN, 1986).

Caregnato (2013) estudou a relação entre a teoria espiral e a teoria piagetiana e concluiu que, apesar de haver discordâncias entre alguns aspectos das teorias psicogênicas, os autores certamente foram influenciados pela teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, mesmo que tenham apresentado suas teorias de forma bastante particular, pois se concentraram apenas na questão do desenvolvimento musical. A autora alega que ao observar o trabalho da psicogênese da educação musical de Swanwick, não se exclui a inspiração da psicogênese piagetiana, segundo a qual o homem se desenvolve por etapas.

Para a autora, assim como fez, por exemplo, a psicolinguista argentina Emília Ferreiro ao tratar da alfabetização, Swanwick e Tillman enunciaram um modelo de desenvolvimento cognitivo do ensino/aprendizagem em música que hoje é de importante referência para a educação musical (CAREGNATO, 2013). Swanwick também realizou contribuições significativas na educação musical por criar o modelo C(L)A(S)P e os três princípios que ele julga que deveriam fundamentar as práticas pedagógicas para o ensino de música: 1) considerar a música como discurso; 2) considerar o discurso musical dos alunos e; 3) promover fluência do início ao fim no ensino de música (SWANWICK, 2003).

Em seu livro, “Música, Mente e Educação”, Swanwick (2014) aponta que é preciso que se veja as crianças como inventoras musicais, improvisadoras e compositoras, ou seja, faz-se necessário encorajá-las a usar sua autoexpressão. Ao pensar dessa maneira, tem-se como consequência a passagem do professor que dirige uma aula, para o facilitador da aprendizagem. O autor argumenta que “a grande virtude da teoria da educação musical ‘centrada na criança’, enfatizando a individualidade e criatividade de cada aluno, é que somos encorajados a olhar e ouvir mais claramente o que as crianças realmente fazem” (SWANWICK, 2014, p. 32). Observa-se que o autor interage com os teóricos da Sociologia da Infância quando esta identifica a criança como importante participante de seus mundos culturais.

Outro autor pertinente para estabelecer um entrecruzamento a respeito do pensamento da Sociologia da Infância e a Educação Musical é François Delalande, compositor, educador e pesquisador francês do Grupo de Pesquisa Musical (INA-GRM - Paris). Há mais de duas décadas vem filmando atividades de bebês e crianças com instrumentos musicais, estudando seus fazeres, correlações e identidades com a psicogênese da interação música/criança. Em Delalande (2019), a teoria de Jean Piaget tem lugar privilegiado. É a partir de Piaget que o pensador elabora suas perspectivas acerca das crianças e sua interação com os sons que produzem, relacionando as condutas sonoras infantis às proposições biológicas da psicogênese

piagetiana. Compreende o fazer musical como similar a um jogo de criança, percebendo que nessa ação encontram-se as três formas de jogo apresentadas por Piaget: sensório motor, simbólico e o jogo com regras. O compositor argumenta que esses mesmos elementos piagetianos alicerçam a criação e performance musical. Ele acredita que uma peça musical nada mais é do que um jogo sensório-motor com regras definidas, jogo esse que o músico precisa seguir ao aprender a tocar. Na execução musical, por exemplo, encontra-se o domínio do gesto motor, assim como um bebê faz ao explorar um tambor. O que muda é o grau de complexidade, por exemplo, mas haveria similaridade entre um bebê explorando um tambor e o de um adulto aprendendo a tocar uma peça de Sebastian Bach: a cada compasso novo, adquire-se novos esquemas motores e sensíveis. Pela assimilação e acomodação da experiência do aprender, passa-se do não saber ao domínio da obra, a ponto de poder reinterpretá-la a seu modo. O jogo sensório motor, assim, é revelado na correspondência da exploração e realização gestual, tanto no caso do bebê quanto no do adulto.

Sobre o jogo simbólico, Delalande classificou-o como a relação que se tem com o sonoro, o símbolo que se tem com o fato musical, as sensações que ocorrem na escuta e criação musical quando essas evocam uma situação vivida, um movimento ou mesmo um sentimento por conta do contato com a música. E o jogo com regras é a estruturação musical que envolve os sistemas musicais ou uma gramática da música, como por exemplo: os sistemas tonais, modais, atonais, dodecafônicos e outros. As regras da harmonia a quatro vozes poderiam ser um exemplo, quando então se apresentam como regras tácitas, ou seja, um jogo de regras. Contudo, Delalande admite que na ação da obra musical acontece o predomínio de um jogo sobre o outro.

O autor mostra que há uma identidade entre a atitude infantil e a adulta, onde os dois personagens são jogadores no conhecimento do novo, o que o faz aproximar-se do conceito de “ser e devir” de Prout⁹ (2004), autor que pondera que adultos e crianças são aprendizes constantes. Essa visão iguala as duas instâncias etárias em uma mesma importância formadora, superando o paradigma no qual o adulto tem uma experiência com o aprendizado hierarquicamente mais importante que o de uma criança. Os dois grupos sociais, infância e adultez, são formados por sujeitos em construção, incompletos e dependentes, superando, por fim, a ideia da completude quando na adultez. Logo, entende-se que o olhar da construção musical em Delalande é propício para a cultura musical infantil e sua interlocução com ela. Assim, é possível visar a interação musical da criança tendo a infância como uma categoria

⁹ Alan Prout é professor de “Sociologia” e “Estudos da Infância” no Institute of Education da University Warwick.

geracional específica que não é inferior à categoria da adultez e percebendo que a relação da música, nas duas categorias, são similares: são jogos.

Outras pesquisadoras vêm se utilizando da bibliografia da Sociologia da Infância e seus autores para pensar o ensino e aprendizado em música, distanciando-se da ideia de um sujeito faltante no ato de desenvolvimento humano. Como sugere Prout e James (1997, p. 7), “a imaturidade das crianças é um fator biológico, mas a forma como ela é compreendida e de lhe atribuem significados é um fato da cultura”, e esse tipo de reflexão está presente em trabalhos atuais. Dentre as pesquisadoras, Lino (2008), Niland (2012), Cunha (2014), Werle (2015), Henriques (2018) e Young (2018)¹⁰. Esses trabalhos não demonstram desconsiderar, nem mesmo negar as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, mas parecem buscar na Sociologia da Infância, um novo paradigma ao olhar para o fazer musical das crianças. Um olhar que não direcione a criança como um vir a ser, mas como sujeitos ricos de criações e fazeres. Pode-se considerar que entender a criança como protagonista é fator essencial para balizar novas metas enquanto escolha de repertório e fazeres educacionais.

Considerações finais

Entender que a sociedade é uma rede é essencial para tratar do entrecruzamento entre Sociologia da Infância e Educação Musical. Os primeiros estudos acerca do tema vêm demonstrando que a criança, vista aos moldes dos educadores musicais atuais, não é um adulto em construção e precisa ser respeitada enquanto categoria social, portanto sua experiência com a música deve ser considerada. Não há diferenciação das duas categorias (adulto – criança) com relação ao aprendizado e desenvolvimento, são etapas distintas. A diferença está no grau de avanço, pois os dois experienciam a produção musical como um desafio, uma oportunidade ao novo. Observar o ensino de música nos moldes da Sociologia da Infância pode ser também pensar que a música da criança não é uma pré-música, mas sim a música possível da sua categoria de gênero, dentro do seu nível de desenvolvimento. Assumo um silogismo: se a criança não é um pré-sujeito (pré-adulto), sua música não é uma pré-música. Seus fazeres são caminhos para adaptação das músicas nas culturas nas quais estão inseridas, sejam elas tonais, atonais ou outras. Além disso, pontuo ser também necessário ressignificar o que se entende por “música”, para então atingir novos passos ao olhar as infâncias e a música.

Para uma criança, mesmo no impreciso, seu ensaio é o mais alto nível de sua experiência musical. Seu aprendizado é um gerúndio. O encontro entre Sociologia da Infância e Educação

¹⁰ Nesses trabalhos é possível perceber uma significativa influência dos escritos de Corsaro (2011), seu conceito de “cultura de pares” e de “reprodução interpretativa”.

Musical é inevitável, posto que, a criança moderna mudou, assim como a sua relação na sociedade. Ela tem sido observada de outras formas e pesquisadores do ensino de música vêm utilizando a abordagem sociológica para além da etapização do desenvolvimento psicológico dos séculos passados.

A temática aqui abordada mostra a necessidade de se observar o ensino/aprendizagem de música a partir da experiência da própria criança. Nesse sentido, vale ressaltar a pertinência de pesquisas ou práticas que privilegiem a música feita pela criança, tanto nas produções individuais quanto com pares infantis ou com adultos. Para tanto, vejo como hipótese observar a música da criança em três conceitos: a música “para” criança, a música “com” a criança e a música “da” criança. Desse modo, pretende-se notar o fazer infantil por uma outra ótica, onde a criança é protagonista e importante agente social.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2º. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006. 196 p. L' Enfant et la Vie familale sous l'Ancien Régime (1960).
- BARBIER, P. *História dos Castrati*. Tradução de Raquel Ramallete. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.
- BRITO, T. *Música na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAREGNATO, C. Relações entre a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética. In: Shème – *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Marília: Unesp. v.5, n.1 – Jan-Jul/2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/3179/2490>. Acesso em: 15 nov. 2019. Acesso em 10 jun. 2020.
- CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011
- CUNHA, S. *Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância*. – São Paulo, 2014. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2014. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122014-110443/publico/SANDRA_MARA_DA_CUNHA_rev.pdf. Acesso em 12 mar. 2020.
- DELALANDE, F. *A música é um jogo de criança*. Tradução de Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- DAUPHIN, C. *Rousseau, Schumann e Kodaly: visões convergentes em pedagogia musical*. Revista da ABEM. Londrina, v.23, n.34, p. 11-29, jan-jun, 2015. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/523/443>: Acesso em: 18 jun. 2020.
- FONTEERRADA, M. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENRIQUES, W. *Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II*. – São Paulo, 2018. 285f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, São Paulo, 2018. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153985>. Acesso em 18 Jun. 2020.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer, 1997.

LINO, D. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. – Porto Alegre, 2008. 391f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=132737&co_midia=2. Acesso em 18 mar. 2020.

NILAND, A. Exploring the Lives of Songs in the Context of Young Children’s Musical Cultures. Min-ad: *Israel studies in musicology* online, v. 10, p. 27-46, 2012. Disponível em: <https://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/12/4%20Niland.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou da educação*. São Paulo. Ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 17-39.

STEARNS, P. *A Infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

SWANWICK, K; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children’s composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, 1986.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Rio de Janeiro: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. *Música, mente e educação*. Tradução: Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VOLTARELLI, M. A. *Estudos da Infância da América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância*. São Paulo, 2017. 324f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-110759/publico/MONIQUE_APARECIDA_VOLTARELLI_rev.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

WERLE, K. *Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar*. – Santa Maria, 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3486>. Acesso em 24 mar. 2020.

YOUNG, Susan. *Critical New Perspectives in Early Childhood Music: Young Children Engaging and Learning Through Music*. Londres: Routledge, 2018.