UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FABIANA LEITE RABELLO MARIANO

**Música no berçário: Formação de professores
e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.**

São Paulo

2015

FABIANA LEITE RABELLO MARIANO

**Música no berçário: Formação de professores e a Teoria da
Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.**

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de doutora em Educação à
comissão julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

Área de concentração: Psicologia e Educação

Professora Orientadora: Prof^a Dr^a Tizuko
Morchida Kishimoto

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 M333m	Mariano, Fabiana Leite Rabello Musica no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon / Fabiana Leite Rabello Mariano; orientação Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo, SP: s.n., 2015. 259 p.; ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndices
-----------------	--

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Música 2. Bebês 3. Berçário 4. Formação de professores
5. Musicalização infantil 6. Gordon, Edwin I. Kishimoto, Tizuko Morchida, orient.

MARIANO, F. L. R. Música no berçário: Formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Maria Malta Campos

Instituição: Fundação Carlos Chagas

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr Geraldo Fiamenghi Jr.

Instituição: Centro Universitário Fieo

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire

Instituição: Universidade de Brasília

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu grande mestre Dr Edwin Gordon, com imenso respeito e eterna gratidão, por transformar minha vida profissional e pessoal através da MLT ao me trazer respostas musicais que tanto procurei, ao me possibilitar crescer musicalmente quando tomei consciência e vivenciei o meu próprio processo de audição, ao me mostrar como verdadeiramente se aprende música e ao me descortinar um novo mundo. Espero que este estudo frutifique em inúmeras oportunidades para a divulgação da MLT!

À minha mãe, amada, que pela sua admirável bravura, firmeza e fé na vida sempre me faz acreditar em mim mesma. E por todos os momentos em que vibrou comigo nas menores conquistas com a mais pura verdade. Obrigada!

À Vida Maria e Esperanza, minhas filhas amadas, entrego nestas páginas o resultado de todo o tempo em que nos abstivemos de viver nossas histórias. Que o meu esforço inspire vocês a nunca desistirem dos seus sonhos, por mais distantes que possam parecer!

Ao meu amado irmão e meu querido pai, que tenho certeza, velam por mim.

À querida e saudosa amiga Cecília Zanatta.

AGRADECIMENTOS

À Deus!

À minha querida e admirável orientadora, profa. Tizuko, por toda a sua dedicação e atenção para comigo durante todos esses anos. Agradeço, sobretudo, pela sua plena confiança em mim e pelo enorme carinho com que sempre me recebeu. Pelo seu exemplo, pelas longas conversas e reflexões que, com certeza, me fizeram caminhar para outro nível. Minha profunda gratidão!

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela oportunidade da realização do doutorado.

Aos professores Nilton José Machado, Cristiane Gottschalk, Maria Letícia Nascimento com os quais, através das profícuas aulas, ampliei meus conhecimentos e minhas concepções pedagógicas.

Aos funcionários da secretaria Pós-FEUSP que nunca mediram esforços para resolver e responder a qualquer questão.

À Universidade do Estado de Minas Gerais, especificamente o Curso de Pedagogia da FAE/CBH fora de sede, Poços de Caldas, que me autorizou e favoreceu o desenvolvimento da pesquisa nesta Unidade.

Aos professores e funcionários da UEMG, pela força, pelo apoio logístico, pelo companheirismo e amizade. Registro, sobretudo, Marcilene, Ana, Renata, Solange Zanetti, Antônio, Wesley, Casalinho, Andreia e Camila por me darem todo o suporte e apoio incondicionais nos momentos mais incisivos.

A todos os participantes da pesquisa: ex-alunas da UEMG participantes do curso, a professora, os funcionários da creche, os familiares e bebês tão especiais e queridos, que contribuíram para que os resultados apresentados nesta tese fossem possíveis.

À Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas, MG, pelo apoio recebido na compreensão e autorização para a realização da pesquisa junto ao CEI, bem como à coordenadora do CEI pelo acolhimento ao projeto.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) pela concessão da bolsa de doutorado por 29 meses, recebida durante um momento extremamente importante da coleta de dados.

Ao Instituto Federal de São Paulo, campus de São João da Boa Vista, pela liberação das minhas atividades durante o período do estágio doutoral em Portugal, ao corpo docente equipe administrativa por todo o apoio recebido desde o meu ingresso em 2014.

Ao grupo de pesquisa CIEI – Contextos Integrados de Educação Infantil por ter me proporcionado um aprendizado profundo sobre a Educação Infantil e aos colegas pesquisadores com quem aprendi muito.

À professora Helena Rodrigues que tão gentilmente me recebeu para a realização do estágio doutoral em seu Departamento de Ciências Musicais da F.C.S.H. – na Universidade Nova de Lisboa – dedicando um tempo preciosíssimo a me ouvir, me ensinar e esclarecer, pacientemente, as minhas dúvidas. Experiência que me fez crescer como profissional e como pessoa.

À Universidade Nova de Lisboa por permitir que o estágio doutoral fosse realizado e a todos os que por lá me receberam com tanto respeito.

A Colwin Trevarthen por me lembrar em uma singela conversa que: às crianças, a alegria!

À Arnolfo Borsachi pela sua atenção em todos os momentos em que se fez necessário um diálogo mais profundo sobre a MLT, especialmente durante minha visita à Itália para a participação em seu curso de formação de professores.

À Cândida Manoela e sua família que me receberam em Portugal com imenso amor.

Aos amigos: Pablo Lapiduzas, Luciano Senaha e Malba Tormin pelas ricas conversas e trocas bibliográficas, a Fernanda Rezende, a Flavio Ricardo Vassoler pelo apoio, e gratidão profunda às minhas amigas e aos meus amigos queridos - gostaria de nomear cada um de vocês, mas não tenho como - por terem compreendido minha ausência, por torcerem e me incentivarem sempre, sobretudo nas horas árduas.

À Alex Prado pela revisão do texto e Esperanza pelas revisões da língua inglesa.

Agradeço a minha mãe, Esperanza e Vida Maria e a toda a minha família, especialmente, Cristina Gadelha que acreditou no meu sonho e me ajudou a realizá-lo.

Finalmente, dois agradecimentos especiais:

À banca de qualificação, presidida pelo prof. Dr. Ricardo Dourado Freire e pelo prof. Dr. Geraldo Fiamenghi Jr, pelas orientações e pontuais direcionamentos que contribuíram para a finalização da pesquisa.

À banca de defesa presidida pelas professoras Dr^a Maria Malta Campos, Dr^a Mônica Appezzato Pinazza. Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto, e pelos professores Dr. Ricardo Dourado Freire, Dr Geraldo Fiamenghi Jr; pela preciosa contribuição para minha construção acadêmica.

*“Para ser grande, sê inteiro:
Nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha,
Porque alta vive”*

Fernando Pessoa

RESUMO

MARIANO, F. L. R. **Música no berçário: Formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. 2015. 259 f.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O presente estudo delineou-se dentro de uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso participante. O tema nasceu da observação da carência de formação musical entre os profissionais que trabalham nos berçários, creches e Centros de Educação infantil. Teve por objetivo compreender os aspectos envolvidos no processo de formação musical do professor generalista que trabalha com bebês e crianças pequenas, a partir de um curso básico de música, elaborado dentro dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, por entender que esta teoria apresenta informações e traz orientações claras quanto o desenvolvimento musical da criança, facilitando a organização de possíveis propostas metodológicas. Logo após o curso, durante um ano letivo, realizou-se o acompanhamento reflexivo e suporte pedagógico musical junto a uma das professoras participantes do curso inicial. O referencial teórico debruçou-se sobre estudos oriundos da Sociologia da Infância quanto à concepção de infância, dentre os autores estão Corsaro (s/d) e Qvortrup (2010; 2011) no sentido de conceituar a criança adotada nessa pesquisa; sobre estudos que tratam da formação do professor generalista, como os de Kishimoto (2005; 2008), Gatti e Barreto (2009), dentre outros, e formação de professores de arte no Brasil, como Fonterrada (2008), Barbosa (1989; 2002a; 2002b; 2003); sobre estudos relacionados às origens da música e sua importância para as relações sociais do Homem destaca-se os de Brown et al (2000); Levitin (2006); Sandra Trehub (2002; 2003); sobre os estudos das interações iniciais dos bebês a partir, especialmente, das concepções de Colwin Trevarthen (1996;1999; 2000), Daniel Stern (1992) e Bruner e apresenta-se ainda uma descrição minuciosa da Music Learning Theory de Edwin Gordon. Encontram-se nas análises dos dados as contribuições deste modelo de ação para a formação musical inicial dos professores, que neste caso eram alunos de um curso de pedagogia que já atuavam na educação Infantil, e seus reflexos no contexto da creche. Os resultados mostraram-se efetivos quanto à abordagem teórica musical adotada. Houve um crescimento musical significativo durante o processo estabelecido no curso, dada à inexperiência musical das participantes. Posteriormente, no acompanhamento da prática da professora, observou-se um reflexo expressivo no desenvolvimento musical dos bebês através de inúmeras respostas musicais, de movimento corporal, além de ricas interações entre a professora e os bebês, bem como entre os bebês e seus pares, corroborando com a literatura estudada.

Palavras Chaves: Música; Bebês; Música nos berçários; Educação Infantil; Formação de professores; Edwin Gordon.

ABSTRACT

MARIANO, F. L. R. **Music in Nursery: Teacher training and the Music Learning Theory by Edwin E. Gordon. 2015. 259 f.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This study outlined in a qualitative approach, characterized as participant case study. The issue arose from the observation of the lack of musical education among professionals who work in nurseries, kindergartens and Child Education Centers. Aimed to understand the issues involved in the musical formation process of class teachers working with babies and toddlers, from a basic course in music, elaborated within the assumptions of the theory of Musical Learning Edwin Gordon, understanding that this theory displays information and provides clear guidance on the musical development of the child, facilitating the organization of possible methodological proposals. Soon after the course, during a school year, there was reflective accompaniment and musical pedagogical support by one of the participating teachers of the initial course. The theoretical bent over coming studies of Sociology of Childhood on the design of childhood, among the authors are Corsaro (s/d) and Qvortrup (2010; 2011) to conceptualize the child adopted in this research; on studies dealing with the training of class teachers, like those of Kishimoto (2005; 2008), Gatti and Barreto (2009), among others, and training of art teachers in Brazil, as Fonterrada (2008), Barbosa (1989; 2002a; 2002b; 2003); on studies related to the origins of music and its importance, among others, for social relations of man, such as Brown et al (2000); Levitin (2006); Sandra Trehub (2002; 2003); On the studies of early interactions babies from the conceptions, especially, of Colwin Trevarthen (1996; 1999; 2000), Daniel Stern (1992), Bruner (2001); and detailed description of Music Learning Theory of Edwin Gordon. Are the analysis of the data contributions from this model of action for the initial musical training of teachers, which in this case were students of a pedagogy course already working in Early Childhood Education, and its effects in the context of the nursery. The results were effective as the musical theoretical approach adopted. There was a significant musical growth during the process established in the course given to musical inexperience of the participants. Subsequently, in monitoring the practice of teacher, there was a significant reflection in the musical development of babies through numerous musical responses, body movement, and rich interactions between the teacher and the babies and between babies and their peers, corroborating the literature studied.

Keywords: Music; Babies; Music in Nursery; Early Childhood Education; Teacher Training; Edwin Gordon

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modelo de tabela com orientações para organização dos dados dos diários de campo.....	105
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema de Audição preparatória.....	70
Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa: Primeira fase.....	96
Quadro 3 – Sujeitos da Pesquisa: Segunda fase.....	97
Quadro 4 – Instrumentos de Coleta de dados.....	104
Quadro 5 – Questão nº 6 – Entrevista Inicial do Curso.....	113
Quadro 6 - Questão nº 7 e 8 – Entrevista Inicial do Curso.....	114
Quadro 7 - Questão nº 10 – Entrevista Inicial do Curso.....	117
Quadro 8 - Questão nº 11 (1ª Parte) – Entrevista Inicial do Curso.....	119
Quadro 9 - Questão nº 11 (2ª Parte) – Entrevista Inicial do Curso.....	119
Quadro 10 - Questão nº 12 – Entrevista Inicial do Curso.....	120
Quadro 11 - Questão nº 1 – Entrevista Final do Curso.....	125
Quadro 12 - Questão nº 2 – Entrevista Final do Curso.....	126
Quadro 13 - Questão nº 3 – Entrevista Final do Curso.....	129
Quadro 14 - Questão nº 4 – Entrevista Final do Curso.....	130
Quadro 15 - Questão nº 5 – Entrevista Final do Curso.....	131
Quadro 16 - Questão nº 6 – Entrevista Final do Curso.....	132
Quadro 17 - Questão nº 7 – Entrevista Final do Curso.....	133
Quadro 18 - Questão nº 8 – Entrevista Final do Curso.....	134

LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa Etária das Participantes do Curso.....	109
Gráfico 2 - Formação Acadêmica.....	110
Gráfico 3 – Formação Complementar.....	111
Gráfico 4 – Cursos Complementares.....	111
Gráfico 5 – Conhecimento Musical Prévio.....	112
Gráfico 6 – Recordações Musicais.....	114
Gráfico 7 – Músicas mais Citadas.....	116
Gráfico 8 – Frequência das Atividades Musicais Semanais.....	117
Gráfico 9 – Objetivos das Atividades Musicais.....	118
Gráfica 10 – Expectativas Alcançadas.....	124
Gráfico 11 – Pontos Fortes do Curso.....	126
Gráfico 12 – Atividades mais Apreciadas.....	128
Gráfico 13 – Atividades mais Difíceis.....	128
Gráfico 14 – Escolaridade dos Pais.....	150
Gráfico 15 – Visão Geral da Dinâmica Familiar em Relação à Brincadeira.....	151
Gráfico 16 – A Presença da Música na Rotina Familiar.....	152
Gráfico 17 – Relação entre Formação Acadêmica dos Pais e Interação Musical.....	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira Filmagem na Creche.....	166
Figura 2 – Reposicionamento das Crianças.....	167
Figura 3 – Movimentos Corporais Fluídos.....	174
Figura 4 – Interação em Novas Atividades.....	177
Figura 5 – Apresentação - “Tá caindo flor”.....	178
Figura 6 – Apresentação – “Peixinhos do mar”.....	179
Figura 7 – Olhar Atento.....	185
Figura 8 – Olhar Direcionado.....	186
Figura 9 – Olhar Direcionado 2.....	187
Figura 10 – Gestos de Carinho – Abraço.....	188
Figura 11 – Gestos de Carinho – Abraço 2.....	189
Figura 12 – Brincadeiras Corporais.....	190
Figura 13 – Imitação nas Brincadeiras.....	191
Figura 14 – Interação Através do Toque nas Brincadeiras.....	192
Figura 15 – Imitação nas Brincadeiras.....	193
Figura 16 – Imitação nas Brincadeiras 2.....	194
Figura 17 – Modulação.....	195
Figura 18 – Interação entre as Crianças 1.....	196
Figura 19 – Interação entre as Crianças 2.....	197
Figura 20 – Interação entre as Crianças 3.....	198
Figura 21 – Interação entre Criança e Mãe.....	199
Figura 22 – Interação entre Criança e Pai.....	200

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. QUADRO TEÓRICO.....	24
2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO COM A LINGUAGEM MUSICAL.....	24
2.1.1. Um ponto de vista sobre a criança e a infância.....	24
2.1.2. Breve reflexão sobre o ensino artístico e a formação docente no contexto educacional brasileiro.....	26
2.1.3. A Educação Infantil no Brasil e a formação do professor generalista.....	33
2.1.3.1 A formação do pedagogo e as linguagens expressivas.....	40
2.1.3.2 Orientações para as práticas pedagógicas presentes nos documentos oficiais	44
2. MÚSICA E MUSICALIDADE.....	48
2.2.1. As origens da música e a musicalidade.....	48
2.2.2. Do impulso musical inato à intersubjetividade.....	54
2.3. A TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON E A PRÁTICA MUSICAL COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS.....	60
2.3.1. Audição: o desenvolvimento do pensamento musical.....	64
2.3.2. Audição Preparatória: o desenvolvimento da audição.....	69
2.3.2.1. Recomendações para o período da Audição Preparatória.....	77
2.3.2.2. Orientações didáticas fundamentais: padrões, contraste, contexto e movimento.....	79
2.3.3. Princípios relevantes da Teoria da Aprendizagem Musical (MLT).....	82
2.3.3.1. Aptidão Musical.....	83
2.3.3.2. Balbucio Musical.....	84
2.3.3.3. Potencial Musical Estabilizado.....	85
2.3.3.4. Sequência de Aprendizagem e Competências.....	87
2.3.3.5. Difusão da Teoria da Aprendizagem Musical.....	88
3. METODOLOGIA.....	91
3.1 OBJETIVO.....	94
3.2 LOCAL E PERÍODO.....	95
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	95
3.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: O PROCESSO DE COLETA DE DADOS E OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	97
3.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	102
4. O CURSO DE FORMAÇÃO MUSICAL INICIAL.....	106
4.1 DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO CURSO E MATERIAL PEDAGÓGICO.....	107
4.2 DESCRIÇÃO DOS DADOS COLETADOS DURANTE O CURSO.....	108
4.2.1. Entrevista Inicial do curso de extensão.....	108

4.2.2. Depoimentos Coletados durante o curso: o processo.....	120
<i>4.2.2.1. Descrição das gravações em áudio.....</i>	<i>122</i>
4.2.3. Entrevista Final do curso de extensão.....	124
4.3. ANÁLISE DOS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA: O CURSO DE FORMAÇÃO MUSICAL INICIAL.....	135
4.3.1. Análises Categroriais.....	136
<i>4.3.1.1. Categoria 1: As experiências e memórias musicais pregressas e o seu reflexo nas concepções sobre a prática pedagógica musical na Educação Infantil.....</i>	<i>136</i>
<i>4.3.1.2. Categoria 2: Dificuldades e Conquistas: os reflexos das experiências musicais proporcionados pelo curso de formação musical para o crescimento pessoal e profissional das participantes.....</i>	<i>141</i>
5. MÚSICA PARA BEBÊS NAS CRECHES: DOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE À ABSORÇÃO DE NOVAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS MUSICAIS.....	149
5.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS ORIUNDOS DOS QUESTIONÁRIOS PARA AS FAMÍLIAS.....	150
5.2. ANÁLISE DESCRITIVA DOS DIÁRIOS DE CAMPO.....	156
5.2.1. Categoria 1: O processo de formação musical do professor de Educação Infantil no contexto brasileiro.....	156
5.2.2. Categoria 2: As percepções oriundas das respostas do processo dialógico musical dos bebês e seus reflexos na prática pedagógica	180
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICE A.....	218
APÊNDICE B	221
APÊNDICE C	223
APÊNDICE D	226
APÊNDICE E	231
APÊNDICE F	232
APÊNDICE G	233
APÊNDICE H	235
APÊNDICE I	240
APÊNDICE J.....	244
ANEXO A	247
ANEXO B.....	250
ANEXO C.....	251
ANEXO D.....	254

1. INTRODUÇÃO

Certas palavras guardam em seus significantes uma miríade de possibilidades imaginativas, pois favorecem que o pensamento vagueie por diversos lugares quando convidado a pensar sobre elas. No caso percorrido nesta investigação, foram as palavras Música e Bebês que possibilitaram e sintetizaram a reflexão empreendida.

Quando falamos em música em geral, esta palavra nos remete a uma polissemia de emoções, de gostos e de memórias. Da mesma forma, quando falamos em bebês este exercício imaginativo também é ativado, talvez de uma maneira diferente, mas não menos intenso.

A música enquanto um fenômeno humano, representa, desde os tempos mais remotos da existência humana, a possibilidade do encontro com o outro, de uma comunicação e expressão de emoções dos mais variados tipos. Curiosamente, ela nunca envelhece, e também não se esgota.

Os bebês, por sua vez, sempre representarão a continuidade da vida que, em um movimento contínuo de perpetuação de nós mesmos, representado por uma categoria social, não envelhece e também não se finda.

Amalgamar em um único estudo música e bebês foi um desafio prazeroso. Desafio, porque ainda no contexto da educação musical no Brasil, quiçá no mundo, pode-se dizer que ainda há um vasto campo a ser pesquisado e construído cientificamente no que tange à aprendizagem musical dos bebês. E, prazeroso, porque é uma sensação e alegria indescritível colaborar para a construção de um mundo onde as crianças possam encontrar oportunidades para desenvolverem-se musicalmente.

O elo entre a música e os bebês neste trabalho foi o recorte em torno da reflexão sobre a formação musical de professores de creches. A pesquisa traz, portanto, uma reflexão sobre a presença da música na Educação Infantil no Brasil, especificamente nos berçários, realizada não apenas como um momento recreativo, ou como um apoio musical para outras atividades, mas como uma possibilidade de desenvolvimento das capacidades musicais dos bebês. Para isso é essencial que o educador de infância esteja atento e, sobretudo, preparado para isso.

Partiu-se do princípio que, apesar da música justificar-se por si só, portanto não precisar estar atrelada a outras funções, acredita-se que um ponto extremamente importante a ser considerado neste processo é que ela enriquece, dentre outras coisas, os processos de interação humana por favorecer a comunicação, sobretudo nos primeiros anos de vida, assim a

música desempenha uma função social importante. Desta forma acredita-se que a criança tem o direito de tê-la plenamente desenvolvida.

Os sons, a entonação vocal e os gestos são elementos que fazem parte da comunicação inicial do ser humano, e estão intimamente ligados à música. Através das canções entoadas aos bebês promove-se o acolhimento, a demonstração de afetos, e cria-se um ambiente favorável para se estabelecer vínculos positivos, essenciais para o desenvolvimento psicológico e social do bebê.

O contexto da Educação Infantil no Brasil hoje, pela sua própria trajetória histórica, ainda carece de ações que possam colaborar com a melhoria da qualidade oferecida para este atendimento, como por exemplo, a preparação dos professores, o conhecimento de propostas pedagógicas voltadas para as necessidades reais das crianças, e a consolidação de uma consciência sobre a importância da criança enquanto cidadã, portadora de desejos e direitos. Pode-se dizer que, ainda, essa questão tem engatinhado no que tange aos bebês entre 0 a 3 anos.

Muitas ações por parte do governo têm sido realizadas nas últimas décadas, no entanto, ainda é um campo que há muito o que se fazer. Ao se tratar dos aspectos do desenvolvimento musical, tanto do professor da Educação Infantil, quanto dos bebês e das crianças pequenas de forma geral, pode-se dizer que se trata de um lócus em reconhecimento. O empobrecimento relacionado à área de arte na formação dos estudantes brasileiros é notório e fruto de anos de descaso das políticas públicas. Com isso, a ausência de uma formação educacional nas áreas artísticas, minimamente adequada, soma-se ao despreparo para a atuação com esta faixa etária.

Os cursos de pedagogia ainda não estão totalmente preparados para suprir esta demanda na formação dos seus estudantes. Esta necessidade foi constatada pela pesquisadora ao longo de doze anos atuando como docente em um curso de pedagogia de uma universidade pública no estado de Minas Gerais. Observou-se que os alunos não estão preparados para realizarem práticas musicais que realmente colaborem com o desenvolvimento do potencial musical dos bebês. Isto ocorre, justamente, porque não vivenciaram estas práticas ao longo de suas vidas.

Portanto, foi neste contexto de insatisfação e questionamentos que nasceram as questões motivadoras desta pesquisa, elencadas a seguir:

Se a música faz parte do universo infantil, e está presente em todas as culturas, porque ela tem sido negligenciada nos contextos educacionais infantis? Que tipo de música, e de que forma a música tem sido trabalhada na Educação Infantil? Existem suportes teóricos, ou

consciência do valor das vivências musicais para a infância? Uma formação mais sólida em música nos cursos de pedagogia colaboraria na melhora do desempenho das professoras/es? Apenas o curso de formação de 40h seria suficiente para se estabilizar uma prática transformadora? O acompanhamento da prática garantiria uma mudança reflexiva? Como as crianças reagem e se desenvolvem nestes novos contextos?

A partir destas questões motivadoras, delineou-se o objetivo da pesquisa, que foi compreender os aspectos envolvidos no processo de formação musical do professor generalista que trabalha com bebês, a partir de um curso básico de música, e em seguida, através de um acompanhamento reflexivo, com orientação e suporte pedagógico musical, durante um ano letivo, descrever e analisar quais foram as contribuições deste tipo de ação para a formação musical inicial dos alunos do curso de pedagogia. Um dos requisitos desta pesquisa foi que os participantes selecionados já estivessem atuando em creches com bebês.

Entende-se que as considerações que foram discutidas e apresentadas nessa pesquisa referem-se a uma realidade em particular, por isso esta não tem a pretensão de ser generalizada, entretanto, acredita-se que os resultados obtidos podem cooperar, sobremaneira, para ampliar as discussões sobre encaminhamentos de ações que contribuam para a formação musical do professor generalista que já atue, ou pretenda atuar na Educação Infantil.

No decorrer do processo percebeu-se a necessidade do estabelecimento de um diálogo com várias áreas do conhecimento para se chegar à compreensão do complexo contexto no qual o tema investigado se insere.

Assim, a Sociologia da Infância possibilitou a construção de uma perspectiva para a compreensão da infância, considerou-se que este deveria ser o ponto de partida do estudo. Alguns de seus pressupostos (QVORTRUP, 2011; CORSARO, 2005) orientaram ações que foram estabelecidas durante a pesquisa. Pois, entendeu-se que não há como ignorar a função social da pesquisa em Educação, bem como deixar de lado o comprometimento com a infância e com a qualidade que se busca para o contexto escolar neste universo da pesquisa.

O primeiro pressuposto é a compreensão da Infância enquanto uma categoria geracional (QVORTRUP, 2010 e 2011), ou seja, enquanto um grupo social permanente, como atores sociais. A partir do momento em que criança é vista sob esta perspectiva, a mudança conceitual é inerente. Estudar a criança, compreendendo-a como uma categoria, permite empoderá-la. Assim, este foi o primeiro degrau a ser percorrido a caminho da reflexão sobre as demais questões envolvidas neste contexto.

O segundo trata do conceito de “Reprodução Interpretativa” (CORSARO, 2005, p.2), onde o autor propõe um novo olhar para o que se chama socialização. Ou seja, ele aponta para uma ação criativa da criança na reprodução dos papéis do mundo adulto.

Sem perder de vista os dois pressupostos destacados da Sociologia da Infância, ou seja, a infância como uma categoria estrutural (QVORTRUP, 2011), e a agência da criança (CORSARO, s/d), procurou-se, portanto, durante toda a investigação manter um olhar respeitoso sobre e para a criança.

A escolha de iniciar o estudo por uma linguagem expressiva, no caso a música, deve-se à dois aspectos: o primeiro à crença de que o bebê e as crianças pequenas vivem um momento especial de sua existência, onde ela, mais do que ninguém, quiçá os artistas, comunicam-se por outras linguagens poéticas. As crianças sonham, fazem de conta, e não estão cristalizadas em seus mundos, como os adultos que, por inúmeras vezes, deixam-se levar somente pela razão e desconsideram as suas capacidades de imaginar e simbolizar, tornando a vida muitas vezes tão árida. O segundo, o interesse e paixão desta pesquisadora pelo tema.

Cunha (2012), que tão bem discorre sobre o tema Arte e Educação Infantil, afirma que ainda são poucos os estudos e obras que tratam da arte na infância no Brasil e talvez no mundo, sobre os modos de apropriação e as práticas em sala de aula. Considera-se este campo importante e merecedor de investigações.

Assim, a primeira parte do quadro teórico debruça-se sobre as reflexões de Corsaro (S/D), Quinteiro (2002) e Qvortrup (2010; 2011) sobre a criança para a qual estamos direcionando nossa atenção, seguido das reflexões sobre a formação do profissional que com ela irá lidar. Aqui estão presentes as discussões sobre a formação do professor de Artes, especialmente no Brasil, dentre os autores: Ferraz & Fusari, 1999; Barbosa, A M, 1989; 2002a; 2002b; 2003; Martins, 2003; Coutinho, 2003; Iavelberg, 2003; Magalhães, 2003; Hernández, 2000; Silva & Araújo, 2007; Cardoso, 2008; Fonterrada, 2008, Rodrigues et al, 2014, pois se julgou necessário compreender e esclarecer a fragilidade da área no contexto brasileiro. Seguem-se as reflexões sobre a formação do professor generalista para a Educação Infantil nos cursos de pedagogia a partir de Kishimoto, 2005, 2008; Campos, s/d; Carvalho, 2004; Gatti e Barreto, 2009; Gondin e Fernandes, 2011.

A segunda parte do quadro teórico aborda os aspectos musicais. Discute pesquisas que tratam da presença da música na constituição do homem, de seus aspectos sociais, culturais, históricos e biológicos, ontogenéticos e filogenéticos, representadas, dentre outros, por Brown et al, 2000; Benzon, 2001; Trehub, 2003; Levitin, 2006; Flohr & Hodges, 2006; Sacks, 2007.

Dialoga-se também com pesquisas sobre o desenvolvimento das primeiras interações afetivas entre mãe e bebês e sua importância para o estabelecimento das futuras relações, presentes em Trevarthen, 1994, 1997, 1999; Daniel Stern, 1992, dentre outros, sobretudo quanto aos aspectos relacionados com os elementos inatos presentes nestas comunicações iniciais, as protoconversações. Delineia-se a partir destes pressupostos uma reflexão sobre como estes aspectos relacionais estão diretamente permeados pelos elementos constitutivos da música.

A terceira parte do referencial teórico refere-se aos aspectos do desenvolvimento musical no que tange à “Music Learning Theory” (MLT) de Edwin Gordon (1991; 2000a, 2000b, 2010); Gordon et al., 1998, dentre outros. A opção por esta teoria justifica-se pela experiência e longo envolvimento da pesquisadora com as práticas na musicalização infantil que remonta à 1995. Em 2007, em seu primeiro contato com a MLT, inúmeras respostas relacionadas ao desenvolvimento musical dos bebês foram encontradas. Assim, em 2010, quando essa pesquisadora cursou pela primeira vez a formação pelo GIML (The Gordon Institute for Music Learning) nos EUA, um conforto e segurança teórica tomaram conta das suas crenças e práticas.

A partir de então, devido a uma profunda crença nos pressupostos teóricos da MLT, e gratidão ao Dr. Gordon pelos seus ensinamentos, cresceu o desejo e o compromisso de divulgar a MLT como um ponto de vista muito bem estruturado para a compreensão do desenvolvimento musical. Por isso, a pesquisa está centrada unicamente nesta teoria, obviamente o campo da educação musical conta com inúmeros educadores musicais que trouxeram contribuições ímpares para esta área, entretanto, nesta pesquisa, eles não foram contemplados. Buscou-se, finalmente, esclarecer alguns pressupostos da MLT dirigidos aos bebês e às crianças pequenas.

O terceiro Capítulo apresenta a metodologia do trabalho. Optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, onde o Estudo de Caso Participante demonstrou-se o mais adequado para a realidade.

A coleta de dados da pesquisa foi dividida em dois momentos: a primeira fase, onde foi ofertado um curso de Extensão, com carga horária de 40h/a, denominado “*Musicalização Infantil para bebês a partir da perspectiva da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*”. A segunda fase, caracterizou-se pelo o acompanhamento da prática de uma das professoras participantes do curso de extensão. Este acompanhamento manteve-se pelo período de um ano letivo.

Este curso foi direcionado a alunos/as de um curso de Pedagogia fora de sede da Universidade do Estado de Minas Gerais, em Poços de Caldas, que já atuavam na Educação

Infantil. A demanda surgiu dos próprios alunos que, ano após ano, compreendem a importância da presença da música na escola e percebem que existe uma falha de formação que antecede a sua chegada à Universidade. Apesar disso, os alunos/as esperam que esta carência na formação pode ser minimizada durante a formação através de cursos de extensão, ou disciplinas optativas. Grande parte destes alunos/as já atua na rede pública e particular da cidade, e uma queixa recorrente é que não se sentem em condições de desenvolverem um trabalho musical na Educação Infantil.

No currículo do curso de Pedagogia da UEMG consta uma disciplina relativa à metodologia de artes que, apesar de ser ministrada por dois semestres letivos, não é suficiente para abarcar todo o conteúdo da área de artes que abrange a Educação Infantil e o Ensino fundamental. Sendo assim, pensar no enriquecimento curricular destes alunos tornou-se um desafio e contribuiu para dar sustentação aos encaminhamentos da pesquisa.

Na segunda fase da pesquisa, vivenciou-se com mais proximidade o cotidiano da creche, as rotinas, as dificuldades, as possibilidades e as reais condições em que as novas intervenções estavam ocorrendo, no intuito de colaborar através de ações formativas e reflexivas, com um planejamento de ações vinculadas à realidade percebida.

Pretendeu-se também compreender algumas respostas dos bebês frente à nova proposta musical, numa ação dialógica entre teoria e prática. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, a faixa etária denominada “bebês” compreende as crianças entre 0 a 2 anos, que ainda não possuem um domínio da fala e dependem de uma sensibilidade e percepção atenta do adulto para serem compreendidos em sua comunicação. Ressalta-se que as palavras – bebês, crianças pequenas e crianças - serão utilizadas durante a construção do texto.

O principal objetivo do acompanhamento e do suporte oferecido à professora foi o de verificar em qual medida a formação musical inicial e a formação continuada são relevantes e possíveis de serem realizadas em universidades públicas, para que haja uma mudança efetiva na práxis ligada à música.

O capítulo quatro traz a descrição e análises dos dados coletados durante o curso, e o capítulo cinco as descrições e análises dos dados coletados durante o acompanhamento da prática da professora. Apesar de ambas as propostas serem complementares, considerou-se que foram processos com ações e objetivos específicos diferentes.

A coleta de dados do curso ocorreu através de: entrevistas semiestruturadas; gravações e filmagens. A coleta de dados do acompanhamento da professora por: filmagens; diários de campo da pesquisadora e da professora; questionário dirigido às famílias com o intuito de conhecer o universo sociocultural e musical dos bebês.

O volume dos dados primários coletados durante 18 meses foi profícuo, e estes trouxeram inúmeras e ricas informações. A partir da organização dos dados e das análises evidenciou-se a complexidade do objeto estudado. Como demanda uma pesquisa desta natureza, alterações e novos delineamentos ocorreram ao longo deste período, o que não descaracterizou, em absoluto, o objetivo da pesquisa.

Muitas respostas para as questões iniciais foram encontradas, embora outras tantas tenham sido levantadas durante o caminho. Parte dos dados coletados não puderam ser contemplados nas análises devido à sua abrangência e ao tempo insuficiente para a finalização do projeto. Acredita-se que esta seja a função da pesquisa, a de que ela não se encerra em si mesma, ao contrário, ela abre novos caminhos e possibilidades de entendimento para novos problemas e contextos (Gomes; Gil Flores e Jimenez, 1996).

2. QUADRO TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO COM A LINGUAGEM MUSICAL

2.1.1 Um ponto de vista sobre a criança e a infância

Para se compreender o universo infantil dentro de um contexto social que é a Instituição de Educação Infantil, faz-se necessário esclarecer inicialmente o conceito de infância e criança, ou seja, quem é este sujeito do qual se está a discorrer, como é recebido e educado por esta Instituição. Entender a criança para além de seus aspectos biológicos e psicológicos, mas também em suas relações e seu contexto histórico é entendê-la como um ser humano mais próximo de sua totalidade. Assim, alguns dos pressupostos da Sociologia da Infância deram subsídios iniciais para a compreensão da criança como ser inserido em uma sociedade.

Os primeiros trabalhos sociológicos voltados para o estudo da infância e da criança remontam ao início do século XX, nos Estados Unidos, desde então muitos sociólogos dedicaram-se a estes estudos, mas segundo Montandón (2001), não tiveram força suficiente diante das pesquisas da área da psicologia e também se enfraqueceram com o declínio da escola de Chicago. No entanto, a Sociologia da Infância, enquanto uma corrente da Sociologia, ganha força no final do século XX. Em 1986, quando um grupo de sociólogos cria o primeiro número da revista *“Sociological Studies of child Development”*, a Sociologia da Infância passa a se firmar como uma área dissociando-se de outras variantes da sociologia. Ganha conceitos, teorias e abordagens próprios. (MONTANDÓN, 2001; SARMENTO, 2002; QUINTEIRO, 2002).

No Brasil tem-se como marco da chegada da Sociologia da Infância, enquanto uma nova categoria dentro da Sociologia, a publicação dos Cadernos de Pesquisa nº 112 em 2001. A partir de então, as discussões e reflexões ampliaram-se a cada ano, envolvendo outras áreas do conhecimento. Quinteiro (2002) remete-se aos textos de Montandon e Sirota, ambos publicados neste número da revista, onde as autoras revelam, através de uma revisão dos trabalhos publicados em língua Inglesa e Francesa, a emergência de discussões que têm

forçado o repensar dos paradigmas vigentes, ou seja, percebe-se a “necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança” (QUINTEIRO, 2002, p. 139).

Assim, a infância passa a ser vista e compreendida sob o olhar da Sociologia da Infância como uma categoria estrutural da sociedade e não mais de uma forma periodizada, ou seja, passageira, onde ela é vista apenas como “estando”, momentaneamente, vivendo em um tempo específico.

Segundo Qvortrup (2010), a partir do seu modelo de relações geracionais, a infância deve ser considerada como uma categoria permanente, não tem começo nem fim, por isso não deve ser tomada como um período, apesar destas duas noções não se contradizerem, pois o que se modifica são os significados, no entanto, a infância enquanto categoria deve ser entendida como uma estrutura geracional, assim como qualquer outra categoria. Para ele:

[...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando esta criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

A perspectiva da infância, vista como uma categoria estrutural permanente, agrega novos olhares, estabelece outros valores e reflexões. O entendimento de que, por um lado a infância ser considerada uma categoria lhe confere a atenção das demais categorias geracionais, por outro também carrega suas especificidades. Qvortrup (2010, p. 639) ressalta que a importância desta discussão está em conhecer e considerar “o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas”.

O autor afirma, também, que os parâmetros adotados para se compreender este universo, tais como os econômicos, políticos, sociais, culturais, bem como entendimentos e ideologias a cerca do que é a infância ou a criança, as influenciam, pois, “sabemos muito bem que muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância” (QVORTRUP, 2010, p. 639).

Desta forma, considera-se que a Sociologia da Infância, enquanto uma ciência, colabora para uma consciência mais acurada quanto a existência de uma categoria social que precisa ser ouvida e respeitada em todas as suas especificidades.

Outro ponto a ser considerado também nesta perspectiva é a crença de que as crianças são agentes de suas ações (QVORTRUP, 1991 apud CORSARO, s/d; QVORTRUP, 2011; CORSARO, s/d).

Corsaro (s/d, p. 2) discorre sobre o seu conceito de “Reprodução Interpretativa” e o descreve como sendo um termo alternativo para o que os teóricos oriundos da psicologia denominam socialização. Segundo ele, as crianças não apenas reproduzem passivamente os papéis do mundo adulto, mas ao reproduzirem elas reinterpretam de forma criativa e endereçada aos seus pares:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 114).

A partir deste ponto de vista, considera-se a criança como um ator social, que está interessada em estabelecer as suas próprias relações sociais e, por isso, nesta pesquisa, a relevância de compreendê-la não apenas como um receptor de informações, mas como um agente transformador da realidade na qual está inserida. Esta criança imersa em uma categoria estrutural específica, com necessidades próprias deve, portanto, passar a ser olhada de uma forma mais profunda, para assim emergirem novos sentidos para uma prática pedagógica que não esteja carregada apenas com as necessidades e pressupostos dos adultos.

Kramer (2006) ao se referir ao curso de pedagogia que, para muitos foi desvalorizado ao ser direcionado à formação de professores, inclusive para a Educação Infantil, lembra que, a despeito desta ideia equivocada que surge do distanciamento da concepção de criança enquanto cidadã, a educação brasileira vive um momento importante na consolidação de novos paradigmas, onde o curso de pedagogia encontrará “seu espaço de formação científica, cultural e ético-política” (p. 809) e, acrescenta-se a esta afirmação, um espaço onde a criança passe a ser, efetivamente, a personagem central, e justificada por si mesma, na formação docente.

2.1.2 Breve reflexão sobre o ensino artístico e a formação docente no contexto educacional brasileiro

No Brasil o ensino de artes - compreendendo por artes as várias linguagens artísticas como as visuais, a música, o teatro e a dança - foi marcado por inúmeras intercorrências ao longo da história, e esteve atrelado aos movimentos sócio-educacionais da História da Educação no Brasil. Por um longo período, assim como o acesso à educação, o acesso ao ensino de artes foi direcionado à elite da sociedade.

Em linhas gerais, segundo Silva e Araújo (2007), pode-se visualizar o ensino de arte no Brasil a partir de três tendências conceituais que permeiam esta trajetória, que seriam: O ensino de arte que antecede o período Modernista; O ensino de arte Modernista; O ensino de arte pós-modernista.

A primeira tendência teve início com a chegada dos Jesuítas em 1549, período fortemente marcado pelo ensino de técnicas ministradas em oficinas de artesãos e ênfase na literatura, com vistas à catequização, mantendo uma função prática. Outro marco importante foi a chegada da Missão Artística Francesa ao Brasil em 1816. Historiadores divergem sobre a real razão desta empreitada, porém, todos são convergentes quanto a importância desta para a fundação de um ensino formal de artes no Brasil no que se refere ao desenho e à pintura (FERRAZ; FUSARI, 1999; IAVELBERG, 2003; SILVA; ARAÚJO, 2007; CARDOSO, 2008).

Com a promulgação da República e a abolição da escravatura, os movimentos políticos e sociais liderados pelos positivistas e liberais impulsionaram a demanda para um novo panorama educacional no Brasil (CARVALHO, 2004). No entanto, em relação ao ensino das artes visuais, por exemplo, permaneceu uma concepção de arte enquanto técnica de instrumentalização para o trabalho (FERRAZ; FUSARI, 1999; BARBOSA, A. M. 2002a; SILVA; ARAÚJO, 2007).

No início da República, a forte influência de Ruy Barbosa no ensino da música pode ser sentida através dos seus pareceres. A orientação era a utilização do canto coral como meio de promoção de uma nova educação. Segundo Oliveira (2002), Ruy Barbosa inspirou-se nos valores correntes na Europa daquela época e, a partir disso, detalhou direcionamentos em todos os aspectos relacionados à educação, desde os arquitetônicos, aos pedagógicos. Quanto ao ensino da música, o foco estava no canto, através do qual Ruy Barbosa propôs a educação do corpo pelo domínio do movimento, do ritmo e do ouvido. Importante ressaltar que estas orientações foram fortemente influenciadas pelos valores higienistas que vigoravam então, sobretudo no que tangia aos aspectos relacionados aos cuidados com a respiração. Oliveira ressalta que estas proposições determinaram o pensamento dos educadores musicais da época como pode ser observado a seguir:

A respiração pode ser observada com rigor, de acordo com as indicações do original, por todos quanto cantam, não é só por motivos de beleza da execução em conjunto que esta regra deve ser observada, mas também por outros de ordem fisiológica, sabido que respirar bem e saber respirar, são dois atos de suma importância na higiene do indivíduo. [...] (EUTRÓPIO, 1925, p. 102 apud OLIVEIRA, 2002, p. 04).

Em Minas Gerais, a partir da reforma de Francisco de Campos, em 1927, valores cívicos e éticos foram inseridos ao ensino musical. Compreendia-se que a arte poderia contribuir para a educação moral dos indivíduos. Oliveira (2002) pontua que vários artigos do referido decreto faziam menção às questões musicais, dentre eles o artigo 299, que tratava do papel do canto nas comemorações e apresentações cívicas promovidas nos contextos escolares, como dia da bandeira, dia da árvore dentre outras. Nos artigos 234 e 238 encontravam-se orientações referentes ao ensino da música nos jardins da infância. Inspirados pelas ideias de Froebel, já difundidas por Ruy Barbosa, estas ações previam a adequação das canções à tessitura vocal da criança, melodias simples, os exercícios de movimento, e que a música estivesse sempre que possível presente nas rotinas das crianças.

Observa-se que, neste período, o ensino da música recebeu, portanto, uma atenção toda especial, o que pode ser encontrado, inclusive, em outros documentos da época, como o decreto 8094/27, onde orientações minuciosas quanto ao seu desenvolvimentos são estabelecidas (OLIVEIRA, 2002).

Percebe-se que as primeiras décadas do século XX foram marcadas por grandes transformações educacionais. Ressalta-se que, entre as décadas de 20 e 30, o sistema educacional brasileiro recebeu a forte influência dos pressupostos teóricos do movimento Escola Nova. Introduzido no Brasil por Anísio Teixeira, este movimento difundiu as ideias do filósofo americano John Dewey no campo da educação. No campo da arte ao redor do mundo, despontavam as ideias do filósofo inglês Herbert Read e do filósofo alemão Viktor Lowenfeld, que traziam uma nova abordagem para se ensinar a arte. Sob a influência do pós-guerra, estes filósofos propunham a observação dos fatores psicológicos e estéticos e a valorização do impulso criador das crianças nas práticas com arte (FERRAZ; FUSARI, 1999; HERNANDÉZ, 2000; IAVELBERG, 2003; PCN- ARTE, 2007; OLIVEIRA, 2002).

Pode-se dizer que este período sofreu influências do movimento Modernista, no Brasil. A partir da Semana de Arte Moderna de 1922, valores como a livre expressão passaram a ser considerados e esperados, sobretudo em se tratando da infância. Mário de Andrade e Anita Malfatti desempenharam um papel importante na difusão destas ideias no campo da educação (BARBOSA, A. M. 2002a).

Segundo Hernández (2000), referindo-se à realidade espanhola, mas que exprime exatamente o mesmo vivenciado no Brasil, esta fase expressionista deixou profundas marcas nas propostas educacionais atuais relacionadas à arte. Um ponto negativo desta influência é levantado pelo autor quando ele afirma que desde então o ensino de arte passou a ser considerado como uma área de expressão de sentimentos, desconectado do conhecimento e da

cognição. Entende-se que a expressão de sentimentos faz parte do processo, entretanto, o que ficou foram práticas vazias de significado e continuidade, o que fez com que a área artística perdesse credibilidade quanto à sua relevância na educação.

Iavelberg (2003) pontua que, entre 1930 e 1970, no Brasil, o ensino de arte, especificamente o ensino de desenho, estava dividido em duas vertentes: uma ligada ao trabalho, ou seja, o desenho direcionado ao aprimoramento profissional, com vistas ao progresso industrial, e outro voltado para as elites, que enfatizava a livre expressão.

Em 1948, com a criação da primeira Escolinha de Arte do Brasil por Augusto Rodrigues, iniciou-se o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, que exerceu grande influência no contexto educacional brasileiro. No entanto, ocorreram muitas deformações na assimilação e desenvolvimento desta proposta no contexto escolar, com práticas pedagógicas distorcidas, transformadas em momentos de livre expressão, com forte caráter psicológico, onde os alunos eram conduzidos a fazerem qualquer coisa em nome da arte. Esta situação chegou a ser denominada de forma pejorativa pela expressão: “*laissez faire*” (FERRAZ; FUSARI, 1999; BARBOSA, A.M. 2002b; IAVELBERG, 2003; PCN-ARTE, 2007).

Fonterrada (2008) relata que no campo da educação musical, Mário de Andrade, a partir da década de 1920 e em meio ao movimento Modernista, trouxe à tona novas discussões sobre a importância da função social da música e do folclore. Em meados da década de 30, Villa Lobos, inspirado pelas influências do pesquisador húngaro Zoltán Kodály, empenha-se na difusão do movimento “Canto Orfeônico”, que continha em seu bojo o ideário nacionalista e cívico, condizente com o momento político da época. Ressalta-se que neste período, em plena Era Vargas, o ensino da música era obrigatório em todo o território nacional.

Na década de 1960, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical. Houve um crescente interesse de professores da época pela educação musical. Segundo Fonterrada (2008), muitos nomes contribuíram neste período para o seu desenvolvimento da educação musical no Brasil, dentre eles Gazzi de Sá, Lorenzo Fernandes, Sá Pereira, Liddy Chiafarelli Mignone, dentre outros. Todos eles influenciados pelos educadores musicais que revolucionaram o ensino da música na Europa no início do século XX: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály (CAMPOS, M. C. 2000; FONTEERRADA, 2008).

Porém, no início da década de 1970, este panorama foi bruscamente interrompido com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 5692 de 1971. Instituiu-se, a partir de então, o ensino de Educação Artística, que abarcava em apenas uma disciplina a

música, o teatro, o desenho e as artes plásticas, perdendo-se assim o espaço específico para a música. (BRASIL, 1971)

A Lei 5692/71 também estabelecia uma mudança muito significativa neste contexto, pois ela destituiu do ensino do desenho e da música o seu caráter de disciplina curricular, transformando-os em atividade pedagógica complementar. Segundo alguns pesquisadores, a permanência da área no currículo teve como única finalidade demonstrar, supostamente, um caráter mais humanizado a um currículo tecnicista (BARBOSA, A. M. 2002b; SILVA; ARAÚJO, 2007).

Para Fonterrada quando a Lei passa a considerar a “Educação Artística” não como uma disciplina, mas como uma atividade complementar, esvazia-se de sentido e valor da área da educação musical, bem como das demais áreas envolvidas: “Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música” (2008, p. 218).

Em função do atendimento à demanda de profissionais qualificados necessários para a atividade, iniciam-se, a partir de 1973, os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística nas modalidades “Curta”, com duração de dois anos, e “Plena”, com quatro anos. Os professores poderiam ser habilitados em Desenho, Teatro, Artes Plásticas e Música. A formação do professor tinha um caráter polivalente em arte, ou seja, professores que estariam supostamente habilitados para ministrarem atividades nas quatro áreas em questão já que havia um ciclo básico (BARBOSA, A. M. 1989; COUTINHO, 2003).

Esta polivalência trouxe, segundo Magalhães (2003), um sério comprometimento para a área, como a superficialidade de práticas devido a lacunas na formação do professor.

Para Fonterrada, estes cursos pautaram-se no ideário modernista quanto a organização dos seus currículos, onde a livre expressão era a base na qual as práticas eram pensadas, no entanto, estas eram desprovidas de conhecimento técnico e domínio de conteúdo. Aparentemente uma estratégia utilizada por muitos para encobrir a falta de uma formação adequada, conforme pode ser observado em suas ponderações:

Livre expressão é a palavra de ordem. Interessante observar que esse discurso libertário ocorria nas aulas de educação artística nas décadas de 1970 e 1980, justamente a época do governo militar. Parece que, nesse momento, a educação artística funcionava como válvula de escape, único espaço aberto, na escola, à liberdade de expressão, que, no entanto, não se constituía realmente – afinal, como fazê-lo? -, mas como simulacro (FONTERRADA, 2008, p.219).

Devido a este contexto ter sido desarticulado quanto à metodologias sólidas e promotoras de um desenvolvimento artístico dos alunos, é que na década de 1980 organizou-

se um importante movimento do ensino de arte e educação no Brasil. Este movimento, conhecido como “Movimento Arte Educação”, acompanhou os movimentos sociais e políticos da época, e teve como objetivo reconstituir o significado ao ensino da arte no Brasil. Diversos grupos articulados se organizaram em direção à reestruturação da área. Uma destas mudanças foi a exigência de não mais se referir à área como Educação Artística, mas sim passar a denominá-la por “Arte”. Outra importante exigência foi trazer à organização curricular da área mais conhecimento incorporando a ela, algo que fosse além da reprodução de técnicas (BARBOSA, A. M. 2002b; FONTEERRADA, 2008; MARTINS, 2003).

Assim, a partir da Lei 9394 de 1996, o ensino de Arte - em letra maiúscula para evidenciá-la enquanto área de conhecimento - passa a ser finalmente considerado como uma área de conhecimento, portanto, uma disciplina curricular. Desta forma infere-se um novo olhar a este saber pertencente à humanidade e sua consequente valorização. Revela-se nesta ação uma oportunidade de se resgatar o significado da arte na formação e no desenvolvimento do aluno. Apesar desta mudança ser recente, em se tratando do campo da Educação, onde mudanças são lentas, muitas ações têm despontado de forma satisfatória (FONTEERRADA, 2008; MARTINS, 2003).

A falta de clareza da referida Lei, e, por conseguinte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais - documento produzido em 1997 pelo Ministério da Educação como suporte para a prática pedagógica, sobre quais as atribuições e sobre o perfil do profissional que atuaria nesta área foi consenso entre os profissionais das linguagens envolvidas. Este profissional deveria ser habilitado em uma licenciatura específica? Continuará a ser polivalente? E quanto aos primeiros anos do Ensino Fundamental, o professor generalista ministraria estes conteúdos? Foram questionamentos oriundos da ambiguidade da Lei (PENNA, 2004; ARROYO, 2004; AMATO 2006).

Desde a promulgação da LDB 9394/06, o artigo 26 que delibera sobre o ensino de Arte na Educação Básica, sofreu algumas modificações, sobretudo devido à negligência com algumas linguagens. Este fato calca-se, sobretudo, na escassez de professores habilitados, entretanto, ocorrem outras situações mais perversas, como as de ordem econômica, quando a escola opta pela contratação de apenas um professor para se trabalhar em uma determinada área artística, em detrimento de outras (PENNA, 2004).

Devido a situações desta natureza em 18 de agosto de 2008 foi promulgada a Lei complementar 11.769, § 6º, que garante a presença da música em pelo menos uma série do ensino fundamental até 2011. Este fato despertou o interesse pelo ensino de música entre os profissionais da educação (BRASIL, 2008).

Em 2012 foi aprovado o projeto de Lei nº 7.032 que altera os incisos 2 e 6 do artigo 26 da LDB 9394/96 que delibera:

§ 2º As artes visuais, Dança, Música e Teatro, especialmente em suas expressões regionais, constituirão componentes curriculares obrigatórios em todos os anos, ciclos e etapas da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 6º O estudo das linguagens e manifestações artísticas mencionadas nos incisos do § 2º constituem conteúdo obrigatório do componente curricular de que trata o respectivo parágrafo. (BRASIL, 2012)

Desta forma, estas ações visam garantir que nos próximos anos haja, realmente, uma transformação neste panorama, pois as consequências para a formação dos indivíduos na área artística não serão promissoras, além de ocasionar uma série de repetições inadequadas de geração em geração.

Possivelmente esta formação artística musical deficitária, que atualmente se reflete nas práticas pedagógicas dos professores generalistas, seja apenas mais uma das consequências de um longo período da nossa história educacional onde a música esteve, de certa forma, ausente dos currículos escolares sendo o seu ensino não obrigatório. Ou seja, toda a população perde com a privação da vivência da arte em sua formação educacional (FONTERRADA, 2008).

Gatti e Barreto (2009) pontuam que, ao analisarem o gráfico do MEC de 2003, referente às disciplinas ministradas pelos professores da Educação básica, a área de Artes, apesar de ser componente curricular obrigatório, não constou no referido gráfico. Quanto aos gráficos referentes às matrículas em cursos de Licenciatura, o curso de Artes figura-se entre os de menor expressão. As autoras sugerem que este seja um reflexo da realidade do mercado de trabalho, ou seja, as tradicionais áreas de Português e Matemática garantiriam uma melhor colocação de trabalho.

Estes dados contribuem para se refletir sobre a questão da qualidade do ensino de artes, e da falta de profissionais habilitados para ministrarem esta disciplina de uma forma adequada. Em 2003, Ana Mae Barbosa ao se referir à formação do professor de artes visuais afirmava que a falta de aprofundamento na formação dos profissionais na área retardaria o avanço no ensino de artes no Brasil. Este alerta embora continue valendo, as novas ações e modificações legais parecem estar se concretizando em mudanças positivas (BARBOSA, A. M. 2003).

Percebe-se que é necessário não sucumbir à tentação de um olhar pessimista para o campo, no entanto, este olhar também não deve deixar de ser realista. A presença do professor especialista para o trabalho na área de “Arte” nas diversas linguagens é limitada, porque estes profissionais são ainda em pouco número para a demanda nacional, e, praticamente, atendem

apenas o segundo seguimento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Isto, em parte, relaciona-se ao que já foi exposto anteriormente, ou seja, à própria trajetória de luta da área para se igualar às demais disciplinas, contudo, em defasagem histórica quanto à formação profissional (GONDIM; FERNANDES, 2011).

2.1.3 A Educação Infantil no Brasil e a formação do professor generalista

A Educação Infantil no Brasil integra o ciclo educacional básico obrigatório, e segue determinações da LDB 9394/96. (BRASIL, 1996)

A Lei nº 12,796, de 04 de Abril de 2013, alterou a redação do Artigo 29 da sessão II do capítulo II da LDB, no qual passa constar que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013)

No artigo 04, inciso I da referida Lei, destaca-se a obrigatoriedade da frequência escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade, que até então limitava-se às crianças de 6 anos. No inciso II, faz menção à gratuidade da Educação Infantil para crianças com até 5 anos.

No artigo nº 30 da LDB 9394/96 ficam determinados como locais de atendimento às crianças entre 0 a 3 anos as creches ou as instituições compatíveis. Entre 4 e 5 anos, o ensino já se torna obrigatório e as crianças deverão frequentar as pré-escolas, atendidas majoritariamente pelo poder público municipal.

No sentido de quebrar com a ideia de dois segmentos nesta etapa da educação básica, ou seja, de 0 a 3 anos, e de 4 a 6 anos, atualmente, 6 anos já faz parte do Ensino fundamental portanto, a quebra seria entre 4 a 5 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2009 explicam que:

A intenção é evitar uma ruptura na trajetória educacional das crianças pequenas. A crescente tendência deste tipo de estabelecimento educacional nos sistemas municipais de ensino, consolidando a concepção de Educação Infantil como etapa única, indivisível. (DCNEB, p. 8).

Quanto à exigência de formação para a atuação na Educação Infantil a LDB 9394/96 determina que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos

superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Ao considerar-se Educação Infantil o período entre 0 a 5 anos, a referida Lei é clara em relação à formação exigida, ou seja, realizada, minimamente, em nível médio, na modalidade Normal. Percebe-se que há nesta intenção que o profissional que atua neste nível da Educação Básica tenha conhecimentos elementares sobre o desenvolvimento infantil e saiba lidar com aspectos pedagógicos.

No entanto, o que acontece, em determinados casos, são práticas realizadas por profissionais despreparados para esta função, sobretudo quando se trata das crianças entre 0 a 3 anos, nos berçários e creches. Os professores com formação em nível médio ou superior, geralmente estão locados em pré-escolas. Esta situação tem sido corrigida ao longo dos últimos anos, mas ainda em muitos casos persistem (CUNHA; CARVALHO, 2002).

Nos estados onde o acesso à formação presencial é mais difícil, ações do governo como o programa “Proinfância” tem possibilitado que profissionais sem o curso na modalidade Normal possam fazê-lo em módulos, durante dois anos. Outra opção são os cursos de especialização com duração de 360 horas para Pedagogos sem a habilitação para a docência na Educação infantil, que foram criados a partir de 2010 (MEC/SEB, 2013).

É importante ressaltar que muitas destas ações do governo foram impulsionadas por exigências nascidas das declarações internacionais e de movimentos sociais, bem como dos avanços e novas exigências da pós-modernidade e implementadas no intuito de elevar a qualidade da Educação infantil que traz na sua história episódios de desvalorização em todos os âmbitos, estabelecidos devido à sua origem de caráter assistencialista e compensatório (KISHIMOTO, 1990; KUHLMANN JR, 2000; KRAMER, 2006). Sabe-se que a Educação infantil carrega inúmeros estigmas que aos poucos têm sido ultrapassados, no entanto muitos destes persistem como, por exemplo, a desvalorização do trabalho docente.

Kramer pontua que muitos municípios brasileiros ainda direcionam suas políticas salariais de profissionais da educação com a seguinte ideia: “os salários dos professores são definidos não segundo o grau de escolaridade do professor, mas segundo o tamanho e idade de seus alunos” (2006, p. 807). Isto é um aspecto desmotivador para a carreira do professor, que ao atingir um nível educacional mais alto, deixa esta etapa da educação em busca de melhores salários.

O fato é que este descaso não se restringe apenas à desvalorização salarial do profissional da Creche, esta postura também desqualifica as crianças que por ele são

atendidas. Ou seja, quanto menor a criança menos formação adequada do profissional é exigida. Portanto, pergunta-se: em quais parâmetros estão balizadas estas posições? Aparentemente, em questões econômicas.

Em Poços de Caldas, *lócus* desta pesquisa, no concurso realizado em fevereiro de 2014, a exigência acadêmica para a vaga de berçarista foi de apenas o Ensino Fundamental, nota-se, incompleto. A justificativa, neste caso, pauta-se na ideia de que esta função desempenha apenas cuidados de higiene, segurança, alimentação às crianças e de apoio aos professores. No entanto, sabe-se que, na prática, são estes profissionais que atendem as crianças entre 0 a 3 anos em todas as suas necessidades, ou seja, o cuidar e o educar em toda a sua complexidade. Esta realidade vem demonstrar a falta de comprometimento dos governos municipais em cumprirem as exigências legais. (ANEXO A)

Este aspecto suscita a reflexão sobre alguns dos motivos que conduzem os canditos às vagas. Nem sempre estas pessoas são atraídas pelas características da função em questão, muitas vezes o que desperta o interesse é a suposta segurança do emprego público, bem como dos benefícios indiretos que complementam seus salários. Segundo Gatti e Barreto (2009), o setor público traz vantagens para o trabalhador, e com isso, se reflete na estabilidade da permanência no emprego. Mas isso não garante que estas profissionais busquem a formação em serviço.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que em relação à formação docente, os profissionais da Educação Infantil são os que possuem a menor qualificação acadêmica, portanto, os seus dados corroboram com a situação apontada no referido concurso, ou seja, que na Educação Infantil se encontram profissionais com formação até o Ensino Fundamental, justamente porque esta é a exigência presente no edital.

Dentre as possibilidades apontadas pelas autoras destaca-se a de que esta pouca formação acadêmica esteja vinculada à faixa etária dos profissionais da Educação Infantil, como pode ser observado neste trecho: “O perfil etário dos docentes também pode contribuir para entender melhor o seu perfil de escolaridade, uma vez que a maior porcentagem de docentes jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade)” (GATTI E BARRETO, 2009, p.26)

Outra possível causa apontada pelas pesquisadoras refere-se à “desigualdade de acesso à escolaridade dos brasileiros pretos e pardos, comparativamente aos brancos, pode-se entender por que a entrada para a profissão de professor tende a ser facilitada para não brancos, justamente na educação infantil e no ensino fundamental” (GATTI e BARRETO, 2009, p.26)

Em parte, esta realidade foi um dos desafios enfrentados pela proposta apresentada nesta pesquisa, já que esta pretendeu encontrar novas possibilidades de qualificação na área musical para os que lidam com crianças pequenas e incentivar profissionais que iniciaram suas práticas antes de ingressarem em um curso de formação a se interessarem por um trabalho específico com música em sua rotina. Para Gatti e Barreto (2009) esta situação tenderá a diminuir ao longo dos próximos anos, porque hoje em dia há uma busca pela qualificação e, na medida em que aumentar a oferta de profissionais mais qualificados, esta exigência será maior.

Outro aspecto relevante deste panorama é a constatação da participação feminina neste campo de trabalho. Gatti e Barreto (p.24) constataam que:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior.

Este campo de trabalho majoritariamente feminino tem suas raízes na história da Educação Infantil no Brasil e parece conservar a ideia de que a mulher, supostamente, estaria mais apta a cuidar, devido à maternidade, dedução materializada nos dados acima. Ainda segundo as autoras acima, esta alta porcentagem da presença feminina é, em grande medida menor no ensino médio, cerca de 67%. O que contribui para reforçar esta afirmação.

Maria Malta Campos, em 1994, no encontro do COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil), informa que este quadro vincula-se à ideia da divisão ideológica entre cuidar e educar historicamente presente na Educação Infantil. De um lado o professor, que está responsável pelas atividades pedagógicas e, do outro, os profissionais que apenas fariam o trabalho de menor valia, ou seja, dentro desta concepção, o cuidado com a criança. Isso apenas contribui para aumentar a desvalorização profissional existente neste segmento da educação (CAMPOS, M.M. 1994)

Sabe-se que, infelizmente, este laço histórico com as práticas assistencialistas, onde a contratação de pessoas sem a devida qualificação para a função, a falta de espaços e materiais adequados e, ainda, como pontua Kishimoto (1990, p. 65), “o desenvolvimento de atividades mais voltadas para a alimentação, higiene e fragmentos de recreação e arte, desacompanhados de orientação educativa”, ainda se faz presente, por vezes camuflado, nas práticas pedagógicas atuais.

Apesar das ponderações de Campos e Kishimoto terem sido feitas antes da nova LDB 9394/96, elas são atuais e explicitam, como foi demonstrado pelo edital do concurso citado acima, que estas práticas ainda permanecem cristalizadas dentro dos Centros de Educação Infantil. Infelizmente, fica claro que as raízes desta dicotomia remetem-se, portanto, à visão assistencialista voltada para as crianças de uma camada social mais necessitada; e uma visão educacional para crianças de uma camada mais abastada.

Um caminho apresentado por Campos, M M (1994) seria a integração entre o cuidar e o educar presente em propostas oriundas dos modelos norte-americanos e europeus:

A perspectiva é coerente com a moderna noção de cuidado que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar”. Uma psicóloga norte-americana cunhou a inspirada expressão “educare”, que funde, no inglês, as palavras educar e cuidar (Rosemberg, 1994 apud CAMPOS, M. M. 1994, p. 35).

Entender a educação da criança pequena a partir desta perspectiva é sem dúvidas um grande desafio, mas o caminho em busca da qualidade que se espera oferecer para as crianças. Acredita-se que a ideologia contida na expressão “*Educare*” revela o ideal que deve estar presente e balizar as ações desenvolvidas na Educação Infantil, entretanto, sabe-se que estas ainda engatinham no sistema educacional brasileiro apesar de todas as ações mais recentes.

Uma destas ações que ocorreram foi o investimento na reformulação dos cursos de pedagogia, na intenção de preparar melhor os profissionais deste segmento, esta sem dúvida, poderá contribuir ao longo dos anos de forma vertiginosa para a melhora da qualidade de atendimento na Educação Infantil. A partir de 2006, após grandes debates em torno do tema que o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/05/2006, que trata das novas diretrizes para o curso de Pedagogia em formato de licenciatura, voltado para a formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental. Esta mudança curricular trouxe uma série de novas orientações, mas apesar desta reformulação o que se tem visto ainda é que esta formação tem sido superficial (GATTI; BARRETO, 2009).

Kishimoto (2005), ao analisar a situação dos cursos de Pedagogia entre os anos de 1998 a 2001, em sete estados do país, constatou que a formação do professor da Educação Infantil não atendia às peculiaridades desta realidade. Com currículos abrangentes, estes cursos se dividiam entre conteúdos relacionados ao Ensino Fundamental, à formação do professor, à ciência e tecnologia e à Educação Infantil. Para a autora estes cursos, devido a sua abrangência não conseguem cumprir nem os conteúdos relacionados à formação do professor,

nem aos relativos à criança. Dentre as causas estaria a multiplicidade de perfis de profissionais para um único curso.

Verifica-se que as questões apontadas por Kishimoto (2005), nesta análise relativa aos anos de 1998 e 2001, são muito parecidas com as questões apontadas por Gatti e Barreto (2009), ou seja, estas ainda permanecem após as diretrizes de 2006.

Kishimoto (2005) alertava para a falta nestes currículos de conteúdos que considerassem as especificidades da Educação Infantil, como por exemplo, a integração entre o cuidar e o educar e, não menos relevantes, as questões relacionadas à formação do adulto - a Andragogia, ciência que se ocupa da aprendizagem do adulto. Entretanto, o que se via, segundo a autora, é que “o excesso do tempo para a formação geral do pedagogo (princípios e teorias gerais) restringe a específica da criança e do adulto. A falta de especificidade decorre, ainda, da desintegração de duas Pedagogias: a da criança e a do adulto” (2005, p. 4).

Este ponto de vista é relevante, pois este adulto, que também se encontra em processo de formação, necessita de vivências significativas e específicas para o seu preparo enquanto professor, experiências que se somam ao entendimento dos processos de aprendizagem relacionados às crianças.

Entende-se que este ideal de formação mais amplo e do estabelecimento de novas perspectivas de valorização profissional, onde a integração entre o cuidar e educar é o que se espera de um caminho na compreensão do significado da Educação infantil como etapa crucial no desenvolvimento da criança. Independentemente do nível de formação no qual, naquele momento, o profissional se encontre, ou em quais condições de trabalho ele esteja locado, ou como professor, ou como berçarista, cabe a ele a responsabilidade pela formação desta criança.

Intencionou-se durante esta pesquisa chamar a atenção deste profissional para a importância e responsabilidade depositada em sua função, além de contribuir para que ele, ao perceber-se essencial neste processo, buscasse melhores condições para o seu trabalho. Acredita-se que o investimento na formação é o caminho em direção à mudança desta realidade.

Agregam-se aqui as palavras de Millie Almy tão bem colocadas por Maria Malta Campos (1994) e que se fizeram ressoar de forma perfeita com o propósito desta pesquisa:

Ao mesmo tempo em que é necessário providenciarmos mais oportunidades para a formação em alto nível de educadores de crianças pequenas (“early childhood educators”), maiores oportunidades de treinamento para educadores que já se encontram na prática são essenciais, em todos os níveis. Este treinamento pode ser

realizado por educadores de crianças pequenas que reconheçam que simplesmente dar aulas conceituais para quem está na prática não é suficiente.

Adultos, como crianças, aprendem fazendo. Indivíduos, em todos os níveis, podem ser ajudados na aquisição de uma plena consciência de seu próprio potencial. Eles podem fazer isto através da leitura de livros, da assistência a aulas e observando bons professores em sua prática. Mas ouvir as ideias e observar bons modelos não é suficiente. Eles precisam colocar em prática e avaliar suas próprias versões do que aprendem. Eles podem desenvolver novas e melhores práticas a partir de sua própria experiência, assim como do conhecimento obtido do outro. Quando quem está trabalhando com crianças pequenas é encorajado a ir além da prática direta com crianças, pode aprender a atuar como defensor das crianças e de suas famílias, assim como de si próprio enquanto professor (ALMY, 1988, p. 53¹, apud CAMPOS, M. M. 1994, p. 39).

Acredita-se que o professor ou profissional que reflete sobre a sua prática a partir de suas próprias experiências tem a possibilidade de mudar uma realidade, mesmo que esta lhe pareça impossível. E será através deste movimento, mesmo que de forma vagarosa, que novas realidades serão cunhadas.

Nóvoa (2002) afirma que a formação do professor vai além do acúmulo de conhecimento, esta formação deve estar solidificada em práticas que favoreçam constantes reflexões sobre a sua própria identidade pessoal. Neste caso, o princípio é o ponto de vista que modifica o ângulo de compreensão desta formação, ou seja, o professor é compreendido em sua totalidade e sua história de vida baliza este percurso.

Outro ponto relevante proposto por Nóvoa (2007) trata das novas tendências para a formação de professores, que nas últimas décadas estão a orientar estas discussões. O autor sugere uma nova perspectiva de entendimento para estas tendências, o que ele chama de evolução como possibilidade de transformação nos programas de formação de professores. Apresenta-se a seguir, as duas primeiras dentre as quatro tendências propostas pelo autor, que estão sintonizadas com as discussões apresentadas, são elas: “a) da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o auto-conhecimento e a reflexão ética; b) da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise colectiva das práticas e da supervisão dialógica;” (NOVOA, 2007, p. 204).

Acredita-se que somente através desta prática dialógica é que se poderá contribuir para o avanço da formação docente, sobretudo na Educação Infantil onde convivem em um mesmo lócus, profissionais em níveis de formação e competências diversos. Nóvoa (2002, p. 58) ressalta a relevância de um trabalho onde o professor e a sua experiência sejam o foco, porque segundo ele isso “é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudanças, pois uma

¹ ALMY, Millie. “The Early Childhood Educator Revisited” IN: SPODEK, Bernard et al (eds). Professionalism and the Early Childhood Practitioner. New York Teachers College Press, 1988. pp.48-55.

das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional.”

Portanto, há que se debruçar cada vez mais o olhar para o contexto da Educação Infantil, sobretudo no que tange ao berçário, para que diminuam as lacunas existentes entre o conhecimento e a prática e, tão importante quanto, entre os profissionais que lá atuam.

2.1.3.1 Formação do pedagogo e as linguagens expressivas

Entende-se por linguagens expressivas todas as formas de expressão ligadas à arte, as inúmeras formas do indivíduo ter experiências estéticas, sensoriais, carregadas de emoção e sentidos e que não se restrinjam somente às palavras para validá-las. Uma forma de se estar e entender o mundo. Sobretudo na infância, onde a criança está começando a dar seus primeiros passos na experiência existencial, aprendendo a simbolizar e a dar significado ao mundo ao seu redor, a possibilidade de vivenciar inúmeras linguagens expressivas colabora para esta significação.

A arte neste caso vai além das concepções funcionais que existem na escola, ou seja, a arte direcionada para formação de atitudes e valores, ou a arte como catarse e expressão de sentimentos, dissociada da razão. A arte no contexto da educação infantil é aqui entendida como a experiência oriunda das vivências nas diversas linguagens expressivas. Uma experiência carregada de emoção, estética e exercício de sua atividade criadora.

Vigotsky (2010) refere-se à atividade criadora do homem como sendo o que possuímos de mais relevante e que nos diferencia dos demais animais. Ressalta que tudo o que existe no mundo e que não seja pertencente ao mundo animal, nasceu da atividade criadora do homem, ou seja, do mundo da cultura. Assim, tudo provém da criação humana baseada na imaginação.

Neste exercício criador, Vigotsky (2010) esclarece que através dos jogos, nas suas brincadeiras, no ato de imitar e reelaborar é que a criança tem oportunidade de expressar as experiências vividas, recriando-as, “No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran criadoramente, combinándolas entre si y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del próprio niño” (2010, p. 6). Aqui podemos inferir que será através das oportunidades oferecidas às criança, para que estas possam entrar em contato com a cultura, vivenciando inúmeras situações, em um movimento de troca através da mediação, que a criação poderá ocorrer.

Neste espaço de criação e experimentação mediada, é que poderá se consolidar o lócus das linguagens expressivas na educação. Como diz Cunha (2012, p. 17), “As instituições de educação infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças iniciam o conhecimento do mundo através dos cinco sentidos [...]”, ou seja, a sua compreensão do mundo se faz através de outros canais de percepção e são estes que darão significado e construirão sua concepção de mundo.

Posto isso, entende-se que os cursos de Pedagogia são os responsáveis pela formação inicial nestas linguagens e, segundo Gondim e Fernandes (2011), presume-se que estes professores, ao vivenciarem também experiências artísticas e estéticas, terão de certa forma a sua formação ampliada e poderão se constituir apreciadores e mediadores no ensino da arte. Para as autoras, uma possibilidade próxima da ideal seria o professor de artes trabalhando conjuntamente com o professor-pedagogo, entretanto, isto está longe de ocorrer na realidade brasileira.

Acredita-se que o investimento nos cursos de Pedagogia em relação à estruturação do currículo deve contemplar não apenas conteúdos direcionados à prática em sala de aula, mas possibilitar o crescimento artístico pessoal do futuro professor, como descrevem de forma tão precisa Gondim e Fernandes (2011, p. 509):

Ademais, se o professor-pedagogo mantiver, em sua formação, contato com a proposta do ensino de arte pautado nas contribuições contemporâneas, será possível desconstruir a visão predominantemente do senso comum de desvalorização da arte como conhecimento, de expressão emocional ou terapêutica, e construir uma educação do olhar que possibilite compreender e apreciar as diferentes formas de expressão e manifestação das diversas culturas de maneira crítica e criativa.

Ao considerar a Arte como uma área fundamental de ser vivenciada na formação do professor-pedagogo, entende-se que será de responsabilidade deste professor desenvolvê-la na escola. Em relação à Educação Infantil, este comprometimento é ainda mais relevante, pois nesta fase, o bebê e a criança pequena devem ser consideradas em um momento especial de desenvolvimento, aberta a todas as linguagens expressivas e por isso um período importante para o início destas experiências. Assim, o professor deverá estar preparado para fazer essa iniciação artística.

Giovani e Guarnieri (2010) nos seus estudos sobre o perfil dos alunos dos cursos de pedagogia revelam pontos que confirmam o que tem sido apontado, ou seja, que estes alunos possuem um “perfil cultural empobrecido, pouca oportunidade de acesso a locais culturais e outras fontes de informação” (p. 6). Portanto, pensar nesta formação complementar é

essencial para contribuir para que estas falhas nos seus percursos de vida relacionados à arte sejam complementadas e possibilite uma melhor e mais rica ação futura.

Em relação à linguagem musical, um dos caminhos pensados e considerados por profissionais da área da Educação Musical e que complementam as ideias de Gatti e Barreto (2009) quanto à formação destes profissionais, é o investimento na formação dos professores generalistas para atuarem de uma forma mais eficiente com música na educação. Bellocchio (2003) traduz de forma clara e direta em suas reflexões a respeito da formação dos professores de educação musical, de forma a complementar as ponderações acima:

Entendo que é preciso possibilitar formação em educação musical, ao professor unidocente, [...] o quadro real, que temos em grande parte das escolas do Brasil é de professores unidocentes cometendo “atrocidades” na área musical por falta de formação e conhecimentos para melhor conduzir seus trabalhos. Se quisermos que a educação musical efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento a cerca da área é de fundamental importância para esse profissional. Não defendo a substituição do especialista pelo unidocente, mas, sim, a formação musical deste último. (BELLOCHIO, p. 21, 2003).

Esta proposta reafirma a preocupação e posição adotada nesta pesquisa, pois diante de um quadro de descuido vivenciado durante décadas é fato que a população em geral, mesmo que em uma visão do senso comum, que esta seja muito musical, a verdade é que, de fato, isto está longe de ser uma realidade vislumbrada na sociedade atual, a não ser que, neste contexto, se considere apenas a exposição da criança à mídia empobrecida.

Como preconizou Vigotsky (2010, p. 10): “La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre”², ou seja, sem a oportunidade das vivências nas diversas linguagens, sem as experiências acumuladas que serão maturadas e decantadas para ressurgirem em outras formas de expressão, a experiência na escola torna-se empobrecida e limitada à repetição de modelos desprovidos de fantasia, sobretudo porque os professores, responsáveis por esta mediação, também sofreram este empobrecimento em sua formação.

Entende-se que o exercício das inúmeras vivências nas linguagens expressivas na infância é um direito da criança e a escola, como um lócus de aprendizagem e experimentação do mundo, responsável por introduzir a criança ao universo cultural e educacional, deve ser provida de oportunidades com qualidade superior ao que, supostamente, esta criança teria fora do seu espaço.

² A atividade criadora e a imaginação se encontram em relação direta com a riqueza e diversidade da experiência acumulada pelo homem.

Neste sentido, salienta-se que a reflexão em torno da formação docente é essencial e deve acompanhar as constantes transformações da sociedade, já que esta é um organismo vivo em constante transformação.

Destaca-se o modelo de “Formação Imersiva” proposto por Helena Rodrigues e Paulo Rodrigues, em Portugal. Neste modelo, como o próprio nome indica, os alunos recebem uma formação “eminentemente vivencial, em que os formandos têm a oportunidade de participar activamente em diferentes experiências de carácter artístico e relacional, assimilando sensações, emoções e aprendizagens.” (RODRIGUES; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2014 p. 32).

O modelo português de formação imersiva é voltado aos professores de música em formação para atuação nos diversos ciclos da educação básica, aos educadores de infância e crianças. Está registrado no projeto “*Grande Bichofonia*” que, segundo os autores, teve como finalidade proporcionar experiências vivenciais e práticas que visaram o desenvolvimento pessoal e artístico. Composto por um conjunto de *workshops* e finalizado com um grande espetáculo, este projeto buscou um novo sentido para a música na vida destes profissionais e das crianças no ambiente escolar.

Este projeto parece encaixar-se com as propostas apresentadas ao longo desta discussão, sobretudo no que tange à questão da formação imersiva. A possibilidade de vivenciar e refletir sobre a linguagem artística durante a formação, para além da teoria e de experiências aligeiradas com a simples função de fornecer recursos didáticos para práticas musicais, mostra-se como um caminho inovador a ser acolhido.

Reconhece-se que mergulhar no aprendizado de uma linguagem expressiva já na vida adulta, torna-se um grande desafio, ainda mais em se tratando de professores generalistas em formação, contudo, isto é passível de ser superado. Em entrevista publicada em Nóvoa et al (2011, p. 538), Nóvoa faz uma reflexão muito sensível e pertinente nestas reflexões: “Não há experiência que eduque melhor um homem do que a descoberta de um prazer superior, que ele teria ignorado se não se tivesse dado ao esforço de o conhecer”.

A busca por um novo conhecimento demanda vontade, esforço, e querer aprender. Nesta mesma entrevista Nóvoa (Nóvoa et al, 2011) menciona a questão do desinteresse dos alunos em aprender, entretanto, pode-se dizer que com os alunos adultos isso também ocorre. Inúmeras vezes estes não querem deixar a zona de conforto, ainda mais se tratando de uma linguagem expressiva, a qual não faz parte de suas vidas. Neste caso, o papel do professor, independente de qual nível da Educação ele esteja, como pontua Nóvoa (p.538), é o de “reintroduzir significado e sentidos na aprendizagem”.

Ressalta-se a complexa responsabilidade dos cursos de formação de professores, pois estes são responsáveis por lidar com a formação significativa do futuro professor, e indiretamente, atuam com as crianças que se encontram do outro lado do processo.

2.1.3.2 Orientações para as práticas pedagógicas presentes nos documentos oficiais

Muitas ações relacionadas à promoção da Educação Infantil vêm sendo estabelecidas pelo governo desde a Constituição de 1988. Após a vigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, vários documentos foram criados para orientação dos currículos. Dentre esses, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que tem por objetivos:

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (BRASIL, 2010)

Quanto às práticas pedagógicas, este documento (DCNEI) orienta que os currículos tenham as interações e brincadeiras como eixos norteadores, dentre as experiências sugeridas, condizentes com a proposta desta pesquisa, destacam-se aquelas que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2010, p. 27 e 28).

Percebe-se que o documento prioriza as interações e as brincadeiras como elementos essenciais da infância. Para a concretização destas ações, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) produziu outros documentos no intuito de facilitar e orientar a efetivação destas Diretrizes.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicados em 1998, tinham como objetivo fornecer orientações para a prática pedagógica dos professores da Educação infantil. Trouxe em seu bojo a proposta de Eixos onde várias linguagens essenciais para o desenvolvimento infantil foram tratadas: “o referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussão entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.” (BRASIL, 1998, p.9).

Um dos eixos contemplou a linguagem musical como fundamental para o entendimento de mundo da criança, e suas orientações estão contempladas no volume 3.

Este documento favorece a orientação dos professores quanto a elaboração de seus planejamentos pedagógicos, nele são apresentadas algumas informações gerais sobre o desenvolvimento da criança, os objetivos e conteúdos a serem trabalhados.

Fonterrada (2008) ressalta que apesar da inclusão de orientações para a faixa etária de 0 a 3 anos, estas não estão totalmente adequadas às necessidades dos bebês, como pode ser observado nesta colocação:

Na verdade, as ações relacionadas referem-se a crianças mais velhas, com mais de dois anos de idade. Ora a fase inicial de vida é a mais importante, pois é aí que se iniciam as relações que a criança estabelece com o mundo e consigo própria. No entanto, talvez devido à pouca familiaridade da equipe com crianças dessa faixa etária mais baixa o texto faz que as crianças menores sejam “carregadas” para o mesmo espaço das crianças mais velhas, quando mereciam um amplo esclarecimento acerca de suas aquisições cognitivas, afetivas, sociais e de movimento. (...) Assim, o período de zero a um ano, no qual a criança apresenta maior desenvolvimento, é o menos contemplado pelo documento; omite-se o que é específico do recém-nascido e de bebês até um ano de idade. (p. 256-257)

Apesar das ponderações de Fonterrada (2008) procederem na medida em que nos referenciais não se observam considerações mais específicas sobre as peculiaridades dos bebês diferenciando-as das crianças pequenas até 3 anos, por exemplo, não há como desconsiderar a importância deste documento, desde a sua publicação, como auxílio aos profissionais da educação infantil nos seus planejamentos e ações pedagógicas.

Recentemente, em 2012, foi publicado o manual de orientação pedagógica, *“Brinquedos e Brincadeiras nas creches”* com vistas a colaborar, através de orientações pedagógicas, com as instituições e professores da Educação Infantil. (BRASIL, 2012)

O manual elaborado de acordo com as Diretrizes Curriculares aborda questões relativas às brincadeiras e brinquedos nas diversas faixas etárias, trata ainda da organização do espaço escolar, sobre critérios de compra de matérias e sobre a utilização destes, além

disso detalhada vários aspectos de ações a serem realizadas pelos professores no dia a dia na creche.

A sua estrutura favorece o direcionamento das práticas pedagógicas desde os berçários e isso é relevante na medida em que o professor pode se pautar nas sugestões de atividades e interações propostas para refletir sobre suas ações, uma vez que são orientações de cunho prático.

As orientações relacionadas à importância dos processos interativos, às linguagens expressivas e às brincadeiras presentes nesse material, sintonizam-se com as perspectivas pedagógicas percorridas ao longo deste texto.

Aparentemente simples orientações quanto ao posicionamento do agrupamento na sala de aula podem contribuir para o estabelecimento de novos diálogos entre professor/criança e criança/criança. Kishimoto e Freyberger (BRASIL, 2012, p.16) pontuam que “A forma como a professora interage com a criança e seu agrupamento infantil, a relação corporal que estabelece e que envolve corpo e olhar, pode facilitar ou dificultar o diálogo. Tal relação pode ser de igualdade ou de superioridade[...]”. O que parece uma simples ação, traz contida em sua essência toda uma concepção pedagógica. Uma proposta onde a criança é favorecida nos seus processos interativos e no desenvolvimento de sua autonomia.

Em relação aos benefícios do posicionamento do agrupamento em círculo, por exemplo, com a professora na mesma altura das crianças as autoras afirmam que “a professora e a criança mantêm contato direto pelo olhar e estabelecem um diálogo que as envolvem. Essa forma de interação possibilita a construção de uma cultura partilhada entre a professora e a criança, criando um fluxo positivo que potencializa a aprendizagem.” (BRASIL, 2012, p.16).

Já em relação às linguagens e formas de expressão, as orientações encontram-se divididas em cinco formas de expressão, ou seja, “gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2009, p.20). Em relação à expressão musical, termo adotado neste manual de orientação, são propostas diversas atividades que podem ser realizadas com vistas à ampliação do contato da criança com o universo sonoro. Dentre as diversas sugestões, destaca-se:

Para estreitar os vínculos entre a família e a creche e dar continuidade às experiências anteriores das crianças, aproveitar a cultura musical que elas já trazem de casa para valorizar suas identidades culturais para, depois acrescentar novos tipos de músicas que enriqueçam seus repertórios. (BRASIL, 2009, p. 24)

Valorizar a cultura da criança, presume o respeito e adequação de um contexto educacional que se propõe a receber bebês e crianças pequenas. Esta atitude contribui para

oferecer segurança à elas, de forma a minimizar o impacto da saída de seu ambiente familiar, conhecido. Além de incluir a família no processo.

Quanto às brincadeiras este material é rico e inovador. Traz orientações relacionadas aos materiais e brinquedos que podem ser utilizados com crianças desde 0 a 5 anos e 11 meses, entretanto, a prioridade é centrada nas crianças entre 0 a 3 anos e 11 meses que “historicamente, foram excluídas do sistema público de educação.” (BRASIL, 2009, p.10). É oportuno lembrar as observações de Fonterrada (2008) ao mencionar que o RCNEI falhou na atenção prestada às crianças desta faixa etária, especificamente bebês de 0 a 1 ano. Portanto, esta postura adotada neste material de 2012 demonstra um avanço neste sentido.

A brincadeira e o brinquedo são entendidos como parte essencial da vida da criança, como pode ser observado neste trecho:

Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. (BRASIL, 2009, p.11)

Comunga-se com a ideia presente neste material relacionada à necessidade de uma estrutura preparada para receber a criança, como pontuam as autoras, “é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade” (BRASIL, 2009, p.11) e ainda acrescentam que “a alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeira, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica” (p.12). Desta maneira, além do ambiente ser rico em materiais e ter um espaço adequado, faz-se necessário a conscientização do professor de que ele é um importante mediador nas experiências do brincar.

Portanto, estas são propostas importantes que devem ser inseridas no dia a dia das crianças desde o berçário e que de certa forma são ações do governo que contribuem para minimizar, através de uma orientação detalhada, a falta de formação adequada de muitos profissionais que lidam na Educação Infantil, o que não quer dizer que justificam-se por si só.

Sabe-se que esta é uma longa trajetória a ser percorrida em busca de uma realidade onde as crianças tenham seu desenvolvimento integral garantido, entretanto, há que se caminhar.

2.2 MÚSICA E MUSICALIDADE

Compreender alguns aspectos de como a música floresceu ao longo da história da humanidade, tornando-se, de certa forma, essência na vida cotidiana das pessoas, enquanto forma de expressão e comunicação, delineia as reflexões a seguir.

Buscou-se a construção de uma linha de raciocínio com elementos oriundos de diversos campos do conhecimento, dos quais a biologia, a filosofia, psicologia do desenvolvimento e de alguns dos recentes estudos da neurociência, que nos últimos anos têm contribuído significativamente para o esclarecimento de inúmeros fenômenos da área musical, há muito estudados empiricamente. Este percurso justifica-se pela abrangência e complexidade do fenômeno musical, sobretudo pela sua importância na vida dos seres humanos que são os únicos possuidores de capacidades de criação e compartilhamento musical.

Acredita-se que compreender o que a história tem mostrado sobre as origens e o significado da música para a humanidade, pode contribuir para a ampliação da sua presença, no dia a dia da Educação Infantil.

2.2.1 As origens da música e a musicalidade

É intrigante pensar no processo pelo qual a espécie humana desenvolveu a sua capacidade musical. Muitos pesquisadores, ao longo dos séculos, preocuparam-se com esta questão e fizeram da música objeto de suas pesquisas. Entretanto, foi no século XX que estas pesquisas floresceram com maior propriedade, muitas delas apoiadas, sobretudo, no advento tecnológico no campo das neurociências. Buscam-se explicações quanto à sua origem, seja no campo da Biologia, da Sociologia, da Antropologia. Segundo Sandra Trehub (2003) algumas das questões sobre as origens da musicalidade foram ampliadas graças aos estudos etnomusicológicos, que identificaram os processos musicais como uma atividade universal.

A Etnomusicologia originou-se dos estudos de Musicologia Comparativa, uma subárea da Musicologia que investiga as estruturas do som e as configurações musicais, e que deixava de lado as questões antropológicas e culturais. Esta ausência motivou um novo olhar para a presença da música na vida humana e levou, na década de 50, o musicólogo holandês Jaap Kunst a cunhar o termo *Ethno-musicology*. Com a fundação da *Society for Ethnomusicology*

nos Estados Unidos, essa disciplina ganha um status internacional. Pinto (2001) destaca que Alan P. Merriam em seu livro *“The Antropology of Music”* de 1964 afirma que a música é um meio de interação social, sendo assim, indissociável da cultura.

A visão dos estudos Etnomusicológicos é relevante pela sua concepção interdisciplinar e também por trazer o contexto cultural para a discussão. Manuel Veiga, etnomusicólogo brasileiro, em entrevista à Hugo Ribeiro (2006), destaca que uma das características fundamentais do pesquisador desse campo é a abertura para a compreensão de outros pontos de vista.

Brown, Merker e Wallin (2000), no prefácio do livro *“The Origins of Music”*, trazem à baila a discussão sobre novas e possíveis formas de se compreender a importância da música para a humanidade ao apresentarem a tese denominada *“Biomusicologia”*, que abarca a Musicologia Evolucionista, a Neuromusicologia e a Etnomusicologia. Segundo os autores, a ideia evolucionária da música discutida com força nos idos dos anos 40, por membros da Escola de Berlim, perdeu força após a 2ª guerra mundial, sobretudo nos Estados Unidos, onde um *approach* Antropológico-cultural ocupou as discussões.

Com o passar dos anos, segundo os autores, houve um renascimento destas ideias e uma reconsideração das questões relacionadas à evolução humana, que não podem ser desconsideradas, como eles dizem: “It is time to take music seriously as an essencial and abundant source of information about human nature, human evolution, and human cultural history.” (BROWN; MERKER; WALLIN, 2000, p. 6)³.

Os autores acreditam que a Musicologia Evolucionária é um campo novo que traz questões profundas a serem debatidas no sentido de uma compreensão mais amplificada do ser humano nos seus aspectos mais íntimos, ou seja, a própria razão da existência.

Nesta direção, Brown (2000) sugere um modelo de evolução da música denominado *“Musilanguage”*, no qual ele busca traços evolucionários comuns entre os primórdios da música e da linguagem oral. O foco deste modelo é a compreensão do estágio que antecederia, supostamente, o momento onde a música e a linguagem seguiram caminhos independentes. Ele afirma que outros modelos coexistem, no entanto, nesta sua proposta, ele parte da ideia de que tanto o fazer musical quanto a linguagem (entende-se aqui a linguagem oral), ambos fazem uso de duas ferramentas fundamentais: a emoção e a referência do som para a sua estruturação.

³ É tempo de considerar seriamente a música como um recurso de informação abundante e essencial sobre a natureza, a evolução humana e a construção da história da humanidade. (Tradução livre)

Brown (2000) sugere que dois elementos constitutivos da música, altura e duração, bem como a emoção e princípios expressivos, estão presentes também na linguagem, por isso o autor propõe que a relação entre elas vai além de uma simples analogia. Haveria, portanto, uma relação extremamente imbricada entre o surgimento de ambas, música e linguagem, na evolução do ser humano, um tronco comum do qual em certo momento da evolução humana tenham se separado, cada qual com as suas especializações.

Assim ao apresentar este modelo teórico, este autor propõe que todas as diferenças e especializações entre música e linguagem se estabeleceram após este estágio inicial de fusão entre ambas. Enquanto a linguagem, posteriormente, desenvolve-se em direção à uma estrutura referencial, a música passa a desempenhar outras funções, possivelmente ações mais voltadas à expressão de emoções e atividades interpessoais.

Panksepp e Trevarthen (2009) comentam sobre a intrínseca relação entre a música e a expressão de emoções; Para eles, a música aumenta o senso de pertencimento ao mundo natural. Através da música inúmeros sentimentos podem ser aflorados, como por exemplo, os sentimentos de compaixão, de poder, de alegria e tristeza, ou de pertencimento. Afirmam que o amor pela música demonstrado pelo homem contemporâneo, pode ser um indício de ordem adaptativa, vivenciado pelo homem primitivo, e talvez a música possa ser o fio condutor para a vitalidade da linguagem no que tange à ligações afetivas e emocionais vivenciadas através dos sons. Supoem ainda que:

Is that not only did our inborn musical nature derive from our more ancient socio-emotional nature, but the emergence of language was preconditioned by our capacity for emotional feelings. Vocal affective communication may have been a precondition for evolution of propositional communication by speech. (PANKSEPP; TREVARTEN, 2009, p. 132)⁴.

Nesta direção, sabe-se que a música possui duas características distintas que se refletem extraordinariamente sobre o grupo que são a capacidade de vocalização, ou seja, a mescla dos tons - as diversas frequências sonoras organizadas, e a construção isométrica, ou seja, a manutenção de uma métrica constante, uma medida de regularidade temporal, a partir da qual se estabelece o ritmo. Isto fornece um caráter de interação social que pode ser promovido pela atividade musical. Estes elementos musicais são observados ainda hoje no nosso cotidiano como, por exemplo, nas manifestações populares, culturais e religiosas.

⁴ É que não somente da nossa natureza musical inata derivam da nossa antiga natureza mais sócio-emocional, mas o surgimento da linguagem foi pré-condicionado pela nossa capacidade para sentimentos emocionais. A comunicação vocal afetiva pode ter sido uma condição prévia para a evolução da comunicação proposital pela fala.

Segundo Brown (2000), a métrica musical, ou a dimensão rítmica da música, talvez seja o que há de mais importante quando se trata de manter a unidade grupal. Uma das funções desta experiência de entretenimento interpessoal seria a capacidade que o ritmo exerce na promoção de sentimentos de cooperação e de união do grupo.

Entretanto, ele afirma que pesquisar o fazer musical dos nossos ancestrais, vai além da compreensão de como estes utilizaram a música para a coesão e cooperação dentro do grupo. É necessário o entendimento dos mecanismos precedentes a estes comportamentos, pois são inúmeros os fatores envolvidos neste processo evolucionário. O autor sugere que os modelos culturais apresentados pela Etnomusicologia podem colaborar na reconstrução deste modelo, e por isso devem ser considerados e aprofundados conjuntamente com a musicologia evolucionária de uma maneira complementar.

Dentro de uma linha evolucionista cultural, destacamos as reflexões de Benzon (2001), para o qual a origem da música pode estar relacionada a um processo de ordem adaptativa e de sobrevivência ao meio ambiente dos primeiros hominídeos. Este comportamento, segundo o autor, transforma-se ao longo dos anos de um comportamento essencial à sobrevivência da espécie humana, para um comportamento mais relacionado à interação social, tornando-se parte da cultura e consolidando-se dentro do seu próprio processo.

A ideia deste comportamento adaptativo para Benzon (2001) relaciona-se à capacidade que o homem primitivo desenvolveu em relação à comunicação oriunda de uma necessidade premente de sobrevivência no ambiente rude em que vivia, pois no período em que viveu nas estepes, a sua subsistência foi basicamente encontrada na caça, assim, a adaptação do aparelho fonador para imitar os sons dos animais foi essencial para a manutenção da vida.

Para Flohr e Hodges (2006), o mimetismo vocal visto hoje em dia não representa a importância e o peso que este teve para os hominídeos. Para aqueles significou a construção de um repertório vocal a partir dos sons da natureza. Um impacto tremendo na evolução biológica sonora e vocal. Esta capacidade deste homem primitivo em imitar, talvez seja uma das chaves para a diferenciação da espécie humana.

Os animais, como os pássaros, por exemplo, também são capazes desta produção sonora voltada para a comunicação, no entanto, estes apresentam uma clara limitação, o que não ocorreu com a espécie humana. O que diferencia as duas espécies é que o ser humano aprendeu a diferenciar alturas, reconhecer e transpor frequências, e com isso criar música. Neste caso, existe um fazer musical que vai além de uma função exclusivamente de sobrevivência. Já para os pássaros, no caso, lidar com os elementos sonoros é uma ação

estritamente ligada à sua sobrevivência. As espécies vocalizam em determinadas alturas e com padrões que não se alteram, isso para que não haja a competição sonora no ambiente entre elas.

Outra limitação se refere à memória musical. Os golfinhos, que demonstram ter uma habilidade musical mais desenvolvida, não retêm informação musical por mais de 2 segundos de duração, por cada trecho. Ao contrário do ser humano que é provido de uma memória extremamente mais extensa (FLOHR; HODGES, 2006).

Benzon (2001) aponta três questões determinantes que são alguns dos marcos importantes na escala desta evolução: o mimetismo vocal, ou seja, esta capacidade de imitação sonora por parte do Homem; a origem da música enquanto um processo, denominado por ele como *Musicking; e a diferenciação da linguagem do processo musical (*o Musicking*). Estas transformações referem-se a milhões de anos, onde estas mudanças se consolidaram da forma como pode ser observada hoje em dia. Percebe-se aqui uma aproximação desta descrição de Benzon (2001) e o modelo *Musilanguage* proposto por Brown (2000).

Outros estudos em áreas distintas parecem também convergir para a ideia da aproximação entre música e linguagem. Alguns estudos na área dos distúrbios do desenvolvimento e das deficiências têm colaborado para a ampliação da compreensão da presença da música em nossas vidas, pois ao se reconhecerem as limitações oriundas das deficiências, reconhecem-se, por outro lado, as capacidades (TREHUB, 2002; 2003).

Oliver Sacks (2007) ao estudar pessoas com algum tipo de deficiência musical, afirma que este grupo é composto por poucos, pois a imensa maioria dos seres humanos possui a musicalidade preservada. Reitera que a música é essencial para todas as culturas e, possivelmente, por ser tão intrínseca à nossa natureza, seria inata. Por isso, segundo ele, confunde-se com o processo do surgimento da linguagem. Lembra ainda que há mais de 200 anos tecem-se debates nesta direção, refere-se à C. Darwin que em seus estudos supôs existir uma semelhança ou ligação entre a música primitiva e o surgimento da linguagem, ele diz:

Nossos ancestrais semi-humanos usavam tons e ritmos musicais nos períodos de corte, quando todos os tipos de animais excitavam-se não só por amor, mas também por intensos arroubos de ciúme e rivalidade e triunfo. A fala, ainda conjecturou Darwin, teria evoluído dessa música primal. (SACKS, 2007, p.10).

Sacks compactua da hipótese de uma origem imbricada entre música e linguagem e de uma ligação profunda com os primórdios evolutivos da espécie humana. Daí ele afirmar que a música é parte fundamental da constituição cognitiva e psíquica do Ser Humano. Para Sacks

estas conjecturas somam-se à tentativa de se explicar a importância e função da música em nossas vidas.

Sandra Trehub (2003) pontua que ao contrário da linguagem, a música enquanto uma ação humana, não desempenha função comunicativa de informações objetivas, ou seja, uma função referencial. Entretanto, a música empenha-se em comunicar sentimentos e experiências que irão se refletir no comportamento social, através de seus elementos: alturas, durações, timbres. Segundo a autora, esta seria uma das possíveis funções da música na história da humanidade, ou seja, o caráter de interação social suscitado pela música, externa ou interna, pois ela pode evocar sentimentos, pensamentos, sensações e memórias. Neste ponto, seus estudos alinham-se com as proposições de Malloch e Trevarthen (2009) quanto à importância dos aspectos afetivos emocionais suscitados pela música.

Estas proposições sintonizam-se com o que os pesquisadores já citados têm apontado e fortalece o escopo das pesquisas em torno do tema. Além disso, validam afirmações oriundas da musicoterapia, que há muitos anos defende a possibilidade de uma comunicação “não verbal” através da música, uma vez que esta teria a função de evocar memórias e sentimentos que a linguagem verbal, por si só é incapaz de exprimir em sua totalidade (BRUSCIA, 2000).

No contexto da infância, por exemplo, onde bebês que ainda não dispõem da plena comunicação verbal, a música pode favorecer esta comunicação.

Em um dos seus estudos com crianças portadoras de surdez congênita, Trehub (2002; 2003) traz uma contribuição interessante para o caráter social da música quando ela afirma que as crianças com surdez congênita não conseguem boa resolução sonora para alturas, entretanto, elas conseguem uma boa resolução temporal, isso, segundo ela, evidencia neste grupo estudado que as experiências relacionadas ao tempo e ritmos musicais, talvez sejam as mais relevantes. Estes dados sugerem a importância que o ritmo possui enquanto combinações de regularidades temporais, aparentemente este fator poderia organizar as experiências musicais em grupo, podendo ser um elemento de coesão social como já afirmado.

Segundo ela, estas ainda são considerações a serem aprofundadas, porém, é possível que estes dados contribuam para a consolidação de uma ligação entre a música e o desenvolvimento da cultura humana, uma vez que estão presentes em todas as culturas em seus mais variados aspectos.

Percebe-se que existe uma complexidade de ideias, proposições e teorias que envolvem estas discussões. Para Flohr e Hodges (2006), uma vez que a música envolve a

mente, o cérebro e o corpo, são inúmeras áreas de estudo e pesquisa que precisam estar envolvidas nesta compreensão. Portanto, segundo eles, seis categorias de pesquisas nas áreas biológicas colaboraram e ainda colaboram para a evolução e ampliação dos estudos nesta área, sendo que algumas delas já foram referidas anteriormente: as pesquisas com animais, onde se procura entender a evolução biológica dos processos evolucionários; as pesquisas com fetos e crianças, onde se pretende observar aspectos com o mínimo de influência ambiental; pesquisas sobre danos cerebrais oriundos tanto de síndromes genéticas quanto de acidentes; as pesquisas sobre a assimetria hemisférica cerebral; as pesquisas recentes a partir das imagens do cérebro em funcionamento; e as pesquisas envolvendo os aspectos afetivos.

Conclui-se que estas pesquisas indicam que a música está presente na evolução humana tanto filo, quanto ontogeneticamente, ou seja, há o desenvolvimento biológico da percepção, da audição, de uma regulação rítmica corporal, de uma forma imbricada com a própria evolução das experiências sociais, um processo dependente do outro (TREHUB, 2003; BENZON, 2001; BROWN et al., 2000).

Esta abrangência de proposições só demonstra que o caminho a ser percorrido na compreensão da função da música na vida humana ainda é campo fértil e aberto à pesquisa. Com isso fica claro que é inegável o importante papel que a música desempenha na vida do ser humano.

2.2.2 Do Impulso Musical Inato à Intersubjetividade

Como o bebê, ao nascer, inicia suas interações com o mundo? Esta questão moveu e continua a mover pesquisadores de diversos lugares em busca do entendimento e compreensão de como os seres humanos se comunicam. Esta capacidade é inata ou é aprendida? Ou ainda, existem algumas condições inatas e posteriormente a intervenção ambiental?

O recorte teórico aqui delineado destaca os pressupostos da Teoria da Intersubjetividade Inata, de Colwin Trevarthen (1996). Este autor dialogou com outros importantes nomes, como Daniel Stern, Jerome Bruner, e Berry Brazelton, que se destacaram no campo das teorias sobre o desenvolvimento das interações precoces.

Segundo Colwin Trevarthen (1996, p. 13) o conceito de “Intersubjetividade Inata”, significa que os bebês são dotados de uma capacidade inata de realizarem trocas de sentimentos, troca de interesses e intenções com outras pessoas.

Para o autor, todo ser humano nasce com uma disposição interna que o possibilita a estabelecer suas primeiras interações. Neste sentido a criança recém-nascida é um ser com recursos internos prontos para serem utilizados na comunicação, portanto, compreende-se o bebê como um ser que deve receber toda a atenção que lhe é devida para além dos cuidados básicos de sobrevivência, pois é neste início de vida que sua inserção social está a ser construída.

Trevarthen et al. (1997) afirmam que a habilidade da criança para iniciar seus jogos interativos e suas primeiras imitações só é possível porque a criança possui habilidades inatas para começar este processo. Os autores não acreditam que a imitação tenha como principal função o estabelecimento de uma coerência emocional ou o autoconhecimento, apesar de considerarem que os jogos imitativos podem favorecer estas funções. Para os autores, as primeiras interações são desenvolvidas desde a gestação e possibilitam à criança sua adaptação ao mundo: “The immediate appearance at birth of this conversational interest means that its mechanism must reside in brain systems that were organized to be regulations of such experience before birth, i. e. in adaptative anticipation.” (p. 3, 1997)⁵.

Outra proposição fundamental de Trevarthen (1999-2000) que complementa estas reflexões refere-se ao conceito do *‘Intrinsic Motive Pulse – IPM’*, ou seja, um pulso intrínseco, uma força motriz interna representada por um pulso, que é uma constante temporal. Este mecanismo é que faz com que o bebê na mais tenra idade estabeleça com sua mãe uma sintonia de movimentos, variações melódicas e gestos, que vem a ser uma comunicação intersubjetiva que ocorre com bases em princípios básicos musicais, como tempo, alturas, e movimento. Para o autor, este forte impulso para a comunicação é inato.

Esta comunicação se realiza através da música quando a mãe canta para o bebê e isto é possível porque a música proporciona uma expressão qualitativa dos sentimentos humanos. Portanto, favorecer através de experiências musicais o encontro intersubjetivo é uma ação importante a ser desenvolvida nesta faixa etária (TREVARTHEN; MALOCH, 2000).

Para Trevarthen (2006. p. 12), a musicalidade presente nos bebês é um mecanismo facilitador para o processo de relacionamento social. As brincadeiras musicais, as canções e os gestos são um recurso para que os bebês atraiam a atenção dos adultos, colaborando para estabelecer os relacionamentos, como pontua o autor: “In games and verses that tease anticipations, babies and their companions practice enjoyable rituals. They make up narratives

⁵ O aparecimento imediato no nascimento desse interesse pela conversação significa que seu mecanismo deve residir em sistemas cerebrais que foram organizados para serem reguladores de tal experiência antes do nascimento, por exemplo, na antecipação adaptativa.

of expression that draw meaning and pleasure from the experience of acting together”⁶. Para ele, a música tem suas origens nos primórdios da constituição psíquica do ser humano e através das brincadeiras e jogos musicais, onde elementos musicais como o pulso, o ritmo, as alturas, a melodia estão presentes, a comunicação é favorecida.

Deste ponto de vista, estes autores afirmam que o bebê já se reconhece como um ser separado de sua mãe, estes mecanismos eles denominam de protoconversa e os elementos musicais fazem deste processo comunicativo. (PAPAELIOU; TREVARTEN, 1994; TREVARTEN, 1994; TREVARTEN; KOKKINAKI; FIAMENGHI, 1997; TREVARTEN, 1999).

Malloch e Trevarthen (2009, p. 4) ao esclarecerem o sentido musical presente nestas primeiras interações dos bebês definem “musicalidade” como sendo a “Expression of our human desire for cultural learning, our innate skill for moving, remembering and planning in sympathy with others that makes our appreciation and production of an endless variety of dramatic temporal narratives possible”⁷. Portanto será através desta habilidade musical inata que a comunicação será favorecida.

Para Malloch e Trevarthen todo o aprendizado do bebê, incluindo a fala e a escrita teriam suas raízes no que eles denominaram, portanto, como musicalidade comunicativa:

“We live, think, imagine and remember in movement. To capture the essence of movement and its value we use the metaphor of ‘musicality’. To recognize that our experience in movement is shared by a compelling sympathy we call this activity ‘communicative’. We believe that our learning, anticipating and remembering, our infinite varieties of communication including spoken and written language, are all given life by our innate communicative musicality”⁸ (2009, p. 9).

Fiamenghi (1999, p.111) em seus estudos sobre o relacionamento interpessoal entre bebês a partir de seis meses, colocados frente a frente, sem a presença da mãe, observou que estes interagem desde a mais tenra idade e nestas interações ocorrem “imitações e expressões emocionais, tais como curiosidade, simpatia, indiferença e irritação”. Estes sentimentos

⁶ Em jogos e versos que provocam antecipações, bebês e seus companheiros praticam rituais agradáveis. Eles compõem expressões narrativas que extraem significado e prazer da experiência de atuarem conjuntamente. (tradução livre)

⁷ Expressão do nosso desejo humano para a aprendizagem cultural, a nossa habilidade inata para nos movermos, lembrarmos e planejarmos em solidariedade com os outros que faz com que a nossa apreciação e produção de uma variedade infinita de narrativas temporais dramáticas sejam possíveis. (tradução livre)

⁸ Nós vivemos, pensamos, imaginamos e nos lembramos no movimento. Para capturar a essência do movimento e o seu valor nós usamos a metáfora da ‘musicalidade’. Para reconhecer que a nossa experiência no movimento é compartilhada através de uma simpatia atraente, nós denominamos esta atividade ‘comunicativa’. Nós acreditamos que nosso aprendizado, o antecipar e o lembrar, as nossas infinitas possibilidades de comunicação, incluindo a língua falada e escrita, são todos possibilitados pela nossa musicalidade comunicativa inata. (tradução livre)

também foram observados nos estudos com espelho. Segundo o autor, os estudos clássicos com espelho preocupavam-se em observar o auto-reconhecimento, já neste estudo a intenção foi ampliar esta ideia e demonstrar que o comportamento interativo do bebê está presente desde muito cedo.

Neste estudo os bebês estavam interessados em seus próprios comportamentos refletidos no espelho e interagiam com suas imagens da mesma forma com que expressavam sentimentos e interagiam com outras pessoas. Assim o autor sugere que “o comportamento emocional interativo demonstrado por um bebê na frente do espelho é a maneira pela qual ele se conscientiza de si mesmo, mas também é o reflexo de sua consciência natural do outro” (FIAMENGHI, 1999, p. 114).

Este fato aproxima-se das ponderações de Bruner (2001) sobre o desenvolvimento intersubjetivo dos bebês, onde ele ressalta que isto se relaciona a uma habilidade de produzir sentidos ao que o outro pensa ou sente, ele diz que:

A intersubjetividade começa com o prazer do bebê e da mãe no contato olho a olho nas primeiras semanas de vida, passando para a divisão de atenção conjunta a objetos comuns por parte de ambos, culminando em uma primeira fase pré-escolar com a criança e uma pessoa que cuida dela atingindo uma confluência de mentes por meio de um primeiro intercâmbio de palavras – uma realização que nunca é concluída (BRUNER, 2001, p. 63).

Para o autor, esta interação acontece através de um discurso compartilhado, ou seja, há uma construção dialógica neste aprendizado e que acontece, sobretudo, antes do bebê dominar os códigos da linguagem. Isso se realiza por outras formas comunicativas, como os balbucios, os gestos, os movimentos, as expressões faciais. Bruner (2001), ao se referir aos estudos de Trevarthen sobre a mente do bebê destaca o sincronismo entre os padrões gestuais e vocais entre a mãe e o bebê. Fato também estudado por Daniel Stern (1992) e denominado por ele de Sintonia dos Afetos.

Daniel Stern (1992) refere-se à importância da inter-afetividade, considerando que esta seria a primeira forma de compartilhar as experiências subjetivas. Ele destaca que a construção interpessoal se estabelece através de elementos como a intensidade, a duração, as alturas, e o ritmo. Estes elementos, segundo ele, aparecem não apenas sob a forma sonora, mas também sob a forma de movimento. Eventualmente, as ações aparecem de forma cruzada, fenômeno denominado por modulação, ou seja, a resposta do bebê ao estímulo vocal dado por um adulto pode vir através de um movimento.

Estes comportamentos presentes na comunicação inicial do bebê apresentam-se muitas vezes de forma sutil, entretanto são relevantes, pois contribuem para a compreensão desta

comunicação inicial que não se estabelece a partir das palavras, mas por gestos, sons, olhares, balbucios e choros.

Seidl de Moura et al (2004) ao estudarem bebês no contexto brasileiro mostram que estes, desde seus primeiros dias de vida, já realizam trocas interpessoais e também estão de acordo com resultados de pesquisas semelhantes em outras culturas, apontando que há uma competência universal do recém nascido para processos interacionais.

Mendes e Pessoa (2013) destacam a relevância dos pais no processo comunicativo do bebês nos seus primeiros meses de vida, elas ressaltam “o importante papel dos pais como mediadores na construção do mundo sócio cultural dos filhos” (p. 24). Além disso, as autoras chamam a atenção para o forte componente emocional presente nestas relações iniciais, onde as mães exercitam a troca interpretativa.

Outra ponderação relevante presentes no estudo de Mendes e Pessoa (2013) trata dos aspectos afetivos presentes nestas relações iniciais. Neste estudo elas afirmam que os aspectos afetivos dirigidos aos bebês, neste caso bebês entre 5 a 20 meses, estão traduzidos desde muito cedo em uma fala afetiva, ou seja, “fala suave e dócil: percebe-se o uso de sons onomatopeicos, frases não proposicionais, rimas e atribuição de significados” (2013, p.22).

As interações iniciais entre mãe e bebê realizadas através da fala estão carregadas de aspectos afetivos e fazem parte do desenvolvimento infantil, devendo ser considerada e observada em outros contextos sociais, como o ambiente da creche, por exemplo, uma vez que por um grande período do dia os bebês estão sob cuidados de outras pessoas. Neste sentido ressaltam-se as ponderações de Mendes e Pessoa (2013) onde dizem que:

A observação e exame da fala materna nos episódios de interação entre mães e seus filhos sugerem que neste contexto a mãe ajusta sua conduta, especificamente as emissões linguísticas, de modo a conseguir chamar a atenção da criança para si e para o que está dizendo. A mãe e o adulto que utilizam esse instrumental linguístico propiciam à criança voltar sua atenção para suas emissões, buscando assim favorecer o estabelecimento de uma forma de comunicação verbal entre a díade. Intuitivamente, a mãe utiliza o recurso linguístico para chamar ou manter a atenção do filho voltada para ela (p.24).

Nesta afirmação reconhece-se a importância destas emissões linguísticas diferenciadas dirigidas aos bebês, e como elas favorecem esta comunicação inicial. As autoras concluem, nesse estudo, que os pais adequam suas falas e seus gestos voltados para os bebês de maneira intencional, pois acreditam que através disso a comunicação é facilitada.

É possível verificar também nos estudos de Sttift (2008), que acompanhou a interação entre bebês e suas mães em aulas de música, que seus resultados confirmam o desejo dos

bebês em relacionarem-se interpessoalmente desde muito cedo e que seu desenvolvimento musical está ligado às interações estabelecidas nestes momentos.

Mariano e Fiamenghi (2011), em seu estudo sobre as interações entre avós e seus netos entre 0 a 18 meses, observaram o comportamento destas díades em um contexto musical. As crianças que participaram do estudo apresentavam alguma deficiência ou distúrbio em seu desenvolvimento, como por exemplo, um bebê com atraso no desenvolvimento e outro com síndrome de Down. Concluiu-se que a atividade musical favoreceu o estabelecimento de trocas intersubjetivas, sobretudo as expressões emocionais positivas, como felicidade e atenção.

Os estudos sobre os bebês, portanto, têm demonstrado que desde a mais tenra idade já exercitam capacidades comunicativas, tem sentidos aguçados e estão prontos para estabelecerem suas primeiras interações e demonstrarem emoções. A música, por sua natureza expressiva, parte constitutiva do ser humano, tem grande importância e justifica sua presença na vida da criança desde muito cedo. Trehub (2002) em seu estudo sobre o papel das mães no desenvolvimento musical do bebê afirma que “Maternal speech readily captures infant attention, but maternal singing is more effective in maintaining attention” (p.21). Esta afirmação é bastante relevante neste contexto estudado, pois reforça a relevância da música nas primeiras interações entre mãe/bebê. Além disso, este canto melódico carrega aspectos emotivos, estando presente em todas as culturas. (TREHUB; NAKATA, 2001-2002).

A relevância dessas considerações para este estudo está na conscientização de que os primeiros anos de vida do bebê são extremamente ricos e fundamentais para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, que favoreçam o seu desenvolvimento pleno. Desta forma, espera-se que as primeiras pessoas responsáveis por todos os cuidados do bebê, sejam os pais, a família e, a cada dia mais, os cuidadores e professores nas creches e berçários e centros de Educação Infantil estejam preparados para esta função, não apenas de uma forma intuitiva, mas de forma consciente e deliberada.

2.3 A TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON E A PRÁTICA MUSICAL COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

“A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou de outra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido.” (GORDON, 2000b, p. 06).

A epígrafe acima contribui para fortalecer o sentido e a razão desta pesquisa, ou seja, acredita-se que através das experiências musicais a vida ganha sentido. Ela está presente em todas as culturas, fato que demonstra a sua importância na construção do imaginário e coesão social. Como já abordado anteriormente, apesar de sermos seres com semelhanças com outras espécies e os elementos que compõem a música, como alturas, durações e timbres não serem nossa exclusividade, apenas os humanos conseguem a partir destes elementos, simbolizar, criar, significar a vida e a existência.

A escolha pelo teórico americano Edwin Gordon como referência para o embasamento na área musical deve-se, primeiro, à sua importância enquanto pesquisador da área da psicologia musical e aos seus estudos sistemáticos no sentido do desenvolvimento de uma explicação para como se aprende música. Segundo, por ser a teoria que tem embasado a prática desta pesquisadora ao longo de alguns anos.

Gordon estudou os caminhos que favorecem este aprendizado e o que está envolvido nesta ação e um de seus pressupostos que ressoam com os valores pontuados nesta pesquisa é a sua crença na aptidão musical como uma capacidade inerente ao ser humano. Todos somos seres musicais, guardadas as singularidades dos indivíduos, mas todos providos desta capacidade. Nesta linha de pensamento, a música pertence a todos e estes devem ter acesso a ela, no sentido de apreendê-la, enquanto uma possibilidade de comunicação e expressão.

Entre os anos de 1979 a 1997 ocupou a cadeira de Carl E. Seashore, pesquisador norte americano da área da psicologia da música, na Universidade de Temple, Filadélfia, local onde realizou grande parte das suas pesquisas. Embora ele tenha se debruçado sobre as questões de como se desenvolve a aprendizagem musical e seus processos mais intrínsecos, preocupou-se também com questões mais filosóficas no que se refere ao valor desta na vida do ser humano (THE GORDON INSTITUTE FOR MUSIC LEARNING - GIML).

Preocupado em entender as diferenças musicais entre as pessoas e em como os professores poderiam desenvolver ao máximo o potencial musical individual, ele desenvolveu uma série de testes a fim de medir o nível da aptidão musical. A partir de suas pesquisas, Gordon elaborou a sua teoria, conhecida por “*Music Learning Theory*” (MLT), onde apresenta minuciosamente como ocorrem os processos da aprendizagem musical. Sua teoria gira em torno de um conceito essencial, denominado “*Audiation*”, traduzido para o português como Audiação, que pode ser compreendido como uma capacidade humana para ouvir e compreender a música, mesmo na ausência do som físico.

Helena Caspurro (2007) sintetiza a importância desta contribuição de Gordon na seguinte colocação:

É justo afirmar que, sob o ponto de vista da história da pedagogia da música, a criação por Gordon do conceito de audiação sintetiza a dimensão epistemológica do conjunto de contributos que, ao longo do século XX, foram encetados para o desenvolvimento da reflexão educativa no nosso século. (2007, p.13)

Gordon chega a este conceito através da observação sistemática do comportamento musical de crianças e dos testes que visaram avaliar os estágios do desenvolvimento das competências musicais, ele descreveu os processos de aprendizagem musical desde os bebês recém-nascidos. Estas descrições são encontradas em seus dois livros mais importantes e compõem a sua teoria: “*Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*” [Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões] e “*A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*” (Teoria de Aprendizagem Musical para recém nascidos e crianças em idade escolar), ambos traduzidos para o Português e publicados pela fundação Calouste Gulbenkian, em Portugal, ainda não editado no Brasil (GORDON, 2000a).

Sua produção teórica é profícua e está disponível nos arquivos na Universidade do Sul da Carolina/Columbia. Gordon produziu um material considerável sobre a sua teoria e ao longo das últimas décadas empenhou-se por divulgá-lo ao redor do mundo, através de conferências, cursos e palestras. Atualmente, com 86 anos, teve suas atividades reduzidas aos Estados Unidos, mas seu legado tem sido amplamente divulgado por muitos pesquisadores e seguidores de sua teoria, tanto nos Estados Unidos, quanto em outros países.

Dentre estas experiências pautadas nos pressupostos da MLT estão pesquisas realizadas pelo LAMCI, em Portugal, da Universidade Nova de Lisboa, dirigido pela professora Helena Rodrigues, bem como atividades realizadas pela AIGAM - *Associazione Italiana Gordon per l'apprendimento Musicale* - na Itália; Pelo Instituto Audiation, também

na Itália. No Brasil o IEGAM - *Instituto Edwin Gordon de Aprendizagem Musical* dedica-se à divulgação da MLT.

Adentrando à teoria...

Um aspecto muito relevante sobre a MLT é que Gordon (2000a; 2000b) associa o processo da aprendizagem musical não apenas ao potencial inato, mas afirma que este processo está diretamente relacionado aos estímulos ambientais nos quais a criança é exposta, ou seja, está vinculado ao seu contexto cultural. Isso quer dizer que, a criança nasce com um determinado potencial musical que só se realizará plenamente na cultura, na experiência com o ambiente. Desta forma, para ele, a aptidão é a conjugação deste potencial inato, associado às experiências vivenciadas. Flohr (2012) confirma essa orientação ao dizer que muitas conexões são determinadas geneticamente, no entanto outras são determinadas pelo ambiente.

Esta proposição de Gordon evoca as ponderações de Bruner (2001) quando nas conclusões de seu livro “A cultura da Educação” diz: “Rejeitar as restrições biológicas do funcionamento humano é um ato de arrogância. Desdenhar o poder da cultura em moldar a mente do homem e abandonar nossos esforços de fazer com que este poder passe para o controle humano é um ato de suicídio moral.” (p.171). O autor destaca a importância do processos de aculturação do homem, onde este não é visto apenas como um ser biológico, mas um ser capaz de representar simbolicamente e estabelecer relações interpessoais.

No contexto musical, Gordon afirma que os pais são os primeiros responsáveis pelo desenvolvimento deste potencial inato musical, já que podem, ou não, favorecer o contato inicial da criança com a música. Ele relembra que, após os dezoito meses de idade, o bebê estará mais preocupado com a aquisição da língua e a música, por sua vez, ficará em segundo plano. Por isso a importância do estímulo musical ser precoce. O autor também sugere que os pais cantem para os bebês, de forma a ensinar-lhes a usar a voz cantada, da mesma maneira como conversam com eles, ofertando-lhes modelos da fala (GORDON, 2000b).

Gordon dirige grande parte de sua produção, como artigos e livros, aos pais. Esta preocupação caracteriza-se por uma certeza da importância da família no processo de aculturação musical da criança nos seus primeiro anos. Segundo ele, não basta expor as crianças às mídias eletrônicas, pois as questões afetivas envolvidas no canto, somente acontecem na relação interativa. No entanto, ele reconhece que atualmente as pessoas perderam o hábito de cantar para seus filhos, de ouvirem música, de brincar com a música e com isso muitas habilidades deixam de ser desenvolvidas (GORDON, 2013).

Em todas as culturas as canções de ninar estão presentes, isso denota existir uma importância dada à música no que tange ao estabelecimento de vínculos nos primeiros meses de vida do bebê. Frisa-se a relevância da interação neste momento da vida do bebê, que é estabelecida, especialmente, através voz, com suas nuances e afeto, aspecto que não está garantido em nenhuma mídia eletrônica. Faz-se interessante lembrar que inúmeras pesquisas mostram a importância da música no favorecimento do estabelecimento do vínculo afetivo entre mães e seus bebês desde o nascimento, dentre elas a de Trehub (2002) e Nakata e Trehub (2004), que mostram como os bebês se interessam e permanecem por mais tempo em estado de atenção, quando as mães estão cantando, mais do que quando estão falando.

No entanto, no mundo moderno, com rotinas mais preenchidas pelo trabalho, consequentemente a redução do tempo para a família é uma realidade. A cada dia que passa os bebês entram mais cedo nas creches, por diversas circunstâncias, como por exemplo, a necessidade da família trabalhar e não ter com quem deixar a criança. Isso leva Gordon a mencionar que esta função da aculturação realizada por meio do ato de cantar para os bebês nos primeiros meses de vida que, primeiramente, deveria ser dos pais, ou dos primeiros cuidadores, como os avós, ou família extensa externa, passa a ser, de certa forma, do profissional da educação musical, “Music teachers at all levels of instruction necessarily must be preeminently prepared to become surrogates and undertake responsibility of music acculturation.” (GORDON, 2013, p. 8)⁹.

Diante desta responsabilidade constatada por Gordon, evidencia-se a seriedade com que a música deve estar presente nos contextos da Educação Infantil. No entanto faz-se notório lembrar que a Teoria de Aprendizagem Musical não é um método. Pois ela não traz técnicas e modelos a serem seguidos. Gordon diz que os professores devem utilizar a MLT dentro dos seus contextos, e criar os seus métodos, as suas formas de ensinar. O que está em pauta são os pressupostos da teoria. Na 2ª Conferência Internacional sobre a MLT em seu discurso publicado na revista *Audia*, do GIML – *The Gordon Institute for Music Learning*, ele aborda a questão devido às inúmeras confusões e distorções ao redor do seu trabalho:

None of us have the same meaning for the same word. I am disturbed by a recent Music Educators Journal article that discussed the “Gordon Method.” Let me explain to you today that there is no Gordon Method. There is only an explanation of how we learn music in a sequential way; and sequential learning is not a method. Every teacher has a method, whether it is good or bad; and a good curriculum

⁹ Professores de música de todos os níveis de instrução, necessariamente devem ser urgentemente preparados para substituírem e se comprometerem com a responsabilidade da aculturação musical. (tradução livre)

incorporates Music Learning Theory, which has a sequential sense of continuity (GORDON, 2009, p. 4)¹⁰.

A partir disso pode-se inferir que os postulados de Edwin Gordon podem estar presentes em diversos métodos e propostas de trabalho (RODRIGUES, 2001), guardadas as características de cada cultura, de cada indivíduo para o qual se destina.

Desta forma, nas páginas seguintes espera-se detalhar os pressupostos mais relevantes que nortearam as ações musicais desenvolvidas tanto no curso musical inicial desenvolvido nesta pesquisa, quanto no acompanhamento e suporte posterior, oferecidos à professora.

2.3.1 “Audiação”: o desenvolvimento do pensamento musical

Gordon em várias de suas obras apresenta o conceito de “*Audiation*”, traduzido para português como “*Audiação*” (2000a; 2000b). Esta palavra refere-se ao pensamento musical, e significa que a audiação está para o aprendizado da música assim como o pensamento está para o aprendizado da língua. Este conceito extrapola a simples percepção das sonoridades e de sua memorização, diz respeito à autonomia intelectual gerada pelo seu domínio na área musical. A música contém códigos específicos inerentes à sua constituição, e ao dominá-los, o ser humano pode pensar musicalmente.

Sem desenvolvimento da audiação, segundo Gordon (1991), não há possibilidade de se compreender música em toda a sua complexidade. A audiação é uma habilidade para ouvir uma música e compreendê-la na mente, mesmo quando o som físico não esteja mais presente.

Assim, ela vai muito além da memorização de estruturas sonoras e musicais, que Gordon (2000b) identifica como sendo a “*Imagética Musical*” e está associada à percepção do som que está sendo ouvido. A audiação, ao contrário, está relacionada a uma capacidade de se pensar e compreender música mentalmente, sem auxílio do som físico. Gordon (2000b, p. 16) diz que se audia “enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música”. No processo da audiação enquanto se ouve uma música, p. ex., compreende-se aquilo que se está a ouvir, da mesma forma quando se está a conversar, ao mesmo tempo se está a pensar no que está sendo dito.

¹⁰ Nenhum de nós dá o mesmo significado para a mesma palavra. Estou perturbado por um artigo recente do *Music Educators Journal* que discutiu o “Método Gordon.” Deixe-me explicar-lhe, hoje, que não existe um método Gordon. Há, somente, uma explicação de como nós aprendemos música de uma forma sequencial, e uma aprendizagem sequencial não é um método. Cada professor tem um método, se é bom ou ruim, e um bom currículo incorpora a Teoria de Aprendizagem Musical, que tem um sentido de continuidade sequencial. (Tradução Livre)

É a audição que permite ao ser humano cantar e se mover, física ou mentalmente, mesmo na ausência do som. Desta forma esta ação poderá ser estritamente mental uma vez plenamente desenvolvida.

Audiar, como mencionado, é uma capacidade inerente ao ser humano, mas, assim como o pensamento, não nasce pronta. Ela é desenvolvida através do contato com a cultura. Para Gordon (2000b) não se ensina a audiar, bem como não se ensina a pensar. Para o autor só poderemos oferecer oportunidades para que se possa entender o “como” usar o seu potencial de audição.

A analogia entre o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da audição, segundo Gordon serve para uma melhor compreensão deste processo, uma vez que a audição não é um fenômeno tão referenciado quanto a linguagem. Na língua Inglesa, a palavra “*Language*” refere-se tanto à Linguagem quanto a Língua, no entanto, na Língua Portuguesa estas duas palavras contêm significados diferentes. Por isso, ressalta-se que, embora na tradução do inglês para o português a palavra “*Language*” tenha sido traduzida como *Linguagem*, e não como *Língua*, Gordon ao mencionar que música não é uma Linguagem, está a afirmar que música não é uma língua, porque ela não contém uma gramática, porém uma sintaxe. A música aproximar-se-ia mais da literatura, onde as palavras são conotativas. Gordon faz a seguinte analogia:

Consideremos a linguagem, a fala e o pensamento. A linguagem é o resultado da necessidade de comunicar. A fala é o modo como comunicamos. O pensamento é aquilo que temos para comunicar. A música, a execução e a audição têm significados paralelos. A música é o resultado da necessidade de comunicar. A execução é o modo como a comunicação ocorre. A audição é o que é comunicado (GORDON, 2000b, p. 19).

A música nas suas combinações sonoras de alturas, durações, intensidade, timbres, harmonias, não possui palavras e nem conceitos, porém pode transmitir sensações e emoções, evocar ideias, lembranças, favorecer conexões, através destes sons organizados. A compreensão das estruturas musicais, se estabelece, pouco a pouco, no exercício ativo do ato de audiar. Ou seja, quanto mais se audia, melhor se audia.

O desenvolvimento da audição segue algumas etapas. Segundo Gordon (2013), a criança no processo de aquisição da audição precisa desenvolver cinco tipos de vocabulários, que são os relacionados ao ouvir, ao falar, ao pensar, ao ler e ao escrever. São habilidades adquiridas através da vivência musical, ou seja, do mergulho da criança na cultura musical. Esta aquisição ocorre sequencialmente, em estágios, sendo que a falta de um pleno

desenvolvimento do antecessor, acarreta prejuízos ao sucessor, ou seja, se a criança não desenvolveu adequadamente a compreensão do centro tonal de uma determinada tonalidade, por exemplo, terá dificuldade em compreender as demais estruturas harmônicas desta tonalidade.

Passo a passo neste jogo de interações e de treinos através de uma prática, a linguagem irá se estabelecer, e para que isso aconteça há um mecanismo subjacente a este processo que Bruner (1986; 2001) identificou como um caráter binário do processo de aprendizagem, ou seja, existe uma facilidade maior para a aprendizagem, quando é apresentado às crianças situações opostas, ou binárias. Segundo ele, perceber diferenças e categorizar é uma capacidade que aparece muito cedo nas crianças. Por isso, ela aprende melhor quando lhe são apresentadas situações opostas, ou seja, sabe-se o que é o claro, porque se compara ao que é escuro, da mesma forma reconhece-se o sim, porque existe o não. Ela identifica, discrimina, e aos poucos estabelece novas categorias. (KISHIMOTO, 2008)

Este sistema observado por Bruner está presente nas narrações iniciais das crianças, nas brincadeiras de faz de conta, bem como nos contos de fadas.

Segundo ele este caráter simplificado de sim/não, colabora para a estruturação do pensamento da criança, porque é mais fácil para a criança perceber os opostos como, p. ex., o claro e o escuro, o bem e o mal, dos que as semelhanças. Desta forma, supõe-se que as situações onde conceitos opostos estão presentes podem favorecer o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Na Teoria de Aprendizagem Musical, (MLT), observa-se uma aproximação com a questão do caráter binário proposto por Bruner. Gordon (2000a) sugere que ao estimularmos os bebês e crianças pequenas a entoarem canções com ou sem palavras, e parlendas com ou sem palavras (chants), que estas sejam contrastantes, pois é mais fácil para a criança perceber, bem como aos poucos identificar as estruturas musicais, se ela for exposta a uma variedade de tonalidades e métricas. Esta diversidade métrica e tonal que será apresentada deverá ser organizada, cuidadosamente, levando-se em consideração os opostos.

Acredita-se que é mais fácil para o bebê e para a criança pequena ao ouvirem uma canção sem palavras em modo maior, e em seguida outra em modo menor, fazerem a diferenciação entre elas, e ampliarem as suas possibilidades comunicativas na linguagem musical. Quando somente são oferecidas melodias em modo maior, por exemplo, que é o caso da maioria das canções disponibilizadas para as crianças nas mídias correntes, há um empobrecimento e a privação das possibilidades de comparação e de diferenciação.

Desta forma a audição irá pouco a pouco se constituindo até que o indivíduo possa ter imagens mentais suficientes para interagir com a música de uma forma complexa e autônoma. Para isso é importante que o bebê e a criança pequena vivenciem e ouçam música para, a partir disso, formarem o seu léxico musical. Somente através de oportunidades musicais vivenciadas no seu dia a dia que, segundo Gordon, elas poderão dar significado ao que ouvem:

Music is like Language. When we listen to someone talking, we hear the sound of the voice first. Then, as go on listening, (listening and thinking at the same time, to be precise), we begin to give meaning to the sounds we hear. We do this by dividing the sound of voice into words, phrases, and sentences. The more we listen to people speaking, and the more we learn, the better we can “make sense” of the sound we hear (GORDON, 1991 p. 3)¹¹.

Entende-se que, quanto mais musical for o ambiente oferecido ao bebê tanto maior será o seu contato com a música, e mais familiarizado ele estará com as estruturas musicais. Gordon (2000a; 2000b) adverte que este aprendizado se dá no exercício interativo, por isso a relevância da presença do outro nesse processo. Não basta apenas expor as crianças aos estímulos sonoros oriundos de CDs, ou programas de TV destinados ao público infantil. O fato de a criança receber, demasiadamente, este tipo de estímulo musical nesta fase da vida não garante o seu desenvolvimento musical.

Encontram-se nos estudo de Patricia Kuhl (2011) sobre o desenvolvimento da linguagem nos bebês, semelhanças com esta questão, no que se refere ao uso de elementos eletrônicos. Nos seus estudos a autora menciona que bebês expostos aos mesmos estímulos, onde um grupo com adultos presentes, e o outro com adultos através da TV, o aprendizado foi muito mais expressivo nos bebês cujas interações interpessoais estiveram presentes. Ela sugere que as relações sociais nesta faixa etária desempenham função fundamental para o aprendizado.

De fato este é um aspecto que demanda reflexão, sem desmerecer obviamente a função das mídias eletrônicas como elementos de entretenimento. Acredita-se que em uma sociedade onde muitas ações são compensatórias, ou seja, pais que por precisarem fazer algo, ou mesmo descansar após um dia intenso de trabalho, deixam seus filhos, muitos ainda bebês, na frente de uma televisão, acreditando que nesta ação há aprendizado, suprimem um tempo precioso

¹¹ Musica é como a linguagem. Quando nós ouvimos alguém falando, nós ouvimos o som das vozes primeiro. Então, como seguimos ouvindo (ouvindo e pensando ao mesmo tempo, precisamente) nós começamos a atribuir significado aos sons que ouvimos. Nós fazemos isto dividindo o som e a voz em palavras, frases e sentenças. Assim, quanto mais nós ouvimos pessoas falando e mais palavras nós aprendemos, mais o que ouvimos nos fará sentido. (tradução livre)

de convivência, e perdem a oportunidade de fortalecerem sua comunicação e consequentemente, o desenvolvimento emocional, cognitivo e social de seus filhos.

Estes autores demonstram, portanto, a importância crucial deste momento na vida dos bebês. Gordon (2000a; 2000b) sugere que este período que antecede aos 18 meses antes do desenvolvimento da fala, o bebê tem a sua atenção focal e investigativa aguçada, e justamente pela própria imaturidade da capacidade da fala e do canto é que ele tende a escutar com mais atenção a música e a fala. Este período inicial é chamado na MLT de absorção e refere-se, sobretudo, aos primeiros meses de vida do bebê, momento em que as mães costumam cantar para seus bebês, e onde estes mantêm mais uma escuta atenta. Neste processo eles ouvem e absorvem.

Pouco a pouco através deste processo inicial de absorção, a criança vai se apropriando dos padrões musicais, melódicos e rítmicos constituintes da estrutura musical, com os quais são elaboradas desde pequenas canções até as mais complexas sinfonias.

Através das estruturas musicais, simples ou complexas, percebidas através do próprio corpo, o fluir musical se organiza, tornando-se inteligível e coerente, e deste processo se organizará o pensamento musical da criança.

Portanto, a Audição, ou seja, a compreensão da música, deve ser desenvolvida através da experiência musical. Assim como no processo de aquisição da fala, as experiências oriundas do ouvir dão, pouco a pouco, sentido ao que se ouve, estruturando o pensamento e preparando o bebê para a fala, a audição alcançará a sua plenitude se acontecer por meio de uma vivência musical que também aconteça, primeiramente, na ação, ou seja, em uma rica experiência que anteceda sua teorização.

Assim, os bebês e as crianças pequenas precisam de oportunidades para vivenciarem a música e interagirem entre si, de forma lúdica, com qualidade que se estenda para além da oferta empobrecida da mídia. O que se entende por empobrecimento musical diz respeito à falta de uma diversidade melódica, rítmica, harmônica e de timbres, que caracteriza as produções destinadas às crianças, e muitas vezes vem a ser o que há de disponível nas Instituições de Educação Infantil.

Destaca-se ainda, as orientações de Gordon (2000b) relativas à importância dos pais na orientação musical de seus filhos. Para ele, se os pais forem capazes de cantar razoavelmente afinados, e conseguirem movimentar-se flexível e fluidamente, de forma prazerosa, poderão orientar musicalmente seus filhos.

Entretanto, por muitas vezes serão os professores da Educação Infantil que deverão proporcionar este ambiente musical às crianças: “Kindergarten teachers might be encouraged

to use many of the procedures used with preschool children in classes where children have not been fortunate to receive early childhood music guidance.”¹² (GORDON, 2012, p. 10).

Corroborar-se, nesta pesquisa, com esta afirmação para o contexto dos professores. Ou seja, acredita-se que estes profissionais, com as quais os bebês passam grande parte do dia, se preparadas com algumas destas habilidades musicais, poderão contribuir positivamente com o desenvolvimento musical e afetivo destes.

2.3.2 Audição Preparatória: o desenvolvimento da audição na primeira infância

Audição Preparatória é o nome dado por Gordon (2000b, p. 44) para o período inicial do desenvolvimento da audição. A Audição Preparatória é composta por três tipos, que são a Aculturação, Imitação e Assimilação, subdivididos em sete estágios: Absorção, Resposta Aleatória, Resposta Intencional, Abandono do Egocentrismo, Decifragem do Código, Introspecção e Coordenação.

Esta fase, como o próprio nome diz, corresponde ao momento onde a criança é introduzida ao universo musical de uma forma não dirigida. Espera-se que o bebê e a criança pequena recebam todo o estímulo necessário para que floresçam as suas capacidades musicais.

Os primeiros anos de vida devem ser recheados de canções, brincadeiras cantadas, audição de músicas produzidas com qualidade, as crianças precisam experimentar o movimento livre e fluído, e o canto. Neste momento não há expectativa por respostas das crianças, ao contrário elas necessitam de liberdade nas experiências musicais.

Na audição preparatória, como o próprio nome indica, é uma fase de construção, de preparação para o desenvolvimento da audição propriamente dita. Não há expectativa de um ensino formal de música. Portanto, não se ensina música à criança. Vivencia-se a música. E, nesta experimentação lúdica, afetiva e prazerosa, as bases necessárias para a audição se estabelecem.

O autor sintetizou esta fase em um esquema reproduzido no Quadro 1. Em seguida cada um dos três Tipos e seus respectivos Estágios serão detalhados.

¹² Professores de jardim de infância podem ser incentivados a usar muitos dos procedimentos utilizados com crianças pré-escolares em aulas onde as crianças não têm a sorte de receber orientação musical nos primeiros anos da infância. (Tradução Livre)

Quadro 1 - Esquema Audição Preparatória

Esquema 2 Esquema Resumido dos Tipos e Estádios de Audição Preparatória (Título original na tradução Portuguesa)	
TIPOS	ESTÁDIOS
1. ACULTURAÇÃO Desde o nascimento até aos 2-4 anos: participa com pouca consciência do meio ambiente	1. ABSORÇÃO: ouve e coleciona auditivamente os sons da música ambiente.
	2. RESPOSTA ALEATÓRIA: movimenta-se e balbucia em resposta aos sons da música ambiente, mas sem estabelecer relação com os mesmos.
	3. RESPOSTA INTENCIONAL: tenta relacionar movimentos e balbucio com os sons da música ambiente.
2. IMITAÇÃO Dos 2-4 aos 3-5 anos: participa com pensamento consciente/concentrado primariamente no ambiente	1. ABANDONO DO EGOCENTRISMO: reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente.
	2. DECIFRAGEM DO CÓDIGO: imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos.
3. ASSIMILAÇÃO Do 3-5 aos 4-6 anos: participa com pensamento consciente concentrada em si própria.	1. INTROSPECÇÃO: reconhece a falta de coordenação entre canto, entoação, respiração e movimento.
	2. COORDENAÇÃO: coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento.

(Gordon 2000b, p. 47)

Primeiro Tipo: Aculturação

Este período refere-se aos primeiro contatos do bebê com a cultura musical. Nesta fase as primeiras estruturas musicais são apresentadas de uma maneira informal, assim não há objetivo formal de educação musical, mas sim, como diz Gordon (2008), uma orientação informal que se caracteriza por permitir que o bebê receba a música sem nenhuma imposição de competência. Cria-se oportunidades para este contato.

Na MLT são definidas duas formas de orientação pedagógica para o período da Audição Preparatória, que são a orientação informal não estruturada, e a orientação informal estruturada.

A orientação informal não estruturada se refere ao contato inicial e informal com a música, e com os fenômenos sonoros. Ela ocorre durante a Aculturação nos estágios 1 e 2, e promove as primeiras reações e respostas naturais do bebês, e das crianças pequenas, frente à estes estímulos musicais.

A orientação informal estruturada por sua vez se iniciará apenas a partir do estágio 3 da Audição Preparatória, e compreende todos os demais estágios. Esta orientação também está pautada nas respostas naturais da criança frente aos estímulos musicais específicos, no entanto, já existe uma intenção na organização de ações que orientam as experiências musicais, como seleção de canções mais adequadas, padrões melódicos e rítmicos, movimentos, que poderão, ou não, gerar respostas.

Nota-se que não se espera resposta do bebê na orientação informal. O que se almeja é o seu contato com a música e o encorajamento às suas respostas naturais.

Como tem sido dito ao longo do texto, os pais são, sobretudo, os primeiros responsáveis por este contato dos filhos com a música, daí a necessidade do ambiente ser rico e variado musicalmente. Gordon os encoraja quando diz que eles devem cantar para as crianças, porque este é o melhor recurso a ser utilizado, nada se compara ao benefício do canto e da interação entre eles e seus filhos.

Para este cantar o autor indica que para o melhor desenvolvimento da audição o mais adequado será a utilização de canções sem palavras, ou seja, canções cantadas com sílabas neutras.

Ele também sugere que músicas gravadas podem colaborar com o processo, porém faz um alerta quanto a qualidade deste material. O som deverá ser sempre agradável, e preferencialmente que haja uma diversidade de instrumentos, timbres, agrupamentos instrumentais diferentes.

Outra questão a ser observada é o tempo de atenção do bebê nesta fase, que geralmente é muito curto. Isto não deve desencorajar o adulto a parar com a execução musical, pois as crianças estarão a absorver mesmo que, aparentemente, não estejam em uma atitude focada, por isso uma das orientações a serem seguidas é que as músicas tenham pequenas seções, e que haja maior variedade de dinâmica, timbre, e tempo nestes momentos (Gordon, 2000b; 2008).

Segundo Gordon (2000b, p. 51), o primeiro Tipo da Audição Preparatória, a Aculturação caracteriza-se como o mais importante dos três, porque “as crianças têm que iniciar-se na aculturação antes de se poderem envolver com êxito na imitação”, uma vez que a aprendizagem, neste caso, é cumulativa e um nível alicerça o outro, além disso, esta fase não deve ser aligeirada.

Nos três estágios da Aculturação, *Absorção*, *Resposta Aleatória* e *Resposta Intencional*, os bebês precisam de tempo para absorver as informações do ambiente, e suas

respostas poderão não ser convencionais. Seguem as descrições das principais orientações para cada um dos três estágios da Aculturação:

Absorção

No primeiro estágio do tipo Aculturação (REYNOLDS et al., 1998) não se espera respostas dos bebês. Neste momento o bebê está a absorver, ele está iniciando seu mergulho na música, recebendo os estímulos, para posteriormente começar a responder. Este momento é importante, e deve ser iniciado precocemente.

Possíveis respostas dos bebês poderão ser o olhar em direção à fonte sonora, e manter-se com a boca entreaberta. É importante que pais, cuidadores, ou professores não solicitem verbalmente nenhum tipo de resposta, porque na Aculturação o objetivo é colocar o bebê em contato com a música, para que ele absorva e tenha possibilidade de iniciar livremente o seu balbucio musical (REYNOLDS et al., 1998).

Durante as atividades musicais também deverá ser evitada a fala, pois neste momento a intenção e o foco está direcionado à música.

Resposta Aleatória

Neste momento o bebê já responde aleatoriamente aos estímulos recebidos, ou seja, emite balbucios musicais, e movimenta-se sem necessária conexão com o que se está a ouvir.

Estas respostas ocorrem em sintonia com o estímulo recebido, entretanto não há uma correlação direta. Além disso, nesta fase, não se espera nenhuma resposta de imitação. Se aparentemente estas ocorrem, são meras coincidências, são involuntárias, pois não há uma intenção por parte do bebê.

Deve-se oferecer apenas a orientação musical informal não estruturada, como já explicado anteriormente, também não há a necessidade de se emitir padrões melódicos e rítmicos - estes padrões são pequenas unidades melódicas ou rítmicas que contém um sentido musical – este assunto será mais detalhado à frente no texto.

Resposta Intencional

Neste estágio os bebês já tentam estabelecer uma interação musical e se envolvem com certo grau de consciência nas atividades. Este estágio emerge por volta dos 18 meses e pode se estender até os três anos.

Aqui as canções melódicas e rítmicas com palavras devem ser preteridas, porque as crianças estão no período de aquisição da fala e têm interesse na aprendizagem das palavras e a intenção é o foco na música. Gordon (2000b) enfatiza que o ideal será sempre a utilização das canções sem palavras, mas que muitas vezes as canções com letras acabam por fazer parte deste momento muito mais em função dos adultos do que pelas próprias crianças. Muitas vezes os professores, cuidadores ou os pais ensinam uma canção com letra e depois retiram as palavras. Neste caso, o bebê permanecerá com sua atenção mais focada nas palavras do que na própria música, pois o que ficou registrado, primeiramente, em sua memória, foi a letra da canção.

Portanto, retirar as palavras de canções que já são conhecidas das crianças não será de grande valor para o desenvolvimento da audição preparatória, porque como a letra da canção é conhecida, automaticamente o pensamento se deterá nas palavras e não nas estruturas musicais. Entretanto, se a canção for desconhecida da criança, então sim, uma alternativa positiva seria retirar as palavras e ensinar apenas a melodia.

Um avanço deste Estágio, Resposta Intencional, é que o bebê ou a criança pequena poderá receber a orientação musical informal estruturada. Isso significa que os padrões melódicos e rítmicos serão adicionados ao processo. Gordon frisa que o objetivo é iniciá-las no contato com os padrões melódicos e rítmicos. Não há intenção de ensiná-las, ou seja buscar uma resposta igual a do adulto.

Os padrões melódicos entoados neste estágio correspondem a três sons consecutivos, diatônicos descendentes, que devem ser mi– ré – dó, entoados com sílabas neutras como Bah, Bam, Yah, Bum, Pa, Pam.

Os padrões rítmicos correspondem à entoação de dois ou três macrobeats, duas ou três pulsações, entoados com sílabas neutras (pá, pá), mantendo a métrica escolhida.

Segundo Tipo: Imitação

A Imitação divide-se em dois Estágios, o primeiro chamado de “*Abandono do Egocentrismo*” e o segundo “*O decifrar do código*”. Este é um momento muito significativo, pois aqui terá início a orientação informal estruturada.

Pais e professores não devem acelerar a entrada neste estágio, também é importante que estejam cientes de que a emergência para o Tipo Imitação pode variar de criança para criança, o que pode ocorrer entre os 2 aos 5 anos. Segundo o autor, isto depende tanto da

aptidão musical, quanto dos estímulos ambientais. Em um ambiente com estímulo musical esta fase termina por volta dos 4 anos.

Gordon (2000b; 2008) descreve este estágio como o momento onde a criança abandona o egocentrismo e olha para fora dela mesma. Compara a realização e percebe as diferenças no seu desempenho com o mundo externo.

O que caracteriza esta fase é que a criança não apenas imita, mas torna-se consciente disso. Este é um momento que demanda paciência. A criança continua a fazer descobertas e necessita do encorajamento do adulto.

Espera-se também que a criança já tenha noção do tom de repouso, assim como de macro e microtempos da métrica utilizada nos padrões.

Estes dois estágios marcam a transição para o Tipo Assimilação, o último tipo da Audição Preparatória. Seguem descrições mais detalhadas dos dois estágios do Tipo Imitação, o “Abandono do egocentrismo” e “O decifrar do código”:

Abandono do Egocentrismo

Neste momento, a criança está pronta para receber a orientação informal estruturada, isto quer dizer que, a partir de agora padrões melódicos e rítmicos que possibilitam a noção de contexto, serão entoados. Os padrões tonais passam a ser arpejados (alturas alternadas, p.ex. – Sol– Mi - Dó) e não mais diatônicos descendentes (alturas sequenciais, p. ex. – Mi – Ré - Dó), contudo, ainda são mantidas as sílabas “bam” para melódico e “bah” para o rítmico.

Os cantos melódicos e rítmicos são entoados primeiramente e, em seguida, faz-se a emissão dos padrões nas tonalidades e métricas correspondentes, para que possa ser fornecido o contexto e a criança estabeleça uma sintaxe.

Neste processo é muito importante que os pais, ou professores, imitem também o que a criança cantou. Desta forma, eles estão encorajando o processo de imitação e fornecendo o que Gordon (2000b, p. 85) chama de “modelo de técnica de imitação”.

Outro aspecto desta fase é o reconhecimento da voz cantada. Gordon sugere que a melhor maneira de uma criança descobrir a diferença entre voz falada e cantada, é alguém cantando para ela. Portanto, só será possível para a criança aprender a cantar afinado após elas terem aprendido a reconhecer a sua voz cantada.

O decifrar do Código

Neste momento a criança é capaz de imitar com alguma precisão os sons do ambiente, porque ela já consegue reconhecer e discriminar alturas e durações. Para Gordon, somente

quando as crianças iniciam este processo consciente de imitação é que elas poderão decifrar e compreender o código da cultura musical que as permeia.

O centro tonal passa a ser percebido e por isso deve-se oferecer à criança uma grande variedade de padrões tonais e rítmicos.

Uma observação muito relevante trata-se da permanência, ainda nesta fase, da conservação da mesma altura e métrica da canção entoada. Após a criança reconhecer e identificar a tônica, ou o tom de repouso e os macrotempos de uma canção, esta canção poderá ser transposta para outra altura ou métrica. A justificativa é que a criança pode perceber a mudança de tonalidade como uma melodia diferente. Gordon (2000b, p. 52) ainda sugere que “os professores devem fazer uma gravação das suas próprias interpretações para que as crianças escutem em casa”.

Terceiro Tipo: Assimilação

A Assimilação, último tipo da Audição Preparatória, divide-se em dois estágios, o primeiro é denominado Introspecção e o segundo de Coordenação. A grande mudança que ocorre no estágio da Introspecção, que corresponde ao penúltimo estágio do processo da Audição Preparatória, é muito significativa, pois se refere à tomada de consciência corporal referente à respiração e ao movimento. Para Gordon, sem esta percepção, as crianças não prosseguem de forma adequada para o último estágio.

E, finalizando o processo da Assimilação, no estágio da “Coordenação”, as crianças serão capazes de aprenderem por si sós. Caracteriza-se um grande avanço neste processo. Esta compreensão musical é fruto de um trabalho anterior de orientação através de vivências que favoreceram esta aprendizagem.

A seguir, serão apresentadas as características presentes nos dois estágios da última etapa da Audição Preparatória, ou seja, a Assimilação:

Introspecção

No estágio seis, penúltimo estágio da Audição Preparatória, a criança realiza a imitação, mas de forma consciente. Este é o grande avanço esperado, ou seja, a tomada de consciência do que estão a cantar. A criança pensa antes de falar ou cantar.

Para Gordon (2000a; 2000b) esta fase é crucial, pois este processo assimilativo é individual, a criança desenvolve por si só a partir das oportunidades que lhe foram oferecidas.

Segundo ele, não se ensina uma criança a assimilar a sintaxe musical, pode-se apenas guiá-la no processo. O autor é enfático no sentido de que é preciso respeitar durante este processo as descobertas realizadas pelas próprias crianças.

A orientação é a informal estruturada, portanto, ainda não há a educação formal de música. Isto significa que as atividades são livres, não se ensina a criança, faz-se com a criança. Os padrões melódicos e rítmicos que são executados nesta fase podem ser os mesmos do período da Imitação, ou seja, Tônica e Dominante (Ex.: I - V – Dó – Sol / V – I - Sol - Dó).

O que se pretende durante todo o período da Audição Preparatória é que a criança desenvolva a sua audição, o que aparentemente é uma tarefa fácil, mostra-se complexa na medida em que não há o controle sobre o pensamento da criança, por isso este processo exige atenção, dedicação e persistência. A forma como se entoam os padrões também é relevante, Gordon sugere que sempre antes da execução de cada padrão a postura corporal de quem os emite demonstre a coordenação da respiração, movimento e entoação. Assim ele diz:

Antes de o padrão rítmico ser cantado, faz-se uma respiração profunda seguida, uma fração de segundo depois, de um rápido cerrar de punhos prévios ao canto dos padrões tonais e à entoação dos padrões rítmicos que se dá a audição desses padrões (GORDON, 2000b, p. 109).

Isso é realizado na intenção de proporcionar à criança a oportunidade para a consciência da relação existente entre padrões, respiração e movimento. Uma possibilidade a mais na direção da execução de microtempos durante o movimento contínuo e sustentado será a emissão vocal da sílaba “tá” enquanto pulsa microtempos.

A criança estará apta a passar para o último estágio quando ela perceber, e conscientizar-se, de que os seus padrões tonais e rítmicos não estão coordenados com a sua respiração e com o seu movimento.

Coordenação

Neste último estágio da Audição Preparatória, a criança demonstrará estar preparada para coordenar a respiração e o seu movimento, de forma consciente. Isso significa que ela apreendeu corporalmente, que interiorizou o significado do peso e da fluidez do movimento, elementos fundamentais neste processo.

A criança também já estará apta a entoar padrões melódicos e rítmicos, mas poderá demonstrar diferenças entre as suas aptidões musicais tonais e rítmicas, o que é perfeitamente normal de acontecer.

Gordon (2000a; 2000b) diz que nesta fase é possível que o professor perceba as diferenças de aptidão entre as crianças de uma mesma turma, então ele poderá adaptar a orientação informal às necessidades individuais. Esta é uma habilidade que exigirá do professor um conhecimento mais aprofundado dos estágios e certa habilidade na condução de atividades que favoreçam as singularidades.

A importância da vivência adequada do período da Audição Preparatória reside em possibilitar à criança o pleno desenvolvimento de suas capacidades musicais que darão sustentação à sua aprendizagem formal em música. Gordon pontua uma questão muito relevante relacionada ao despreparo com que elas chegam à idade de receberem a educação formal em música:

[...] logo na pré-primária, ou no primeiro ano de escolaridade, muitos professores pressionam as crianças sem preparação musical a participarem em atividades musicais na escola, e muitos pais pressionam essas mesmas crianças para terem aulas de instrumento quando elas se encontram no ensino básico. [...] As inúmeras desvantagens que daqui decorrem poderão vir a ser tão graves que a criança virá a fazer muitos poucos progressos em música, embora possa desenvolver alguma técnica instrumental mecânica e aprender a decodificar, mas não audiar, notação musical (GORDON, 2000b, p. 120).

Esta consciência torna-se essencial, sobretudo, porque a LDB 9394/96 prevê o ensino de música no Ensino Fundamental. Então pergunta-se: musicalmente, quem são as crianças com quem estes professores irão trabalhar?

Gordon sugere que a aculturação adicional deverá sempre fazer parte do desenvolvimento musical das crianças e também dos adultos consequentemente. Por isso a busca pela voz cantada, a imitação consciente de padrões, o mover-se sustentado, bem como manter o pulso nos micropulsos serão atitudes relevantes neste momento inicial.

2.3.2.1 Recomendações para o período da Audição Preparatória

Apesar da complexidade da Teoria de Aprendizagem Musical, entende-se que esta pode colaborar para uma consciência musical mais ampla e orientar práticas pedagógicas que possam ser conduzidas de uma maneira mais eficiente do que comumente vem sendo realizadas nos programas de educação musical para a primeira infância. No entanto, é necessário, primeiramente, ultrapassar as barreiras do desconhecimento, como o próprio autor aconselha, e assim, abrir-se para o novo.

Há algumas recomendações fundamentais a serem consideradas durante a Audição Preparatória, são elas:

- Canções e Chants (Cantos rítmicos) sem palavras:

As canções sem palavras consistem em um pressuposto muito relevante na MLT. O autor explica que ao se ouvir canções com texto o foco da atenção detém-se na letra da música, e não em sua estrutura musical. Deve-se evitar, portanto, o uso de canções com palavras, pois estas podem prejudicar a aculturação musical da criança. No entanto, o uso da palavra na canção é utilizado, porque este se insere em um contexto cultural onde as pessoas estão habituadas com as canções com palavras. No Programa Music Play (1998), seus autores ao colocarem palavras no repertório de canções e chants (os cantos rítmicos) dizem: “Also, by performing songs and chants with words during a music class, adults may feel that they have the opportunity to respond to music and interact musically with their children in more traditional ways.”¹³ (REYNOLDS et al., 1998, p. 13). Percebe-se que as canções com palavras são acrescentadas pelo respeito aos adultos, ou seja, pelas suas memórias musicais, pela cultura e pelo conforto que o contexto conhecido proporciona.

- Afinação, qualidade do som e respiração:

A afinação é, sem dúvida, requisito essencial neste trabalho. Cantar afinado é o grande desafio dos adultos que querem colaborar com a aculturação de seus filhos ou alunos. Gordon (2000b) recomenda que, mesmo os instrumentos melódicos, como o piano, por exemplo, devem estar rigorosamente afinados, ao contrário, bebês e crianças pequenas poderão se sentir confusas.

A consciência da respiração é um processo que deve ser trabalhado. O adulto fornece o modelo de respiração para a criança. Assim, deve enfatizar a respiração com inspirações demarcadas e mais profundas, sempre antes de iniciar o canto ou entoar os padrões.

Deve-se uma atenção especial à qualidade da voz ao cantar, pois existe uma diferença entre a voz cantada e a voz falada. As pregas vocais posicionam diferentemente ao falar e ao cantar, isso que faz com o que os sons da fala soem mais pesados do que o da voz cantada. No caso da aprendizagem musical

¹³ Também por cantarem canções e *chants* com palavras durante as aulas de música, adultos podem sentir que eles têm a oportunidade de responderem à música e a interagirem musicalmente com seus filhos em situações mais tradicionais. (tradução livre)

é essencial que o adulto forneça o modelo de voz cantada (GORDON e CAMERON, 1991).

- Andamento, dinâmica, tempo, timbre, e ritmo:
Espera-se que as mudanças sejam contrastantes e frequentes. É frente aos contrastes que ocorre uma melhor percepção do som pela criança, isto não quer dizer que devam ser exagerados, mas sim bem definidos. Outro aspecto relevante é a recomendação da utilização de uma variedade de estilos, métricas e tonalidades (as tonalidades são determinadas pelo tom de repouso, ou centro tonal, por exemplo, se Dó é o tom de repouso, a tonalidade é maior) e tonicalidades (nome da altura do som da tônica, p.ex. você pode audiar a tonalidade maior em uma tonicalidade diferente, ou seja, em Ré, Mi, etc...), no entanto, a mesma peça deve ser, inicialmente, sempre executada na mesma tonicalidade.
- Variedade Tonal e Rítmica:
Gordon (2000b) sugere que a variedade tonal e rítmica seja ampla. De preferência ouvir músicas em modo maior, menor, mixolídio e dórico¹⁴. Quanto às métricas, que sejam binárias e ternárias, usais e não usuais. No cancionário folclórico, a maioria das músicas sempre está na tonalidade maior, eventualmente encontram-se canções em modo mixolídio, e outras poucas na tonalidade menor. Quanto às métricas, estas também estão em maior número na forma binária (*duple*). Em numero bem menos expressivo na forma ternária (*triple*) (REYNOLDS et al., 1998).

A MLT foi estruturada de forma didática e minuciosamente elaborada. Todas as diretrizes são postas de forma a orientarem e proverem professores e pais de condições para o estabelecimento de ações que favoreçam o desenvolvimento musical na infância.

2.3.2.2 Orientações didáticas fundamentais: padrões, contraste, contexto e movimento

Outras orientações significativas também perpassam este processo e são imprescindíveis para a estruturação das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na

¹⁴ Modos são tonalidades. Formas de organização de alturas a partir das notas naturais. Modo maior (a partir da nota Dó); modo menor (a partir da nota Lá); modo dórico (a partir da nota Ré); Modo mixolídio (a partir da nota Sol) (GORDON, 2000a).

Audiação Preparatória. Dentre elas estão: o entoar de padrões rítmicos e melódicos; a aprendizagem por contrastes; o contexto; o movimento, a ideia do todo/parte/todo. Todos estes princípios da MLT podem ser considerados como essenciais para o processo da aprendizagem musical (GORDON INSTITUTE FOR MUSIC LEARNING).

Uso de padrões melódicos e rítmicos:

Padrões melódicos e rítmicos são as menores unidades musicais com significado musical, elas compõem um contexto musical onde as notas têm sentidos específicos. Não são apenas notas. Gordon sugere que os padrões melódicos e rítmicos sejam comparados às palavras. Por exemplo, nas conversas com bebês e crianças pequenas são utilizadas palavras, não letras por letras. Portanto, de forma análoga, na aprendizagem musical o caminho acontece de forma similar, deve-se oferecer um vocabulário de padrões musicais (palavras) que façam sentidos em seus contextos. Assim, através das aprendizagens sequenciais, as crianças passam a dar sentido às notas e durações.

Os padrões são entoados logo após a execução de uma canção ou chant (canção rítmica) sem palavras. Ressalta-se que esta é uma observação que deve ser levada em consideração, uma vez que ao entoar melodias e cantos rítmicos sem palavras, o foco de atenção do ouvinte detém-se na linha melódica ou rítmica, o entoar os padrões neste momento será percebido de maneira mais apropriada e correlacionado ao que se está ouvindo.

Aprendizagem organizada por contrastes

Contraste significa, neste caso, a diversidade de tonalidades e métricas. Através do processo de comparação, a criança constrói seu conhecimento. Aqui é possível fazer a analogia com o pensamento de Bruner (1996) quanto ao sistema binário. É muito mais fácil quando se aprende por comparação. Um dos objetivos da MLT é ajudar no processo de aprendizagem por discriminação das funções tonais e rítmicas, que se refletirá no desempenho para generalizar, criar, improvisar. Por exemplo, ao ouvir uma melodia em uma tonalidade maior e em seguida lhe ser apresentada uma melodia em tonalidade oposta, como a menor, será mais fácil para a criança perceber a diversidade de combinações tonais, modais e atonais e, aos poucos, através deste processo, a sua audiação vai se ampliando.

Respeito ao contexto musical

Contexto se refere ao sentido musical. Uma nota soada isoladamente não tem contexto e assim pode não apresentar sentido. Para ter sentido ela deve ser audiada em relação a um contexto musical, somente assim ela ganha sentido musical. Desta forma, por exemplo, o padrão tonal de “Dó maior” - Dó-Re-Mi – pode ser audiado em relação à nota de descanso (tônica) “Do”, assim como em relação às outras funções musicais da tonalidade (Dó [I grau] - Sol [V grau]). Além disso, eles devem ser audiados dentro de um contexto, ou seja, no meio ou no final das canções sem palavras na tonalidade correspondente. Segundo Gordon (2001), em uma analogia entre linguagem e música, as palavras representariam o conteúdo com os seus significados específicos, e a frase musical expressaria o contexto, o todo. Ambos são indissociáveis nesta apreensão musical.

O corpo em movimento

O ritmo é processado no corpo através do movimento. Não é um ato que pode ser realizado apenas intelectualmente. Ele é construído através de atividades onde o corpo entra em contato com métrica, os “macropulsos” e os “micropulsos”, ou seja, as unidades de organização da pulsação de acordo com as maneiras de divisão do pulso. Na MLT o movimento ocupa um lugar importante, pois ele favorece a experimentação musical. Gordon orienta que estes movimentos sejam fluidos, soltos e que explorem o espaço ao redor. Em suma, movimentos expressivos acompanhados de respirações profundas (GORDON, 2010).

Gordon fundamentou-se na teoria de Rudolf Laban, bailarino húngaro, nascido em 1879, para explicar a essencialidade do movimento na aprendizagem musical. Laban, um profundo estudioso do movimento, publicou na década de 1940, o seu livro “*O domínio do Movimento*” (1978), onde ele descreve minuciosamente as ações do corpo frente aos mais diversos tipos de movimento através dos conceitos Tempo, Espaço, Peso e Fluxo (Fluidez). Laban também desenvolveu uma grafia própria para a representação dos movimentos.

Ao estudar profundamente este tema, Laban (1978) não só colaborou com as questões ligadas à dança e ao teatro, mas também contribuiu com estudos dos aspectos ligados ao desenvolvimento psicológico do homem e sua relação com o movimento.

Gordon (2000a) parte então destes elementos propostos por Laban, Fluxo, Peso. Espaço e Tempo, por entender que no contexto musical, eles também são fundamentais.

Segue-se uma breve descrição destes quatro elementos transpostos para a MLT (REYNOLDS et al., 1998):

- **Fluxo**

Este tipo de movimento é considerado por Gordon como sendo o mais importante e o primeiro a ser desenvolvido nas atividades com as crianças. Caracteriza-se como o movimento onde o corpo está envolvido de forma contínua, ininterrupta, está livre e flexível. As atividades devem proporcionar momentos onde seja possível realizar o movimento fluído, e assim evitar os movimentos estereotipados, como acompanhar as marcações rítmicas com o bater das palmas, por exemplo.

- **Peso**

Relaciona-se à percepção do deslocamento de peso corporal. Ao equilíbrio, ao reconhecimento das partes do corpo e como movimentá-las de forma gentil e de forma vigorosa. O controle do corpo no espaço.

- **Espaço**

Perceber o espaço físico que ocupamos parece simples, mas demanda um aprendizado. Portanto, a percepção que leva à consciência do corpo e que este está inserido num espaço e que se desloca por ele, de forma compartilhada ou não, em seus diversos níveis, alto, médio, baixo.

- **Tempo**

Refere-se à duração ou velocidade deste movimento, se são rápidos, lentos ou em andamentos médios. A consciência do tempo é fundamental para a aquisição futura da consciência da pulsação musical.

2.3.3 Princípios relevantes da MLT

Para Gordon, a Teoria de Aprendizagem Musical (Music Learning Theory – MLT), como explanado anteriormente, tem como objetivo explicar e descrever como se aprende

música enquanto aprendemos música. Por isso, não se deve confundi-la com uma teoria de ensino, onde as técnicas e os procedimentos são o foco do trabalho.

Em seu livro *“Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões”* (2000a), Gordon enfatiza que o seu maior objetivo é explicar o que é a Audição e como esta se desenvolve, e desta maneira ajudar os pais e as pessoas interessadas a entenderem e aprenderem o suficiente sobre a teoria, para colaborarem na educação musical de seus filhos. Ele sugere aos leitores que estes reexaminem seus conceitos e se abram ao novo. O autor reconhece que existem visões cristalizadas em paradigmas obsoletos, e que não é tarefa fácil vivenciar outras possibilidades.

A seguir estão detalhados alguns princípios relevantes na MLT, que podem contribuir para a melhor compreensão da teoria. Dentre eles:

2.3.3.1 Aptidão Musical

Não é raro associar o aprendizado musical a algum o “dom” divino. Uma crença de que poucas pessoas são abençoadas com talentos oriundos de uma fonte superior. Apegar-se a isso pode afastar a maioria das pessoas de uma possibilidade de acesso ao aprendizado musical, uma vez que, apenas alguns afortunados teriam sucesso nesta direção. É fato que algumas pessoas demonstram uma afinidade e habilidades superiores para música, entretanto, isso não deve ser uma justificativa para afastar as pessoas do aprendizado musical.

Gordon (2000a; 2000b) desenvolveu uma série de testes onde teve como objetivo mensurar o nível de aptidão musical. Trabalhou por décadas nesta direção. Em muitos dos seus livros e artigos, ele responde às objeções recebidas por tentar “medir” esta aptidão. No entanto, foi através destes testes que ele pôde determinar e contribuir, como mencionado anteriormente, para a ideia de que a aptidão musical é a conjugação de dois fatores fundamentais: o primeiro, o ser humano é dotado de um potencial musical inato, que está ligado à constituição biológica e ocorre em graus diferentes em cada pessoa. O segundo fator refere-se às influências ambientais, ou seja, aos estímulos musicais que o ser humano recebe desde os seus primeiros dias de vida.

Assim, quando se fala em aptidão musical, na perspectiva de Gordon, entende-se que esta é a soma destes dois fatores, o que pode ser observado nas palavras do autor: “a aptidão musical é o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais.” (GORDON, 2000a, p. 9).

Este pressuposto de Gordon parece convergir em direção ao que alguns dos autores abordados anteriormente afirmam a respeito desta questão. Trevarthen (1999-2000), ao discorrer sobre o *“Intrinsic Motive Pulse”*, chama a atenção para a existência de algo que é inato, uma organização interna que facilita a maneira de interagir com o mundo externo, de estabelecer um diálogo inicial, a “protoconversa”, que se apoia em elementos relacionados à música, noção temporal. E, desta capacidade intersubjetiva depende a sobrevivência.

Portanto, estes elementos inatos, relacionados com a comunicação, são os mesmos elementos necessários para a realização musical, ou seja, o pulso interno, além da capacidade de reconhecer frequências sonoras. O que irá variar será em que medida este potencial se apresenta.

A presença de um potencial musical inato prodigioso não parece ser o suficiente se o ambiente não favorecê-lo. Segundo Gordon (2000a; 2000b), este potencial se estabilizará por volta dos 9 anos de idade e será com este nível estabilizado que se desenvolverão, futuramente, as habilidades e competências musicais. É interessante refletir sobre a ideia inclusiva presente na MLT, pois o fato de crer que todas as pessoas possuem um potencial musical, todas podem desenvolver sua musicalidade de alguma forma. Sob este ponto de vista, o papel da família, da cultura, e da educação, passa a ter um lugar de grande responsabilidade no processo.

Sendo assim, o autor afirma que todas as crianças nascem com algum potencial musical: “assim como não existem crianças sem inteligência, não existem crianças sem aptidão musical.” (GORDON, 2000b, p. 16). Devido a isso a MLT estabelece, portanto, o foco no processo de aprendizagem e não no processo de ensino, pois a aprendizagem visa às singularidades, ou seja, ela parte das características próprias do indivíduo.

2.3.3.2 *Balbucio Musical*

O balbucio musical está para a música assim como o balbucio está para o processo linguístico, que corresponde no processo da fala ao período pelo qual a criança passa antes de conseguir pronunciar adequadamente as palavras e deter o domínio da linguagem. Musicalmente este período refere-se as primeiras tentativas de emissão de vocalizes.

Gordon (2000b) aponta duas fases no balbucio musical, um rítmico e outro tonal. Ele constatou que a criança pode emergir de cada balbucio separadamente, ou ao mesmo tempo. O autor ainda pontua que nesta fase a criança precisa receber estímulos musicais tão ricos

quanto aos que ela recebe em relação ao seu balbucio linguístico, isso caso queiramos que ela venha a ser mais musical.

Reigado (2009), ao analisar acusticamente as vocalizações de bebês entre 9 a 11 meses constatou que existem diferenças entre as respostas vocais dos bebês, este dado contrubui para reafirmar as ponderações de Gordon sobre a existência do balbucio musical. Ele diz: “De facto, na presença de material de estímulo musical, o comportamento vocal dos bebês manifesta características distintas do observado face à estimulação linguística” (p.88).

Um apontamento importante nesta fase do balbucio é que, a priori, este estaria relacionado apenas com bebês e crianças pequenas, mas o que Gordon diz é que adultos podem nunca saírem desta fase. Isso geralmente ocorre quando não houve estímulos adequados durante a infância, entretanto, apesar de suas aptidões musicais estarem estabilizadas, segundo ele é possível que o adulto ou a criança mais velha emerja do balbucio musical, embora nestes casos alguns fatores extramusicais, como “*características de personalidade*” possam dificultar este processo (GORDON, 2008, p.22).

O respeito pelo tempo individual no balbucio musical é orientação fundamental, este processo nunca deve ser apressado. Cada criança precisa vivenciar sua orientação musical informal e emergir sozinha desta fase. Isso ocorre quando a orientação informal não estruturada e estruturada é realizada de forma correta.

2.3.3.3 Potencial musical estabilizado

Na Teoria da Aprendizagem Musical (MLT), o potencial musical recebe atenção especial, pois segundo Gordon, este potencial tem o seu nível mais elevado no momento do nascimento. Após o nascimento, este nível decresce e estabiliza-se por volta do nove anos de idade. Não é mencionado na MLT em quais estudos o autor se pautou para inferir esta afirmação, no entanto, tem-se observado em estudos na área da neurociência que fazem menção à esta questão, como por exemplo, em Levitin, um suporte para estas afirmações. O autor menciona que, nos primeiros anos de vida da criança o cérebro desenvolve-se rapidamente e estes são os mais propícios para a construção de bases para a compreensão musical, “[...] basic structural elements are incorporated into the very wiring of our brains when we listen to music early in our lives.” (2007, p. 109)¹⁵.

¹⁵ Mas os elementos estruturais básicos são incorporados dentro das redes do nosso cérebro quando ouvimos música no início de nossa vida. (tradução livre)

As pesquisas de Steele et al (2013) demonstraram que o treinamento musical precoce, antes dos 7 anos de idade, pode aumentar a plasticidade do cérebro, produzindo mudanças estruturais significativas na substância branca. Dentre as funções que esta substância desempenha no funcionamento cerebral é a de transmitir os sinais neurais entre as diferentes áreas do cérebro (MENDES; MELO, 2011).

Flohr (2012, p. 14) afirma que, apesar do cérebro sofrer mudanças ao longo da vida, grande parte do desenvolvimento cerebral ocorre na infância, sobretudo no primeiro ano de vida e se estende até a adolescência. O autor também sugere que existem períodos que ele denomina de “*optimal period*”, ou seja, períodos nos quais o desenvolvimento musical está acelerado ou facilitado. Em um de seus estudos ele mostra que entre os 3 aos 6 anos será mais fácil a criança aprender a cantar afinado do que aos 25 anos. Ele apresenta um estudo realizado com 60 músicos e não músicos onde ficou evidente um aumento do corpo caloso nas pessoas onde o treinamento havia começado antes dos 7 anos de idade. Segundo o autor é possível que haja por volta desta idade um ótimo período, ou até mesmo um período crítico, para o aprendizado musical.

Portanto, para Gordon (2000a), do nascimento até por volta dos nove anos, a criança encontra-se no período denominado por ele de “aptidão musical em desenvolvimento”. Neste período ele insiste que se deve buscar elevar ao máximo o potencial musical com o qual a criança, supostamente, nasceu, porque após esta idade este potencial se estabilizará. Os primeiros anos de vida da criança são os mais importantes para a manutenção do nível da aptidão musical próximo ao do nascimento e isto pode ser realizado tanto na educação informal, quanto na formal, ou seja, àqueles estímulos aos quais a criança é exposta, no ambiente familiar, social, escolar e mais adiante, o ensino formal de música se for o caso.

Após os nove anos, quando ocorre a estabilização da aptidão musical, o indivíduo poderá desenvolver as suas capacidades e habilidades musicais a partir deste potencial estabilizado. Levitin (2007) também afirma que na fase adulta obviamente acontece o aprendizado para a apreciação de novas músicas, mas é na infância que elementos básicos da estrutura musical são incorporados. Talvez a pessoa tenha nascido com um alto potencial, porém o ambiente foi desfavorável, e outro, que tenha nascido com um potencial menos elevado, mas tenha recebido uma forte influência musical ambiental, e assim, elevou o seu potencial ao seu nível máximo.

Segundo Gordon, a maioria das pessoas encontra-se em uma faixa próxima ao nível médio de potencial musical, ou seja, apenas um número reduzido de pessoas demonstra um alto potencial musical inato.

Nesta perspectiva Gordon (2000a) afirma que a importância desta questão está na conscientização da responsabilidade da família e educadores da infância no desenvolvimento desta aptidão na infância, período onde o potencial ainda não se estabilizou.

2.3.3.4 Sequência de Aprendizagens e Competências

Como mencionado anteriormente, Gordon (2000a; 2000b) explica que assim como no aprendizado da língua materna a criança vai se apropriando aos poucos dos seus códigos e regras, no aprendizado musical o processo é similar. Sabe-se que será através do contato diário com a língua materna que o bebê reconhecerá as palavras e seus significados, e aos poucos irá se aventurar na construção de pequenas frases, onde estão contidas ideias completas. Pouco a pouco, ocorre a apropriação da linguagem falada. Neste processo, a linguagem escrita somente será objeto de atenção muito mais tarde.

Portanto, na MLT, a aprendizagem sequencial da música é fundamental e ocorrerá através de duas formas, a aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência (GORDON, 2000a; 2000b).

A aprendizagem por discriminação refere-se àquela onde estão envolvidos aspectos ligados à percepção, sensação e imitação. As crianças têm consciência de estarem sendo conduzidas na aprendizagem, ou seja, aprendem a cantar por imitação. Segundo o autor, discrimina-se quando se percebe que duas coisas não são iguais, é através desta capacidade que se pode diferenciar. Entretanto, esta é uma aprendizagem baseada na imitação.

O primeiro ato é o sentir, quer dizer, reage-se ao som, entende-se se é oriundo de uma fonte real ou imaginária e, neste ato, é o corpo que reage, dança, canta, move-se. Sem perceber as informações do som estão sendo recolhidas pelos sentidos. Desta forma é que no ato de discriminar estão envolvidas duas ações concomitantes, a comparação e a percepção daquilo que se está ouvindo. Contudo, só há audição quando se é capaz de compreender o que se ouve. Portanto, quanto mais ricas forem as experiências e contato com a música recebidas, tanto de maneira informal, quanto formal, tanto melhor para o processo da audição.

Já a aprendizagem por inferência envolve outro nível de aprendizagem, ou seja, ela se refere ao nível de aprendizagem onde os alunos estão a aprender por si sós, demanda uma autonomia. A aprendizagem por inferência somente acontecerá após o período da Audição Preparatória, fase onde as crianças demonstram que já possuem esta autonomia. Aqui estão

presentes os “juízos e generalizações através de conclusões que se tiram com base no conhecimento adquirido na aprendizagem por discriminação.” (GORDON, 2000b, p. 36).

Esta categorização de Gordon parece convergir para as concepções de Vigotsky, quando este descreve os processos da atividade criadora do homem. Vigotsky (2010) explica que o ser humano é dotado de uma capacidade, um impulso reprodutor, que auxilia o homem na sua adaptação no mundo. Esta capacidade está ligada à memória, à conservação de experiências, pois estas são necessárias para a sua sobrevivência. No entanto, ele diz que o cérebro também desenvolveu uma função além da “reprodutora”, a função “combinadora”, ou seja, uma função que a partir das experiências pregressas, combina, reelabora, adapta, cria.

O que é fundamental neste processo é que ambas as funções estão associadas. A função combinadora precisa da função reprodutora, pois será a partir destas memórias que a imaginação e fantasia (caracterizada pelo autor como a atividade criadora) poderão atuar. Assim, para Vigotsky (2010) a imaginação é uma função vital e está atrelada às vivências.

Embora Gordon não faça menção à Vigotsky, neste ponto pode-se propor uma relação entre as duas teorias, onde o nível de discriminação da MLT corresponderia à função imitativa e reprodutiva ao qual Vigotsky se refere. E, o nível de Inferência corresponderia à função combinadora. Nestas duas teorias a função da mediação é evidente e necessária. O papel dos pais e cuidadores, apontado por Gordon no início do processo de aculturação musical é evidenciado como fundamental.

2.3.3.5 Difusão da Teoria de Aprendizagem Musical

O maior centro de divulgação da MLT é o GIML (Gordon Institute for Music Learning). Atualmente conta com cerca de 500 membros espalhados pelos Estados Unidos e outros países. O GIML oferece treinamentos anuais de formação em diversos níveis e em diversas áreas da educação musical. Também está vinculado através de professores pesquisadores de Universidades tais como: University at Buffalo; Temple University; Michigan State University; University of South Caroline, dentre outras.

A difusão da MLT ao longo dos últimos anos tem acontecido sistematicamente. Muitos países, dentre eles, Portugal, Itália, Japão, Espanha, Alemanha, Israel, Coréia do Sul, contam com trabalhos inspirados nos pressupostos da teoria. Dois países com trabalhos significativos são Portugal e Itália, que também foram visitados pela pesquisadora no intuito de compreender a absorção da teoria em outras culturas.

Em Portugal, a divulgação coube à professora Helena Rodrigues, que além de trabalhos junto à Universidade Nova de Lisboa, tem desenvolvido um amplo trabalho com a comunidade, através de atividades culturais, dentre eles o Opus Tutti. Questões ligadas à expressão teatral também estão presentes neste contexto (UNL).

Na Itália foi Andrea Apostoli o responsável por levar a MLT àquele país. Criou o centro AIGAN (Associazione Italiana Gordon per l'apprendimento musicale) que consiste em um grande centro divulgador desta teoria (AIGAN). Outra recente instituição trata-se do Instituto "Audiation", que também tem desenvolvido inúmeros trabalhos de divulgação da MLT através de cursos de formação de professores e outros (AUDIATION INSTITUTE).

No Brasil o programa de extensão "Música para Crianças" foi criado em 2002, na Universidade de Brasília e coordenado pelo professor Dr. Ricardo Dourado Freire, estruturado a partir de preceitos da MLT.

Em 2012, Arnolfo Borsachi associou-se a um grupo de professores no Brasil e criaram o IEGAM (Instituto Edwin Gordon de Aprendizagem Musical). Este grupo tem desenvolvido atividades, sobretudo, em cidades do estado de São Paulo. O objetivo é divulgar os preceitos da MLT.

É importante ressaltar que, as características das realidades brasileira, americana, italiana e portuguesa, são diversas. Culturas e histórias pedagógicas que precisam ser respeitadas. Não basta a transposição das experiências, o público para o qual se dirige deve ser reconhecido nas suas singularidades para que o sucesso seja esperado.

Algumas propostas metodológicas pautadas na MLT, elaboradas nos Estados Unidos

Ao longo das últimas três décadas, muitos métodos foram elaborados com a intenção de transpor para a prática pedagógica os pressupostos da MLT. Parte deste material foi elaborado pelo próprio autor e colaboradores e estão vinculados diretamente ao GIML, além disso são balizadores dos treinamentos oferecidos pelo GIML. A seguir destacam-se, brevemente, alguns deles:

- *Jump Right In: The Early Childhood Music Curriculum, Music Play*

Este livro traz a proposta de musicalização infantil para o período da audiação preparatória. Elaborado por Edwin Gordon e outros, destina-se a orientar pais, cuidadores e professores. É composto por um CD e traz informações básicas sobre

a MLT, bem como planejamentos de atividades a serem desenvolvidas (REYNOLDS, et al, 1998).

- *Jump Right In*

Jump Right In trata-se de uma coleção composta por quatro livros destinados à educação musical elementar. Foram elaborados por Edwin Gordon e outros, segundo as suas especialidades musicais.

- *Music moves for piano*

Elaborado por Marily Lowe e Edwin Gordon, especialmente voltado para o ensino do piano. Segue em toda a sua estrutura a MLT.

O método destina-se à crianças desde a Educação Infantil (pré-escolar) até adultos. A autora tem percorrido diversos países ministrando cursos sobre a metodologia.

- *Developing Musicianship Throught Improvisation*

Elaborado por Christopher D. Azzara e Richard F. Grunow, este método tem por objetivo levar o estudante a aprender a improvisar.

- *Outras propostas*

O programa Music Together desenvolvido por Kenneth Guilmartin e Lili M. Levinovich, no final da década de 1980, orienta-se pelos princípios da MLT. Destina-se, sobretudo, a desenvolver a musicalidade do bebê e crianças pequenas através de um rico ambiente de interação afetiva através da música. O método MusicTogether encontra-se inserido em inúmeros países da Europa, Ásia e América Latina (GUILMARTIN e LEVINOWITZ, 2003).

3. METODOLOGIA

Para a construção desta pesquisa, entendeu-se que uma abordagem qualitativa seria o caminho mais conveniente para a compreensão dos objetivos propostos. E o Estudo de Caso a proposta metodológica mais adequada para o levantamento e organização dos dados.

Segundo Goldemberg (2002), no final do século XIX, em Chicago, nos Estados Unidos, inúmeras pesquisas que visavam compreender situações de relevância social, como a pobreza, a delinquência, o estudo de minorias, foram desenvolvidas por sociólogos influenciados pelas ideias da antropóloga Margaritha Mead. Este propôs o termo “*Interacionismo Simbólico*” para representar uma nova forma de se pesquisar, ou seja, a partir de pressupostos da fenomenologia, enfatizava a natureza simbólica da vida social, dizia que “são as atividades interativas dos indivíduos que produzem as significações sociais” (p.27), assim uma consequência fundamental para o processo é “que o pesquisador só pode ter acesso a esses fenômenos particulares, que são as produções sociais significantes dos indivíduos, quando participa do mundo que se propõe estudar.” (p.27).

A pesquisa realizada pela Escola de Chicago pretendia produzir conhecimento que pudesse colaborar com a solução de problemas sociais mergulhando profundamente nestas realidades. Disso surge uma nova e importante perspectiva de se compreender o fenômeno por outras vias, e por isso, a necessidade de se produzir novas formas de coleta de dados. Métodos originais foram introduzidos como os documentos pessoais, as cartas e diários íntimos. O trabalho de campo também foi incorporado e novas correntes teóricas foram influenciados por ela (GOLDEMBERG, 2002).

Neste projeto, estudar com a devida profundidade a qualidade das relações estabelecidas entre a professora pesquisada e as suas crianças, assim como analisar as múltiplas facetas deste processo, demanda, portanto, que este fenômeno seja conduzido por esta abordagem qualitativa.

O estudo de caso

O Estudo de Caso teve origem na área médica e psicológica, onde existia a necessidade de se estudar casos particulares, fazer análises mais minuciosas de patologias ou

doenças. Transposto para a área das ciências sociais, o estudo de caso possibilita uma análise mais aprofundada do objeto pesquisado. (GOLDEMBERG 2002; CHIZZOTTI, 2003)

Stake (2012) pontua que o estudo de caso tem por objetivo o estudo particularizado de um determinado objeto, onde a preocupação está centrada nas singularidades. Há uma ênfase especial na sua interpretação e o autor destaca a posição do investigador qualitativo frente a recolha dos dados:

[...] nós enfatizamos a colocação de um intérprete no campo para observar os desenvolvimentos do caso, um intérprete que registra objectivamente o que está a acontecer, mas que simultaneamente examina o seu significado e redirecciona a observação para aperfeiçoar ou fundamentar tais significados (STAKE, 2012, p.24)

Mediante isso, o autor pontua que as perguntas iniciais podem se modificar ao longo da investigação e novos redirecionamentos serem impetrados.

Para Goldemberg (2002), a observação direta e também a observação participativa do pesquisador traz ao estudo de caso a vantagem do objeto poder ser acompanhado por períodos mais prolongados e revisto sistematicamente.

Stake (2012, p.115) afirma que o papel do investigador qualitativo, enquanto um “intérprete e colector de interpretações” é fundamental, ou seja, ele considera que o investigador qualitativo insere-se num mundo onde o “conhecimento é construído” e é dependente das noções de conhecimento dos seus intérpretes. Nesta direção o autor afirma que em uma perspectiva construtivista de pesquisa, esta “incentiva o investigador a fornecer aos leitores bom material em bruto para que eles criem as suas próprias generalizações” (p.17), além de contribuir para as descrições narrativas do relatório.

A coleta de informações exige a negociação e cooperação, e os dados podem ser oriundos de inúmeras fontes, como o relato oral, escrita, filmagens, dentre outras, com a intenção de mostrar a relevância do caso, por isso há uma complexidade tácita no estudo de caso. Isso exige do pesquisador uma atitude atenta aos redirecionamentos a serem delineados, caso seja necessário (GÓMEZ, FLORES e JIMENEZ, 1996).

Outro procedimento essencial para a validação das interpretações trata-se da triangulação dos dados, que apenas será possível através da coleta de várias fontes de dados. Neste processo, objetiva-se confrontar duas ou mais fontes de dados e compará-los para ampliar a sua compreensão.

Neste caso procedeu-se a *triangulação das fontes de dados* a partir das proposições de Stake (2012). Segundo o autor esta triangulação é realizada a partir de várias fontes de dados

utilizadas para analisar um determinado fenômeno, “A triangulação das fontes de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes.” (p.126).

O Estudo de caso também exige que o pesquisador possua habilidades analíticas na organização dos dados. Estes deverão ser agrupados e categorizados, para que se possa estabelecer uma análise lógica e coerente (GIL, 2010).

Para tanto a categorização delinea-se a partir do estabelecimento de padrões que serão agregados o que possibilitará a compreensão do caso. Stake (2012, p.93) diz que “a busca de significados é, muitas vezes, uma busca de padrões, de consistência dentro de certas condições, a que chamamos “correspondência”. Mais adiante o autor pontua que esta busca por padrões pode acontecer tanto no momento da coleta dos dados, quanto posteriormente, após os dados codificados. Neste caso, os padrões surgirão da importância ou da sua frequência.

Optou-se nesta investigação por, primeiramente proceder com a descrição dos dados e, posteriormente, após a observação da frequência e relevância das informações, a construção das categorias de análise que possibilitaram a compreensão do problema investigado.

3.1 OBJETIVO

Acompanhar, durante um ano letivo, uma professora do berçário II (crianças entre 8 meses a 24 meses), logo após a sua participação em um curso de formação musical inicial, pautado nos pressupostos da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Descrever e analisar o seu processo musical desde o desenrolar do curso e verificar quais foram os impactos desta nova perspectiva musical na sua atuação como professora, na interação e desenvolvimento musical nas crianças, em vistas de uma formação inicial e continuada em música para bebês.

3.2 LOCAL E PERÍODO

A pesquisa desenvolveu-se na Universidade do Estado de Minas Gerais, no curso de Pedagogia, Unidade de Poços de Caldas, e em um CEI – Centro de Educação Infantil, na referida cidade.

No primeiro momento, foi oferecido um curso no formato de extensão às alunas do curso de Pedagogia e também às alunas egressas, ministrado entre os meses de julho a Setembro de 2012. Parte do curso foi ministrada nas instalações da escola de música denominada Musicando, pertencente à pesquisadora, para que as alunas tivessem acesso aos instrumentos musicais não disponíveis na Universidade.

A segunda etapa da pesquisa, que focou o acompanhamento da prática da professora, foi realizada num CEI, entre os meses de março a junho de 2013. O CEI localiza-se em um bairro periférico, próximo ao centro da cidade. Atende crianças de uma classe social menos privilegiada.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo nasceu de um compromisso social e profissional da pesquisadora com o contexto de formação de professoras no qual atuava como docente na disciplina de metodologia de arte,s desde 2002. Inúmeras queixas e pedidos de orientação em relação à prática musical com bebês eram feitas. Por outro lado, enquanto professora de musicalização, por mais de 15 anos, o compromisso com a qualidade do trabalho musical realizado com bebês e crianças pequenas era uma preocupação constante, logo buscar formas de contribuir para a formação das futuras professoras tornou-se um desafio.

Em vista disso, definiu-se que a pesquisa seria realizada, preferencialmente, entre os discentes do curso de pedagogia da Unversidade do Estado de Minas Gerais – no Curso fora de sede, em Poços de Caldas, com o intuito desenvolver uma proposta metodológica que contribuísse com a formação dos/as futuros/as pedagogos/as.

O acompanhamento minucioso de prática musical posterior das alunas do curso, como forma de possibilitar a mudança efetiva da práxis, foi considerada como parte essencial desta formação inicial. Pensou-se em considerar este acompanhamento como um possível estágio supervisionado que pudesse vir a ser agregado ao curso de formação musical inicial, caso este viesse a fazer parte dos tópicos de enriquecimento curricular do curso de pedagogia em questão, ou mesmo em outros cursos de extensão.

Desta forma optou-se por realizar a observação posterior no local de atuação das participantes que se disponibilizassem a isso. Desta forma, na segunda fase da pesquisa, outros sujeitos agregaram-se ao estudo.

Primeira fase da pesquisa

A seleção dos participantes teve início no mês de junho através de um email enviado pela secretaria da Universidade em forma de mala direta tanto para os/as alunos/as do curso de Pedagogia, quanto para os/as alunos/as egressos.

Visitas às salas de aula também foram realizadas.

As entrevistas foram agendadas para a primeira quinzena do mês de julho com todos os/as interessados/as. Doze alunas que já atuavam na Educação Infantil, participaram desta etapa.

Dez alunas iniciaram o curso, dentre as quais, quatro eram alunas egressas, quatro alunas regulares e duas professoras que apesar de não serem alunas regulares do curso da Universidade, cursavam pedagogia em outra Universidade da cidade e demonstraram interesse. Foram disponibilizadas 15 vagas. Como haviam vagas remanescentes, abriu-se esta excessão.

Finalizaram o curso apenas seis participantes, sendo as quatro alunas regulares do curso de Pedagogia da UEMG e as duas alunas egressas do referido curso.

Após esta etapa, as participantes foram convidadas a fazerem parte da segunda etapa da pesquisa, que seria o acompanhamento supervisionado das suas práticas musicais na creche. Apenas duas alunas se encaixaram nos critérios da pesquisa, pois eram as únicas que estavam atuando em berçário, naquele momento. Uma delas aceitou o convite prontamente e a outra declinou do mesmo, como pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 - Sujeitos da Pesquisa: Primeira Fase

SUJEITOS DA PESQUISA DA PRIMEIRA FASE				
Responderam a Entrevista Inicial	Iniciaram o curso	Finalizaram o curso e Responderam a entrevista Final	Aceitaram o convite para a participação na segunda fase da pesquisa	Aptas a participarem da segunda fase
12	10	6	2	1

Segunda fase da pesquisa

No momento em que ocorreu a pesquisa, eram atendidas na creche ao todo 114 crianças, entre 0 a 5 anos. No Berçário II, lócus da intervenção, receberam o Termo Livre Esclarecido 27 bebês, e participaram efetivamente 18 bebês com idades entre 8 meses a 1 ano e 6 meses (Quadro 3).

A participante do curso inicial de música que foi acompanhada em sua prática musical na creche, a partir da segunda fase foi denominada como “professora”, e considerada como tanto, uma vez que ela desempenhava esta função no berçário, apesar de ser concursada no município para a função de ADI-II (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil). No momento ela ainda cursava a Pedagogia na UEMG.

Quadro 3 - Sujeitos da Pesquisa: Segunda Fase

SUJEITOS DA PESQUISA DA SEGUNDA FASE		
Professora	Bebês que receberam o questionário e o Termo Livre e Esclarecido	Bebês entre 8m e 1a 6m que participaram da pesquisa
1	27	18

3.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: O PROCESSO DA COLETA DOS DADOS E OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Este projeto foi submetido, primeiramente, ao Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2012, e somente após a sua aprovação deu-se início à pesquisa de campo. (ANEXO B)

Os participantes das duas fases da pesquisa receberam e assinaram os Termos de Livre Esclarecimento e autorização para a utilização das imagens. (ANEXO C)

Foi realizada uma entrevista inicial, como requisito para a participação do Curso de formação musical inicial. (APÊNDICE C)

Em Julho de 2012, deu-se início ao curso de Extensão de 40h/a, onde a maior parte destas horas foram essencialmente práticas. (APÊNDICE A)

Os encontros tiveram duração de 4h/a num total de 10. Quatro deles na última semana de julho de 2012 e os demais a cada 15 dias, aos sábados. O curso encerrou-se no final do mês

de Setembro de 2012. Este formato foi deliberado a partir da opinião e disponibilidade das participantes.

Ao final do curso as participantes responderam uma Entrevista Final, para avaliação do processo. (APÊNDICE E)

Foram realizadas filmagens, gravações e registros durante todo o percurso.

Após esta etapa, as seis participantes foram convidadas a participarem da segunda parte da pesquisa. Destas, apenas duas mostraram-se interessadas em continuar na segunda etapa da pesquisa, uma delas não estava trabalhando com crianças de berçário no momento da pesquisa, por isso não pode ser selecionada.

Portanto, a professora atuante em um Berçário II (que compreende o atendimento a bebês de 8 meses a 24 meses) por aceitar o convite, passou a ser acompanhada a partir de fevereiro de 2013.

De comum acordo com a professora, estabeleceu-se um dia na semana para visitas à creche para as observações e filmagens dos momentos dedicados no seu planejamento para a atividade musical e outro para um encontro semanal, apenas com a professora, para assessorá-la na continuidade de sua formação musical, para a elaboração do planejamento das atividades musicais e, sobretudo, para a reflexão sobre o andamento das atividades.

A creche foi contatada pela pesquisadora, através de uma audiência com a coordenadora que autorizou a pesquisa no local. Neste diálogo, foram explicitadas as justificativas e objetivos da pesquisa. Pontua-se que o apoio da instituição foi essencial para o encaminhamento e realização das atividades, assim como o acolhimento de toda a equipe de professores e funcionários da creche.

Cartas de livre esclarecimento foram entregues pessoalmente à coordenadora e a todos os pais das bebês participantes, em uma reunião de pais, que é de praxe ser realizada no início de cada semestre, para a divulgação dos informativos gerais. (ANEXO C)

Estes foram informados detalhadamente sobre a pesquisa e foram convidados a preencherem um questionário sobre o bebê, onde se procurou conhecer o seu universo familiar relacionado às condições econômicas, às influências musicais e ao brincar. O objetivo deste encontro foi apresentar aos pais a proposta da pesquisa e explicar detalhadamente o que aconteceria ao longo do ano. (APÊNDICE G)

Entendeu-se que compreender o contexto familiar auxiliaria na compreensão dos contextos culturais nos quais as crianças estavam inseridas, bem como dos comportamentos musicais apresentados por elas. Apesar de quase todas as crianças passarem um grande tempo do dia na creche, sabe-se que a família é extremamente relevante para o processo de

aculturação musical. Gordon (2000a) reforça a importância dos pais neste processo inicial de musicalização.

Foram entregues questionários a todas as famílias do berçário II. De vinte e sete famílias contactadas inicialmente, apenas treze retornaram o questionário preenchido, isso, supostamente, ocorreu devido ao fato de que algumas famílias levavam os filhos somente no período da tarde. Esta informação não foi averiguada por não ter sido relevante no momento da coleta, já que não houve participação do grupo de crianças do período da tarde.

Uma das preocupações iniciais na elaboração do questionário foi conhecer o perfil acadêmico dos pais, a estrutura familiar quanto ao número de filhos e o envolvimento da família em brincadeiras e atividades lúdicas e musicais. Conhecer como os pais entendem a importância da música na vida de uma criança desde o seu nascimento foi esperado. Para tanto, foram elaboradas questões que buscaram conhecer algumas ações realizadas pela família que demonstrassem o conhecimento do valor da presença da música nos primeiros anos de vida da criança.

Para as análises, foram selecionadas as questões que mais se sintonizaram com o encaminhamento da pesquisa, entretanto todos os dados referentes ao questionário dos pais se encontram compilados no Apêndice J. Para melhor compreensão do contexto, em alguns casos, estes dados foram agrupados.

A investigação neste contexto onde os bebês não possuem autonomia para decidirem pela livre participação, depende da autorização dos pais. Entretanto, durante todo o processo de recolhimento de dados, a vontade dos bebês em participarem ou não das atividades foram consideradas e respeitadas pela investigadora e pela professora. E estar sensível aos desejos da criança foi um quesito muito importante do processo. Entende-se que estas sejam questões éticas relacionadas à pesquisa com crianças onde estas são compreendidas como uma categoria social como apontado no referencial teórico deste trabalho. Barbosa, M. C. (2014) ao discutir sobre a ética em pesquisas com crianças levanta uma reflexão pertinente a esta investigação, quando sugere o empoderamento da criança diante dos contextos de pesquisa.

A compreensão do universo infantil está, na maioria dos casos, construída através do olhar do adulto, pois são estas as interpretações que emergem dos contextos analisados. Neste caso, as filmagens coletadas tiveram também a intenção de observar os bebês como forma de ouvi-los, através das minúcias dos seus gestos e expressões, dada a limitação da linguagem. Portanto, esta compreensão foi possibilitada pelos comportamentos demonstrados, como a

participação espontânea, a curiosidade, a alegria, as interações e também aos choros, às recusas, a indiferença.

Entendeu-se que entrar no contexto da creche demandaria um respeito sem precedentes e que as filmagens e a intervenção proposta respeitariam e acolheriam os desejos dos bebês participantes, apesar das autorizações familiares. Pois a produção deste conhecimento tão específico só faria sentido se elas fossem os atores principais do processo. Como reflete Barbosa, M.C. (2014, p. 10):

Construir olhares diferentes para o grupo social infância – bebês e crianças – e as suas instituições de acolhimento é visibilizar e discutir seus direitos de produzir conhecimento, abrir portas para ampliar novas concepções de infância que incluam, também, as ideias de infância das próprias crianças.

Pode-se dizer que a compreensão da importância da música naquele contexto fez mais sentido, uma vez que houve a intenção de perceber as “falas dos bebês”, através dos seus comportamentos demonstrados nas interações estabelecidas. Graue e Walsh (1998) chamam a atenção para a importância dos estudos realizados com crianças em seus contextos, apesar de toda complexidade que este apresenta, pois a compreensão do universo da criança pode ser ampliada. Foi muito significativo nesse estudo, compreender como a professora e os bebês responderiam à nova proposta musical, porque ele trouxe dois grandes desafios, o primeiro, o trabalho com uma professora sem conhecimento musical, e o segundo, todo o contexto no qual se desenvolveria.

Os registros nos diários trouxeram grande parte dos elementos que colaboraram na compreensão do desenrolar da intervenção. Entretanto, grande parte das respostas dos bebês só puderam ser claramente evidenciadas no momento das análises das filmagens, por isso este recurso foi considerado altamente significativo para as análises posteriores.

Friza-se que o material coletado nas filmagens não seguiram um protocolo, apesar de ter sido planejado anteriormente, o que dificultou a descrição detalhada de determinadas situações. Este fato deveu-se, sobretudo, à falta de estrutura local para comportar a colocação de câmeras em lugares estratégicos. A opção da pesquisadora por entrar no contexto pesquisado junto às crianças, também fez com que em muitos momentos as filmagens fossem interrompidas por intercorrências inerentes ao contexto, como crianças que precisavam de ajuda, ou pediam pra ver a câmera, ou chamavam a pesquisadora para participar de algum momento. Porém, isso foi considerado como parte do processo de observação.

No primeiro encontro com a professora lhe foi entregue um diário de campo, com uma breve orientação sobre como registrar o seu processo pessoal, suas dúvidas e questionamentos, bem como suas observações sobre o desenvolvimento das crianças.

A pesquisadora também preencheu um diário de campo com dados sobre os encontros com a professora e as visitas à creche, este era sempre preenchido após a atividade realizada na creche. Durante os encontros com a professora as observações eram anotadas logo após a finalização deste. Optou-se pelo registro de informações pontuais, descrevendo detalhadamente apenas situações onde ocorriam fatos novos ao processo.

As observações e filmagens das aulas, bem como os encontros com a professora, seguiram até junho de 2013. A partir de agosto, a professora seguiu sem o acompanhamento da pesquisadora na creche, porém as aulas de canto e orientação para a prática foram mantidas em um número menor de vezes. Pretendeu-se com este intervalo, analisar a autonomia da professora na condução da nova prática musical. Dessa forma, os encontros de apoio pretendiam oferecer-lhe segurança na condução das atividades.

Em dezembro de 2013, a pesquisadora retornou à creche para a finalização das filmagens do contexto da sala de aula, para o registro final das atividades, bem como para a finalização das observações no campo. Considerou-se também a relevância da despedida do grupo observado. A observação participante, neste caso, não é absolutamente isenta de impessoalidade, porque vínculos, de alguma forma, são estabelecidos. Este é um contexto onde afetos são aflorados, e em respeito a isso, a despedida fez-se necessária.

Como fechamento da coleta de dados foi realizado um encontro que contou com a participação dos pais. Neste encontro, eles foram convidados a participarem das atividades musicais que as crianças mais gostavam, eles ficaram livres para aceitarem ou não a participação. Esta atividade foi dirigida pela professora e contou com o apoio da pesquisadora para a execução de algumas canções no violão. Nesta ocasião foi realizado o agradecimento aos pais pela contribuição na pesquisa.

Após esta apresentação, foi realizado o último encontro com a professora para o fechamento das atividades e recolhimento do diário de campo.

A pesquisa demandou um processo de investigação e de coleta de dados muito complexos, devido à própria natureza do contexto investigado. Entendeu-se que a formação inicial, utilizando a perspectiva da MLT para as alunas sem conhecimento musical que já estavam trabalhando com os bebês, era uma base necessária para a etapa posterior, que seria a observação da evolução musical de uma professora e seus reflexos na sua prática educativa

e no desenvolvimento musical dos bebês. Por este entendimento foi elaborado um curso de formação inicial, pautado nos pressupostos da MLT.

Para a elaboração do curso foi realizada uma ampla pesquisa tanto nos materiais produzidos pelo autor da teoria, quanto de canções pertencentes ao cancioneiro brasileiro, que encontra-se descrita em detalhes no capítulo 4. A seguir, apresenta-se no quadro 4, os instrumentos estabelecidos para as duas fases da pesquisa:

Quadro 4 - Instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTOS	Primeira Fase Curso Inicial de formação Musical	Segunda Fase Acompanhamento da professora nas atividades musicais na creche
Questionários semi-estruturados	Questionário preenchido com a presença da investigadora no início e no final do curso de formação musical	Questionário preenchido pelos pais sobre questões relativas à brincadeiras, música, além de informações demográficas
Curso de Formação Inicial em música para bebês pautado nos pressupostos da MLT	Revisão bibliográfica: canções do cancioneiro infantil brasileiro; Atividades musicais pautadas na MLT Elaboração da estrutura do curso Elaboração de ficha de acompanhamento do desenvolvimento musical atividades	Foram utilizadas as canções e as sugestões de atividades elencadas no material produzido para o curso.
Filmagens	Não utilizado	Filmagens realizadas durante as atividades musicais realizadas pela professora na creche, com durações variáveis através de máquina fotográfica com função de filmagem feitas pela investigadora.
Gravações	Gravações de trechos de vocalizes; melodias entoadas na flauta doce; pequenos trechos de cantos rítmicos e canções com e sem palavras	Gravações de vocalizes e de cantos entoados pela professora ao longo do processo
Diários de Campo	Não utilizado	Diário da professora – com uma breve orientação para o registro das observações. Diário da investigadora
Ficha de Acompanhamento do desenvolvimento musical	Registro da evolução individual das participantes	Não utilizada

3.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a finalização do levantamento de dados em campo, optou-se por descrevê-los e analisá-los em capítulos distintos:

- Capítulo 4: O curso inicial de música para professores

- Capítulo 5: O acompanhamento da prática da professora na creche

Desta forma, os dados coletados durante o curso de música encontram-se descritos detalhadamente, também se fez o uso de gráficos contendo os dados primários coletados para facilitar a exposição das informações. Após a descrição dos dados, seguem as análises elaboradas a partir de duas categorias levantadas durante este processo. As minúcias do curso ministrado também foram explicitadas neste capítulo.

O Capítulo 5 trata do acompanhamento da prática da professora. Nele os dados foram descritos e analisados concomitantemente, ao contrário do procedimento adotado no capítulo anterior, pois entendeu-se que esta seria a forma mais adequada para a compreensão do processo vivenciado e das características dos dados coletados nesta segunda etapa da pesquisa, que tiveram peculiaridades a serem consideradas.

Durante o primeiro semestre de 2013, a partir do mês de março, aconteceram encontros semanais entre a pesquisadora e a professora. Em um dia da semana a pesquisadora participava das atividades na creche, auxiliando quando necessário, observando e filmando as atividades desenvolvidas. Em outro dia da semana havia um outro encontro entre pesquisadora e professora, que juntas refletiam sobre o desenrolar das atividades, para darem continuidade à formação musical e avaliação do processo e desenvolviam atividades musicais de canto e movimento.

Este período representou um momento muito intenso da pesquisa que demandou atenção quanto ao afastamento crítico da pesquisadora, tanto no momento de registros quanto, posteriormente, no período das análises. O envolvimento afetivo com as crianças, com a professora, bem como o dia a dia na creche, por inúmeras vezes, foram grandes desafios ao respeito da barreira da imparcialidade. Pode-se afirmar que este foi um exercício constante e profundo de reflexão.

Desta forma, os vídeos foram extremamente importantes para a confirmação de dados presentes nas entrevistas e nos diários de campo, contudo eles não serão descritos neste trabalho. Optou-se apenas por utilizá-los como apoio. Entretanto, alguns frames de momentos relevantes foram capturados e fazem parte das análises dos dados da pesquisa.

As gravações dos encontros com a professora não foram descritas, pois grande parte destas gravações trazem apenas trechos de vocalizes e cantos. E, alguns trechos das conversas informais entre a pesquisadora e a professora surgidas durante as gravações, estão mencionados nos diários.

Todos os dados obtidos foram, primeiramente, digitados e organizados em tabelas, gráficos e textos. Após esta etapa iniciaram-se as leituras e releituras para o estabelecimento de análises categoriais.

Segundo Bardin (2000, p.117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia)” e assim possibilita a simplificação dos dados, fornecendo uma visão e representação de um contexto mais amplo. Estas categorias ainda serão sujeitas a uma reorganização. O autor afirma que a análise categorial tem sido utilizada para descrever as principais fases de uma análise de conteúdo, pois ela permite o desmembramento do texto em unidades e seu reagrupamento posterior.

Os diários de campo da professora e da pesquisadora foram lidos de forma criteriosa. A partir de uma classificação preliminar de todos os dados, estes foram agrupados e reagrupados até firmarem-se em duas grandes categorias de análises que dão sustentação ao capítulo 5. Estas categorias favoreceram o surgimento de subcategorias que contribuíram para a compreensão do todo.

Há uma tênue aproximação entre as categorias utilizadas para as análises da segunda etapa da pesquisa e as utilizadas na primeira etapa, expostas no capítulo 4, pois várias questões que emergiram durante o acompanhamento da prática da professora já estavam presentes desde o curso de formação, como por exemplo, a menção às dificuldades e inseguranças. Neste caso, optou-se por manter as diferentes categorias devido às especificidades de cada momento da pesquisa. Contudo, no capítulo 5, em muitas ocasiões, dados do curso foram retomados em um exercício dialógico.

Para a organização e entendimento dos dados dos diários de campo, foi elaborada uma tabela composta por três colunas onde, na primeira coluna colocou-se o “Tema”, oriundo de uma leitura geral dos diários; na segunda coluna ficaram os recortes dos depoimentos, e na terceira, um número para cada recorte, como pode ser observado na Tabela 1. Cada um dos trechos selecionados recebeu um número em sequência aritmética. O material completo encontra-se disponível nos apêndices (APÊNDICE H e I).

Tabela 1 – Modelo de tabela com orientações para organização dos dados dos Diários de Campo

TEMA	DESCRIÇÃO	Nº DE TRECHOS	
		Prof.	Pesq.
Formação musical da professora	O processo de aprendizagem musical da professora e o desenvolvimento da sua prática pedagógica: dificuldades, desafios e conquistas	18	15
Apoio e acompanhamento da prática pedagógica	Referências ao processo de acompanhamento, a importância do acompanhamento enquanto formação continuada	7	6
Planejamento das atividades	Detalhes referentes ao planejamento, como estudo, pesquisa, preocupações e valor dado ao mesmo.	5	1
Autonomia da professora	Ações voluntárias que demonstram segurança e envolvimento com a sua prática	6	11
Percepções sobre o desenvolvimento musical das crianças	Interesse e participação das crianças nas atividades musicais, desenvolvimento musical. Envolvimento da professora como processo musical das crianças, preocupações, ações.	26	10

Pode-se observar na terceira coluna o número de vezes em que os trechos dos depoimentos referentes a cada tema apareceram. Deste primeiro agrupamento em cinco grandes temas, realizaram-se novas leituras que permitiram, finalmente, o estabelecimento de duas categorias de análises para a segunda fase:

- “O processo de formação musical inicial do professor da Educação Infantil sem conhecimentos prévios de música”
- “As Percepções oriundas do processo dialógico musical entre professora e pesquisadora sobre o desenvolvimento musical dos bebês, e seus reflexos na prática pedagógica”

Após este processo cuidadoso, finalizaram-se as análises, as quais tornaram possíveis a redação do Capítulo 6, onde se apresentam as considerações finais dessa pesquisa.

4. O CURSO DE FORMAÇÃO MUSICAL INICIAL

*“Caminhante, são tuas pegadas
O caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
O caminho se faz ao caminhar”
Antonio Machado*

Que sentido teria a vida sem os poetas, os artistas, e quiçá, com licença poética, os loucos! Talvez não seja demais dizer que, através deles muitas vezes as pessoas são inspiradas a ultrapassarem seus limites, caminharem por novos lugares e pensarem o que sozinhas nunca pensariam. O inusitado!

Durante a elaboração e execução do curso de extensão, pode-se afirmar que muitos destes limites foram vislumbrados e, por vezes, soaram quase que intransponíveis, pegadas as vezes temerosas, as vezes certas marcaram um território pouco explorado. Optar por trabalhar com a MLT no Brasil, uma teoria praticamente ainda desconhecida e pouco compreendida pelo meio musical, soava absurdo, pois nem mesmo uma bibliografia traduzida seria possível de se adquirir. Utilizar os princípios da MLT com professores de educação infantil sem conhecimento musical também era um caminho totalmente desconhecido e desafiador, e que, por inúmeras vezes, sabia-se que seria percorrido solitariamente.

No entanto, a confiança e credulidade na teoria e nos seus pressupostos foram as lanternas que iluminaram o caminho. Como disse o poeta citado acima, o caminho se construiu ao ser percorrido, não de qualquer forma, mas passo a passo, dialogicamente, onde pesquisadora e participantes reconheceram-se como instrumentos de possibilidades e transformação da realidade.

Este capítulo traz, portanto, as informações recolhidas durante a primeira etapa da pesquisa que foi o “Curso inicial de música para professores”. Estas estão organizadas da seguinte forma:

- Primeira etapa: elaboração do curso e do material pedagógico
- Descrição dos dados coletados durante o curso (entrevista inicial, depoimentos e entrevistas finais)
- Análise dos dados coletados

O curso oferecido foi totalmente delineado a partir de pressupostos da Teoria da Aprendizagem Musical - (MLT) - de Edwin Gordon (2000a), considerando que esta teoria que oferece respaldo de cunho teórico e prático para as questões da aprendizagem musical desde os primeiros anos de vida, também poderia colaborar com o desenvolvimento musical das professoras, já que elas vivenciaram muito pouco, ou em alguns casos, quase nada, de experiência musical durante suas infâncias e até mesmo na vida adulta.

Compreende-se que o universo musical empobrecido das participantes favorecia a intervenção musical a partir da MLT, inclusive para uma experimentação dos pressupostos da teoria com este público.

4.1. DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO CURSO E DO MATERIAL PEDAGÓGICO

O material de apoio elaborado para o curso foi desenvolvido a partir de um minucioso levantamento de canções do cancioneiro folclórico brasileiro, de cantos de origem portuguesa, indígena e africana, durante o ano de 2012. Para este levantamento foram consultadas fontes disponíveis na Internet, como livros online, dissertações de mestrado, sites especializados em música, livros didáticos de música, bem como a partir de uma organização de canções já utilizadas pela pesquisadora ao longo de sua vida profissional.

Foram escolhidas canções que mais se aproximavam do critério de extensão e tessitura vocal, proposto por Gordon (2000a), ou seja, que fossem preferencialmente para crianças pequenas, compostas de 5 sons entre as notas Ré 3 a Lá 3.

A partir destas orientações, as canções que se encontravam em tonalidades onde as notas, mesmo estando dentro de uma extensão de 5 sons, mas distanciavam-se da tessitura adequada, foram transpostas para alturas adequadas dentro desta perspectiva. Buscou-se com isso respeitar os princípios da MLT.

É importante ressaltar que estas canções nem sempre possuem uma extensão tão reduzida assim, por este motivo a extensão melódica foi um dos critérios de exclusão da canção. Em alguns casos específicos, algumas canções mesmo possuindo uma extensão ampliada foram consideradas no trabalho devido à sua presença na maior parte do território nacional.

O material contém 41 melodias divididas entre canções com e sem palavras, em tonalidades e métricas diversas, bem como canções rítmicas com e sem palavras em métricas

diversas. A abordagem pedagógica utilizada foi inspirada pelo livro *Music Play* (REYNOLDS et al, 1998). Para cada uma das canções foram elaboradas sugestões de atividades a serem realizadas. Além disso, o material apresenta as indicações dos padrões melódicos e rítmicos de cada canção, e traz orientações básicas, através de desenhos, de como tocá-los na flauta. (APÊNDICE B)

Todas as canções melódicas e rítmicas foram gravadas a capela (apenas voz sem acompanhamento de instrumento), seguidas dos seus devidos padrões. Este material foi entregue às participantes do curso para que elas pudessem ouvi-los durante o processo.

O desenvolvimento das aulas foi estruturado a partir de três questões básicas da MLT: melodia, ritmo e movimento. Todas as canções que compuseram o material foram trabalhadas durante o curso.

A iniciação à flauta doce e a vivência da escuta musical atenta enquanto um processo de vivência da audição e apreciação musical também foram contemplados durante todas as aulas.

Foi elaborada uma ficha de acompanhamento individual (APÊNDICE F), baseada no artigo de Marshall & Bailey (2005) - (ANEXO D), a partir dos pressupostos da MLT, que colaborou no entendimento do percurso musical das professoras.

4.2 DESCRIÇÃO DOS DADOS COLETADOS DURANTE O CURSO

A seguir encontram-se descritos:

- 12 Entrevistas iniciais realizadas antes do início do curso
- 2 Depoimentos de algumas das participantes coletados ao longo do curso
- 6 Entrevistas finais realizadas na semana subsequente ao curso

4.2.1 Entrevista Inicial do Curso de Extensão

A entrevista inicial do curso de extensão teve como objetivo compreender o perfil dos/as futuros/as participantes, bem como levantar subsídios para a elaboração de parte do curso. Ao todo foram preenchidas doze questões, das quais quatro fechadas e oito abertas. As questões abrangeram informações sobre idade, gênero, formação, sobre os conhecimentos musicais prévios dos/as participantes, sobre o planejamento e suas expectativas e dificuldades relacionadas ao curso e a música.

Estão descritas uma a uma na sequência. Utilizou-se em alguns casos gráficos descritivos com frequência absoluta para melhor visualização e compreensão das informações.

Questão número 1: Gênero e Faixa etária

Inscreveram-se e responderam à entrevista inicial 12 pessoas, todas do gênero feminino. A faixa etária variou entre 25 a 50 anos. Com esta informação buscou-se conhecer o perfil das professoras de creche e também verificar, posteriormente, se haveria alguma relação entre faixa etária e a formação musical prévia das participantes, uma vez que dependendo da idade destas, já estariam estudando nos moldes da LDB9394 de 1996, ou seja, que prevê o ensino de artes (música, dança, teatro, e artes visuais).

O Gráfico 1 mostra que o maior número das entrevistadas encontrava-se na época do curso entre 31 a 35 anos, seguido por 26 a 30 anos e apenas uma representante dos grupos entre 36-40 anos, 41-45 anos e 46-50 anos.

Gráfico 1 - Faixa Etária das Participantes do Curso

Questão número 2: Formação Acadêmica

Nesta questão estão sintetizadas as informações sobre a formação acadêmica. É importante ressaltar que o curso foi direcionado aos alunos/as do curso de pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Poços de Caldas. O curso foi estendido também aos alunos/as egressos/as que se interessaram, e para algumas professoras da comunidade que, por indicação de alunas egressas, quiseram participar. Isso foi permitido, pois se entendeu que esta poderia ser uma forma de aproximação da Universidade com a comunidade.

Participaram da entrevista inicial doze (12) alunas, sendo que quatro destas eram alunas egressas, e três delas já haviam cursado alguma pós-graduação. Quatro (4) estavam finalizando a graduação e duas (2) iniciando a graduação em outra Instituição. Apenas duas (2) entrevistadas tinham apenas o curso de magistério em nível médio.

Portanto, iniciaram o curso dez (10) participantes, sendo quatro alunas egressas, e quatro alunas cursando a pedagogia na UEMG e duas com o curso de magistério. As alunas da outra instituição desistiram devido à incompatibilidade de horário. Destas dez (10) participantes, apenas seis (6) finalizaram o curso, dentre elas as quatro alunas que estavam terminando a graduação na UEMG e as duas alunas egressas.

No gráfico 2 pode-se observar o panorama geral da formação acadêmica das doze (12) professoras que responderam a entrevista inicial. Permaneceram no curso quatro (4) alunas em formação e duas (2) que já haviam terminado a graduação, todas da UEMG.

Gráfico 2 - Formação Acadêmica

Questão número 4: Formação Complementar

A questão número quatro trouxe informações sobre a formação complementar, como cursos de extensão ou tópicos especiais de formação, realizadas durante o curso de graduação e estão apresentadas no Gráfico 3. Conhecer esta disposição para realizar uma formação complementar foi importante, pois isto demonstra um o compromisso destas profissionais com a educação. Neste caso observou-se que seis delas, ou seja a metade das entrevistadas, já haviam cursado alguma formação complementar e todas eram alunas da UEMG, as demais não haviam cursado nenhum tipo de formação extracurricular.

Gráfico 3 - Formação Complementar

No Gráfico 4 encontram-se os cursos de formação complementar citados:

Gráfico 4 - Cursos Complementares

Ressalta-se que as duas entrevistadas que fizeram o curso de Sensibilização Musical no conservatório da cidade, procuraram este novo curso para se aprofundarem na área, sobretudo, porque este curso estava voltado para a faixa etária de 0 a 18 meses. Esta é uma faixa etária que ainda assusta os professores, pois o desconhecimento das possibilidades de interação musical que os bebês possuem ainda é uma realidade no meio das professoras, das berçaristas e também para a população em geral.

Questão nº 5: Conhecimento musical prévio

Esta questão investigou o conhecimento prévio de música, conforme discriminado no Gráfico 5. A intenção foi verificar se havia um conhecimento prévio musical e de onde ele se originava, ou seja, da escola, família, escola de música, ou autodidata.

Pode-se observar que a maioria das entrevistadas não teve esta vivência.

Gráfico 5 - Conhecimento Musical Prévio

Quatro entrevistadas disseram possuir algum conhecimento musical prévio, uma delas relatou cantar informalmente na igreja; outra conhecer um pouco de flauta doce e leitura na clave de sol; a terceira possuir noções de flauta transversal por estar estudando no momento no conservatório da cidade e a quarta, conhecer um pouco de flauta doce. Destas, apenas duas finalizaram o curso, as que possuíam conhecimentos de flauta doce.

Questão nº 6: O ambiente musical em casa ou na escola durante a infância

O objetivo desta questão foi conhecer o ambiente musical das entrevistadas. Partindo do princípio que o ambiente musical familiar e a escola são os primeiros *lôcus* de formação musical da criança, conhecer como foi este contato com a música fez-se necessário.

Apesar de parte das entrevistadas relatarem a presença da música na infância, aparentemente não é notório que este ambiente musical tenha sido suficientemente bom para despertar as suas capacidades musicais. Dentre elas, seis referiram-se a um ambiente musical na infância mais estimulador, ou em casa, ou na escola. Contudo, seis indicaram não terem recebido nenhum estímulo musical mais rico na infância.

Oito entrevistadas mencionaram a escola, contudo, cinco destas menções foram pontuais quanto à ausência da música no contexto escolar, ou que não se recordavam de detalhes.

Uma entrevistada mencionou a presença da música no contexto escolar em função de outros objetivos, geralmente atitudinais como, por exemplo, fazer fila, outra pontuou que a música estava presente como passatempo no recreio. Detalhes podem ser observados no Quadro 5.

Quadro 5 - Questão nº 6 da Entrevista Inicial do Curso.

Professoras	QUESTÃO Nº 6 – <i>Como foi o seu ambiente musical em casa ou escola quando criança?</i>	DATA das entrevistas
P1	Restrito, tanto em casa quanto na escola.	24/07/2012
P2	Ouvíamos cantigas no rádio e brincávamos de cantar, não houve outro tipo de “apresentação” musical.	11/07/2012
P3	Em casa foi um ambiente estimulador quanto à escuta de vários tipos e ritmos diferentes. Na escola o contato foi somente com as cantigas de roda na Educação Infantil.	11/07/2012
P4	Em casa não havia nenhum, na escola músicas e brincadeiras realizadas durante o intervalo.	11/07/2012
P5	Me lembro de várias situações onde a música esteve presente como a hora da chegada na escola, hora do lanche, de fazer fila... Em casa ouvi muito Xuxa, adorava e gosto muito até hoje.	24/07/2012
P6	Meus irmãos mais velhos cantavam e dançavam vários ritmos dos anos 60, eu os acompanhava.	17/07/2012
P7	Foi muito legal. Cantei muito quando criança	24/07/2012
P8	Não respondeu	24/07/2012
P9	Muito pobre. Não tive muita influência musical na infância. E da vida escolar me lembro muito pouco.	13/07/2012
P10	Em casa sempre ouvíamos música de todos os tipos, mas meus pais nunca tocaram nenhum instrumento. Na escola não vivenciei momentos com a música.	16/07/2012
P11	Na escola não tínhamos nenhuma atividade ligada à música, em casa também não. Brincávamos na rua com as amigas e então cantávamos.	16/07/2012
P12	Na escola não havia atividades ligadas à música, em casa não tinha muita música, com os amigos na rua cantávamos algumas músicas.	16/07/2012

Questões 7 e 8: Repertório musical das entrevistadas

As questões de número sete e oito foram propostas com a finalidade de se levantar o repertório musical que as entrevistadas ouviram durante a infância. Todas relataram se lembrar de algumas canções.

Não houve especificação nestas questões sobre os estilos musicais, ou seja, poderia ser qualquer tipo de música, porque o que se esperava era conhecer o universo sonoro das entrevistadas durante este período de suas vidas, no entanto, parece que a questão induziu-as a pensarem nas “canções infantis” de sua infância.

Entretanto, a música popular brasileira (MPB) foi citada por três entrevistadas, duas destas mencionaram que não cantam mais estas canções, porém continuam a ouvir músicas da MPB. As demais participantes citaram, basicamente, músicas infantis. Estas lembranças oriundas do cancioneiro folclórico podem estar vinculadas ao ambiente escolar e não ao ambiente familiar, conforme resultados sintetizados no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Recordações Musicais

Todas as entrevistadas citaram algumas canções que costumavam ouvir na infância, e, segundo as respostas, muitas delas ainda são cantadas atualmente em suas práticas pedagógicas. Como poderá ser observado na Quadro 6:

Quadro 6- Questões nº 7 e nº 8 da Entrevista Inicial do Curso.

Professoras	QUESTÃO Nº 7 <i>Em caso afirmativo relate, por favor: (nome da canção ou trechos da melodia)</i>	QUESTÃO Nº 8 <i>Quais destas canções você ainda canta e com qual frequência?</i>
P1	Vestidinho branco; Pombinha branca; A barata diz que tem; Brilha, brilha, estrelinha	Todas, sempre em rodas de música.

P2	Canções pops do rádio, jovem guarda: Coração de papel; Na rua, na chuva na varanda	Cantar não, mas as vezes quando ouço em algum lugar paro e me concentro nelas. Atualmente canto canções que me agradam da MPB e canções que ouço com meu filho, de 21 anos. As músicas “antigas” acabaram ficando guardadas na memória e no coração.
P3	Atirei o pau no gato ciranda, cirandinha Pai Francisco; A canoa virou; Pintinho amarelinho; Fui morar numa casinha; Pirulito que bate bate; Meu galinho; Borboletinha; Carneirinho, carneirão; O cravo brigou com a rosa; Cai- cai balão boi da cara preta; Nana nenem; A casa; Se eu fosse um peixinho; Peixe vivo	Todas. A frequência varia muito, quase todos os dias no início da aula uns dias mais outros menos cantigas.
P4	Eu sou rica, rica, rica de marré, marré. Atirei o pau no gato “Balança caixão, balança você, dá tapa na bunda e vai esconder...” “Hoje é domingo, pe’de cachimbo”	Atirei o pau no gato, pelo menos três vezes na semana
P5	Atirei o pau no gato Se esta rua fosse minha Eu sou rica, de marré de si A canoa virou “As flores já não crescem mais, até o alecrim murchou...” Borboletinha	Todas. E vejo que algumas são novidades para as crianças
P6	Celi Campelo Elvis Presley	Não canto mais
P7	Ciranda, cirandinha Corre cotia Atirei o pau no gato	Todas
P8	A moda da carranquinha Corre cotia Indiozinho Cai cai balão	Todas, quase sempre
P9	Boi, boi da cara preta Ciranda, cirandinha Eu sou pobre, pobre, pobre de marré de si	Canto mais cantigas de roda como: Atirei o pau no gato Sapo cururu A canoa virou
P10	Durante a infância ouvíamos muita música sertaneja raiz com meu pai e meu avô. Com minha mãe ouvíamos muito rádio, música popular brasileira.	Não me lembro no momento, mas sempre que ouço consigo cantarolar facilmente, pois estão em algum cantinho da memória.
P11	Escravos de Jó; Cai cai balão; Atirei o pau no gato; Eu sou rica; Pirulito que bate bate; Ciranda cirandinha	Não canto. Apenas: Eu sou rica Atirei o pau no gato (semanalmente)
P12	Escravos de Jó; Atirei o pau no gato; Ciranda cirandinha	Escravos de Jó Ciranda cirandinha (diariamente)

Questão nº 9: As 10 canções infantis mais cantadas pelas entrevistadas

A questão nove pretendeu recolher informações sobre quais músicas as professoras cantam no seu dia a dia com as crianças. Foi solicitado que elas enumerassem de 01 a 10 canções mais cantadas por elas. O objetivo foi conhecer este repertório, para, a partir destas informações, compreender e acolher o conhecimento musical das participantes e colaborar para a ampliação deste repertório.

Foram citadas ao todo cinquenta e duas músicas, todas do cancionário folclórico brasileiro. Vinte e três delas foram citadas mais de uma vez e as vinte e nove músicas restantes apareceram apenas uma vez cada. É importante ressaltar que estas vinte e nove músicas foram, predominantemente, citadas somente por apenas três entrevistas.

No Gráfico 7 é possível observar as 14 canções infantis citadas mais de 2 vezes.

Gráfico 7 - Músicas mais Citadas

Questão nº 10: A música na prática pedagógica cotidiana das entrevistadas

A questão número dez que teve como objetivo coletar informações sobre a rotina destas professoras em relação à presença da música no cotidiano da sala de aula. As respostas revelaram que a maioria delas canta em algum momento do dia para e com as crianças. Apenas uma entrevistada disse não ter o hábito de cantar.

Oito entrevistadas relataram que fazem uso de música durante as rotinas escolares, como a hora do lanche, da higiene pessoal, entrada ou saída e com a intenção de acalmar as

crianças, este dado reforça a ideia da música como recurso para se alcançar objetivos atitudinais, como mostra o Quadro 7:

Quadro 7 – Questão nº 10 da Entrevista Inicial do Curso.

Professora	Questão 10: <i>Quais são estes momentos?</i>
P1	Na hora das refeições e brincadeiras
P2	Após o almoço quando estão esperando pra escovar os dentes
P3	No início da aula ou alguns minutos antes do horário de pátio
P4	Geralmente antes da saída para o recreio
P5	Não
P6	Na hora do soninho e do lanchinho
P7	Sempre que dá um tempinho estou cantando
P8	Quase sempre
P9	Na entrada, ou em momentos que antecedem as refeições ou a saída.
P10	Quando nos sentamos na rodinha pra conversar, temos um momento de cantar, gestos e interação.
P11	Quando estão muito agitados
P12	Quando eles estão muito agitados a música ajuda a acalmar as crianças

Questão nº 11: O planejamento musical das entrevistadas

A questão onze traz as informações relacionadas à presença da música nos planejamentos pedagógicos.

Sete dentre as doze entrevistadas estabelecem um momento específico dedicado à música em seus planejamentos, no entanto, cinco destas, ou seja, um número significativo, não tem esta prática. Dado que pode ser observado no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Frequência das Atividades Musicais Semanais

Observou-se, pela descrição das atividades musicais realizadas, das sete entrevistadas que contemplavam a música nos seus planejamentos, que elas não seguiam um padrão de atividade, estas ocorriam de maneiras variadas.

Em duas situações o momento específico da aula de música está sob os cuidados de uma professora de música que vai à escola especificamente para a realização deste trabalho, esta informação não está totalmente clara nas respostas escritas, mas foram relatadas oralmente à pesquisadora. Embora nesta situação as crianças já vivenciem a aula específica, as duas professoras dão continuidade ao trabalho em suas rotinas.

Ainda nesta mesma questão foi solicitado também que as entrevistadas descrevessem algumas destas atividades. Pela descrição foi possível perceber que a maioria das situações a música está presente em função de outros objetivos, dentre eles: acalmar, socializar, compreensão de regras, desenvolver a psicomotricidade, conhecer o corpo, como pode ser observado no Gráfico 9.

Quando os objetivos são musicais, estes se relacionam mais com a parte rítmica, apenas uma das entrevistadas mencionou a questão da escuta musical, referindo-se à percepção musical de timbres, alturas e durações, mas não é clara quanto aos elementos trabalhos. Entretanto, um dos seus objetivos é melhorar a atenção.

Gráfico 9 - Objetivos das Atividades

Um dado interessante revelado nesta questão é que quatro dentre as cinco entrevistadas que relataram não planejarem atividades musicais específicas, descreveram atividades onde utilizam a música. E, são as que mais utilizam a música como um recurso, como já foi mencionado acima. Mais detalhes das respostas podem ser observados nos Quadros 8 e 9:

Quadro 8 – Questão nº 11 (1ª Parte) da Entrevista Inicial do Curso.

Professora	Questão 11 1ª parte: <i>Quando geralmente ocorrem?</i>
P1	Durante a semana, <u>dois dias são reservados para “aula” de musicalização.</u>
P2	<u>Não</u>
P3	Ocorrem toda <u>quinta feira em outro espaço da escola atividades e brincadeiras que envolvam vários estilos de música.</u>
P4	<u>Uma vez por semana temos momentos específicos</u> , mas <u>diariamente utilizamos a música para acalmar e distrair</u> as crianças.
P5	<u>Todas as vezes que vou introduzir um tema diferente</u> procuro apresentar uma música que contemple o tema.
P6	<u>Todos os dias cantamos e dançamos</u> , porque é muito importante para o desenvolvimento oral, motor.
P7	<u>Não</u>
P8	Na musicalização com chocalhos e tecidos (<u>referindo-se à aula com a professora de música da escola q vai uma vez por semana na escola. Esta informação foi relatada oralmente enquanto preencheu as informações</u>)
P9	Ocorrem <u>uma vez por semana</u> por aproximadamente 30min a 40 min.
P10	<u>Não</u>
P11	<u>Não</u>
P12	<u>Não</u>

Quadro 9 – Questão nº 11 (2ª parte) da Entrevista Inicial do Curso.

Professora	Questão 11 (2ª parte): <i>Descreva, por favor, alguma atividade musical que você faz com os alunos e qual o seu objetivo com a mesma:</i>
P1	Em roda cada criança escolhe uma música pra cantar junto com o grupo. Objetivo: <u>Despertar o interesse por diferentes músicas.</u>
P2	Com a música “eu tenho uma casinha” cantamos gesticulando e aumentamos gradativamente o som e alargando os gestos. Utilizo-a nos momentos em que eu preciso chamar a atenção deles e <u>acalmá-los para a próxima atividade</u> , pois sempre vou diminuindo o tom da voz pra chegar ao silêncio.
P3	Atividade: <u>marcar o ritmo com chocalho.</u> Faixa etária: 4/5 anos. Objetivo: diferenciar os ritmos (rápido /lento)
P4	A música estátua é utilizada para desenvolver a coordenação motora, a oralidade e a imitação. Com ela as crianças conseguem assimilar através da imitação, quando parar, começar, o rápido, o devagar, o alto e o baixo e a <u>compreensão de regras.</u>
P5	Geralmente ouvimos várias vezes. <u>Em algumas situações dramatizamos, outras ilustramos com desenhos de modelagem, colagem</u> , etc... nos desenhos muitas vezes é possível perceber “movimentos” das músicas.
P6	Gosto de trabalhar com <u>música cujas letras sugerem os movimentos</u> , como por exemplo, a música mexe-remelele, porque ajuda a criança a <u>conhecer o próprio corpo</u> , identifica cada parte e fazer os movimentos acompanhando o ritmo da <u>música.</u>
P7	<u>Não relatou</u>
P8	Musicalização com tecidos usando música clássica
P9	Faço muito a escuta musical. <u>Meu objetivo é melhorar a atenção e a percepção musical de cada um.</u> Tentando identificar algum elemento na música, ou simplesmente num momento de <u>pura escuta.</u>
P10	Trabalho todos os dias com música, <u>mas sempre aliada à outra atividade</u> , como a psicomotricidade, por exemplo.
P11	Oferecemos instrumentos feitos com material reciclável, <u>mas sem o intuito de trabalhar a música, mas para despertar a percepção.</u>
P12	<u>Diariamente cantamos para os bebês com o objetivo de acalmá-los.</u> Também temos alguns instrumentos com vidros recicláveis, que eles adoram brincar. Nosso objetivo é a <u>socialização</u> com seus colegas e percepção dos sons.

Questão nº 12: As expectativas com o curso

A última questão teve como objetivo conhecer as expectativas das entrevistadas em relação ao curso. Faz-se necessário ressaltar que, apesar do curso ter sido elaborado para atender as questões pertinentes à pesquisa, houve um respeito e acolhimento da opinião das entrevistadas, acreditou-se que este era um fator fundamental para o sucesso do curso. Todas elas mencionaram interesse em melhorar as suas práticas. Oito dentre elas mencionaram o interesse em uma melhora voltada para a realidade na qual estão inseridas, pois gostariam de melhorar a sua prática pedagógica. No entanto, elas também demonstraram interesse em se aprimorarem pessoalmente.

Portanto, estes dados revelam que todas as entrevistadas estão preocupadas com a qualidade do atendimento prestado aos bebês no espaço escolar. O fato de buscarem o curso como uma possibilidade de aprofundamento evidencia esta preocupação, como pode ser observado nos dados do Quadro 10:

Quadro 10 – Questão nº 12 da Entrevista Inicial do Curso.

Professora	Questão 12: <i>Qual a sua expectativa com o curso?</i>
P1	<u>Compreender a melhor maneira de explorar músicas dentro do dia a dia na escola</u>
P2	<u>Eu espero poder trabalhar melhor, aumentar o que posso oferecer às crianças e também conseguir conhecimentos para a minha formação.</u>
P3	Que ele possa contribuir com para a minha formação profissional e pessoal, e que ele possa promover o desenvolvimento integral e mais humanizado para com os alunos.
P4	<u>Conhecer novas músicas e saber utilizá-las durante as minhas aulas, desenvolvendo a audição e a compreensão de tons musicais.</u>
P5	<u>Conhecer as técnicas desta nova proposta e adequá-las no dia a dia.</u>
P6	<u>Conhecer novas maneiras de trabalhar com os sons para poder sensibilizar mais as crianças com relação a qualidade musical.</u>
P7	Adquirir mais experiência.
P8	<u>Aprender mais que o pouco que eu sei.</u>
P9	<u>Aprofundar meus conhecimentos práticos com bebês, uma vez que não tenho muitas informações nessa área.</u>
P10	Ampliar meu conhecimento nesta área e aperfeiçoar meus conhecimentos.
P11	<u>Ganhar experiências para trabalhar com as crianças.</u>
P12	<u>Quero obter conhecimento teórico para colocar em prática e ajudar no desenvolvimento dos bebês.</u>

4.2.2 Depoimentos coletados durante o curso: o processo

Após a realização das Entrevistas Iniciais, durante os meses de julho e setembro, aconteceram os dez encontros previstos no curso inicial, com duração de 4 horas.

Responderam à entrevista inicial doze (12) alunas, no entanto, apenas dez (10) iniciaram a primeira aula do curso. Na segunda aula uma (1) das participantes desistiu devido a problemas pessoais. E, ao longo dos nove encontros seguintes, outras três (3) participantes desistiram por dificuldades com horário e problemas pessoais. Portanto, apenas seis (6) finalizaram completamente o curso.

Para a coleta e registro do processo vivenciado por elas foram realizadas:

- Gravações de depoimentos ao longo do curso
- Gravações de vídeos e áudios de desempenho no canto e na flauta doce
- Registros Fotográficos
- Elaboração de uma ficha com critérios para a orientação do acompanhamento da evolução musical das participantes, inspirada na pesquisa de Marshall & Bailey (2005). (APÊNDICE F)

Estes materiais foram coletados nos diversos momentos da aula que giraram em torno de vivências de alguns dos princípios da MLT, como atividades de movimento, de entoação de canções melódicas e canções rítmicas com e sem palavras, e execução de flauta doce.

Durante todo o processo do curso, as aulas foram gravadas em áudio e vídeo. Ao todo são 13 gravações em áudio e 27 pequenos trechos em vídeo. Estas pequenas gravações que registram a performance das participantes em diversos momentos do curso. Algumas individuais, outras do grupo. Também foram gravados dois depoimentos em áudio com comentários, realizados no 1º e no 4º encontros. (APÊNDICE D)

Entendeu-se que as gravações seriam relevantes para a análise da evolução musical das participantes. As gravações em áudio possibilitaram análises como: estão entoando as canções nas tonalidades corretas? Elas conseguem manter a afinação? Revelam através da fala suas dificuldades e facilidades? Em relação à flauta pode-se observar a afinação, respiração? E quais as dificuldades, e avanços.

As gravações em vídeo possibilitaram o reconhecimento, principalmente, das questões ligadas ao movimento. Todas as gravações encontram-se arquivadas.

Parte destas gravações não foi descrita, isto porque estes trechos não continham falas e sim cantos e trechos de execução pelas alunas de padrões na flauta doce. Registraram o momento em que as professoras entoavam determinadas notas musicais que favoreciam a entrada vocal na altura correta da nota inicial da canção. Portanto foram utilizadas apenas pela pesquisadora no momento das análises das respostas obtidas nas entrevistas. Forneceram informações quanto ao desenvolvimento musical das mesmas e contribuíram para confirmar,

ou não, as afirmações que as participantes fizeram em relação ao seu processo de aprendizagem, sobretudo nas Questões 2, 3, 4 da Entrevista Final.

4.2.2.1 Descrição das Gravações de áudio

Depoimentos do primeiro dia

O primeiro momento do curso foi dedicado à explicação da proposta, dos pressupostos elementares da MLT, nos quais o curso estava apoiado.

Após esta explanação breve, as atividades práticas se iniciaram. Realizou-se um relaxamento inicial com exercícios de respiração e movimentação corporal livre durante o entoar de canções sem palavras e também a partir de execução de trechos de músicas eruditas e *World Music* no piano e em CD.

Iniciou-se a prática do canto e exercícios de audição através de canções sem palavras entoadas em tonalidades e métricas variadas. Este estímulo à audição deu-se através da audição dos cantos sem palavras, da repetição mental dos trechos, do entoar do tom de repouso bem como dos padrões melódicos e rítmicos correspondentes aos cantos melódicos ou rítmicos trabalhados.

É importante ressaltar que todos os cantos utilizados fazem parte do cancioneiro folclórico brasileiro, com exceção de duas canções sem palavras de autoria da pesquisadora. No primeiro momento, esta prática causou um estranhamento que aparentou ser devido ao desconhecimento do repertório, porém ao longo do processo isso foi sendo diluído.

Ao final foi solicitado que elas comentassem livremente as suas impressões sobre o primeiro dia, como, por exemplo, o que foi desafiador, o que gostaram. No primeiro dia cinco (5) participantes emitiram suas impressões. O segundo depoimento foi coletado no quarto dia do curso e, novamente, cinco (5) participantes falaram.

A seguir serão transcritos alguns trechos do primeiro e do quarto dia de curso. Neste recorte foram consideradas as falas que pontuaram sobre as dificuldades e os avanços ao longo deste período, a descrição completa encontra-se nos Apêndices. (APÊNDICE D)

Depoimentos coletados no primeiro dia:

“(...) achei desafiador também, fiquei pensando, será que vou dar conta de aprender, né? Porque tudo é novidade pra mim” (P2 – 1º depoimento)

“Difícil, muito difícil, tem que ter muito treino, muita disciplina pra poder dar conta” (P4- 1º depoimento)

“(...) pra mim também é muito novo, eu tenho dificuldade de memorizar sons, sequencias, pá,pá, pás, não sei...talvez no final eu vou dar conta de fazer alguma coisa, e a flauta também, é que eu tenho dificuldade motora de soprar e tampar os furinhos (...)” (P6 – 1º depoimento)

“(...) são coisas que amanhã mesmo na minha rodinha eu posso modificar (...)” (P5 1º depoimento)

“E eu não pensei muito com o trabalho com as crianças, porque primeiro eu tenho que interiorizar isso pra depois conseguir colocar em prática” (P3 – 1º depoimento)

“(...) como eu vou extrair este padrão depois de uma canção, de uma música, como é que eu vou fazer com as crianças?” (P3 1º Depoimento)

Depoimentos coletados no quarto dia:

“E assim eu estou conseguindo me encontrar e... mas me despertou uma motivação tão grande pra tal que eu não quero parar. Não vou parar aqui.” (P1 – 2º depoimento)

“(...) mas primeiro eu estou conseguindo observar quais são as minhas limitações, e assim, consigo imitar, pelo menos eu consigo olhar pra você e consigo fazer igual, tem hora que erro, “embanano” tudo, me confundo, mas eu estou conseguindo isso.” (P1 – 2º depoimento)

“Foi bom e também a gente pode ver as limitações que a gente tem também.” (P8 – 2º depoimento)

“(...) sempre cantei como se tivesse cantando normalmente com as crianças e achava que estava bom, e com estes encontros eu tô percebendo que, coitadinhos dos meus alunos, coitadinhos. E assim eu estou conseguindo me encontrar... e me despertou uma motivação tão grande para tal que eu que eu não quero parar. Não vou parar aqui.” (P1- 2º depoimento)

“Por isso é importante a gente fazer né? A gente sentir primeiro, para depois passar, porque a gente não pode exigir que uma criança faça uma determinada brincadeira sem que a gente tenha passado por ela, sem a gente ter este sentimento, porque dependendo do que a gente sente fazendo a gente está consciente de que a criança está sentindo isso, pra ruim ou bom”
(P3 – 2º depoimento)

4.2.3 Entrevista Final do Curso de Extensão

Foram elaboradas para a entrevista final do curso oito questões cujo principal objetivo foi coletar informações sobre os conteúdos e atividades do curso que favoreceram o envolvimento da participante, pois se acredita que isso é um fator facilitador da aprendizagem.

Intencionou-se também conhecer quais as dificuldades superadas, e quais, segundo elas, ainda demandariam mais tempo para serem alcançadas.

Responderam esta entrevista somente as seis participantes que finalizaram o curso.

Questão nº 1: Expectativas com o curso

A questão número um traz informações sobre as expectativas alcançadas em relação ao curso. Esta questão está vinculada à questão número doze da Entrevista Inicial descrita anteriormente, que trata das expectativas iniciais das participantes com o curso.

Todas as seis participantes relataram que gostaram do curso e que este foi significativo. Ao compará-las com as expectativas apontadas na entrevista inicial, percebeu-se um crescimento pessoal e profissional.

Gráfico 10 - Expectativas Alcançadas

As seis participantes do curso relataram que tiveram suas expectativas atingidas de forma positiva. Apesar das dificuldades vivenciadas no processo, explicitadas nas respostas de três delas, relacionam-se, sobretudo, às dificuldades emocionais como a timidez, a ansiedade e o medo de não conseguir. Porém, todas foram vencidas.

As dificuldades relacionadas ao processo musical, como não reconhecer timbres, alturas, movimentar-se com fluidez, também foram segundo as participantes, ao menos inicialmente, vencidas, estes dados encontram-se no Quadro 11.

Quadro 11 – Questão nº 1 da Entrevista Final do Curso.

Professores	QUESTÃO Nº 1 – Diante das suas expectativas iniciais, o curso correspondeu a algumas delas? Você poderia descrever brevemente quais foram as expectativas atingidas, e como foi o seu processo de aprendizagem?	DATA de devolução dos questionários
P1	<u>Significativo.</u> Apesar de todas as limitações que apresentei no decorrer do curso, <u>esse processo foi de grande contribuição para meu crescimento.</u>	29/10/2012
P2	Quando iniciei o curso de musicalização eu esperava encontrar meios de trabalhar com a música que não fosse um canto como complementação das atividades desenvolvidas na sala. Queria trabalhar realmente a música, e não só usá-la como recurso para desenvolver um outro tema. Como tudo era novidade para mim eu ia para a musicalização com muita ansiedade, ficava tensa quando sentia que poderia ser solicitada a fazer algo que talvez não desse conta; <u>mas foi muito bom para mim, porque pude trabalhar com o novo e embora com um pouco de resistência acabava fazendo todas as atividades.</u>	25/10/2012
P3	<u>Sim, o curso possibilitou que eu tivesse uma nova visão quanto ao trabalho de musicalização e principalmente com bebês que eu desconhecia como trabalhar com essa faixa etária.</u> Quanto ao processo de aprendizagem acho que seria melhor que você me respondesse a essa pergunta (rsrs) porque acredito que tenho muito a aprender ainda, porém serve de base e noção de como eu possa realizar esse tipo de trabalho.	22/10/2012
P4	<u>Sim, claro, primeiramente não tinha noção dos timbres de voz em uma canção infantil, em como isso faz a diferença na aprendizagem e atenção das crianças,</u> depois o som da flauta dentro do processo de aprendizagem, apesar de achar muito difícil, pois não tinha nenhum conhecimento musical, tanto de voz quanto de flauta, <u>as expectativas foram grandes e superadas.</u>	27/01/2013
P5	Sim. <u>Apesar de serem poucos os encontros, acredito que venci principalmente a timidez, não para cantar, mas para me movimentar com a música, sentir o momento e conseguir fazer com que as crianças se envolvessem.</u> A percepção quanto à afinação também é uma aprendizagem bastante relevante ao realizar a atividade com as crianças.	29/01/2013
P6	<u>Eu sempre quis fazer um curso para aprender a tocar um instrumento, mas pensava não ser capaz pela dificuldade que tenho para distinguir as notas, porém, esse primeiro contato com a flauta, e a harmonia do grupo me animou a tentar.</u> Com relação as minhas experiências com as crianças, apesar de saber que não teve uma qualidade musical, deu prá sentir o quanto as crianças se interessam por instrumentos musicais. Elas precisam desse contato, pois é distante da realidade delas.	23/10/2012

Questão nº 2: Pontos que favoreceram ou não o envolvimento no curso

O objetivo da questão número dois foi conhecer, exatamente, os pontos que favoreceram, ou não, o envolvimento das participantes no curso.

Foram citados apenas pontos positivos em relação ao curso. Estes pontos referiram-se a três aspectos: questões envolvendo dificuldades emocionais, questões envolvendo o conhecimento musical e por fim, questões relativas à aprendizagem do instrumento musical, no caso, a flauta doce, como explicitado no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Pontos Fortes do Curso

Dentre os aspectos apontados estão: o acolhimento, valorização das conquistas, respeito pelas individualidades e sensação de segurança passada; o despertar para a importância de uma consciência corporal, e como o movimento é indissociável da música; o despertar para a importância da afinação para o processo de aprendizagem musical e, a despeito das dificuldades, o contato com a flauta doce foi desafiante, porém positivo. Mais detalhes podem ser observados no Quadro 12:

Quadro 12 – Questão nº 2 da Entrevista Final do Curso.

Professoras	QUESTÃO Nº 2 - <i>Quais os pontos que favoreceram, ou não, o seu envolvimento neste processo? Em sua opinião qual foi o ponto forte do curso?</i>	DATA
P1	<u>A valorização de nossas conquistas foi o ponto mais forte.</u>	29/10/ 2012

P2	<u>Acredito que a motivação pessoal contou muito neste caso, pois realmente eu me envolvi neste trabalho. Também a forma como foi desenvolvido todo o projeto, pois nos sentimos bem acolhidos e com segurança; além de todo o respeito que nos foi demonstrado com os estágios que cada uma estava.</u> <u>Gostei muito de receber os materiais com as músicas que estávamos trabalhando para nossa maior segurança e orientação. E também algumas demonstrações de usos de materiais tão simples e casuais como tecidos para desenvolver a musicalização com as crianças com uma proposta criativa foram muito importantes.</u>	25/10/ 2012
P3	<u>Primeiro o fato de eu gostar muito de trabalhar música com crianças; segundo o fato de eu saber tocar um pouco de flauta e terceiro aprender coisas novas para poder estar inovando sempre. o ponto forte do curso foi o como cantar para os bebês, o tom da voz correto e o auxílio da flauta</u>	22/10/ 2012
P4	<u>Todo o processo foi muito favorável à aprendizagem, para mim o ponto mais forte foi o movimento, a tonalidade de voz e a aprendizagem com a flauta doce.</u>	27/01/ 2013
P5	<u>Acho que tudo que foi proposto favoreceram o processo de aprendizagem e principalmente a aplicação na sala de aula. Para mim o ponto forte foi o trabalho com o corpo. Sem dúvida o movimento faz com que tenhamos um envolvimento por completo na atividade musical.</u>	29/01/ 2013
P6	<u>O que me anima é a oportunidade de aprender alguma coisa sobre música, educar meu ouvido para poder passar as músicas para as crianças no tom certo.</u>	23/10/ 2012

Questão nº 3: As atividades mais apreciadas

Esta questão focou-se em conhecer, na opinião das participantes, quais foram as atividades mais prazerosas e quais as mais difíceis ou desagradáveis. Buscou-se com isso compreender cada uma das respostas das participantes mediante suas performances e avaliar aspectos da estrutura do curso para uma reelaboração futura.

A avaliação foi positiva, todas mencionaram que tiveram prazer em fazer as atividades propostas. O Gráfico 12 sintetiza as atividades mais apreciadas:

Gráfico 12 - Atividades mais Apreciadas

A atividade do canto e afinação, apesar de ter sido citada por algumas participantes como sendo uma atividade prazerosa, também foi a mais citada como sendo a de maior dificuldade. Duas participantes mencionaram a flauta doce como a atividade mais difícil, no entanto, para outra participante, esta foi a atividade mais prazerosa. No Gráfico 13 estão sintetizadas as atividades consideradas mais difíceis:

Gráfico 13 - Atividades mais Difíceis

Apesar das atividades de afinação e flauta doce terem sido mencionadas como as mais difíceis, isto não significou que as participantes não tiveram prazer na atividade. Ao contrário, estas atividades foram um desafio a ser vencido. Este dado pode estar relacionado ao conhecimento prévio das participantes na área musical.

A atividade relacionada à entoação de padrões (melódicos e rítmicos) fazia parte das atividades ligadas ao canto, talvez este tenha sido o motivo pelo qual não tenha sido mencionada. Apenas uma participante fez menção a isso. Inferiu-se que ao falarem sobre

afinação as participantes estavam se referindo à atividade de entoar padrões, dados que podem ser verificados no Quadro 13.

Quadro 13 - Questão nº 3 da Entrevista Final do Curso.

Professor as	QUESTÃO Nº 3 - Das atividades trabalhadas (ex: movimento, canto, flauta doce, afinação, ritmo), qual foi para você a mais prazerosa? Qual foi o mais difícil?	DATA
P1	Gostei de todas as atividades proposta. <u>Adorei o contato com a flauta</u> , já com <u>a afinação não obtive tanto êxito</u> .	29/10/ 2012
P2	Gostei muito das atividades de movimento, ritmo e me encantei com a flauta, embora tendo muitas dificuldades no princípio. <u>A atividade que mais me deixava tensa era as de afinação</u> , tive muita dificuldade em perceber a altura que deveria cantar.	25/10/ 2012
P3	Todas as atividades para mim foram prazerosas eu até esquecia que era sábado à tarde depois da aula e de uma baita semana... <u>o mais difícil foi compreender os padrões melódicos e utilizá-los porque foi uma diferente da minha vivência e conhecimento</u> .	22/10/ 2012
P4	Todas foram muito prazerosas, <u>mas com certeza a flauta e a afinação foram as mais difíceis</u> .	27/01/ 2013
P5	Para mim todas as atividades foram bastante prazerosas, adorei trabalhar afinação, canto, ritmo e principalmente movimento. <u>O mais difícil foi a flauta doce</u> .	29/01/ 2013
P6	<u>Todas as atividades foram muito prazerosas</u> apesar da minha falta de ritmo e afinação e de também de manusear a flauta.	23/10/ 2012

Questão nº 4: Como o curso ampliou os conhecimentos das participantes

Esta questão investigou em que medida as informações obtidas no curso contribuíram para que elas ampliassem a visão sobre o processo da musicalização infantil, especificamente com bebês. Todas afirmam que houve uma mudança nesta percepção.

Quatro participantes explicitaram que tiveram suas práticas ressignificadas através de palavras como: “mudei minha visão”, minha “postura”, minha “atitude”. Uma resposta muito significativa foi a participante nº 1 que afirmou que o curso mudou sua visão não somente em relação à música, “mas em todos os contextos”, dados que podem ser conferidos no Quadro

14. Acredita-se que isso se deva aos inúmeros momentos onde as conversas sobre as práticas pedagógicas com bebês e as suas capacidades foram abordadas.

Quadro 14 – Questão nº 4 da Entrevista Final do Curso.

Professoras	QUESTÃO Nº 4 - <i>Você acredita que as informações e os subsídios básicos vivenciados no curso auxiliarão você a ter uma nova postura frente à educação musical para os bebês? O curso trouxe-lhe novos conceitos e possibilidades de atuação?</i>	DATA
P1	<u>Com certeza! A minha visão em relação à musicalização mudou</u> , não só dentro da escola mais em todos os contextos.	29/10/ 2012
P2	<u>Sim, pude ter contato com conceitos que não conhecia e isso me possibilitou uma nova postura frente à musica e, como consequência um trabalho mais consciente com esta linguagem.</u> Pude diversificar a minha prática não só em relação à musica mas também em relação ao movimento.	25/10/ 2012
P3	<u>Sim, porque eu não sabia como trabalhar com essa faixa etária e por trazer uma visão diferente da qual conheço e por possibilitar a “incrementação” das atividades na minha prática atuante.</u>	22/10/ 2012
P4	<u>Sim, com certeza, pois a partir do momento que vc tem um prévio conhecimento de musicalização sua atitude se transforma no dia-a-dia,</u> começa a buscar outros caminhos e tenta melhorar aquilo que já tem conhecimento.	27/01/ 2013
P5	<u>Sim, aprendi algumas técnicas da perspectiva de Gordon que com certeza já vivenciei os resultados.</u>	29/01/ 2013
P6	<u>Hoje, quando eu canto com as crianças, eu procuro acertar o tom, cantar prestando atenção no ritmo.</u> Quero continuar em contato com o curso para poder aprender mais.	23/10/ 2012

Questão nº 5: Os subsídios oferecidos pelo curso foram suficientes para o início de uma prática musical mais consciente e efetiva?

Sabe-se que o subsídio teórico e prático oferecido no curso foi apenas introdutório, contudo alguns conceitos fundamentais da teoria foram apresentados, como a consciência da importância da afinação, do movimento livre, do olhar atento ao bebê, da diversidade do repertório utilizado.

No Quadro 15 é possível se verificar os depoimentos. Praticamente todas as participantes referem-se à questão da insegurança em iniciar este trabalho. Duas delas citam

esta palavra. As demais mencionam que ainda precisariam de um maior tempo ou vivência nesta perspectiva.

Uma das participantes diz que após descobrir a seriedade do trabalho sente-se insegura. Outra participante mencionou que apesar da insegurança será através da prática que poderá avaliar o seu desempenho.

Quadro 15 – Questão nº 5 da Entrevista Final do Curso.

Professoras	QUESTÃO Nº 5 - <i>Você se sente preparada para iniciar um trabalho de Musicalização com suas crianças (bebês) na perspectiva da MLT?</i>	DATA
P1	<u>Ainda não.</u> Após descobrir o quanto esse trabalho é sério, penso ser uma responsabilidade muito grande. <u>Acho que seria necessário algumas aulas a mais.</u>	29/10/ 2012
P2	Iniciei com minhas crianças que possuem 3 a 4 anos um trabalho com base nas atividades desenvolvidas nesta extensão. <u>Mas acredito que preciso de mais suporte.</u>	25/10/ 2012
P3	<u>Ainda me sinto um pouco insegura</u> , mas acredito que quando iniciar o trabalho é que vou ter resposta dos bebês e sua para verificar se o que estarei fazendo é correto.	22/10/ 2012
P4	<u>Acredito que sim, mas será preciso um pouco mais de estudo e orientação</u> , pois somente tivemos a inicialização do processo um breve conhecimento sobre o assunto é preciso aprimorar e conhecer melhor o processo, mas acredito que o início já deu uma boa base, basta treinar.	27/01/ 2013
P5 Renata	<u>Acredito que necessitaria de um tempo maior de estudo para um aprofundamento que me desse mais segurança</u> ao desenvolver as atividades de forma mais eficaz.	29/01/ 2013
P6	<u>Ainda não tenho habilidade com a flauta para acertar o tom, mas consigo cantar mais afinado para eles.</u>	23/10/ 2012

Questão nº 6: Na possibilidade de continuação do curso o que elas gostariam?

Esta questão intencionou conhecer as necessidades que ficaram em aberto, ou seja, o que o curso não alcançou em sua execução, mediante as expectativas iniciais.

Percebeu-se que elas se engajaram na proposta, se envolveram e entenderam a perspectiva apresentada. Outro ponto positivo foi que elas reconheceram em si mesmas as suas dificuldades e manifestaram a vontade de continuidade. Os depoimentos completos estão descritos no Quadro 16.

A carga horária ampliada foi sugerida por quatro participantes, isto aparentemente pode estar relacionado à questão da insegurança mencionada na questão anterior. O aumento das atividades de canto e afinação também foi solicitado, e uma participante sugeriu oficinas com a participação de bebês.

Quadro 16 – Questão nº 6 da Entrevista Final do Curso.

Professoras	QUESTÃO Nº 6 - <i>Caso houvesse a possibilidade de uma continuidade deste processo, o que você gostaria que lhe fosse oferecido?</i>	DATA
P1	Penso que os recursos sonoros oferecidos foram de grande valia, pois aguçou muito minha audição em relação à música. Gostei muito desse método. <u>Seria interessante uma carga horária maior.</u>	29/10/ 2012
P2	<u>Um aprofundamento nos conceitos trabalhados</u> ; tenho dificuldade em perceber o padrão das músicas, o tom certo.	25/10/ 2012
P3	Tudo o que você seja capaz de dar.... mais atividades, <u>oficina para criação de brinquedos e instrumentos, parte teórica e atividades com crianças maiores</u> se possível porque algumas atividades deram certo com a minha faixa etária de atuação 4 e 5 anos.	22/10/ 2012
P4	Adoraria continuar, <u>com certeza o manuseio da flauta doce e afinação.</u>	27/01/ 2013
P5	<u>Em primeiro lugar, acho que mais tempo de estudo, oficinas com alguns bebês</u> (talvez seja impossível), mas seria uma troca sem dúvida muito importante.	29/01/ 2013
P6	<u>Gostaria de aprender a cantar</u>	23/10/ 2012

Questão nº 7: O formato do curso favoreceu o desejo de continuidade?

Conhecer a opinião das participantes quanto ao formato do curso e a sua relação com o desejo de continuidade foi importante para este processo, pois algo tão novo para elas poderia ter causado um estranhamento e consequentemente o afastamento de cursos futuros. Portanto, esta, apesar de ser uma questão delicada, fez-se necessária.

Todas as participantes disseram que o curso estimulou a vontade de dar continuidade ao estudo. Este dado é bem relevante para esta pesquisa, pois demonstra que objetivos foram atingidos. Três delas mencionaram o desejo de continuar com o estudo da flauta doce, o que

inicialmente foi tão complexo e difícil, despertou o interesse. Uma das participantes mencionou que o curso despertou um antigo desejo seu de estudar piano.

Estes depoimentos transcritos no Quadro 17, sugerem que o curso incentivou a emergência de desejos, despertou novos interesses e, curiosamente, aumentou a autoestima de algumas participantes que se viram vencendo seus desafios iniciais.

Quadro 17 – Questão nº 7 da Entrevista Final do Curso.

Professoras	QUESTÃO Nº 7 - <i>Você acredita que este formato de curso lhe estimulou a continuar o seu processo pessoal de formação musical? (p. ex. aprendizado de um instrumento; busca por outros cursos; leituras, etc...)</i>	DATA
P1	<u>Sem dúvidas!</u> Esse curso abriu um horizonte em minha vida. <u>Estou muito interessada em conhecer cada vez mais esse universo musical</u>	29/10/2012
P2	<u>Estou muito interessada em continuar com a flauta;</u> no momento estou em “estudos autônomos”, pois meu tempo está sendo todo dirigido para o trabalho de conclusão de curso na UEMG. Mas espero poder aprender tocar flauta logo que possível.	25/10/2012
P3	Com certeza, <u>esse curso me motivou mais ainda e resgatou a vontade de aprender a tocar piano</u> , sei que vai ser duro, mas acho que com muito estudo vou conseguir, você vai me dar aulas particulares não é mesmo?!!!! E também de me aprofundar no assunto, uma vez que meu TCC trata um pouco desse tema, inclusive eu gostaria de poder trabalhar com a educação musical de forma mais correta.	22/10/2012
P4	<u>Sim, pois nunca me imaginei tocando nenhum instrumento musical, e diante do curso pude perceber que posso ser capaz, só falta um empurrão.</u>	27/01/2013
P5	<u>Sim, aprender tocar flauta continua sendo o desafio maior, mas as leituras sobre as contribuições da música como instrumento para o aprendizado pedagógico.</u>	29/01/2013
P6	<u>Sim, no próximo ano quero aprender a tocar flauta.</u>	23/10/2012

Questão nº 8: Espaço livre para comentários

A última questão foi um espaço aberto para comentários que, porventura, não tivesse sido contemplado em outras questões.

Duas participantes (P2, P4) referiram-se ao curso como forma de aprimoramento pessoal, além do conhecimento musical em si. Uma participante (P3) também menciona a relevância de cursos como este durante a formação acadêmica.

É relevante mencionar que quatro dentre as participantes (P1, P3, P4, P6) mencionaram questões relativas à pesquisadora, como o incentivo durante o curso, e do envolvimento e paixão demonstrado durante o curso. Estes depoimentos apresentados no Quadro 18 são relevantes, pois se referem ao processo de ensino e aprendizagem, no qual, acredita-se, o respeito pelas individualidades e atenção dispensada aos participantes deve estar presente.

Quadro 18 – Questão nº 8 da Entrevista Final do Curso. (E.F.)

Professoras	QUESTÃO Nº 8 <i>Espaço para comentários</i>	DAT A
P1	Fabiana, <u>muito obrigada por me fazer enxergar a maravilha que é esse universo musical, de verdade seu trabalho é apaixonante.</u> Desculpe por não conseguir acompanhar o curso todo.	29/10/ 2012
P2	<u>Este período foi muito importante para mim, não só para enriquecimento de minha prática, mas também como forma de auto aprimoramento, pois me possibilitou trabalhar dificuldades que tenho consciência de que carrego comigo, como timidez, por exemplo.</u> Senti-me bem com todo o trabalho e, mesmo sabendo das dificuldades que encontraria ia para o curso com satisfação. Também possibilitou que eu descobrisse novas possibilidades, passei a tocar flauta até para meu gatinho e minha cachorrinha. Obrigada por permitir que eu pudesse passar este tempo no seu projeto. Até mais.	25/10/ 2012
P3	Fabiana, esse curso foi ótimo, principalmente por poder te conhecer melhor e acreditar na educação musical como um meio de desenvolvimento pleno do ser humano. <u>Na minha opinião de educadora há 12 anos, a educação musical não poderia passar em branco dentro do curso de formação de professores, faz bem até pra gente, uma vez em que se acredita nela.</u> Olha, você tem muito ouro guardado que precisa ser compartilhado principalmente comigo (rsrs), temos muitas figurinhas para trocar e muito o que aprender com você. Sinceramente do fundo do coração, <u>senti o seu prazer em estar nos ensinando essa técnica, pois percebi que é o que você gosta de fazer e praticar.</u>	22/10/ 2012
P4	Gostei muito dessa oportunidade que me foi dada, <u>obrigada pela paciência e estímulos recebidos, sei que não é fácil, mas, acredito que professores como vc, fazem muito a diferença na vida de seus alunos e é esta diferença que pretendo fazer na vida de meus aluninhos,</u> muito obrigado pela confiança e oportunidade, se houver possibilidades gostaria de fazer parte sempre de seus projetos. <u>O curso foi de grande valia para a minha vida pessoal e profissional,</u> fazer parte de uma pesquisa é sempre muito gratificante, pois quem sempre sai ganhando somos nós.	27/01/ 2013
P5	NÃO FEZ COMENTÁRIOS	29/01/ 2013
P6	<u>Quero agradecer pela oportunidade, pela atenção e paciência com a minha desafinação, e te parabenizar pela beleza e harmonia do curso.</u> Foram tardes de sábado muito especiais.	23/10/ 2012

4.3. ANÁLISE DOS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA: O CURSO DE FORMAÇÃO MUSICAL INICIAL

O curso de formação musical proposto nesta pesquisa foi um enorme desafio, um campo cheio de surpresas, pois com pressupostos teóricos tão diferentes do que normalmente se tem feito em práticas pedagógicas similares, poderia causar surpresas. Entretanto, acredita-se que nisso recai a essência de propostas de pesquisa desta natureza, ou seja, vislumbrar um caminho e seguir em frente na esperança de encontrar novas possibilidades de crescimento teórico e prático.

A análise a seguir focaliza os aspectos mais relevantes revelados neste percurso para o processo de aprendizagem das participantes. Outra preocupação que norteou as análises foi a de entender o contexto social no qual elas se inserem. Considerou-se, portanto, no momento de categorização do material os contextos individuais trazidos pelas alunas, suas experiências pregressas, suas dificuldades e seus desejos.

Todas as entrevistadas eram do sexo feminino, isto demonstra a maciça presença feminina na educação infantil, informação totalmente alinhada com os registros em documentos oficiais como observa-se neste trecho de Gatti e Barreto “É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior”. (GATTI & BARRETO, p.24, 2009).

Quanto à formação acadêmica, a maioria das participantes estava cursando a Pedagogia. Este dado não pode ser considerado um indicativo da realidade uma vez que este foi um critério de escolha das participantes para a pesquisa. No entanto, ele aponta para a questão da pouca formação acadêmica presente entre os profissionais da Educação Infantil, que integra o primeiro nível do Ensino Básico, onde segundo a LDB 9394/96, a exigência de formação acadêmica é, no mínimo, o curso de magistério realizado em nível médio.

Ainda neste contexto, Gatti e Barreto (2009, p.26), neste trecho da pesquisa, “O perfil etário dos docentes também pode contribuir para entender melhor o seu perfil de escolaridade, uma vez que a maior porcentagem de docentes jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade)” sugerem que devido ao fato da maior porcentagem de profissionais que estão trabalhando na Educação Infantil ser formada por jovens e estes ainda estariam no processo de escolarização, esta afirmação, de certa forma, confirma o expressivo número de estudantes no curso de pedagogia que já atuavam em creches. Daí este critério de seleção para participantes desta presente pesquisa ter sido facilitado.

No contexto desta pesquisa, este descaso com a formação está evidente no mencionado concurso que ao selecionar profissionais com formação inferior à exigida na LDB 9394/96, no caso, Fundamental Incompleto, deixa de cumpri-la. O que denota uma política pública que desconsidera a importância da contratação de um profissional preparado para lidar com este segmento, além do mais, não leva em conta que nesta faixa etária o cuidar e o ensinar são ações que caminham juntas. Esta informação também se confirmou uma vez que, dentre as doze (12) entrevistadas no início do processo, oito (8) delas estavam cursando a graduação ou tinham apenas o curso de magistério, no entanto, todas já atuavam na Educação Infantil, inclusive na função de berçaristas há alguns anos.

A despeito desta situação, uma informação muito relevante obtida nos dados da questão nº 4 foi o envolvimento de 100% das alunas que estavam cursando, ou já tinham cursado o curso de Pedagogia na Universidade, em cursos de formação complementar. Isso demonstra um interesse no seu aprimoramento acadêmico profissional e um envolvimento com a área da Educação tão necessário para que realmente haja uma constante transformação positiva neste campo. Este dado aponta que a Universidade em questão tem colaborado com a formação deste público e cumprido o seu papel, o que com certeza reflete-se no contexto escolar.

Após estas primeiras informações gerais serem compiladas e analisadas, partiu-se para uma minuciosa leitura e releitura dos dados subsequentes. Deles emergiram as informações que foram agrupadas e estruturadas em duas categorias de análise utilizadas para esta primeira etapa da pesquisa. São elas:

- As experiências e memórias musicais pregressas e o seu reflexo nas concepções sobre a prática pedagógica musical na Educação Infantil.
- Dificuldades e conquistas: os reflexos das experiências musicais proporcionadas pelo curso de formação musical inicial para o crescimento pessoal e profissional das participantes.

4.3.1. Análises Categorias

4.3.1.1 Categoria 1: As experiências e memórias musicais pregressas e o seu reflexo nas concepções sobre a prática pedagógica musical na Educação Infantil

Entender como a música esteve ou não presente na vida das participantes, quais eram as suas memórias musicais, suas lembranças, suas concepções sobre o trabalho de música na escola, suas vivências ou não no fazer musical, fez parte do processo de elaboração das práticas que haveriam de ser desenvolvidas nas aulas. Presumiu-se que esta escuta atenta contribuiria para o maior envolvimento das participantes. O curso foi elaborado a partir dos princípios da MLT e procurou trazer uma nova abordagem para a educação musical de bebês e crianças pequenas, entretanto, a forma como seriam realizadas as ações se delinearam na medida em que o contato do grupo foi se estabelecendo. O respeito pela trajetória de cada participante possibilitou o fortalecimento de vínculos que se evidenciou como um elemento extremamente relevante para o desenvolvimento e aprendizagem musical.

Apenas quatro entrevistadas tiveram uma vivência musical formal, mesmo assim, não passando de conhecimentos iniciais. As demais mencionaram que nunca tiveram este contato. Ao se referirem ao ambiente na infância mais ou menos estimulador, seis mencionaram que sim, que tiveram um contato mais intenso com música, e as outras seis disseram que não, que o ambiente era empobrecido musicalmente.

Um dado relevante foi que oito das doze entrevistadas na questão número 6 fizeram menção à escola como um ambiente musical empobrecido. O que pode ser observado nos seguintes depoimentos:

“Na escola não vivenciei momentos com a música.” (P1– Questão 6 – Entrevista Inicial – Quadro 5)

“Muito pobre. Não tive muita influência musical na infância. E da vida escolar me lembro muito pouco.” (P9 – Questão 6 – Entrevista Inicial – Quadro 5)

“Na escola não tínhamos nenhuma atividade ligada à música” (P10 - Questão 6 – Entrevista Inicial – Quadro 5)

“Na escola não vivenciei momentos com a música.” (P11 - Questão 6 – Entrevista Inicial – Quadro 5)

Estes depoimentos constataam a ausência do ensino de música na escola. Estes dados são significativos porque, pela faixa etária das entrevistadas, praticamente todas elas vivenciaram na sua infância as orientações da LDB 5692/71, que previa o ensino de educação artística, ou seja, deveriam ter recebido ao menos noções elementares das linguagens

artísticas, dentre elas a música, pois era o que a referida Lei se propunha. Ao colocar o ensino de música juntamente com outras linguagens artísticas, e em um espaço de tempo extremamente reduzido de aula, essa prática contribuiu para destituí-la de significado e eliminá-la da vida das crianças.

Isto reforça o que Fonterrada (2008, p.218) afirmou: “Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la como outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música.”.

Apenas uma entrevistada mencionou que a música fez parte de sua infância escolar. Destaca-se, entretanto, que esta presença estava atrelada a objetivos atitudinais e não musicais, como pode ser observado a seguir:

“Me lembro de várias situações onde a música esteve presente como a “hora da chegada” na escola, “hora do lanche”, de “fazer fila”...”
(P5 – Questão 6 – Entrevista Inicial – Quadro 5)

A música utilizada em função de outros objetivos, sobretudo os que visavam disciplina e ordem, possibilita uma reflexão em torno de possíveis interpretações. Uma delas estaria relacionada à formação de valores e regras oriundos desde a origem das creches e asilos infantis. Neste caso, a preocupação do profissional que cuidava das crianças estava centrada nos cuidados. Esta visão parece estar ainda arraigada e perpetuada ao longo da história da educação infantil.

Outra possibilidade para esta questão pode estar relacionada ao estabelecimento de valores que vigoraram durante a LDB 5692/71, uma lei criada para atender aos objetivos de um governo ditatorial. A referência acima traduz uma ideologia por detrás da atitude pedagógica, pois a escola é um lócus de reprodução social.

Esta reprodução pode ser observada também nos depoimentos da questão número 10, quando se perguntou em quais momentos da rotina a música está presente:

“Na hora das refeições e brincadeiras” (P1 – Questão 10 – Entrevista Inicial – Quadro 7)

“Após o almoço quando estão esperando pra escovar os dentes” (P2 – Questão 10 – Entrevista Inicial – Quadro 7)

“No início da aula ou alguns minutos antes do horário de pátio” (P3 – Questão 10 – Entrevista Inicial – Quadro 7)

*“Na entrada ou em momentos que antecedem as refeições ou a saída”
(P9 – Questão 10 – Entrevista Inicial – Quadro 7)*

“Quando estão muito agitados” (P11– Questão 10 – Entrevista Inicial – Quadro 7)

“Quando eles estão muito agitados a música ajuda a acalmar” (P12– Questão 10 – Entrevista Inicial – Quadro 7)

E o que leva à reprodução destas atitudes até os dias de hoje? O que transparece neste caso é a reprodução de práticas sem nenhuma reflexão. Uma hipótese levantada, a partir das entrevistas, é que as vivências da infância e da juventude darão sustentação para as práticas pedagógicas das professoras, estas serão seu apoio quando lhes faltar uma nova referência. Acredita-se que estas memórias devam ser retomadas, porém num processo reflexivo, caso haja um desejo de mudança. Caso contrário, o que ocorre é a reprodução mecânica de uma ideologia obsoleta.

Sabe-se que a música, pelo seu caráter social, colabora com inúmeros momentos e situações de aprendizagem. Espera-se que ela esteja presente nas rotinas escolares, porém o que se evidencia é um desconhecimento do valor da música enquanto uma linguagem expressiva que se justifica por si.

Portanto, nas respostas obtidas nas questões de número 10 e 11, onde se investigou quando e como a música está presente no dia a dia da creche e no planejamento musical, percebeu-se a presença de atividades e práticas que revelam a repetição de um padrão ligado, sobretudo, à aprendizagem de regras e comportamentos como pode ser confirmado nas respostas da questão número 11:

“Uma vez por semana temos momentos específicos, mas diariamente utilizamos a música para acalmar e distrair as crianças.” (P4 - Questão 11 – Entrevista Inicial – Quadro 8)

“Todas as vezes que vou introduzir um tema diferente procuro apresentar uma música que contemple o tema.” (P5 - Questão 11 – Entrevista Inicial – Quadro 8)

“Todos os dias cantamos e dançamos, porque é muito importante para o desenvolvimento oral, motor.” (P6 - Questão 11- Entrevista Inicial – Quadro 8)

Na sequência, as mesmas entrevistadas ao descreverem como são estas atividades desenvolvidas novamente reiteram esta observação:

“A música estátua é utilizada para desenvolver a coordenação motora, a oralidade e a imitação. Com ela as crianças conseguem assimilar através da imitação, quando parar, começar, o rápido, o devagar, o alto e o baixo e a compreensão de regras.” (P4- Questão 11 – Entrevista Inicial – Quadro 8)

“Geralmente ouvimos várias vezes. Em algumas situações dramatizamos, outras ilustramos com desenhos de modelagem, colagem, etc... nos desenhos muitas vezes é possível perceber “movimentos” das músicas” (P5- Questão 11- Entrevista Inicial – Quadro 8)

“Gosto de trabalhar com música cujas letras sugerem os movimentos, como por exemplo, a música mexe-remelexe, porque ajuda a criança a conhecer o próprio corpo, identifica cada parte e fazer os movimentos acompanhando o ritmo da música.” (P6 - Questão 11 – Entrevista Inicial – Quadro 8)

O que parece é que a falta de formação adequada musical ao longo de suas vidas traduz-se em ações nem sempre conectadas com a função essencial da presença da música na Educação Infantil, que é o pleno desenvolvimento do potencial musical das crianças. As atividades são realizadas, na maioria das vezes, com o objetivo de auxiliar outros aprendizados, sobretudo para o conhecimento do corpo e regras.

Isto, de certa forma, parece reforçar a ideia apresentada no referencial teórico sobre a perpetuação de padrões, justamente pela descontinuidade do ensino da arte e da música vivido no Brasil entre as décadas de 70 e 90, como indicado por Fonterrada (2008).

É óbvio que o desconhecimento do assunto proporciona a reprodução de práticas equivocadas. Este fato acentua a discussão em torno da importância e da necessidade da intervenção pedagógica musical neste contexto. Há, portanto, uma demanda por formação.

Somente duas participantes mencionaram que na escola onde atuam existe uma professora especialista em música. Neste caso, há exceção. Via de regra são as professoras generalistas que desempenham esta função.

Como apontou Bellochio (2003, p.20) ao falar sobre a formação do professor unidocente: “Se quisermos que a educação musical efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento a cerca da área é de fundamental importância para esse profissional.”. Esta situação confirma, portanto, a realidade. Como a autora ainda diz que a questão não é substituir os profissionais especialistas, mas sim preparar o professor generalista. Isto é o que se defende e tem sido proposto por esta pesquisa.

Acredita-se que formações iniciais nos cursos de pedagogia e mesmo as formações continuadas podem contribuir para que haja um salto de qualidade no contexto da Educação Infantil no Brasil.

4.3.1.2. Categoria 2: Dificuldades e conquistas: os reflexos das experiências musicais proporcionadas pelo curso de formação musical inicial para o crescimento pessoal e profissional das participantes.

As análises da segunda categoria se deram a partir dos dados coletados durante o curso de formação musical e da entrevista final. Buscou-se compreender de que forma o curso estruturado a partir dos princípios da MLT colaborou para o processo de crescimento musical, e de possíveis mudanças de prática pedagógica destas participantes.

Durante o curso...

Pode-se dizer que o curso trouxe inúmeros desafios às participantes. Em muitos momentos estes desafios corresponderam ao enfrentamento de suas dificuldades pessoais, de suas limitações físicas e aprendizagem de conceitos totalmente diferentes do que estavam acostumadas até então.

Os dados obtidos durante o curso vieram de dois depoimentos gravados, de gravações de canto e execução da flauta doce e de observações da pesquisadora na ficha de acompanhamento.

Evidenciou-se um grande envolvimento e prazer das participantes apesar de, no início, transparecer que as dificuldades suplantariam a alegria e conquistas. Este início amedrontador pôde ser observado nestes depoimentos:

“Difícil, muito difícil, tem que ter muito treino, muita disciplina pra poder dar conta” (P4- 1º depoimento)

“(...) achei desafiador também, fiquei pensando, será que vou dar conta de aprender, né? Porque tudo é novidade pra mim” (P2 – 1º depoimento)

Este medo inicial já era de se esperar, uma vez que a proposta trazia conteúdos e vivências muito diferentes do que habitualmente elas estavam acostumadas, porém não foi impedimento para o enfrentamento e persistência. Um ponto interessante observado, sobretudo no primeiro depoimento, foi a preocupação que algumas participantes tiveram com os seus alunos e que se manteve presente durante todo o processo. Ficou evidente que elas estavam ali também pelas crianças:

“(...) como eu vou extrair este padrão depois de uma canção, de uma música, como é que eu vou fazer com as crianças?” (P3 - 1º Depoimento)

A execução de padrões ao final das canções foi uma das atividades que mais desafiaram as participantes, possivelmente por ser muito específico da MLT. Uma das participantes chegou a mencionar que ela nem havia pensado nas crianças, mas na sua própria dificuldade, quando a participante nº 3 mencionou a questão da emissão dos padrões:

“E eu não pensei muito com o trabalho com as crianças, porque primeiro eu tenho que interiorizar isso pra depois conseguir colocar em prática” (P3 – 1º depoimento)

Esta reflexão é muito relevante porque, embora ela tenha mencionado que não havia pensado nas crianças, subentende-se que ela estava compromissada com isso, uma vez que percebia a necessidade de primeiro interiorizar para depois colocar em prática, o que revela a consciência da professora com a qualidade do seu trabalho em sala de aula. É relevante ressaltar que esta mesma participante, no seu segundo depoimento, relatou:

“Por isso é importante a gente fazer né? A gente sentir primeiro, para depois passar, porque a gente não pode exigir que uma criança faça uma determinada brincadeira sem que a gente tenha passado por ela, sem a gente ter este sentimento, porque dependendo do que a gente

sente fazendo a gente está consciente de que a criança está sentindo isso, pra ruim ou bom” (P3 – 2º depoimento)

Parece muito significativo e sensível a reflexão desta professora diante de uma nova proposta. Fica claro que ela estava vivenciando uma profunda imersão em seu processo pessoal, um despertar da consciência para o outro, o que de certa forma aproxima, guardadas as intenções e diferenças de realidade, do modelo de imersão reflexiva proposto por Rodrigues et al quando os autores colocam que os alunos em formação neste modelo “têm a oportunidade de participar activamente em diferentes experiências de carácter artísticos e relacional, assimilando sensações, emoções e aprendizagens” (RODRIGUES; NOGUEIRA e RODRIGUES, 2014, p.33). Algo que vai além da pura experiência, mas conecta-se com a realidade para a qual será transposta.

A professora 5 retrata um ponto muito positivo ocorrido no primeiro dia, que foi o despertar da consciência musical, e de uma sensibilização para ações específicas a serem trabalhadas com bebês:

“(...) são coisas que amanhã mesmo na minha rodinha eu posso modificar (...)” (P5- 1º depoimento)

Percebe-se nas reflexões a seguir, retiradas do segundo depoimento, que para além das dificuldades iniciais, emergiu no processo a consciência de suas conquistas e habilidades:

“Foi bom e também a gente pode ver as limitações que a gente tem também.” (P8 – 2º depoimento)

“E assim eu estou conseguindo me encontrar e... mas me despertou uma motivação tão grande pra tal que eu não quero parar. Não vou parar aqui.” (P1 – 2º depoimento)

“(...) mas primeiro eu estou conseguindo observar quais são as minhas limitações, e assim, consigo imitar, pelo menos eu consigo olhar pra você e consigo fazer igual, tem hora que erro, “embanano” tudo, me confundo, mas eu estou conseguindo isso.” (P1 – 2º depoimento)

Evidencia-se, portanto, o processo de aprendizagem pelo qual elas estavam passando e o seu total envolvimento. Volta-se à citação de Campos que corresponde exatamente ao que

foi observado neste processo: “Eles precisam colocar em prática e avaliar suas próprias versões do que aprendem. Eles podem desenvolver novas e melhores práticas a partir de sua própria experiência, assim como do conhecimento obtido do outro.” (ALMY, 1988 apud CAMPOS, 1994).

Toda mudança para ser efetiva necessita de uma auto avaliação, que pode ser facilitada pelo espaço da experiência e da reflexão deliberada.

Em relação à formação musical transpareceu que as participantes viveram parte do processo de Audição Preparatória, da mesma forma como previsto para as crianças nos Tipos e Estágios postulados por Gordon (2000a; 2000b), ou seja, passaram pelos Tipos Aculturação, Imitação e Assimilação (vide Quadro 1, página 67). A diferença talvez tenha sido em relação ao menor tempo de percepção e consciência do processo. Uma das possibilidades poderia ser porque no desenrolar do curso elas foram convidadas a estabelecerem uma reflexão consciente sobre o seu processo musical.

Diferenças entre cada participante puderam ser observadas e os avanços musicais foram singulares. A preocupação de Gordon com as diferenças e as necessidades individuais no processo de aprendizagem musical ficou clara e orientou os direcionamentos que foram tomados ao longo do curso. O desenvolvimento melódico e rítmico em níveis diferentes na mesma pessoa também foi observado e sintoniza-se com o que o autor menciona sobre o desenvolvimento maior de uma competência, melódica ou rítmica, em detrimento de outra, fornecendo orientação quanto às ações a serem realizadas para se equipará-las.

Durante o curso, estes depoimentos mostraram que as participantes estavam abertas à esta nova experiência e que suas dificuldades eram reais, e sem dúvida estas dificuldades estavam relacionadas com o desconhecimento do assunto não apenas teórico, mas vivencial. Estas constatações reforçam a ideia de Kishimoto (2005), quando a autora diz que “o excesso do tempo para a formação geral do pedagogo (princípios e teorias gerais) restringe a específica da criança e do adulto. A falta de especificidade decorre ainda, da desintegração de duas Pedagogias: a da criança e a do adulto (2005, p.4). Ou seja, além de um despreparo anterior oriundo da precariedade em vários aspectos da educação básica Brasileira, mesmo no curso de Pedagogia, locus da formação do professor, ainda persiste lacunas a serem preenchidas.

Este fato também evoca as constatações de Giovanni e Guarnieri (2010, p.6) ao estudarem o perfil dos estudantes de pedagogia, a de que estes cursos devem contemplar uma formação não apenas teórica, mas também prática, no que tange às lacunas culturais,

artísticas, por exemplo, dado o “perfil cultural empobrecido, pouca oportunidade de acesso a locais culturais e outras fontes de informação”.

Após o curso...

Através dos dados obtidos nas entrevistas finais pôde-se verificar que houve uma mudança muito significativa nas concepções das entrevistadas em relação ao trabalho.

Apenas seis participantes finalizaram o curso. Este dado é significativo, pois demonstrou que, a despeito dos motivos pelos quais elas se desligaram, e a maior parte das desistências não ter relação com o curso, isto pode significar que esta formação está em segundo plano. Ainda faz-se necessário uma mobilização nesta direção.

A questão número 5 da Entrevista Final, que investigou se elas estariam preparadas para começarem uma prática sob a perspectiva da MLT, revelou uma sutil mudança de concepção. Parece que as reflexões e práticas realizadas ao longo do curso levaram-nas à percepção de que o desenvolvimento da musicalidade na infância, sobretudo com os bebês, não se traduz em atividades soltas e descomprometidas. Muito menos em atendimento a outros objetivos pedagógicos.

Em resposta a esta questão, praticamente todas as participantes gostariam de receber mais tempo e suporte. Isso talvez seja um indicativo de que a consciência sobre o significado da música na infância emergiu:

“Após descobrir o quanto esse trabalho é sério, penso ser uma responsabilidade muito grande.” (P1 - Questão 5 – Entrevista Final – Quadro 15)

“Iniciei com minhas crianças que possuem 3 a 4 anos (...) Mas acredito que preciso de mais suporte.” (P2 - Questão 5 – Entrevista Final – Quadro 15)

“Acredito que necessitaria de um tempo maior de estudo para um aprofundamento que me desse segurança (...)” (P5 - Questão 5 – Entrevista Final – Quadro 15)

“Ainda não tenho habilidade com a flauta (...), mas consigo cantar mais afinada para eles.” (P6 Questão 5 – Entrevista Final – Quadro 15)

A reflexão da participante número 1 traz a tona um aspecto extremamente relevante para esta pesquisa, que trata da discussão sobre o trabalho realizado na Educação infantil: “*após descobrir o quanto esse trabalho é sério*”. Acredita-se que o principal objetivo da formação é prepará-las para uma prática verdadeira, que respeite as capacidades, o tempo e o desenvolvimento infantil, por isso esta formação precisa estar comprometida com a desmistificação da ideia de que com criança pequena basta cuidados essenciais e atividades recreativas sem objetivos claros e mediações. Neste contexto, muitas vezes determinadas ações que são realizadas cotidianamente contribuem, ao contrário, para o embotamento de certas capacidades.

Pode ser que este primeiro impacto diante de informações tão novas, possivelmente tenha acentuado o medo de elas reestruturarem as suas práticas. Talvez mais do que entender a musicalização infantil a partir da perspectiva da MLT e elaborar e conduzir uma prática musical com crianças tão pequenas, o que reforça esta reflexão sobre a insegurança pode ser, ainda, os pré-conceitos de que música é difícil e que elas não sabem música. Percebe-se que esta mudança de paradigma é algo que demanda mais tempo para ser modificado.

Portanto, acredita-se que estas participantes ao chegarem a esta consciência de que este trabalho é “*sério*” ultrapassaram o nível do senso comum, pois passaram inclusive a valorizarem-se mais como profissionais, e um destes motivos pode ser porque perceberam a importância e o significado do seu trabalho para o desenvolvimento da criança. Isto é muito significativo para este contexto tão empobrecido de incentivos. Relembrando Kramer (2006, p.807), ao referir-se às políticas salariais nacionais dos professores o autor constata de forma incisiva que estes são delimitados segundo a idade dos seus alunos, afirmação que pode ser observada no seguinte trecho: “os salários dos professores são definidos não segundo o grau de escolaridade do professor, mas segundo o tamanho e idade de seus alunos”.

Esta circunstância revela o duplo e perverso equívoco, ou seja, desvaloriza os professores e subestima as capacidades da criança nesta importante fase do seu desenvolvimento. Além de promover a evasão destes profissionais da Educação Infantil quando estes conseguem galgar a formação em nível superior.

Nesta pesquisa defende-se a crença de que os primeiros anos da criança representam um período extremamente relevante para a vida humana. O contato com a família, a cultura, os primeiros aprendizados marcam toda a existência. Como visto anteriormente, Colwin Trevarthen (1996), ao propor a sua Teoria da Intersubjetividade Inata, mostra que os bebês são seres sociais, já em desenvolvimento mesmo antes do nascimento. Estão preparados para as trocas interpessoais, e por isso merecem todo o respeito e atenção. Portanto, profissionais

qualificados e valorizados devem constituir a equipe que trabalha neste segmento da educação. O governo deve, portanto, garantir-lhes esta condição.

Já o sentimento de insegurança em relação à prática musical e as inúmeras dificuldades pessoais que emergiram no processo foram fruto do curso, ou seja, este evocou questões em relação à formação musical insípida, que de outra forma não teriam vindo à tona. A consciência do despreparo musical evocado pelo curso aparentou ter uma conotação emocional, ou seja, de tomada de consciência do prejuízo causado pelo sistema educacional e social no qual foram formadas. Isto é relevante na medida em que, cientes deste processo, poderão reagir em direção às mudanças tão esperadas neste seguimento da educação.

Estes dados confirmam uma série de constatações levantadas na revisão de literatura, dentre elas, o empobrecimento do contexto musical e artístico em nossa sociedade ao longo das últimas décadas, levantadas por Fonterrada (2008, p.218), quando ela afirma que: “Ao negar-lhe a condição de disciplina e coloca-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música”. O mais grave deste panorama é que este empobrecimento ocorre tanto no contexto escolar, quanto no familiar. Através dos depoimentos que pontuaram a duração do curso como insuficiente para a mudança da prática, pôde-se constatar que estes se alinharam com as afirmações acima, porque mostram que há um grande vazio na formação de base, entretanto de forma positiva este vazio abre-se à possibilidade de ser preenchido.

Mas, apesar do aflorar deste sentimento de insegurança, quatro dentre as participantes, ou seja, um número expressivo, pois representa mais da metade das participantes, inclusive das que finalizaram o curso, ao serem questionadas se o curso trouxe subsídios para uma nova atuação, todas relataram que sim, e revelaram uma ressignificação de suas práticas:

“Uma nova postura frente à música” (P2 - Questão 4 – Entrevista Final – Quadro 14)

“Por trazer uma visão diferente da qual conheço” (P3 - Questão 4 – Entrevista Final – Quadro 14)

Uma das professoras indicou que o curso promoveu mudanças para além da questão musical apenas na escola:

“A minha visão em relação à musicalização mudou, não só dentro da escola, mas em todos os contextos.” (P1 - Questão 4 – Entrevista Final – Quadro 14)

A afirmação acima é extremamente relevante para esta pesquisa, pois aqui se considera a criança em sua totalidade. Pode-se dizer que esse é um indicativo de que elas absorveram uma intenção essencial do curso, ou seja, o despertar de consciência para a importância do bebê e da música na infância. O desconhecido não promove mudança, e o conhecido apenas a promoverá se o sujeito, ao entrar em contato com a informação elaborá-la, como tem sido mencionado, através de uma reflexão deliberada. Pode-se afirmar que este exercício reflexivo foi realizado com compromisso e envolvimento por todas as participantes e que suas experiências anteriores, suas práticas foram revistas tendo em vista a busca por uma melhor qualidade nas suas ações pedagógicas.

5. MÚSICA PARA BEBÊS NAS CRECHES: DOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE À ABSORÇÃO DE NOVAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS MUSICAIS

Este capítulo apresenta e discute os dados coletados durante a segunda etapa da pesquisa, que foi o acompanhamento durante um ano letivo da prática pedagógica musical da professora selecionada no curso de formação musical.

Para melhor compreensão do processo, esta análise divide-se em duas partes distintas e dispostas em ordem cronológica. A primeira descreve e analisa brevemente os dados coletados nas entrevistas com as famílias dos bebês que participaram da pesquisa, teve por intuito, esclarecer o contexto social e musical dos mesmos.

A segunda parte contempla a análise descritiva dos dois diários de campo em diálogo com os demais dados coletados durante toda a pesquisa. Desta forma, nesta parte foi realizada a triangulação dos dados, porque se compreendeu que a natureza dos dados coletados nos diários possibilitou o proceder de análises mais profundas e extensas, envolvendo todos os dados gerais da pesquisa.

Ressalta-se que esta creche está localizada em um antigo bairro menos favorecido próximo ao centro da cidade. Apesar do prédio ter sido construído com a finalidade de abrigar a creche, as instalações externas encontram-se são muito precárias.

No período da coleta de dados foi possível observar que não há um consenso de uma concepção de educação infantil. Apesar das professoras e berçaristas terem liberdade para realizarem seus planejamentos e organizarem os espaços internos de suas salas, aparentemente não existe um diálogo que possibilite a continuidade das propostas pedagógicas desenvolvidas por cada uma delas.

Na sala observada os brinquedos ficam guardados em um armário. Nos últimos anos a escola tem recebido uma quantidade razoável de novos brinquedos, livros e materiais de consumo, mas não o suficiente. A bandinha musical utilizada pela professora na primeira filmagem era a única da escola, mesmo assim ainda estava intacta, na caixa. Após a intervenção musical realizada durante a pesquisa, estes instrumentos passaram a circular mais acuidamente pelos outros agrupamentos.

A sala apesar de ser ampla, é vazia. Isto faz crer que não existe uma proposta pedagógica que procura promover momentos mais individualizados e focados nos interesses

de cada criança, pois todas elas brincam com a mesmo brinquedo e realizam as mesmas atividades coletivamente.

O agrupamento passa grande parte do tempo sentado no chão, em um tapete. Os cuidados higiênicos são realizados dentro da própria sala, pois esta possui um banheiro. Durante a rotina diária as crianças brincam no pátio externo, que é a mesma área de entrada para as dependências da creche. O piso é em declive, totalmente recoberto por cimento grosso e mal conservado em alguns pontos. Os brinquedos disponibilizados para estes momentos de brincadeiras livres também são mal conservados e a maior parte encontra-se quebrada.

Em relação aos cuidado com a alimentação das crianças verificou-se que este é muito bom, e as funcionárias atenciosas.

5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS ORIUNDOS DOS QUESTIONÁRIOS PARA AS FAMÍLIAS

Este procedimento teve como objetivo compreender o contexto social e cultural dos bebês. Os dados trouxeram informações relevantes que contribuíram para a reflexão sobre o papel da família no desenvolvimento do bebê em diálogo com a sua institucionalização nas creches.

No Gráfico 14, que trata da escolaridade dos pais, observou-se que a maioria dos 13 (treze) entrevistados possuía na época o Ensino Médio completo, contudo um número expressivo de pais possuía o Ensino Fundamental Incompleto. Apenas duas famílias relataram um dos genitores com Graduação Incompleta. Nenhuma família relatou possuir a graduação completa.

Gráfico 14 - Escolaridade dos Pais

Um aspecto relevante para a pesquisa era conhecer a dinâmica familiar, entender um pouco sobre o contexto cultural dos bebês que participariam do estudo. Portanto fez-se necessário investigar se o bebê tinha irmãos e se eles brincavam e cantavam juntos durante as brincadeiras. Outra informação investigada foi se havia a preocupação dos pais em reservar um tempo para se dedicar à brincadeira.

Os dados mostraram que 9 (nove) dentre as 13 (treze) famílias tinham mais filhos e que as crianças interagiam entre elas. Apenas três famílias relataram sair com as crianças para brincar em parques e parquinhos da cidade. Alguns pais relataram brincar após chegarem do trabalho.

A maioria das famílias afirmou que, de vez em quando, as crianças cantam espontaneamente durante as brincadeiras. Isto parece indicar que a música faz parte dos contextos infantis independentemente da intervenção ou do estímulo do adulto, como pode ser observado no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Visão geral da dinâmica familiar em relação às brincadeiras

Um dado relevante, obtido na questão 3, onde se perguntou se os pais brincavam com as crianças, foi que doze famílias mencionaram brincar com os filhos. Apenas uma família não respondeu. Quanto ao tipo de brincadeiras eles mencionaram que brincam de bola, carrinho, boneca, de cantar e dançar, de esconde-esconde, de correr, dentre outras. Este dado deve ser considerado como positivo, pois inúmeras vezes, faz-se menção à falta de tempo dos pais para interagirem com seus filhos em brincadeiras. Parece que, neste caso, os pais vivenciam esta prática.

A questão 4, teve como intuito verificar como os pais fizeram o uso da música desde o nascimento do bebê até o momento da pesquisa. Além disso, conhecer as músicas e os

estilos musicais que frequentemente eles ouviam em casa compôs o panorama musical das famílias. Alguns destes dados podem ser observados no Gráfico 16:

Gráfico 16 - A presença da música na rotina familiar

A maioria das famílias não cantou para o bebê durante a gravidez, reconhece-se que esta é uma prática que demanda um conhecimento muito específico sobre a importância da interação com o bebê ainda no ventre materno. Porém, este número dobrou após o nascimento do bebê. Oito famílias, dentre as treze, passaram a cantar para o bebê nos seus primeiros meses de vida e este número continuou a crescer até o momento em que a pesquisa foi realizada. A partir destas informações, infere-se que à medida em que os bebês cresceram, a interação entre pais e filhos mediada pela música aumentou significativamente. Talvez esta interação inicial empobrecida seja fruto de um desconhecimento de como, ou o quê, fazer com os bebês muito pequenos.

Estas informações também conduzem à reflexão sobre o desconhecimento de uma enorme parcela da população a respeito da importância das interações iniciais nos primeiros anos de vida da criança, já que esta se apresenta como uma fase singular em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, emocional. Trazendo à tona as proposições de Trevarthen (1997) e Stern (1992), permanece a dúvida a cerca dos prejuízos que esta interação inicial empobrecida pode ter acarretado para o desenvolvimento global destas crianças e, com isso, imprime-se mais intensidade no papel e compromisso das professoras, das berçaristas e profissionais que trabalham no berçários.

Ao longo da tabulação dos dados, uma informação chamou a atenção, refere-se à uma significativa relação entre formação acadêmica dos pais e a frequência das suas interações

musicais. Verificou-se que, quanto menor o grau de formação acadêmica, menor eram as interações musicais com o bebê. Aparentemente isto pode estar atrelado a uma suposta falta de acesso à informação sobre a importância deste estímulo nos primeiros meses e anos do bebê, o que corrobora com as elucubrações levantadas ao longo das análises da pesquisa, ou seja, o acesso à informação contribui para um investimento pessoal maior nas interações.

Mendes e Pessoa (2003) estudando as interações entre mães e bebês na realidade brasileira, enfatizam o papel dos pais nas relações iniciais da criança como mediadores na construção de mundo. Afirma que, sobretudo as mães, é que realizam a troca interpretativa. Acredita-se que estes dados devem ser aprofundados dada importância do fato, pois ações neste sentido podem colaborar para a emergência de mais afeto nas relações além de seus desdobramentos para outras áreas do desenvolvimento.

Os dados mostraram que os pais com ensino fundamental incompleto não cantaram para o bebê durante a gravidez, nem mesmo nos seus primeiros meses de vida. E somente um deles relatou cantar atualmente. Esse panorama muda, consideravelmente, nas famílias com pais com Ensino Médio completo. Apesar de apenas um dentre oito terem cantado durante a gravidez, após o nascimento do bebê este número cresceu significativamente. E, as duas famílias com pais com Ensino Superior incompleto mantiveram esta prática desde o nascimento.

Ao se considerar a importância da Audição Preparatória nos primeiros anos de vida para o aprendizado musical, e a família como um dos primeiros lócus para esta aculturação, como afirma Gordon (2000a; 2000b), infere-se que essas crianças poderão ser prejudicadas em seu pleno desenvolvimento musical uma vez que os estímulos recebidos em casa deixam a desejar.

Reigado (2009) em seu estudo sobre a vocalização de bebês entre 9 a 11 meses de idade, no qual demonstra haver diferença entre o balbúcio e o balbúcio musical dos bebês, “[...] de facto, na presença de material de estímulo musical, o comportamento vocal de bebês manifesta características distintas do observado face à estimulação linguística” (REIGADO, 2009, p.88). Outros estudos como, por exemplo, o de Trevarthen (2009, p.9) onde o autor afirma que: “We believe that our learning, anticipating and remembering, our infinite varieties of communication including spoken and written language, are all given life by our innate communicative musicality”¹⁶, também demonstra a relevância desta musicalidade

¹⁶ Nós acreditamos que nosso aprendizado, o antecipar e o lembrar, as nossas infinitas possibilidades de comunicação, incluindo a língua falada e escrita, são todos possibilitados pela nossa musicalidade comunicativa inata. (tradução livre)

comunicativa presente no início da vida e como ela desempenha um papel relevante no processo de aprendizagem.

Sandra Trehub (2002, p. 21) pontua a preferência do bebê pelo canto materno e afirma que este sustenta a atenção do bebê: “Maternal speech readily captures infant attention, but maternal singing is more effective in maintaining attention”¹⁷. Este dado tão significativo vem de encontro à preocupação trazida nos dados do gráfico 16, onde das 13 famílias apenas 8 destas relataram cantar para o bebê nos primeiros meses de vida.

As interações musicais entre pais e bebês colaboram não apenas para o desenvolvimento musical, mas, sobretudo, possibilita uma melhor qualidade para a comunicação inicial. Sendo assim, pode-se dizer que algumas destas famílias que participaram deste estudo, de certa forma, por não estabelecerem um diálogo musical mais profícuo com seus filhos nos seus primeiros meses de vida, perderam a oportunidade de elevarem a qualidade das interações iniciais e de desenvolverem o potencial musical de seus bebês.

Infere-se, neste caso, que uma intervenção musical precoce oferecida no contexto da creche, poderia trazer benefícios para os bebês, e indiretamente às famílias, que poderiam ser convidadas à participarem destes contextos. Entretanto, estas suposições devem ser aprofundadas e melhor investigadas.

Gráfico 17 - Relação entre Formação Acadêmica dos pais e Interação Musical

¹⁷ A fala materna prontamente captura a atenção da criança, entretanto o canto materno é mais eficiente em manter a atenção.

Apesar desta comparação não ter sido propósito desta pesquisa, não foi possível desconsiderá-la. Os dados tabulados revelam-se significativos. Uma investigação com um número maior de participantes é necessária, e poderá contribuir para a uma compreensão ampliada destes contextos, além de possibilitar a realização de ações que tragam efetivas transformações.

Para finalizar, Gordon (2000 a, p.468), ao se referir à importância da participação da família na orientação musical informal diz: “a grande esperança actual da sobrevivência da educação musical na nossa sociedade reside na orientação musical informal dos pais em casa e na sua preocupação quanto à qualidade da orientação informal no ensino pré-escolar [...]”. Portanto, diante de um dado desta relevância, faz-se necessário refletir junto aos alunos em formação, e aos professores que já atuam com esta faixa etária, sobre como estes podem contribuir para a formação da musical criança e para uma divulgação de conhecimentos desta natureza para as famílias, uma vez que estas informações não são de amplo acesso.

5.2. ANÁLISE DESCRITIVA DOS DIÁRIOS DE CAMPO

O diário de campo da professora e da pesquisadora trazem inúmeras informações pessoais relacionadas às percepções do processo de desenvolvimento musical e da prática pedagógica. O diário da professora contém uma rica descrição de seu processo. Apresenta dentre outras minúcias, progressos, desejos, dúvidas e angústias vivenciadas, sobretudo, ao longo do primeiro semestre do acompanhamento, período em que este foi semanal. Revela, além disso, uma série observações positivas quanto à sua evolução musical e pessoal. O reconhecimento do seu progresso no aprendizado, em uma área considerada tão insípida inicialmente por todas as participantes do curso de formação, é extremamente relevante.

Já o diário da pesquisadora traz reflexões e questionamentos frente aos medos e inseguranças da professora, as dúvidas em relação aos direcionamentos das orientações oferecidas durante o acompanhamento. Encontram-se também as observações em relação à evolução musical da professora e das crianças.

Como indicado anteriormente, este processo apresentou um envolvimento emocional intenso entre todos os participantes da pesquisa, fato já esperado, uma vez que se acredita que a educação não é um processo isento de emoção e afeto, sobretudo quando está a se falar de uma linguagem expressiva, não verbal, aonde muitos conteúdos internos, por vezes, são evocados, e por isso, tornou-se um desafio para o processo de análise que, entretanto, acredita-se que tenha sido superado.

5.2.1 Categoria 1: O processo de formação musical do professor de Educação infantil no contexto brasileiro

Pode-se afirmar que esta pesquisa teve um cunho longitudinal devido ao extenso número de meses dispendidos no processo, foram ao todo dezenove meses desde o início da seleção das participantes até a finalização das atividades na creche. Isto demandou uma grande disponibilidade de todos os envolvidos na pesquisa, mas, sobretudo, da professora que foi acompanhada em sua prática.

Esta se mostrou muito interessada na pesquisa desde o início do curso. Este interesse talvez tenha sido o diferencial para que ela finalizasse todo o processo.

Na entrevista inicial e durante o curso, esta professora (P4) demonstrou não possuir nenhuma formação musical tanto em seus depoimentos, como em suas performances. Seu

contexto musical familiar e escolar foi empobrecido, assim como o de outras participantes, mas havia uma disponibilidade interna para o enfrentamento destas barreiras, isso pode ser notado nas suas reflexões na Entrevista Inicial, quando se refere aos estímulos recebidos em casa e na escola, e na Entrevista Final quando evidencia suas expectativas com o curso:

“Em casa não havia nenhum, na escola eram músicas e brincadeiras realizadas durante o intervalo” (P4 - Questão 6 - Entrevista Inicial – Quadro 5)

“Sim, claro, primeiramente não tinha noção dos timbres de voz em uma canção infantil, em como isso faz a diferença na aprendizagem e atenção das crianças. Depois o som da flauta dentro do processo de aprendizagem, apesar de achar muito difícil, pois não tinha nenhum conhecimento musical, tanto de voz quanto de flauta, as expectativas foram grandes e superadas.” (P4- Questão 6 - Entrevista Final – Quadro 16)

A lacuna em sua formação é reforçada durante o processo de acompanhamento:

“pra mim é muito difícil por nunca ter tido nenhuma orientação musical” (T13 - Diário professora – APÊNDICE H)

Uma observação semelhante também aparece no diário da pesquisadora quando esta descreve as questões relacionadas à afinação.

“Fica claro que o problema da afinação relaciona-se à falta de um trabalho de percepção e estímulo ao canto.” (T4- Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

É relevante lembrar que outras entrevistadas durante o curso também fizeram menção à este quadro empobrecido, isto reforça que a formação inicial é o primeiro passo para a transformação da realidade mas que não garante que a formação de estabeleça:

“Muito pobre. Não tive muita influência musical na infância. E da vida escolar me lembro muito pouco.” (P9 - Questão 6 - Entrevista Inicial – Quadro 5).

“Restrito, tanto em casa quanto na escola” (P1 - Questão 6 - Entrevista Inicial- Quadro 5)

“Na escola não tínhamos nenhuma atividade ligada à música, em casa também não. (...)” (P11 - Questão 6 - Entrevista Inicial Quadro 5)

Vê-se aqui um início desafiador para a formação musical de professoras da educação infantil. Os dados mostram que há um fosso profundo que não pode ser desconsiderado se o objetivo é uma mudança neste contexto, especificamente os das Entrevistas Iniciais do curso que tratam dos conhecimentos prévios musicais, mostraram um empobrecimento significativo na formação musical, o que justifica a falta do domínio desta linguagem com as crianças. Gordon (2000b) refere-se aos professores que muitas vezes se encontram num estágio de balbúcio musical, o que leva à indagação de qual proposta musical efetivamente está presente nos berçários e creches? O que transparece é a sua presença como música ambiente, como passatempo, com objetivos centrados em atitudes e socialização.

Desta forma, o caminho de formação musical trouxe grandes desafios à professora que, pouco a pouco, foram superados dentro de suas possibilidades. É possível verificar em muitos dos seus depoimentos que, apesar dos seus relatos na altura da conclusão do curso de que os desafios haviam sido parcialmente superados, constatou-se que estes ainda permaneceram em suas reflexões posteriores:

“Acredito que sim, mas será preciso um pouco mais de estudo e orientação, pois somente tivemos a inicialização do processo um breve conhecimento sobre o assunto é preciso aprimorar e conhecer melhor o processo, mas acredito que o início já deu uma boa base, basta treinar.” (P4 - Questão 5 - Entrevista Final – Quadro 15)

Durante a segunda etapa da pesquisa:

“Ainda fico muito apreensiva, mas estou tentando dia-a-dia, melhorar e introduzir as canções, mas minhas atividades, as vezes elas são frustradas, mas às vezes dá certo.” (T10 - Diário da Professora – APÊNDICE H)

Por outro lado, acredita-se que foram questionamentos como estes que promoveram o processo de reflexão vivenciado pela professora:

“Porém estou tentando fazer o melhor que posso, sei que posso muito mais, contudo é sempre bom lembrar que eu também estou em processo de aprendizagem.” (T5 - Diário da Professora – APÊNDICE H)

Esta consciência da professora em relação ao seu processo de aprendizagem demonstra uma clareza na percepção da complexidade que ela estava vivenciando, entretanto é também devido a isso que ela pode conceber uma compreensão ampliada da aprendizagem da criança. O que muitas vezes ocorre durante as práticas realizadas na educação infantil é a proliferação de atividades, sem nenhuma preocupação com os reais interesses e necessidades de quem está a receber. A falta de preparo e formação reflexiva que envolve este seguimento da educação parece ser o maior desafio. Portanto, sensibilizar um professor a este nível parece extremamente significativo para o contexto.

Faz-se importante lembrar que houve uma participante do curso de professores que no quarto encontro fez uma colocação que está sintonizada com esta discussão:

“Por isso é importante a gente sentir primeiro, pra depois passar, porque a gente não pode exigir que uma criança faça uma determinada brincadeira sem que a gente tenha passado por ela, sem a gente ter este sentimento, porque dependendo do que a gente sente fazendo a gente está consciente de que a criança está sentindo isso, né, ruim ou bom.” (P3 – 2º depoimento curso de professores – APÊNDICE D)

Nota-se, a partir destes depoimentos, que o curso de formação musical inicial parece ter sido um elemento essencial para a mudança de percepção das professoras em relação às crianças, no que se refere à aprendizagem em seu sentido mais amplo, entretanto esses também revelam que houve uma disposição para o entendimento dos seus próprios processos de aprendizagem. Sabe-se que geralmente não é usual nos cursos de formação de professores o espaço para uma aprendizagem mais individualizada e reflexiva. Para Kishimoto (2005), a falta de integração entre as pedagogias do adulto e da criança, bem como teorias sem vinculação com a prática, muitas vezes impedem que os alunos em formação se reconheçam

como aprendizes. Portanto, as sementes lançadas durante o curso germinaram ao longo do acompanhamento da prática da professora.

Estas reflexões conduzem novamente à discussão sobre a formação musical do pedagogo para o trabalho com as linguagens expressivas, abordado por Bellochio (2003), onde ela ressalta a importância de se proporcionar ao estudante de pedagogia uma formação profícua na área musical, não para substituir os docentes específicos, mas para que os “unidocentes”, não cometam “atrocidades”. Acredita-se que será somente através de processos estruturados e profundos de formação inicial e continuada que a realidade empobrecida na área musical poderá dar um salto de qualidade.

Diante destas reflexões iniciais, e em meio aos inúmeros dados, três questões-chaves emergiram e orientaram a compreensão das singularidades do processo pelo qual a professora passou. Pode-se entendê-las como subcategorias, contudo, não lineares, ao contrário, aparentaram estar entrelaçadas e, curiosamente, se autorregulam. São elas:

- Apreensão diante do desconhecido
- Orientação e apoio pedagógico
- Conquistas musicais e autonomia

Neste movimento, quanto maior o apoio da pesquisadora, maior foi a segurança da professora diante dos desafios, da mesma forma que ao transparecer maior segurança, mais motivação e aprendizado afluíam, e neste fluxo, conseqüentemente maior autonomia ela demonstrava para tomar decisões e conduzir o processo.

Questões relacionadas à apreensão diante do desconhecido:

A ação de cantar parece ser uma prática corrente no dia a dia nas creches. Foi relatada por todas as participantes do curso de formação musical inicial. Entretanto, ao se depararem com uma proposta de musicalização infantil, onde uma série de novos pressupostos foi introduzida, esta se revelou mais complexa do que se esperava, e este contexto acabou por se transformar em um grande desafio. Isso pode ser observado desde o curso, como já discutido no capítulo quatro, até o acompanhamento da professora:

“(...) Após descobrir o quanto esse trabalho é sério, penso ser uma responsabilidade muito grande. Acho que seria necessário algumas aulas a mais.” (P1 - Questão 5 - Entrevista Final – Quadro 15)

“Acredito que necessitaria de um tempo maior de estudo para um aprofundamento que me desse mais segurança ao desenvolver as atividades de forma mais eficaz.” (P5 - Questão 5 - Entrevista Final – Quadro 15)

Durante o acompanhamento da professora, por várias vezes, observou-se esta apreensão, traduzida em palavras como autoconfiança, insegurança, difícil, sentimentos absolutamente normais e esperados neste contexto onde tudo é novo, algumas falas a seguir denotam implicitamente esta apreensão, inclusive no trecho da pesquisadora:

“A minha autoconfiança é muito melhor que no início, hoje consigo realizar várias atividades.” (T12 – Diário da professora – APÊNDICE H)

“O apoio da orientadora também teve grande importância nesse momento de insegurança.” (T19 – Diário da professora – APÊNDICE H)

“(...) pra mim é muito difícil por nunca ter tido nenhuma orientação musical” (T13 – Diário da professora – APÊNDICE H)

“Ainda a professora me transparece muita insegurança.” (T6 – Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

Esta apreensão aparenta estar relacionada à consciência da professora em relação à sua falta de conhecimentos musicais suficientes para o domínio das atividades. Sem dúvidas, isto não é o que se esperaria de um professor de música que se prepara para atuar na educação, no entanto, neste caso, não era o que se esperava, pois se tratava de uma professora generalista em formação. Apesar do objetivo da proposta ter sido oferecer uma orientação musical adequada, pautada em supostos eficientes que pudessem guiá-la para minimizar os efeitos desastrosos de uma orientação inadequada. É relevante frisar que isso estava ocorrendo, o que houve em muitos momentos foi uma cobrança interna muito forte da própria professora diante de suas lacunas:

“Outra questão para mim é a falta de treino, tenho esquecido um pouco o ritmo e o tom das músicas o que acredito que pode estar

desencadeando esse desinteresse.” (T15 - Diário da professora – APÊNDICE H)

Neste depoimento a professora está mergulhada no processo de reflexão, isso é um ponto muito positivo para o processo, no entanto, ela se culpa pela falta de interesse das crianças, fato que podia estar ocorrendo por inúmeros fatores. A imersão reflexiva, neste caso, contribuiu para guiá-la em suas ações.

Em contrapartida, as impressões coletadas no diário da pesquisadora revelam um processo positivo de pequenas, mas permanentes conquistas, como podem ser observadas neste trecho:

“É importante ressaltar que mesmo após alguns dias sem atividades a professora não apresentou retrocesso nas conquistas realizadas. Sua afinação e consciência vocal estão melhorando. Apresenta-se em termos de classificação vocal como soprano. Por isso demonstra mais facilidade para cantar notas agudas, o que faz com mais precisão” (T5 - Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

Muitas vezes, foram elementos externos ao processo, como problemas pessoais, dificuldades institucionais, disponibilidade das crianças, que a desmotivaram, ou interferiram nas suas atividades, mas o que transparecia a ela é que esta era uma dificuldade musical pessoal. Pode-se inferir que neste caso estavam em cena vários problemas, que fazem parte da vida e da realidade do professor da Educação Infantil. Ao final do semestre, após passar por uma cirurgia, trocar mais de uma vez de auxiliar, evidenciou-se um cansaço natural, que também foi observado nas atividades musicais, mas o que não quer dizer que em outros momentos da rotina das crianças isso também não tivesse acontecido, e está registrado nas percepções da pesquisadora:

“Na música “a canoa virou”, não conseguiu manter a afinação, mas minha impressão foi que ela já estava cansada, as crianças estavam agitadas e ainda não estava habituada com as músicas” (T10 - Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

“A professora relatou que na ultima sexta feira, dia 08, ela estava muito ansiosa, não sabia explicar os motivos, e disse que sentiu muita insegurança quanto ao canto. Perguntei se foi por causa da

coordenadora e ela disse que talvez, mas que não tinha dormido bem a noite, e poderia ser outra coisa.”(T11 - Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

Estas reflexões expõem a complexidade deste contexto. Lidar com um grupo de crianças pequenas, sem uma formação geral que lhe dê suporte e com as suas questões pessoais não é tarefa simples. Assim, diante de uma fragilidade emocional, a falta de segurança quanto ao domínio do conteúdo torna-se ainda mais evidente, fato que evoca Nóvoa (2002, p. 58) quanto aos processos de formação de professores, quando ele discorre sobre o stress vivenciado pelos professores quando estes sentem que não dominam “situações e os contextos de intervenção profissional”.

Em contrapartida, estes sentimentos só puderam emergir com esta intensidade, pois havia um espaço reflexivo dialógico criado entre a professora e a pesquisadora. Noutra circunstância os desafios poderiam ter sido insuperáveis ao longo do caminho.

Uma das principais queixas, a que mais a incomodava, era o canto. Sabe-se que este, enquanto uma atividade humana tem um forte componente emocional associado, além disso, é necessário um grande controle e envolvimento corporal para esta ação. Haja vista toda a orientação de Gordon (2000 a; 2000b) na MLT relacionada ao domínio respiratório e do movimento corporal no processo do desenvolvimento da audição.

Este controle respiratório e corporal exige de quem está a cantar a tomada de consciência que são alcançados na última fase da Audição Preparatória, no *Tipo Coordenação*. A insegurança da professora pode ser um indicativo de que ela ainda não tinha o domínio desta competência. Ela toma consciência de que não dominava suficientemente bem a respiração e o movimento. De fato esta habilidade ainda não estava incorporada, o que, diante das intercorrências, para ela soava como uma fragilidade e retrocessos.

Questões relacionadas ao apoio e orientação pedagógica

O acompanhamento pedagógico oferecido durante todo processo demonstrou ser intenso e relevante. Inúmeros trechos dos discursos fazem ponderações a este respeito. São pontuações significativas que aparentam nortear as conquistas geradas. Estes dados amplificam a compreensão dos possíveis caminhos para futuras mudanças no contexto musical nos berçários.

Apresentam-se a seguir algumas percepções da professora quanto a importância do apoio e da supervisão, e seus reflexos na evolução do seu processo de aprendizagem:

“O apoio da orientadora também teve grande importância nesse momento de insegurança” (T19 - Diário da professora – APÊNDICE H)

“Acho que a cada dia aprendo um pouco mais tanto com a Fabiana quanto com as crianças” (T21 - Diário da professora – APÊNDICE H)

Nota-se neste trecho um ponto muito interessante, a professora menciona as crianças como colaboradoras em seu processo de aprendizagem, isto é muito significativo e sensível, pois há um reconhecimento da criança, não como um agente passivo e receptor, mas como participante ativo do seu processo de aprendizagem. Esta reflexão denota também a importância da supervisão dialógica, no sentido de aprofundamento do processo de compreensão e transformação da sua prática, onde o objetivo não é apenas o de introduzir novas propostas metodológicas, mas constituir um espaço para a sua própria aprendizagem e para a aprendizagem das crianças. Este movimento sintoniza-se com as proposições de Nóvoa (2007, p.204) quanto às novas tendências para os programas de formação de professores, dentre elas: “da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise colectiva das práticas e da supervisão dialógica”.

Algumas reflexões aconteceram a partir dos vídeos gravados. A professora foi convidada a assistir e refletir sobre o seu processo pedagógico. Foi uma ação que demandou um profundo envolvimento com o seu processo de aprendizagem. Evidencia-se inicialmente um desconforto ao ver-se nos vídeos, mas ela se dispôs e o fez com competência. Este recurso utilizado mostrou-se eficaz no avanço reflexivo, porque a imagem revela a ação, ela está ali, ainda presente, não apenas na memória. Portanto, acredita-se que isso facilita o entendimento para além das impressões pessoais como pode ser observado no seguinte trecho:

“Porém, só pude observar estas respostas através do vídeo feito, isso foi muito bom pra mim, pois pude perceber onde estou falhando no processo” (T4 - Diário da professora – APÊNDICE H)

Trata-se de um depoimento presente na primeira filmagem realizada antes do início das atividades musicais, onde foi solicitado que a professora realizasse suas atividades da rotina, pois estas seriam filmadas. Este trecho contém três atividades. A primeira, que seria um exercício de reconhecimento corporal, a professora utilizou recursos musicais para conduzir a ação. Primeiro ela colocou as crianças sentadas em frente a um espelho, em seguida, sentou-se atrás e, pelo espelho, tentou conduzir as brincadeiras. Esta primeira filmagem transparece ter sido um dos momentos mais significativos para a sensibilização da professora em relação às suas ações com as crianças. Nesta altura do ano, mês de março, as crianças se encontravam com idades entre 8 meses e 1 ano e 4 meses.

O que sucede neste momento da gravação é muito significativo. As crianças, a todo instante, voltavam-se para trás em busca de contato visual com a professora e a observavam na tentativa imitá-la. Apenas em alguns momentos foi possível observar as crianças a se olharem no espelho. O estudo de Fiamenghi (1999) demonstrou que os bebês, quando colocados sozinhos na frente de um espelho, interagem com suas próprias imagens, fato que revela um forte interesse pela interação. Entretanto, neste caso, o interesse das crianças pela interação com a professora pode ser claramente evidenciado, ação que leva à dedução de que, possivelmente, o interesse pelo espelho não tenha sido tão expressivo neste caso, uma vez que a professora, pessoa que despertava o interesse pela interação, estivesse ali, presente!

As crianças, portanto, estiveram interessadas na professora, e este foi um momento ideal para a interação, no entanto, o que transparece pelas imagens captadas é que as necessidades e comportamentos das crianças lhe passaram despercebidos. Eventualmente as crianças olham entre si, mas o espelho, neste caso, não despertou o interesse que ela havia previsto.

Como pontua Kishimoto e Freyberger, no material de orientação pedagógica disponibilizado pelo MEC, “a forma como a professora interage com a criança e seu agrupamento infantil, a relação corporal que estabelece e que envolve corpo e olhar, pode facilitar ou dificultar o diálogo” (BRASIL, MEC/SEB, 2012, p.16). Esta situação descrita acima é um exemplo de como a postura da professora dificultou a interação. Apesar de ela estar no mesmo nível das crianças, o que deveria demonstrar sua disponibilidade para a interação, sua posição atrás do agrupamento impossibilitou que esta fosse estabelecida, fato que pode ser observado na Figura 1, uma imagem congelada da filmagem realizada no primeiro dia de observação na creche que registra exatamente este momento:

Figura 1 - Primeira Filmagem na Creche

Esta atividade era recorrente, mas somente ao assistir o vídeo é que isto ficou perceptível a ela:

“Hoje durante a análise dos vídeos pude perceber que algumas mudanças no planejamento foram significativas. Consegui observar a importância da roda nas atividades, mas também da disciplina do planejamento. (...)” (T27 - Diário da professora – APÊNDICE H)

“Achei muito bom essa nossa discussão, pois somente através dos vídeos e de nossas observações é que poderemos chegar aos resultados esperados.” (T29 - Diário da professora – APÊNDICE H)

O comprometimento da professora com o processo foi intenso, ou seja, houve a intenção por um resultado, ela queria aprimorar sua prática, ser eficiente com o trabalho musical com as crianças e mudar o seu entorno. Houve o reconhecimento de que o recurso utilizado para colaborar com a reflexão, ou seja, os vídeos, facilitaram a percepção das suas

ações e neste processo houve uma profunda interação entre o que se observou nas filmagens e os momentos de reflexão junto à supervisão. Isso é um dado relevante, porém um recurso pouco explorado nos contextos de formação de professores.

Inicialmente, o que lhe pareceu estranho, ou seja, se ver no vídeo, revelou-se como um aliado positivo no processo de reflexão da prática.

Na semana seguinte a professora iniciou as atividades musicais já reorganizando a posição das crianças, evidenciando a compreensão de que a posição em que as crianças estão dispostas poderia facilitar a interação, o que pode ser observado em vários momentos subsequentes, como exemplificado na Figura 2:

Figura 2 - Reposicionamento das Crianças

As imagens acima registram a tomada de consciência quanto ao seu posicionamento no grupo. Nesta reorganização ela passa a manter o contato visual com as crianças, criando um espaço rico de novas interações: “essa forma de interação possibilita a construção de uma cultura partilhada entre a professora e a criança, criando um fluxo positivo que potencializa a aprendizagem”. (BRASIL, MEC/SEB, 2012, p.16)

Por esta mudança percebe-se o quanto ela se entregou a uma posição colaborativa e esta atitude pode ser confirmada, inclusive por outros apontamentos registrados no diário da pesquisadora, dentre elas:

“Ela me pediu pra termos um horário a mais para só trabalharmos o canto, pois trará mais segurança a ela. Assim, combinamos um encontro a mais.” (T17 - Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

“A professora está envolvida com o processo, está disposta a sensibilizar as demais profissionais da creche apesar de também relatar a falta de interesse e envolvimento e disposição das colegas” (T20 - Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

Ao final do processo, no mês de novembro, no diário da pesquisadora encontra-se a seguinte observação:

“Mas a boa vontade da professora foi excepcional, a disposição para cumprir as atividades, observar as crianças e se envolver em novos processos formativos, também foi um diferencial” (T15 - Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

Um depoimento que coopera para a validação da relevância desta supervisão, quanto ao auxílio da pesquisadora enquanto supervisora e colaboradora do seu processo formativo, foi destacada do diário da professora:

“Hoje musicalmente acredito ter melhorado muito, porém há sempre o que aprender, durante o processo houve altos e baixos, momentos que pensei em desistir, mas a Fabiana sempre me estimula e mostra oportunidades” (T22 - Diário da professora – APÊNDICE H)

“Estou participando de outro curso com a Fabiana e tentando melhorar esta dificuldade, ela ajuda muito sendo uma grande incentivadora” (T23 - Diário da professora – APÊNDICE H)

O processo de coleta de dados da pesquisa se estendeu por dezoito meses, neste ínterim, outros cursos de extensão foram realizados na universidade. A professora decidiu por si mesma que deveria investir em sua formação e participou de um novo curso de extensão,

em outro formato diferente do proposto nesta pesquisa, e se matriculou em uma aula de violão.

Portanto, percebe-se que neste espaço do apoio à professora não só a “supervisão dialógica” (Nóvoa, 2007), mas também a ideia da “Imersão Reflexiva”, apresentada por Rodrigues, Nogueira e Rodrigues (2014) se fez presente, entendendo esta expressão como sendo a profunda dedicação e envolvimento com o seu processo de aprendizagem e compromisso com as crianças. Estes fatos parecem ter contribuído para a construção de uma cumplicidade e confiança que facilitaram o envolvimento e a persistência da professora.

Questões sobre as conquistas musicais e autonomia

O avanço musical apresentado pela professora foi gratificante. Não há como desconsiderar o árduo caminho, mas há que se destacar, as inúmeras conquistas.

No início do curso para professores, esta professora demonstrou uma série de dificuldades musicais. Havia uma rigidez em sua postura corporal. Não havia uma percepção de que não emitia um canto de forma afinada e melodiosa. Seu canto melódico assemelhava-se ao canto rítmico, pois não fazia o contorno melódico aproximado nas alturas corretas. Isto só confirma o que foi apresentado na revisão de literatura através das proposições de Fonterrada (2008), Bellochio, (2003) e Gondim e Fernandes (2011), já discutido anteriormente no capítulo 4, sobre a precariedade da formação musical escolar no Brasil.

As imagens e gravações realizadas da prática da professora sugerem que em seu processo de desenvolvimento musical ela estaria estabilizada na fase do Balbucio Musical descrita por Gordon (2000b). O que leva a ser feita esta inferência é, primeiro, porque pelo seu relato pregresso ficou evidente que ela não vivenciou sua fase de audiação preparatória. E, pela sua dificuldade inicial de manter a afinação, entoar com precisão, sobretudo, as canções melódicas. O contexto musical desta professora foi empobrecido e pôde ser confirmado no depoimento a seguir:

“Em casa não havia nenhum, na escola músicas e brincadeiras realizadas durante o intervalo.” (P4 – Questão 11 (2ª parte) - Entrevista Inicial – Quadro 9)

Esta situação também foi observada em quase todas as participantes, assim, tornou-se um desafio desde o início do curso manter a motivação e envolvimento de todas no processo.

Mas o que foi muito significativo é que muitas conquistas emergiram durante o curso e pouco a pouco foram reconhecidas por elas. Nesta evolução o prazer de se reconhecer em outro nível gerou recompensas.

Na entrevista final quando foi perguntado se o curso havia fornecido subsídios básicos para o início de um novo trabalho, a professora acompanhada mencionou:

“Sim, com certeza, pois a partir do momento que você tem um prévio conhecimento de musicalização sua atitude se transforma no dia a dia, começa a buscar outros caminhos e tenta melhorar aquilo que já sabe” (P4 – Questão nº 4 - Entrevista Final – Quadro 14)

Diante da questão sobre seu interesse em dar continuidade ao seu processo pessoal de formação musical ela menciona:

“Sim, pois nunca me imaginei tocando nenhum instrumento musical, e diante do curso pude perceber que posso ser capaz, só falta um empurrão.” (P4 – Questão nº 7 - Entrevista Final – Quadro 17)

Observa-se uma reflexão valiosa para o processo, trata-se do momento onde a professora menciona que *“diante do curso pude perceber que posso ser capaz”*, este trecho provoca algumas considerações: a primeira relaciona-se à descoberta de suas potencialidades; a segunda a sua valorização pessoal; e a terceira, à elevação da autoestima. Perceber-se capaz é um grande passo em direção à conquista de novas habilidades e conseqüentemente de uma nova prática e isso foi evidenciado.

Em outro momento da entrevista final, no espaço para comentários, a professora diz:

“(...) acredito que professores como você fazem muito a diferença na vida de seus alunos e é esta diferença que pretendo fazer na vida de meus aluninhos, muito obrigada pela confiança e oportunidade” (P4 – Questão nº 8 – Entrevista Final – Quadro 18)

Este trecho indica a importância da afetividade, traduzida por uma atenção focada no outro. O profissional que está a atuar com a formação de professores precisa estar inteiro e atento durante o processo de aprendizagem, pois este parece ser um diferencial relevante para o aprendizado de um conhecimento tão novo pela professora. Outra contribuição que parece surgir concomitante é que ao sentir-se acolhida a professora avança no sentido de uma

percepção do seu compromisso com seus alunos, o que corrobora com Nóvoa (2007) em relação ao que se espera do professor contemporâneo, ou seja, que se preocupa com o seu autoconhecimento e com as reflexões éticas presentes nos processos educativos.

Verificou-se, mais uma vez, que o seu exercício reflexivo contribuiu para que transpusesse suas dificuldades e chegasse à confiança que lhe possibilitou avançar em suas conquistas musicais, dando continuidade e investindo no seu processo, como pode ser observado em alguns trechos do diário da professora e da pesquisadora a partir do mês de junho:

“A minha autoconfiança é muito melhor que no início, hoje consigo realizar várias atividades.” (T12 - Diário da professora – APÊNDICE H)

“Vou iniciar minhas aulas de violão, para melhorar e aperfeiçoar meu trabalho” (T31 - Diário da professora – APÊNDICE H)

“As minhas conquistas foram muitas, pois mesmo sem a presença da Fabiana consigo realizar minhas atividades, porém acredito que o caminho está só começando, ainda há um percurso a ser perseguido” (T33 - Diário da professora – APÊNDICE H)

“Percebo que neste período a professora fez grandes progressos (...) Parece-me que a continuidade do trabalho possibilita o envolvimento e o aprendizado, que nesta fase da vida da professora lhe exige muito mais dedicação, comprometimento e força de vontade.” (T13 - Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

O enfoque do acompanhamento desenhado para a professora foi direcionado, sobretudo, ao canto. Isso porque desde o curso ministrado na primeira etapa da pesquisa, esta foi uma das suas queixas recorrentes:

“Não tinha noção dos timbres de voz em uma canção infantil e como isso faz diferença na aprendizagem e atenção das crianças (...)” (P4 – Questão nº 1 Entrevista Final – Quadro11)

“(...) com certeza a flauta e a afinação foram as mais difíceis” (P4 – Questão nº 3 - Entrevista Final – Quadro13)

Ao responder à questão número 6 sobre seu desejo para um próximo curso:

“Adoraria continuar, com certeza o manuseio da flauta doce e afinação” (P4 – Questão nº 6 – Entrevista Final – Quadro16)

Esta problemática também pôde ser verificada ao longo dos encontros na creche, e nos encontros individuais, além da escuta das gravações da professora durante e após o curso. Aparentemente, ela estava vivenciando o seu processo de audiação preparatória e apresentou uma melhora significativa desde o início até o fim do processo. Ao considerar que adultos também vivenciam seu processo de aculturação e, além disso, segundo Gordon (2000b, p.71), muitos deles ainda estão na fase do balbucio musical, pois como o autor diz: “infelizmente, por uma variedade de razões, algumas crianças com elevada aptidão musical nunca ultrapassam o estágio de balbucio musical, mas permanecem nesta etapa toada a vida”, e as consequências seriam “quando adultos, não conseguem distinguir as tonalidades, ou cantar com afinação aceitável, nem conseguem distinguir as métricas, ou executar um ritmo apropriado, num tempo estável” (p.71), pode-se inferir, mais uma vez, que a professora encontrava-se nesta fase, com uma dificuldade maior no balbucio tonal.

Ao longo do curso de professores esta professora aparentou emergir do primeiro Estágio do Tipo Imitação, ou seja, o “Abandono do Egocentrismo”, para o segundo Estágio, o “Decifrar o Código”, pois começou a perceber que os sons emitidos não condiziam com o que se estava a ouvir e neste processo começou a imitar sobretudo os padrões rítmicos com certa precisão. Os aspectos tonais demoraram mais a emergir.

Assim que se iniciaram as atividades com as crianças a sua dificuldade em manter a afinação foi a sua maior preocupação. Embora a sua dificuldade em manter a afinação ser o principal motivo de sua insegurança, este fato não a impediu de avançar em seu processo de audiação, ao contrário, tornou-se um desafio:

“A desafinação foi meu maior problema (...)” (T3 - Diário da professora – APÊNDICE H)

“A preocupação que a professora traz hoje neste encontro é a sua dificuldade em perceber e manter a tonalidade. Eu diria que ela percebe, pois ela mesma já está consciente de quando está cantando fora do tom.” (T2 - Diário da pesquisadora – APÊNDICE H)

Esta observação faz crer que havia um progresso no seu desenvolvimento musical e novamente ao considerar o seu processo musical inserido na Audição Preparatória (Gordon, 2000a; 2000b), ela aparentava, naquele momento, adentrar ao Estágio do “Abandono do Egocentrismo”, o primeiro Estágio da “Imitação”. Isso pode ser reforçado pelo seguinte trecho do seu diário, pois nos depoimentos ela já demonstra consciência das suas ações:

“(...) é muito difícil manter a afinação quando temos que observar, movimentar e ainda interagir com tantas crianças ao mesmo tempo, e isto pra mim ainda é muito complicado (...)” (T9 - Diário da professora – APÊNDICE H)

Neste estágio da Audição Preparatória, segundo Gordon (2000a; 2000b), a pessoa toma consciência de que há uma falta de coordenação entre canto, entoação, respiração e movimento. Portanto, suas reflexões relacionadas a se perder durante a atividade possibilitaram fazer a inferência de que ela se encontrava neste estágio. Se esta competência já estivesse interiorizada, ela certamente não se perderia diante das dificuldades externas. Esta observação foi registrada no mês de maio.

No mês de junho, ela novamente refere-se à esta dificuldade, contudo, aponta um avanço:

“A música sem palavras ainda é para mim uma dificuldade, mas estou me esforçando, cantar mantendo o tom e ainda fazer movimentos também é difícil, mas acho que já melhorei muito, se considerarmos o início.” (T10 - Diário da professora – APÊNDICE H)

A afirmação da professora em relação a sua dificuldade em entoar as canções sem palavras é bastante sincera e aparece em outros trechos, em um deles foi possível verificar que a professora utilizou um recurso facilitador e que está sintonizado com a MLT (GORDON, 2000a). Ela começou a retirar a letra de canções que ela já conhecia. Para as crianças esta ação foi positiva, e ela reconhece:

“Sempre tive muitas dificuldades com as canções sem palavras, então comecei a cantar as canções que já sabia e retirei as palavras que é o caso da “Enxadinha”. Foi muito legal, pois as crianças ofereceram respostas incríveis no momento da música e depois também, sempre estava observando as crianças cantando “pa pa pa” na sala, no pátio

e durante o almoço, eles gravaram até o ritmo da música” (T59 - Diário da professora – APÊNDICE H)

Neste exercício de retirar a letra das canções conhecidas ela beneficiou a si própria e, sobretudo, as crianças. Este foi um recurso sugerido pela pesquisadora, no intuito de favorecer a audição das crianças, e também utilizado ao longo do curso de professores com aquelas canções que eram desconhecidas por elas. O que se percebe de positivo nesta proposta é que, se a canção que está sendo ensinada é desconhecida para quem ouve, ao retirar as letras, estas se tornam, portanto, canções sem palavras. Mesmo que porventura no futuro eles ouçam a canção com letra, neste caso a sua audição foi beneficiada.

Pode-se afirmar que o reconhecimento de sua evolução musical ao longo do ano foi positivo e o fato de perceber-se evoluindo favoreceu o seu envolvimento com o processo, porque manteve o seu desejo e motivação acesos por continuar a enfrentar o desafio de aprendizagem e de mudança de uma prática.

A sequência das imagens a seguir apresentadas na Figura 3 focaliza um bonito momento onde a professora dançava e cantava com uma afinação adequada e com movimento fluído, isso demonstra que a apropriação de algumas competências musicais estava aflorando:

Figura 3 - Movimentos Corporais Fluídos

Observa-se nestes movimentos que eles não se caracterizaram como uma dança estruturada, com movimentos empobrecidos, mas eles evidenciam a fluidez e leveza, além de um envolvimento prazeroso. Através dos vídeos foi possível confirmar que houve o controle vocal e corporal sobre a ação desenvolvida. A professora neste caso oferece, portanto, um modelo fluido às crianças que são convidadas a se movimentarem livremente.

Segundo Gordon (2000a), o domínio do movimento é essencial para a audição. Ele ainda indica que o movimento deve ser componente obrigatório da educação infantil, não a dança. É relevante dizer que, neste contexto, fala-se em dança como um conjunto de movimentos pré-determinados, ou em alguns casos, movimentos estereotipados ensinados às crianças a partir de uma tosca imitação, desprovida de sentidos. Felizmente, pelo que pode se observar nas imagens acima, é que a professora demonstra um comportamento diferenciado, com movimentos livres e fluidos.

A partir do mês de agosto a professora passou a encaminhar as atividades com as crianças sem a presença da pesquisadora. Mantiveram-se apenas os encontros semanais. Estes continuaram a dar suporte musical a ela. É relevante ressaltar que ela continuava a demonstrar uma insegurança quanto a sua afinação, mas o que se percebeu pelos vídeos e pelo diário da pesquisadora é que houve uma evolução dentro do esperado, ou seja, que ela evoluiu mantendo o contorno melódico, o andamento, movimentando-se com fluxo contínuo. Suas conquistas foram muito significativas. Destacam-se no diário da pesquisadora alguns depoimentos onde se evidencia este percurso:

*“Na parte do canto e movimento a professora está muito mais solta”
(T3 – Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)*

*“É interessante ressaltar que, mesmo após alguns dias sem atividades, a professora não apresentou retrocesso nas conquistas realizadas. Sua afinação e a consciência vocal estão melhorando”
(T5 – Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)*

“Percebo que neste período a professora fez grandes progressos, sua qualidade de entonação vocal melhorou de forma significativa” (T13 – Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

“Percebe quando não finaliza no tom de repouso. (...) A performance corporal ainda demonstra certa rigidez. Mas se compararmos com o início do processo é evidentemente melhor. (...) A respiração ainda

fica em segundo plano” (T14 – Diário da pesquisadora – APÊNDICE I)

O desenvolvimento da musicalidade na fase adulta, quando a pessoa não teve em sua infância um contato rico com a música, torna-se um processo muito mais árduo. Ao longo dos dezoito meses de trabalho evidenciou-se uma evolução musical muito positiva, entretanto, é evidente que lidar com o potencial musical estabilizado é diferente. Como afirma Gordon (2000b), é difícil uma pessoa adulta emergir do balbúcio musical, no entanto, defende-se aqui a ideia de que isso deve ser propiciado tanto nos cursos de formação inicial, quanto em cursos de formação continuada. Isso porque a professora da Educação Infantil, pelo tempo com que passa junto às crianças, torna-se uma das pessoas mais significativas no sentido de contribuir para a sua formação musical.

Das conquistas musicais à autonomia...

Na medida em que ela avançava em suas conquistas, mais ela se tornava autônoma. O que parece lógico, não é simples de ser conquistado em um campo do saber onde tudo há tão pouco tempo era desconhecido e um enorme desafio.

A autonomia na elaboração e condução das atividades firmou-se a partir do mês de maio, nesta altura do processo ela já demonstrava o domínio do repertório inicial, já conseguia cantar com desenvoltura as canções. Nota-se que o repertório de canções com palavras foi o preferido por ela, fato já era esperado devido ao hábito. No entanto ela continuava a se esforçar para memorizar o repertório sem palavras.

Esta dificuldade evidentemente está relacionada ao seu processo de audição, pois ao cantar as canções com palavras ela se sentia mais à vontade, pois ela memorizava as letras das melodias. No entanto, há de se considerar que, em se tratando de uma pessoa adulta, sem conhecimento musical, o seu avanço foi considerável.

Ao se sentir mais à vontade com o repertório, a professora começou a criar e a praticar novas atividades e brincadeiras, isso gerou um processo mais rico de interações. Na Figura 4, pode-se observar algumas destas atividades nas quais a professora interagiu positivamente com as crianças. Para isso ela utilizou os recursos disponíveis na creche, o que demonstra que estas atividades muitas vezes independem de recursos sofisticados

Na primeira cena da Figura 4 a professora utilizou o côco para imitar o som do cavallinho, na segunda, de forma muito criativa, ela pega a banheira da sala e brinca com a música da *Mucama Bonita*, pois a letra menciona: “*pega esta criança e lava na bacia*”. Esta atividade foi muito positiva e gerou uma interação intensa entre a professora e as crianças. Houve uma demonstração de afeto através do toque. Ela carinhosamente brincou de banhar a todos. Esta brincadeira foi muito apreciada por todas as crianças.

Na música *Peixinhos do Mar*, terceira imagem da Figura 4, com o auxílio de um lençol, ela trabalha o movimento amplo, e a última imagem traz o exemplo da interação propiciada pela música, *Rebenta Pipoca*, onde ao utilizar o tambor como recurso, ela foi de criança em criança, disponibilizando o instrumento para que eles reproduzissem o som da pipoca estourando.

Figura 4 - Interação em novas atividades

Este contexto pouco a pouco se tornou rico musicalmente, e favoreceu a emergência de novas ideias. Dentre elas, a professora sugeriu que fosse realizada alguma atividade com, ou para as famílias, ponderou-se a importância da participação desta no processo de aprendizagem musical dos filhos. A intenção desta proposta era sensibilizar a família para as

conquistas das crianças, através de uma apresentação musical não convencional. Neste dia a professora apresentaria atividades musicais realizadas no dia a dia da creche. Ficou decidido que seria realizada uma apresentação diferente, com a participação dos pais, onde ela dirigiria as atividades.

As atividades com lenços e tecido foram muito apreciadas pelas crianças, ao longo do ano. Estes objetos contribuíram para o desenvolvimento do movimento fluído, da exploração espacial, bem como para o início de uma percepção sensorial do ato de respirar, porque em algumas canções trabalhadas a professora demonstrava-o através de uma respiração profunda, seguida de um longo sopro dos tecidos. A música “*Tá caindo flor*”, melodia retirada de cantos folclóricos oriundos das Folias de Reis, uma das preferidas das crianças, foi escolhida para ser apresentada, justamente por ter sido utilizada para esta finalidade e pode ser observada na Figura 5:

Figura 5 - Apresentação - Tá Caindo Flor

Seguindo a mesma proposta, as crianças apresentaram a música “*A canoa virou*”, utilizando um recorte de tecido de cetim, com dimensões de 1,5m x 1,5m. Este tecido adequa-

se para a realização de atividades em grupo, facilita a percepção de diversos movimentos. Neste caso as crianças seguravam uma parte do tecido e o movimentavam para cima e para baixo. Esta atividade foi realizada inúmeras vezes, porque as crianças se divertiam muito, desta forma, compartilhá-las com as famílias fazia muito sentido. Na Figura 6 é possível observar a brincadeira sendo realizada durante a apresentação para as famílias:

Figura 6 - Apresentação Peixinhos do Mar

Portanto, avalia-se que a ação criativa da professora esteve intimamente ligada ao domínio do conteúdo musical. Infere-se que ela ultrapassou a sua insegurança inicial durante o processo, e ao sentir-se mais segura e reconhecer, por si mesma, as suas conquistas musicais, ela pode recriar as atividades com uma maturidade advinda do processo reflexivo, importante destacar, resultado do acompanhamento dialógico como abordado anteriormente a partir das considerações de Nóvoa (2007, p.538) quando ele diz “reintroduzir significado e sentidos na aprendizagem” e de Rodrigues et al (2014) sobre a experiência de entregar-se ao processo de formação, vivenciando em plenitude o objeto da aprendizagem.

5.2.2. Categoria 2: As Percepções oriundas do processo dialógico musical entre professora e pesquisadora sobre o desenvolvimento musical dos bebês, e seus reflexos na prática pedagógica

A capacidade de interação é sem dúvida uma capacidade humana fundamental para o processo de adaptação. Considerando proposições de Stern (1992) que tratam da importância da inter-afetividade como a primeira forma de compartilhamento de subjetividade, lembrando as ponderações de Bruner (2001, p.63) de que “a intersubjetividade começa com o prazer do bebê e da mãe no contato olho a olho nas primeiras semanas de vida (...)”, julgou-se imprescindível a análise das interações suscitadas no contexto musical estabelecido durante a coleta dos dados.

Para tanto estas interações foram agrupadas a fim de possibilitar a compreensão das informações. Considerou-se que o número e a qualidade das interações propiciadas pelo contexto da pesquisa aumentaram significativamente na medida em que o processo avançou. Infere-se que isso foi possível por duas questões iniciais, a primeira diz respeito ao amadurecimento musical da professora que favoreceu um olhar mais atento para as necessidades das crianças. A segunda refere-se ao espaço lúdico criado neste contexto musical. Apesar de o foco desta intervenção ter sido direcionado ao desenvolvimento musical tanto da professora, quanto das crianças, não há como desconsiderar que a música carrega em si um potencial social agregador e facilitador de interações, e isso foi observado. Estas duas questões serão abordadas detalhadamente a seguir:

Da compreensão da musicalidade infantil ao olhar atento

É possível observar através das diversas fontes coletadas que a professora estava disposta a trabalhar em seu processo musical, contudo uma intenção clara era a de desempenhar com sucesso a sua prática em prol das crianças.

Desde o curso de formação musical inicial a professora já se referia aos seus alunos. E, ao longo do processo, estes aspectos se intensificaram. Na Entrevista Inicial, quando questionada sobre a sua expectativa com o curso, ela informa:

“Conhecer novas músicas e saber utilizá-las durante as minhas aulas, desenvolvendo a audição e a compreensão de tons musicais.” (P4 – Questão nº 12 - Entrevista Inicial – Quadro 10)

Logo em seguida, na Entrevista Final, remetendo-se à pergunta nº 1, se o curso atendeu às suas expectativas iniciais, menciona:

“Sim, claro, primeiramente não tinha noção dos timbres de voz em uma canção infantil, em como isso faz a diferença na aprendizagem e atenção das crianças” (P4 – questão nº 1 – Entrevista Final – Quadro 11)

“(...) esta diferença pretendo fazer na vida de meus aluninhos” (P4 – Questão nº 8 - Entrevista Final – Quadro 18)

E, desde o início do acompanhamento da prática da professora na creche ela demonstrou estar atenta e comprometida com a proposta, sempre atenta às necessidades das crianças:

“Outro ponto discutido foi o planejamento extenso, discutimos e colocamos que poderia ser desmembrado este planejamento em algumas partes o que facilitaria a compreensão das crianças”(T26 - Diário da professora – APÊNDICE H)

Preocupar-se com as crianças já aponta para uma reflexão ética, destacando que este olhar só é possível se há nova formação que possibilite esta reflexão, como pontua Nóvoa (2007, p.204) sobre a formação dos professores: “ da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o auto-conhecimento e a reflexão ética”. Posto isso, acredita-se que esta nova percepção, ou seja, onde a criança ocupa o centro da discussão, está regada desta reflexão e compromisso ético.

No segundo semestre, período no qual a professora conduziu as práticas sem a presença da pesquisadora, ela deu prosseguimento às ações e inovou em vários aspectos, considera-se que o que possibilitou estas intervenções foi o seu foco nas respostas das crianças.

Em seu diário foi possível reconhecer diversos apontamentos sobre as conquistas das crianças. O que transparece é que o processo de formação musical da professora esteve diretamente ligado ao das crianças, houve um entrelaçamento das conquistas.

“(...) durante um momento de atividade comecei a cantar e fiz o padrão de uma canção, para minha surpresa, uma criança respondeu corretamente, então comecei a cantar as palavras da canção e essa mesma criança continuou fazendo o mesmo padrão, formando um dueto, foi muito interessante este momento (...)” (T61 - Diário da professora – APÊNDICE H)

Esta observação é muito relevante e significativa se for considerado que esta professora não possuía nenhum conhecimento musical antes do curso, e ao longo de, aproximadamente um ano, ela reconhecia e cantava alguns padrões e, acima de tudo, reconhecia-os nas respostas das crianças.

Outros trechos também trazem informações desta natureza:

“Tenho me surpreendido muito com as crianças, pois percebo que elas estão cantando em vários momentos, as vezes percebo elas cantando sozinhas, ou com outras crianças. Tenho me sentido muito recompensada [...]” (T62 - Diário da professora – APÊNDICE H)

Este depoimento é muito significativo, pois ressalta a importância dos processos de formação reflexivos como componentes essenciais na formação do professor. Como discutido anteriormente na revisão de literatura, é fato que ainda existe uma desinformação sobre as capacidades de aprendizagem dos bebês. A Educação Infantil tem avançado em inúmeros aspectos nos últimos anos, porém, isso não garante que os profissionais que estão no dia a dia das creches e Centros de Educação Infantil, tenham o domínio deste conhecimento. Portanto, se surpreender com as crianças neste caso é muito positivo, pois se descortina um universo de possibilidades a serem vivenciadas.

Em outro depoimento, a professora menciona um dia em que estagiárias da universidade foram à sua sala e reconheceram atitudes diferenciadas no comportamento das crianças:

“Elas ficaram impressionadas com a atenção e a participação das crianças” (T63 - Diário da professora – APÊNDICE H)

As estagiárias participavam de um novo curso de formação musical, com um estágio supervisionado nessa área. Considerando que os cursos de pedagogia muitas vezes ainda não contemplam um aprofundamento em questões mais específicas da Educação Infantil como já

tratado nestas análises, mas que se faz relevante retomar neste ponto, são as colocações de Kishimoto (2005, p.4) que diz: “o excesso de tempo para a formação geral do pedagogo (princípios e teorias gerais) restringe a específica da criança e do adulto” ou as análises de Gatti e Barreto (2009), que lembram que apesar da reformulação dos cursos de pedagogia a partir de 2006, estes ainda são superficiais, enfim, apesar disso, neste caso especificamente, as alunas chegarem a esta percepção durante o seu processo formativo, abre um leque de possibilidades para que elas assumam outra postura frente aos bebês e crianças pequenas e reconheçam o potencial de aprendizagem presente nelas, em suas práticas profissionais futuras.

Da criação de um rico contexto musical ao aflorar de processos interativos

Falar de questões relacionadas à interação é essencial para a compreensão do sentido da Educação Infantil na vida de crianças tão pequenas. Ao se pensar e considerar uma intervenção musical nos berçários, tem-se em mente que todo este esforço tem subentendido um objetivo mais amplo, ou seja, o desenvolvimento integral da criança.

Não é possível separar o desenvolvimento musical da criança do seu desenvolvimento interpessoal, emocional, afetivo e cognitivo, haja vista que, como discutido anteriormente na revisão teórica, estes são processos imbricados e profundamente amalgamados à evolução social do homem. Vale lembrar as considerações de Brown, Merker e Wallin (2000, p.6) onde estes dizem que: “It’s time to take music seriously as an essencial and abundant source of information about human nature, human evolution and human cultural history”.¹⁸

Esta relevância da música e dos afetos para a evolução da comunicação humana também foi discutida por Panksepp e Trevarthen (2009). Os autores reconheceram a natureza sócio emocional da música como elemento fundante desta comunicação: “Is that not only did our inborn musical nature derive from our more ancient sócio-emotional nature, but the emergence of language was preconditioned by our capacity for emocional feelings.[...]” (2009, p.132).¹⁹

Os vídeos capturados durante o primeiro semestre, bem como os depoimentos registrados no diário da professora ao longo do ano, permitiram concluir que um novo contexto lúdico aos poucos se estabeleceu naquele berçário. Inúmeros trechos dos diários

¹⁸ É tempo de considerar seriamente música como um recurso de informação abundante e essencial sobre a natureza humana, a evolução humana e a construção da história da humanidade.

¹⁹ É que não somente da nossa natureza musical inata derivam da nossa antiga natureza mais sócio-emocional, mas o surgimento da linguagem foi p’-re-condicionado pela nossa capacidade para sentimentos emocionais.

relataram aspectos do desenvolvimento musical das crianças e os vídeos deflagaram os ricos processos interativos emergentes.

Alguns comportamentos que ocorreram por mais de uma vez foram agrupados em cinco subcategorias de análises apresentadas a seguir:

- Troca de olhares
- Abraço e gestos carinhosos
- Brincadeiras
- Imitações e Modulações
- Interações iniciadas pelas crianças

Troca de olhares

As trocas de olhares foram comportamentos muito intensos e constantes. Através deste comportamento pôde-se inferir que houve uma intencionalidade relacionada a atenção focada no outro. Sabe-se que estudos sobre o desenvolvimento infantil ressaltam a relevância do olhar como forma de comunicação e interação. A afirmação de Bruner (2001, p.63) “A intersubjetividade começa com o prazer do bebê e da mãe no contato olho a olho nas primeiras semanas de vida [...]” colabora para agregar força e relevância à este comportamento tão observado nas filmagens. O contato visual neste momento do desenvolvimento das crianças traz segurança e prazer.

Considera-se relevante este comportamento ter sido evidenciado durante o processo. E foi destacado em uma das observações descritas no Diário da Professora:

“Observar as crianças no tapete olhando pra mim interessadas e intrigadas com o que estava acontecendo foi bom demais.” (T37 - Diário da professora – APÊNDICE H)

Inferi-se que o prazer exposto por ela neste depoimento seja o ponto que denota a sua consciência e o seu amadurecimento diante do processo musical e interpessoal que estava se estabelecendo. Pois sentir que seu investimento pessoal era percebido pelas crianças, e que esta ação produzia um comportamento positivo nas crianças, gerou uma recompensa para si mesma.

Destacam-se três imagens que retratam alguns destes momentos ao longo do primeiro semestre de 2013. Em todas elas foi possível observar como a mudança do posicionamento da professora favoreceu o estabelecimento do contato visual intencional.

A primeira imagem, Figura 7, capturada no dia 16 de maio, revela o resultado desta modificação intencional de posicionamento. É possível perceber como, praticamente, todas as crianças estão atentas e aguardando a próxima ação da professora. Este tipo de situação ocorreu em muitos momentos.

Figura 7 - Olhar Atento

Esta ação deliberada pode ser validada pelas propostas de Kishimoto e Freyberger (2012) presentes no material distribuído pelo MEC, Brinquedos e Brincadeiras na Infância, onde as autoras trazem a sugestão do posicionamento ideal para o desenvolvimento de atividades com as crianças pequenas que favorecem a interação e o contato visual. Ou seja, o círculo e a professora na altura das crianças.

Na segunda imagem, Figura 8, é possível observar como a professora individualiza a atenção, através do olhar e, por isso, abre espaço para que se estabeleçam processos

comunicativos. Seus olhos bem abertos parecem querer chamar a atenção da criança de blusa azul, precisamente no sentido diagonal. Confirma novamente as palavras de Kishimoto e Freyberger (BRASIL, 2009, p. 16) relacionadas ao contato visual favorecido pelo reposicionamento: “professora e criança mantêm contato visual direto pelo olhar e estabelecem um diálogo que as envolvem.”. Isso pode ser percebido claramente nas imagens presentes nas Figuras 7, 8 e 9.

É possível ainda corroborar com as seguintes afirmações das autoras: “Essa forma de interação possibilita a construção de uma cultura partilhada entre a professora e a criança. Criando um fluxo positivo que potencializa a aprendizagem”, já que este fluxo transparece nestas ações.

Figura 8 - Olhar Direcionado

Já a terceira imagem, Figura 9, cena retirada de filmagem realizada no dia 13 de junho, revela o olhar muito focado da criança para a professora. Os olhos da criança, bem abertos, direcionam-se aos olhos da professora.

Esta atitude da criança transparece um diálogo sem palavras, realizado gestualmente. A criança demonstra desejo em pegar o novo instrumento que estava sendo apresentado naquele momento e aguarda este ser entregue a ela.

Figura 9 - Olhar direcionado 2

Nota-se que a menina de rosa, ao centro da foto, também observa atentamente a professora, e além desta, através da imagem refletida no espelho, é possível ver outra menina que, supostamente, também está olhando em direção à professora e aguardando uma ação.

Abraço e gestos carinhosos

Os abraços caracterizam-se como uma demonstração de afetividade, o toque para a criança pequena é essencial para gerar um continente de segurança à criança. Este comportamento da professora, observado em várias situações, parece não ter sido observada por ela como um aspecto do fortalecimento do seu vínculo com as crianças. Isso não é mencionado no seu diário, mas pôde ser evidenciado pelas filmagens.

Esta fala e gestos que caracterizam uma ação mais afetiva é o que se espera de um profissional que lida com bebês e crianças pequenas. Não é possível considerá-las e tratá-las como crianças mais velhas, como muitas vezes ocorre nestes contextos.

Nas duas próximas imagens vê-se a manifestação do carinho através do abraço, ao final da música “A moda das tais anquinhas”. A primeira imagem (figura 10), mostra o momento onde a professora tinha acabado de chamar as crianças e dizer “*Meus amores*”, de uma forma muito carinhosa, com voz cantada. Existe uma expressão de alegria em seu rosto que denota prazer na atividade que afinal foi correspondida pelas crianças.

Figura 10 - Gestos de carinho - Abraço

Este comportamento foi favorecido pela letra da música que diz ao final: “*Maria me dá uma braço*”!

Entretanto, percebe-se a iniciativa da professora em abraçar as crianças, pois ela poderia ter abraçado a si mesma com a simples intenção de ensinar um gesto. E continuou a acontecer todas as vezes em que a canção fazia parte do planejamento.

Mendes e Pessoa (2013) afirmam pelos resultados obtidos em seus estudos que as mães ao se dirigirem aos bebês modificam sua forma de falar. A comunicação a mãe e o bebê

dá-se através de uma “fala suave e dócil: percebe-se o uso de sons onomatopeicos, frases não proposicionais, rimas e atribuição de significados” (2013, p.22).

É interessante verificar como a professora, além de se posicionar de forma afetiva, abraçando as crianças, ainda vocalizou exatamente como descrito por Mendes e Pessoa (2013), fato que foi evidenciado nas filmagens. Esta ação pode sugerir a conscientização da professora quanto a faixa etária e necessidades dos bebês e como estes respondem positivamente à esta comunicação mais afetiva.

Figura 11 – Gestos de carinho – Abraço 2

Brincadeiras

As brincadeiras surgiram inúmeras vezes, grande parte delas ocorreu de forma espontânea, tanto da parte da professora quanto das crianças. Nas Figuras 12, 13 e 14 destacam-se imagens onde foi possível reconhecer o envolvimento da professora nas brincadeiras favorecidas pelas canções. Estas canções despertaram inúmeras interações que geraram nos bebês atitudes atentas, ou imitações gestuais ou o estabelecimento de novas formas de interação.

A Figura 12 mostra a execução da canção rítmica “Rebenta Pipoca”. Ao final da canção deve-se fazer o som do estouro da pipoca, ou com estalos de língua, ou com batidas das mãos no chão, ou em um tambor, por exemplo. No caso apresentado, a professora faz o gesto e as crianças a observam atentamente.

Figura 12 - Brincadeiras Corporais

Já a Figura 13 retrata um momento onde a música “*Caranguejo não é peixe*” foi cantada e percebe-se, claramente, que a canção favoreceu as brincadeiras. Destaca-se nesta imagem um significativo momento de atenção compartilhada entre professora e criança. Uma representação da capacidade humana de compartilhar intenção e elementos simbólicos da cultura (BRUNER, 2001).

Figura 13 - Imitação nas brincadeiras

Na Figura 14, a professora faz uma brincadeira usando a banheira como um brinquedo. Nesta ação ela cria um espaço para o jogo simbólico, e por isso, abre espaço para o contato afetivo. Este dia parece ter sido muito significativo para ela, pois encontra-se registrado em seu diário:

“A encenação da música Mucama bonita chamou muito a atenção, pois ao colocar a banheira e colocá-los, um a um, conforme a música é cantada eles adoraram” (T46 - Diário da professora – APÊNDICE H)

Estas ações confirmam o sentido e importância da brincadeira musical para os bebês, conforme afirma Trevarthen (2006): “In games and verses that tease anticipations, babies and their companions practice enjoyable rituals. They make up narratives of expression that draw meaning and pleasure from the experience of acting together”²⁰. Para o autor a brincadeira musical nesta faixa etária contribui para o estabelecimento do relacionamento social, porque

²⁰ Em jogos e versos que provocam antecipações, bebês e seus companheiros praticam rituais agradáveis. Eles compõem expressões narrativas que extraem significado e prazer da experiência de atuarem conjuntamente. (tradução livre)

através delas as crianças tentam chamar a atenção dos adultos, há o convite, o que possibilita a efetivação de novas interações.

Figura 14 - Interação através do toque nas Brincadeiras

Imitação e Modulações

Considera-se a imitação como um mecanismo humano essencial para o aprendizado, ou seja, a capacidade mimética, meio pelo qual, segundo Benzin (2001), fomos capazes de avançar no estabelecimento de uma cultura humana.

Estes comportamentos foram evidenciados inúmeras vezes nas filmagens, considerou-se relevante destacá-los em alguns exemplos apresentados nas Figuras 15 e 16:

Figura 15 - Imitação nas Brincadeiras

Na Figura 16 há uma correspondência e sincronia do gesto muito interessante. Apesar da criança à esquerda não estar olhando para a professora, ela estava realizando os mesmos movimentos. Os movimentos da professora eram livres, soltos, não havia uma coreografia a ser memorizada, o objetivo era incentivar a criança ao movimento espontâneo e fluído (GORDON, 2000b, 2008) e ao que transparece isso ocorreu. Pode-se observar outra criança, a que está sentada à sua frente, do lado direito, que também está ajoelhada e movimentando os braços, com o olhar dirigido à professora.

Estas imagens indicam que as crianças podem estar no Tipo Aculturação, possivelmente nos estágios 2, resposta aleatória ou no 3, resposta intencional (GORDON, 2000b; 2008), pois há uma ação imitativa e uma demonstração da audição através da expressão fluída do movimento.

Figura 16 - Imitação nas Brincadeiras 2

Outro aspecto relevante desta comunicação inicial dos bebês e crianças pequenas trata-se do que Stern (1992) denominou de Sintonia do Afeto. Parece que esta ação está relacionada ao que o autor se refere como modulação, correspondência de gestos, que pode ou não ser cruzada, ou seja, um estímulo vocal que gera uma resposta de movimento na mesma intensidade, por exemplo.

É uma ação responsiva sutil à interação estabelecida entre professora e criança, e que dada a velocidade da resposta ou desconhecimento da professora, passar despercebida.

A sequência de frames da Figura 17 foi identificada nos procedimentos de análise dos vídeos. Esta mostra o exato momento onde a criança responde através do movimento corporal ao som vocal produzido pela professora. A música Rebenta Pipoca é finalizada com um som onomatopéico: PLOC. A criança está atenta à professora e assim que ela vocaliza o Ploc, ela responde com uma batida de mão no chão. Pontua-se que a professora não havia representado anteriormente este som com batidas de mão no chão, pelas filmagens, até este momento, observou-se o estalar da boca. Esta criança era a mais nova do grupo, em março estava com apenas oito meses de idade, portanto, além de ainda não se comunicar através da fala, ainda não havia começado a andar.

Figura 17 - Modulação

Esta ação do bebê leva à suposição de que está a ocorrer uma modulação cruzada, descrita por Daniel Stern (1992), ou seja, um som que remete à uma resposta corporal e que revela a ocorrência de uma intenção de compartilhamento. O autor relembra que nesta fase do desenvolvimento os bebês são pré- verbais, portanto sua comunicação acontece de uma maneira única e que não requer uma tradução em linguagem. Segundo o autor são gestos que demonstram o “compartilhar a atenção conjunta, o compartilhar de intenções e o compartilhar de estados afetivos” (p.115), que puderam ser observados nas inúmeras figuras apresentadas e especificamente na Figura 17.

A importância deste fato para o contexto dos berçários calca-se na ciência de que o bebê emite uma infinidade de respostas, que muitas vezes não são reconhecidas pelas professoras e berçaristas, devido ao desconhecimento de como elas porventura ocorrem. Neste caso, elas tornam-se imperceptíveis e não significativas, apesar de representarem constructos essenciais para o estabelecimento da comunicação humana.

É possível observar que este bebê estava no estágio 1 da Aculturação e este comportamento o introduzia no estágio 2, das respostas aleatórias. Certamente que todas estas inferências demandam um aprofundamento investigativo mais detalhado quanto aos

comportamentos destes bebês, aprofundamento que não será possível neste estudo, entretanto, pretende-se com estas observações destacar o significado destes comportamentos para o entendimento ampliado das ações das crianças no contexto musical.

Interações iniciadas pelas crianças

A música pareceu induzir as crianças a um comportamento interativo. Foram muitas as situações onde elas procuraram pelos seus pares no sentido de iniciar uma interação. Como a maioria das crianças estava na fase do balbúcio, pôde-se observar o surgimento de inúmeros gestos significativos. Esta expressão gestual, rica nesta fase da criança precisa ser observada e valorizada neste contexto, como pontua Kishimoto no material disponibilizado pelo MEC às instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2012).

Isto pode ser constatado na Figura 18 onde a criança entrega o lenço à outra, percebe-se na ação da criança uma atitude, segundo Kishimoto, refere-se à uma vivência ética, pois há uma clara intenção de compartilhamento do objeto (BRASIL, 2012).

Figura 18 - Interação entre as crianças 1

Em outros momentos, registraram-se interações afetivas entre as crianças, onde elas buscavam umas às outras para brincarem juntas, como pode ser observado na Figura 19. Havia uma agência da criança nesta ação. O importante neste contexto é que a professora proporcionou espaço para que estes comportamentos pudessem aflorar.

Figura 19 - Interação entre as crianças 2

Na Figura 20, registrou-se a sequência de imagens que mostram um precioso momento onde uma criança, em um gesto convidativo, demonstra a intenção de um abraço, e é respondida em sua iniciativa, gerando uma interação afetiva positiva.

Figura 20 - Interação entre as crianças 3

Interação espontânea entre as crianças e membros da família, durante a apresentação final

A apresentação para as famílias foi uma atividade muito significativa, ela trouxe uma experiência nova para os pais que, até então, estavam acostumados apenas a assistirem as crianças realizarem apresentações com coreografias pobres e exaustivamente ensaiadas, conduzidas pelas professoras.

Neste caso, a proposta foi inserir, parcialmente, os pais no processo musical vivenciado pelas crianças, apresentar o progresso das crianças e agradecê-los pelo apoio durante a pesquisa. Além disso, proporcionar um momento onde eles poderiam, ou não, reconhecer gestos, balbucios musicais, que as crianças eventualmente estivessem fazendo em casa e a partir daí, contribuir de forma mais participativa.

Não foram encontrados nos diários registros relacionados a este momento, a não ser as imagens capturadas pelas filmagens, porque logo após a esta apresentação a pesquisa foi finalizada. Entretanto, pelas imagens é possível reconhecer aspectos positivos deste dia.

Na sequência de imagens expostas na Figura 21 observa-se a criança se aproximar de sua mãe e iniciar a interação que, acredita-se, foi facilitada pela música. Nota-se como a mãe responde positivamente ao convite da criança, e permanece atenta mesmo após a criança se voltar para o colega e iniciar outra ação. Ela permanece em uma posição de espera, e percebe-se que ela está feliz e envolvida na situação.

Figura 21 - Interação criança e mãe

A Figura 22 apresenta a imagem de uma criança que repete com o seu pai uma brincadeira com o lenço, material muito utilizado ao longo do ano. Uma variedade de tecidos foi utilizada para as brincadeiras de esconder o rosto, brincadeiras de inspirar e soprar, dentre outras.

Figura 22 - Interação entre criança e pai

Gordon (2008) destaca a importância da família no processo de aprendizagem musical das crianças, entende-se que o contexto no qual se desenrolou a pesquisa, é complexo, no entanto, acredita-se que esta foi uma iniciativa positiva na construção de novas possibilidades para a inserção da família na escola. O acolhimento dos pais nesta atividade e o compartilhamento do progresso das crianças parecem ter sensibilizado os pais.

Concluindo, os dados mostram que o processo de aprendizagem musical vivido pela professora foi essencial para a sua sensibilização no que tange a presença e a importância da música para os bebês. A partir das suas vivências musicais, muitos aspectos relacionados ao entendimento sobre o desenvolvimento infantil despontaram.

É possível reconhecer através das fontes de dados, que a relação interpessoal foi amplamente enriquecida, porque a música favoreceu este encontro. Estes dados corroboram com fontes discutidas no referencial teórico desta pesquisa, sobretudo Trevarthen, 2006, Maloch e Trevarthen 2000, Trehub, 2003.

Os dados também convidam a refletir sobre as afirmações Benzon (2001), ou seja, que a função adaptativa da música ligada à sobrevivência nos primórdios da humanidade transformou-se, ao longo do tempo, em uma função mais social, facilitadora dos processos interativos.

Os dados trouxeram inúmeras informações que ratificam o forte caráter emocional nas interações suscitadas, o que também está de acordo com o referencial estudado dentre eles Brown, 2000, Trehub, 2003, Mendes e Pessoa, 2013.

Finalmente, parafraseando as ideias de Rodrigues, Nogueira e Rodrigues (2104, p.32) sobre a formação imersiva, ou seja, modelo que propõe uma “formação eminentemente vivencial, em que os formandos têm a oportunidade de participar activamente em diferentes experiências de carácter artístico e relacional, assimilando sensações, emoções e aprendizagens”, acredita-se que o modelo de formação adotado nesta pesquisa aproximou-se destas ideias acima, sobretudo em relação ao mergulho vivencial. Pode-se dizer que os dados mostraram que o processo de formação musical da professora esteve intrinsicamente associado ao seu exercício reflexivo, às suas vivências musicais, às suas descobertas pessoais e que ela foi fortemente sensibilizada pelas conquistas das crianças.

Além disso, evidenciou-se uma rica mudança na rotina das crianças que favoreceu o aflorar das inúmeras situações interativas. Acredita-se que a transformação educacional só é possível ser realizada através de processos desta natureza, considerando que estes demandam tempo e disponibilidade para quebrar paradigmas cristalizados, o que requer um profundo compromisso e crença no poder transformativo da educação.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho trilhado nesta investigação possibilitou um enorme aprendizado ao longo da jornada. Entende-se que a pesquisa precisa estar a serviço da evolução da sociedade e da humanidade, em direção a uma transformação que permita às pessoas viverem a plenitude das suas potencialidades, em diálogo profícuo com o comprometimento e o reconhecimento do outro no processo. Neste sentido o crescimento teórico e pessoal, tanto os relacionados aos participantes, quanto à pesquisadora foram observados.

Os dados mostraram que a intervenção realizada, desde o curso de professores à finalização das atividades na creche, evocou inúmeras transformações no contexto trabalhado. Foi possível constatar que há um campo aberto e carente de ações comprometidas com o desenvolvimento musical, tanto dos profissionais da Educação Infantil, quanto dos bebês e crianças pequenas.

A desinformação sobre a relevância da música nos primeiros anos de vida da criança é uma realidade a ser considerada pelos profissionais que trabalham com a formação de professores para a atuação na Educação Infantil.

Os dados contribuem para reforçar a necessidade de se inserir nos currículos dos cursos de formação de professores uma disciplina específica sobre música e que seja oferecida de forma regular, dada a sua importância para o pleno desenvolvimento das potencialidades da criança, de forma a garantir uma vivência expressiva na linguagem musical. Ficou evidente que não existe uma política pública específica que garanta a formação inicial e continuada do professor generalista na área musical, para que ele esteja apto a desenvolver e executar propostas nesta área do conhecimento, mesmo havendo na LDB menção à esta necessidade.

Evidencia-se a importância desta linguagem expressiva ser garantida pelos cursos de formação de professores, com vistas a promover o pleno desenvolvimento musical das crianças e, indiretamente, em uma atitude educativa, mostrar e esclarecer às famílias quanto aos benefícios desta atividade para seus filhos, pois a falta de formação musical entre as participantes do curso foi constatada em número elevado, assim como no meio familiar das crianças atendidas.

A opção pela Teoria da Aprendizagem Musical (MLT), proposta por Edwin Gordon, mostrou-se efetiva enquanto orientadora das práticas de formação das professoras, justamente por oferecer um direcionamento claro e objetivo para a elaboração das atividades realizadas, para a orientação dos processos de acompanhamento e avaliação das conquistas apresentadas

pelos participantes da pesquisa, desde o curso inicial até a observação dos bebês, apesar dos inúmeros desafios quanto a sua interpretação e execução.

Embora a compreensão da teoria tenha sido facilitada pela experiência pregressa da pesquisadora com a MLT desde 2010, realizada inicialmente no curso de formação realizado pelo Instituto Gordon nos Estados Unidos, a compreensão da MLT demandou da pesquisadora profundas reflexões e diálogos com profissionais que há tempos trabalham nesta perspectiva, sobretudo fora do Brasil, especificamente em Portugal e na Itália. Fato que levou a pesquisadora a realizar o estágio doutoral junto à professora Helena Rodrigues na Universidade Nova de Lisboa e estabelecer profícuos diálogos junto aos profissionais do Instituto Audiation, especificamente com Arnolfo Borsachi, durante visita técnica à Itália.

No Brasil, há que se registrar a visita à Universidade de Brasília para conhecer o curso de extensão “Música para Crianças” coordenado pelo professor Dr. Ricardo Dourado Freire, desde 2002, no Departamento de Música da Universidade de Brasília, devido à sua perspectiva teórica quanto as orientações pedagógicas estarem vinculadas à MLT.

Estas visitas fizeram-se necessárias, uma vez que se buscou conhecer e dialogar com as práticas musicais cujo referencial teórico é a MLT, para se compreender como estas se estabelecem em outros contextos culturais. O fruto deste intercâmbio foi a constatação de que a efetividade da utilização de uma teoria só se realiza se ela estiver em sintonia e em permanente diálogo com a realidade social e cultural na qual for inserida. Posto isso, destaca-se que esta pesquisa buscou lidar com as limitações do contexto escolhido, de forma proativa e ciente destas constatações. Fato que parece ter contribuído para a emergência de resultados positivos.

Reconhece-se que um dos grandes obstáculos para a divulgação da MLT é a falta de bibliografia que trata de seus pressupostos teóricos em língua portuguesa. Isso reforça o desconhecimento e a falta de interesse nos profissionais da área musical para esta teoria que apresenta uma nova perspectiva para o entendimento do valor da música para o bebê. Desta maneira, o investimento em publicações em língua portuguesa faz-se necessário.

Em relação ao curso de formação inicial constatou-se uma evolução musical positiva, onde as participantes demonstraram compreender a importância de um olhar diferenciado voltado para o bebê e para a criança pequena no que tange a sua musicalidade. Ademais, demonstraram reconhecer em si mesmas as suas potencialidades, bem como as suas dificuldades musicais através de um processo dialógico. O reconhecimento das conquistas individuais e o acolhimento das dificuldades vivenciadas durante o curso, através de uma atitude atenta e afetiva se consolidaram como meios facilitadores e promotores de evolução

do processo, fato que pode estar relacionado ao próprio potencial da música em evocar emoções, não apenas nas crianças mas, inclusive, nos adultos. Ajustes no formato do curso, como a introdução da flauta doce como recurso para a afinação, devem ser considerados no intuito de otimizar o tempo.

O acompanhamento da prática da professora realizado na creche foi coroado de inúmeros pontos, absolutamente, positivos. Em relação ao processo de formação musical da professora, verificou-se o seu crescimento musical e pessoal, considerando a sua condição inicial de total desconhecimento musical, pela conquista de uma maturidade reflexiva e comprometida com o seu desenvolvimento musical, adquirida durante o período de 18 meses.

As respostas das bebês confirmaram o enorme potencial musical presente nesta faixa etária. O contexto musical estabelecido precipitou inúmeras oportunidades para o estabelecimento de interações positivas, além de outras manifestações de comportamentos que demonstraram a ocorrência do desenvolvimento da aprendizagem musical destes bebês. A MLT foi fundamental para a elaboração das atividades, e para uma orientação criteriosa quanto a observação, e posterior compreensão dos comportamentos musicais apresentados pelos bebês. Conclui-se, neste caso apresentado, que os pressupostos da MLT de Edwin Gordon permitiram um trabalho coerente e passível de avaliação.

Este estudo respondeu às questões iniciais, entretanto, favoreceu a emergência de muitas outras. Acredita-se que a função de uma pesquisa seja responder a questões, contudo, indo além desta obviedade, ela deve formentar novas dúvidas e possibilidades de entendimentos. Sugere-se, portanto, a elaboração de novos estudos neste campo, em outros contextos culturais, que se aprofundem tanto sobre o desenvolvimento musical individual dos bebês, utilizando a filmagem como recurso para a observação, quanto à formação dos professores.

O aprofundamento sobre o desenvolvimento musical dos bebês observados não foi possível de ser detalhado neste estudo, entretanto deve ser retomado em pesquisa futura, assim como ampliar os estudos sobre as interações iniciais mediadas pela música em famílias brasileiras.

Pondera-se a possibilidade de um estudo descritivo mais detalhado, a partir do material coletado, das atitudes da professora quanto ao parâmetro: “mudanças de intensidade e de registro vocal durante as interações”, pois este se mostrou altamente significativo no estabelecimento do novo contexto interativo. O material coletado é profícuo, entretanto, diante do tempo e das circunstâncias deste estudo, não foi esgotado nas análises.

Assim, finalizar um processo tão intenso e produtivo como o vivenciado nesta pesquisa é motivo de alegria. Além do mais, as constantes reflexões geradas ao longo destes anos trouxeram um enriquecimento teórico, pessoal e profissional substanciais à esta pesquisadora. Emergiram sentimentos de realização e de alegria pela conclusão de um processo profundo e fascinante, onde além de se constatar uma real transformação no contexto e nas pessoas envolvidas, pode-se colaborar para a construção de uma realidade educativa na qual os bebês são a verdadeira causa de sua existência. Entretanto, por outro lado, permanece o sentimento de que sempre haverá algo a mais que deveria, ou deverá, ser realizado. Um sentimento que grava no coração a certeza de que a busca ardente pelo conhecimento deverá ser, sempre e indubitavelmente, a estrela guia do professor.

REFERÊNCIAS

AIGAM. **Associazione Italiana Gordon per L'apprendimento Musicale**. Disponível em: <http://www.aigam.org/> Acesso em: 11 Jan. 2014.

ANDRADE, Mário. **Pequena História da Música**. Obras Completas de Mário de Andrade. v. VIII, São Paulo. Editora Martins Fontes, S/ d.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus** nº 12, p. 144-166, 2006. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/12/files/OPUS_12_Amato.pdf Acesso em: 1 Jan. 2014.

ARROYO, Margarete. Música na Educação Básica: situações e reações nesta fase pós LDBEN/96. **Revista da Abem**, nº10, março de 2004. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo4.pdf Acesso em: 8 Jan.2014.

AUDIATION INSTITUTE. Disponível em: <http://www.audiationinstitute.org/category/news/> Acesso em: 05/01/2015.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**. [online]. 1989, vol.3, n.7, pp. 170-182. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf> Acesso em: 7 Jan. 2013.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo, 2002a.

_____. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva. São Paulo, 2002b.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de artes**. (2ª Ed) Editora Cortez. São Paulo, 2003.

BARBOSA, Maria Clara. Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389/3914> Acesso em: 1 Mar. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa, Portugal, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**. 2003, n. 8, março, 2003. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed8/revista8_artigo3.pdf Acesso em: 6 Jan. 2014.

BENZON, William. **Beethoven's anvil: Music in Mind and Culture**. Basic Books, New York, NY, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 5692 de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 11 Jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras na creche: manual de orientação pedagógica**/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152 Acesso em: 1 Mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso em: 1 Abril de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.796 de 04 de Abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em: 01 Mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 27 Jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **A Educação Infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da Legislação**. MEC/SEB. Brasília, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002253/225334POR.pdf> Acesso em: 29 Jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152 Acesso em: 27 Jan. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6. 130p.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BROWN, Steven; MERKER, Björn; WALLIN, Nils. L. An Introduction to Evolutionary Musicology. IN: **The Origins of Music**. Edited by Nils L. Wallin, Björn Merker, and Steven Brown. Massachusetts Institute of Technology, 2000.

BROWN, Steven. The “Musilanguage” Model of Music Evolution. IN: **The Origins of Music**. Edited by Nils L. Wallin, Björn Merker, and Steven Brown. Massachusetts Institute of Technology, 2000.

BRUSCIA, Kenneth. **Definindo Musicoterapia**. Enelivros. Rio de Janeiro. 2000

BRUNER, Jerome. Juego, pensamiento y lenguaje. **Perspectivas**, vol. XVI, nº 1, 1986
_____. **A Cultura da Educação**. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. **Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor**. Educação Infantil. S/d. Disponível em: <http://www.lo.unisal.br/sistemas/professores/cidinha/arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20Maria%20MALTA%20Campos.pdf> Acesso em: 01Fev. 2014.

_____. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil. IN: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DE%20EDUCADORES/POR%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFISSIONAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf> Acesso em: 29 Jan. 2014.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARDOSO, Rafael. A Academia Imperial de Belas Artes e o Ensino Técnico. *19&20*, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/rc_ebatecnico.htm Acesso em: 10 Jan. 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. (5ª Ed.). Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2004.

CASPURRO, Helena. Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *APEM. Revista de Educação Musical*, nº 127 Janeiro/Março 2007 – pp 16-27. Disponível em: http://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf Acesso em: marco, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis. Vozes, 2003.

CNE/CP. Conselho Nacional de Educação/ Conselho pleno, **Resolução nº 1 de 15 de Maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 27/12/2013.

CORSARO, William A. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis**. Department of Sociology. Indiana University, Bloomington, USA. S/d. (Texto digitado)

COUTINHO, Rejane G. a Formação de professores de arte. IN: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e Mudanças no ensino de Artes**. (2ª Ed.) Editora Cortez, São Paulo, 2003.

CUNHA, B. B. B. e CARVALHO, L. F. de. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção**. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira (Org.). **As artes no Universo infantil**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de Arte**. (Coleção magistério. 2º Grau. Série formação de professor) Editora Cortez. São Paulo, 1999.

FIAMENGHI, Geraldo A. Jr. **Conversas dos Bebês**. Editora Hucitec, São Paulo, 1999.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação.** (2ª Ed.). Editora Unesp. São Paulo; Funarte. Rio de Janeiro, 2008.

FLOHR, John W., HODGES, Donald A. Music and Neuroscience. IN: **MENC Handbook Of Musical Cognition and development.** Edited By Richard Colwell. Oxford University, New York, 2006.

FLOHR, John W. Best Practices for young children's music education: Guidance from brain research. **General Music Today January.** 2010 vol. 23 no. 2 13-19. Disponível em: <http://gmt.sagepub.com/content/23/2/13.abstract> Acesso em: 13 Nov. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.), BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, Unesco, 2009.

GEMBRIS, Heiner. The Development of Music Abilities. IN: **MENC Handbook Of Musical Cognition and development.** Edited By Richard Colwell. Oxford University, New York, 2006.

GIML. **The Gordon Institute for Music Learning.** Disponível em: <http://giml.org/gordon/>

GIOVANNI, Luciana, & GUARNIERI, Maria Regina. Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambigüidades e tensões. In **Anais do II Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia: el acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones.** Buenos Ayres, UBA, 2010.

GOMES, Gregório Rodrigues, FLORES, Javier Gil, JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodologia de la investigación Cualitativa.** Ediciones Aljibe, SL. Archidona (Málaga), 1996.

GONDIM, Janedalva Pontes, FERNANDES, Ângela Maria Dias. Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n.3, p.497 – 512, set/dez. 2011.

GORDON, Edwin., CAMERON, Charles. **Guiding your child's musical development.** GIA Publications, INC, Chicago, 1991.

GORDON, Edwin. **Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões.** Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2000a.

_____. **Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.** Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2000b.

_____. **Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence.** GIA Publication, Inc. Chicago, 2001.

_____. **Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.** Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Ed. Lisboa, 2008.

_____. The 2nd International Conference on Music Learning Theory keynote address. **The GIML Audea.** Volume 14 ▪ Number 2 ▪ Fall 2009. Disponível em: <http://giml.org/audea/Audea2009Fall.pdf> Acesso em: 9 Jan. 2014.

_____. **Essential preparation for beginning instrumental music instruction.** GIA Publications, INC. Chicago, 2010.

_____. A personal retrospective of the turning tide of early childhood music education. **The GIML Audea.** Volume 17 Number 1 Fall 2012. Disponível em: <http://giml.org/audea/Audea2012Spring.pdf> Acesso em: 26 Dez. 2013.

_____. Listening: The Critical Component for Understanding Music. **The GIML Audea.** Volume 18 Number 1 Spring 2013. Disponível em: <http://www.giml.org/audea/Audea2013Spring.pdf> Acesso em: 26/12/2013.

GUILMARTIN, Kenneth K., LEVINOWITZ, Lili M. **Music and your child: a guide for parents and caregivers.** Music Together LLC, Princenton, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Ed. Artmed. Porto Alegre, 2003.

IEGAM. Instituto Edwin Gordon de aprendizagem musical. Disponível em: <http://www.iegam.org/> Acesso em: 11 Jan. 2014.

JANGADA BRASIL. **Realejo** - MIDI's e partituras de cerca de 250 canções da tradição oral Brasileira. Disponível em: <http://www.jangadabrasil.com.br/realejo/index.asp> Acesso: 10 Jun. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Processo de ensinar e aprender: lugares e culturas na educação Infantil. **IN: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: praticas e didáticas.** XIV ENDIPE. Livro 2. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008.

_____. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n.3 (48) – set./dez. 2005. Disponível em: http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/48_artigos_kishimototm.pdf Acesso em: 14 Jun. 2012.

_____. A pré-escola na República. – **Pro-Posições**, Campinas, n. 3 – Dez. 1990. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/3-artigo-kishimoto.pdf>. Acesso em: 9 Mar. 2015.

KUHL, Patricia. Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. **International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, Inc**, volume 5, number 3, p.128 a 142, 2011. Disponível em: http://ilabs.uw.edu/sites/default/files/2011%20Kuhl_MindBrainEducation.pdf. Acesso em: 3 Jan. 2015.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº14, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> Acesso em: 8 Jan. 2014.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e É fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 Jan. 2014.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo. Summus, 1978.

LEVITIN, Daniel. J. **This is your brain on Music: The Science of a human obsession**. A PLUME book. New York, 2006.

MAGALHÃES, Ana Del T. Vasconcelos. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. **IN: BARBOSA, Ana Mae (Org). Inquietações e Mudanças no ensino de Artes**. (2ª Ed.) Editora Cortez, São Paulo, 2003.

MALLOCH, Stephen, TREVARTHEN, Colwyn. Musicality: Communucating the vitality and interests of life. **IN: MALLOCH, Stephen, TREVARTHEN, Colwyn. (Ed). Communicative**

Musicality: Exploring the basis of human companionship. Oxford University, New York. 2009.

MARTINS, Miriam Celeste. Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. IN: BARBOSA, Ana Mae (Coord.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** (2ª Ed.) Ed. Cortez, São Paulo, 2003.

MARSHALL, Herbert, BAILEY, Jennifer M. Observing and Communicating Early Childhood Music and Movement Development. **Perspectives.** V. 4, Number 2, Spring 2009.

MELO, Veríssimo de. **Rondas Infantis Brasileiras.** Jangada Brasil. 2003. Disponível em: <http://www.jangadabrasil.com.br/arquivos/> Acesso: 6 Jun, 2012.

MENDES, Priscila B., MELO, Regina. Origem e desenvolvimento da mielina no sistema Nervoso central - um estudo de revisão. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 93-99, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/1654/1208> Acesso em: 19/03/2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Comissão de Educação e Cultura. Projeto de **LEI nº 7.032**, de 2010. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=094C8E208770FAF89F61FC943C4F1B8F.node1?codteor=1014013&filename=Parecer-CEC-17-07-2012 Acesso em: 26 Dez. 2013.

MONTANDÓN, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos em língua Inglesa. **Cadernos de pesquisa** nº 112, p.33-60, março, 2001.

MUSIC TOGETHER. Disponível em: <http://www.musictogether.com> Acesso em: 12 Jan. 2014.

NAKATA, T., & TREHUB, S. E. Infants' responsiveness to maternal speech and singing. **Infant Behavior & Development.** n 27, (2004). P. 455-464. Disponível em: <http://www.utm.utoronto.ca/infantchildcentre/sites/files/infantchildcentre/public/shared/sandra-trehub/003.pdf> Acesso em: 12 Mar. 2015.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalhos pedagógicos.** Educa, Lisboa, 2002.

NÓVOA, Antônio. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, nº16, set/dez, 2007. Disponível em:

<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v30n16.pdf> Acesso em: 27 de Mar. 2015.

NÓVOA, Antonio, GANDIN, Luíz A., ICLE, Gilberto, FARENZENA, Nalú, RICKES, Simone, M. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com Antônio Nóvoa. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057004> Acesso em: 27 de Mar. 2015.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 28 Mar. 2015.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. A música e a cultura escolar no alvorecer da República. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 2., 2002, Natal. Anais eletrônicos... Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0314.pdf> Acesso em 15 Mai. 2015.

PANKSEPP, Jaak, TREVARTHEN, Colwyn. The neuroscience of emotion in music. IN: MALLOCH, Stephen, TREVARTHEN, Colwyn (Ed). **Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship**. Oxford University, New York. 2009.

PAPAELIOU, Christina, TREVARTHEN, Colwyn. The infancy of music. **Musical Praxis**, Vol. 1, n. 2, p. 19-33, 1994.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **500 Canções Brasileiras**. 2ªed. rev. MusiMed. Brasília, 2010.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da Abem**, nº 10, março, 2004. Disponível em: http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo3.pdf Acesso em: 05/01/2014.

PERETZ, Sandra; AYOTTE, Julie; ZATORRE, Robert J.; MEHLER, Jacques; AHAD, Pierre; PENHUME, Virginia; JUTRAS, Benoit. Congenital amusia: a disorder of fine-grained pitch discrimination. **Neuron** 33, p. 185-191, 2002. Disponível em: http://www.brams.umontreal.ca/plab/downloads/Peretz_et_al_Neuron_2002.pdf Acesso em: 6 Jan. 2014.

PMPC. **Editais do Concurso Público.** Disponível em: <http://www.pocosdecaldas.mg.gov.br/site/wp-content/uploads/2013/01/Edital-001-2013-PUBLICADO.pdf> Acesso em: 1 Jan. 2013.

PINTO, Tiago Oliveira. Questões de Antropologia Sonora. **Revista de Antropologia.** São Paulo, USP. V. 44 nº 1 Som e música; p. 221-286; 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v44n1/5345.pdf> Acesso em 17 Nov. 2013.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, nº Especial, p. 137 – 162, jul./dez., 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631- 643, maio/ago. 2010.

_____. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199 – 211, jan/ abr. 2011.

REIGADO, João Pedro Lopes. **Análise acústica de vocalizações de bebês de 9 a 11 meses face a estímulos musicais e linguísticos.** Edições Colibri. Lisboa, 2009.

REYNOLDS, Alison M., VALÉRIO, Wendy H., BOLTON, Beth M., TAGGART, Cynthia C., GORDON, Edwin, **The Early Childhood Music Curriculum. Guide for parentes, Teacher and Caregivers: Music Play. Jump Right In.** Chicago. GIA Publications, Inc., 1998.

RIBEIRO, Hugo L. Entrevista com Manuel Veiga. Música e Cultura nº 1. **Revista Online de Etnomusicologia.** Disponível em: <http://musicaecultura.abetmusica.org.br/artigos-01/MeC01-Entrevista-Manuel-Veiga.pdf> Acesso em: 17 Nov. 2013.

RODRIGUES, Helena. Pequena Crônica sobre notas de rodapé na Educação Musical: Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. **Revista de la Lista Electrónica Europea de Música em la Educación** nº8. 2001. Disponível em: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues01b.pdf> Acesso em: 05/01/2015.

RODRIGUES, Helena, RODRIGUES, Paulo Maria (Coord.) **Arte de ser professor: o projecto musical e formativo grande bichofonia.** Edições Colibri e Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014.

RUNFOLA, Maria, TAGGART, Cynthia Crump. **The development and pratical application of Music Learning Theory.** GIA Publications, Inc. Chicago, 2005.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais: Relatos sobre a música e o cérebro**. São Paulo. Companhia das Letras, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. IN: **Relatório da disciplina Sociologia da Infância**. Braga, Portugal: IEC-UMINHO. 60-83.

SEIDL- DE- MOURA, Maria Lúcia ; RIBAS, Adriana Ferreira P.; SEABRA, Karla da C.; PESSÔA, Luciana fontes; RIBAS JR, Rodolfo de C.; NOGUEIRA, Suzana E. Interações Iniciais mãe-bebê. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(3), p. 295-302, 2004

SILVA, Everson M. A., ARAÚJO, Clarissa M. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação Escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória Histórica e sócio-epistemológica da arte/educação**. GE: Educação e Arte / n.01, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf Acesso em: 26 Dez. 2013.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudo de caso**. 3ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2012.

STEELE, Christopher J., BAILEY, Jennifer A.; ZATORRE, Robert J. PENHUME, Virginia B. Early Musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum: evidence for sensitive period. **The Journal of Neuroscience**, 16 January 2013, 33(3): 1282-1290. Disponível em: <http://www.jneurosci.org/content/33/3/1282.abstract> Acesso em: 12 Mar. 2015.

STERN, Daniel. **O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992.

STIFFT, Kelly. **A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais**. (manuscrito). Orientadora: Esther S. W. Beyer. Tese de Doutorado- Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

TREHUB, Sandra. The developmental origins of musicality. **Nature Neuroscience**. Vol. 6; Nº 7; July 2003. Disponível em: http://www.brainmusic.org/EducationalActivitiesFolder/Trehub_development2003.pdf Acesso em: 21 Ago. 2013.

_____. Mothers are musical mentors. **Zero to Three**, (2002). nº 23(1), p. 19-22. Disponível em: http://www.utm.utoronto.ca/infant-child-centre/sites/files/infant-childcentre/public/shared/sandra-trehub/Mothers_are_musical_mentors.pdf Acesso em: 12 Mar. 2015.

TREHUB, Sandra. E., & NAKATA, Takayuki. Emotion and music in infancy. **Musicae Scientiae, Special Issue**, (2001-2002), p. 37-61. Disponível em: http://www.utm.utoronto.ca/infant-child-centre/sites/files/infant-child-centre/public/shared/sandra-trehub/Trehub_Nakata.2001-2002.pdf Acesso em: 12 Mar. 2015.

TREVARTHEN, Colwin. (1994). What music communicates: Evidence from mother's songs to infants. **Notes for a talk at St. Michael House**, Baker Street, London.

_____. Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. **Musicae Scientiae**. Special issue, (1999-2000), p. 155-215.

TREVARTHEN, Colwin., KOKKINAKI, Theano. & FIAMENGHI JR, Geraldo. A.. What infant's imitations communicate: with mothers, with fathers and with peers. In: J. Nadel e G. Butterworth (Eds.). **Imitation in infancy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

TREVARTHEN, Colwin. & MALLOCH, Stephen. The dance of wellbeing: Defining musical therapeutic effect. **Nordic Journal of Musical Therapy**, (2000) 9 (2), 3-17.

UNL. Universidade Nova Lisboa. Disponível em: <http://cesem.fcsh.unl.pt/investigacao/investigadores/investigadores-integrados/helena-rodrigues> Acesso em: 11 Jan. 2014.

VIGOTSKY, L.S. *La imaginación y el arte em la infância: Ensayo psicologico*. 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/71312589/L-S-Vygotsky-La-Imaginacion-y-El-Arte-en-La-Infancia> Acesso em: 11 Jan. 2014.

APÊNDICE A

Projeto do Curso de Extensão

TEMA	Musicalização Infantil para bebês a partir da perspectiva da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon	
NÚMERO DE PARTICIPANTES MÁX. 10	CARGA HORÁRIA DO CURSO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
	40h/a (OBS: Caso seja necessário esta carga horária poderá ser ampliada)	A estabelecer com os participantes

PROFESSORA PROPONENTE	Fabiana Leite Rabello Mariano	
------------------------------	-------------------------------	--

EMENTA

Fundamentos e pressupostos da Teoria da Aprendizagem Musical (Music Learning Theory – MLT) de Edwin Gordon. Iniciação ao canto e à flauta doce. Preparação básica para uma prática musical com bebês entre 0 a 18 meses.

OBJETIVOS

Geral

- Sensibilizar os participantes do curso para a importância da música na educação infantil, sobretudo na faixa etária de 0 a 18 meses, propiciando-lhes oportunidades para conhecerem o seu próprio potencial musical e então, a partir disso, construir conhecimentos básicos e específicos sobre os fundamentos da musicalização sob a perspectiva da MLT, cultivando habilidades musicais específicas para uma futura intervenção em berçários.

Específicos

- Sensibilizar os alunos para a importância do conhecimento em música para bebês
- Conhecer a proposta da MLT: fundamentos teóricos e pressupostos essenciais da mesma.
- Realizar atividades de movimento corporal, afinação e canto.
- Reconhecer e identificar modo maior e menor, através de padrões melódicos.
- Cantar melodias do cancioneiro nacional em ambas as tonalidades.
- Reconhecer e cantar intervalos de 2ªM e m; 3ªM e m, 4ªJ, 5ªJ, 7ªM descendente.
- Tocar na flauta doce melodias simples com os intervalos fundamentais dos referidos modos.
- Ampliar e conhecer a estrutura do repertório de canções retiradas do cancioneiro nacional escolhido para o curso.
- Reconhecer e identificar padrões rítmicos.

- Reconhecer e vivenciar divisões métricas duplas e triplas e andamentos diferenciados nas canções trabalhadas.
- Elaborar um planejamento coerente com a MLT.

UNIDADES/ SUBUNIDADES

UNIDADE I – Fundamentos teóricos da Teoria da aprendizagem Musical (MLT) (5h/a)

- Conceito de “Audiação”
- Audiação preparatória: Tipo: Aculturação
- Teoria do Movimento de Laban: Peso, Espaço, Tempo e Fluxo
- Duração do som: padrões rítmicos e Métricas dupla e tripla
- Alturas do som: padrões melódicos
- Canções com e sem palavras
- Parlendas (Chants) com e sem palavras

UNIDADE II – Vivência Musical (20h/a)

- Audiação Preparatória: ouvir e entoar padrões rítmicos e melódicos em sílabas neutras
- Repertório de movimentação corporal
- Brincadeiras musicais
- Vivências de canto: desenvolvendo um repertório
- Vivências e planejamentos de sequências pedagógicas básicas para o desenvolvimento de uma aula para bebês

UNIDADE III- Introdução à Flauta Doce (15h/a)

- Técnica de respiração e sopro
- Teoria musical: movimentos dos sons: ascendentes e descendentes (alturas), intervalos, duração dos sons (figuras musicais) através do método para flauta doce “Brincando com os sons” onde a escrita musical clássica é substituída por gráficos.

METODOLOGIA

- Aulas essencialmente práticas
- Leitura de textos para aprofundamento teórico
- Aulas simuladas
- Vídeos

AValiação

- A avaliação será realizada através da análise reflexiva entre ministrante e os participantes das suas performances registradas em um diário de campo e filmagens.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GORDON, Edwin E. *Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. *Teoria da aprendizagem musical para recém nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2000.

GORDON, Edwin, REYNOLDS, Alisson, VALERIO, Wendy, BOLTON, Beth, TAGGARD, Cynthia. *Music Play: The early Childhood Music Curriculum, Guide for Parents and Caregivers*. Gia Publications, Chicago, 1998.

GORDON, E., CAMERON, Charles. *Guiding your child's musical development*. GIA Publications, INC, Chicago, 1991.

MELO, Verísimo de. Rondas Infantis Brasileiras. Disponível no site: Jangada Brasil.

VILLA LOBOS, Heitor. Guia Prático.

COORDENAÇÃO EXTENSÃO	
----------------------	--

APÊNDICE B

Excertos do material disponibilizado para as alunas do Curso de Extensão

EXCERTO 1

CANÇÕES COM PALAVRAS - letras e posições da tonalidade e da nota inicial da melodia na flauta

20. MUCAMA BONITA

Tonalidade: Dó maior

Métrica: Binário composto (Triple meter) (lento como se estivesse ninando)

	TOM	N.I
	DÓ(C)	MI
Mucama Bonita		
Vinda da Bahia		
Pega este menino,		
Lava na bacia		

Sugestão de atividade (aculturação):

Esta música pode servir para os momentos de descanso, ou brincadeiras de roda. Sentir os macrotempos movimentando o corpo de um lado para o outro. Pegar o bebê no colo fazer este movimento para que ele sinta a pulsação ternária.

Padrões melódicos

(ACULTURAÇÃO):

(DO – RÉ - MI) (MI - FÁ - MI) (FÁ – MI - RÉ) (MI – RÉ -DO)

(IMITAÇÃO):

(DÓ - SOL) (SOL - DÓ)

EXCERTO 2

NA BAHIA TEM

1

Tonalidade: Ré Maior
Métrica: Binário (Duple)

Folclore

APÊNDICE C

Entrevista Inicial para o Curso de Extensão

Entrevista Inicial

Caracterização do entrevistado:

1. Sexo: ☐ F ☐ M

2. Faixa Etária: ☐ 18 a 25 ☐ 26 a 30 ☐ 31 a 35 ☐ 36 a 40
☐ 41 a 45 ☐ 46 a 50

3. Habilitação Acadêmica:

☐ Pedagogia incompleta ☐ Pedagogia concluída

☐ Pós-graduação em andamento ☐ Pós-graduação concluída

Pós-graduação: ÁREA: _____

4. Cursos de extensão ou formação complementar:

☐ Sim ☐ Não

Quais: _____

5. Tem algum conhecimento musical?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, por favor, explicita qual?

6. Como foi o seu **ambiente musical** em casa ou escola **quando criança**?

7. Lembra-se de algumas canções deste período da sua vida?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo relate, por favor: (pode ser o nome da canção ou trechos da melodia)

8. Quais destas canções você ainda canta e com qual frequência?

9. Liste **10 canções infantis** tradicionais que você conhece e **geralmente canta** para seus alunos, na sequência da mais cantada para a menos cantada:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____

10. Existe um **momento da rotina** diária com seus alunos que você canta **espontaneamente**? Em caso afirmativo, quais são estes momentos?

11. Existe no seu **planejamento** semanal um **momento específico** para as atividades musicais:

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo:

Quando geralmente ocorrem?

Descreva, por favor, alguma atividade musical que você faz com os alunos e qual o seu objetivo com a mesma:

12. Qual a sua expectativa com este curso?

APÊNDICE D

Transcrição de gravações dos depoimentos coletados durante o curso de extensão

Transcrição da gravação do 1º dia do curso de extensão:

Observação: Foi orientado que elas poderiam falar livremente sobre o primeiro encontro. Suas impressões, dificuldades e expectativas.

PESQ: Então vamos lá? Gravando... Podem falar!

P4: difícil, Muito difícil, tem que ter muito treino, muita disciplina pra poder dar conta, eu achei, pra quem não está acostumado né, e eu não estou acostumado com nada de canto.

PESQ: Achou difícil o jeito que eu fiz,

P4: a dificuldade “pra mim” é entender o tom,

P4: Achei difícil pra “mim” entender e colocar em prática.

P3: Toda atividade que envolve música pra mim é muito prazeroso, qualquer coisa, prazeroso, e agora desafiador. Porque pra ficar tocando flauta do jeito que eu sei tocar nas musiquinhas que eu sei tocar, se for pra ficar cantando a que eu sei cantar eu canto, mas o que eu achei difícil foi o padrão, né?, como eu vou extrair este padrão depois de uma canção, de uma música, como eu que vou fazer com as crianças, até eu aprender como é que isso, que extrair este padrãozinho, mas no mais...

PESQ: a dinâmica, foi bom?

P3: Achei legal, tudo, mas a dificuldade é encontrar estes padrões, os pá,pá,pás...vc ter a melodia e a música e transformar isso nos pá,pá,pá, em padrão.

PESQ: vá tentando...vamos indo

P2: Pra mim tudo foi novidade, e assim, eu realmente não conheço este universo da música, a não ser que eu gosto muito de música, pra mim música é sempre uma coisa muito gostosa. Eu achei difícil também o padrão, né, eu pensei como a P3, como tirar isso. E eu não pensei muito com o trabalho com as crianças, porque primeiro eu tenho que interiorizar isso pra depois conseguir colocar em prática. Achei desafiador também, fiquei pensando, será que eu vou dar conta de aprender, né? Porque Tudo é novidade pra mim.

PESQ: e a flauta foi difícil?

P2: Foi difícil. Porque eu tenho dificuldade fazer duas coisas ao mesmo tempo. Então, pra mim, soprar e controlar os dedos, o movimento dos dedos.

PESQ: Foi difícil?!

P2: Fiquei porque é meu contato inicial com ela (flauta),

PESQ: No contato inicial, tem um som bonito, né? (grupo ri)

P2: é...a gente foi apresentada hoje, (risos), então, espero sim, uma relação boa, mas eu gostei sim, achei muito gostoso, mas desafiador... vou precisar de muito treino

PESQ: por ser diferente?

P2: por ser novidade, porque pra mim é novidade, que eu conheço, eu ouço, mas eu nunca tinha tido (o contato).

P5: a minha dificuldade não é com o canto, mas com o instrumento que eu nunca tinha tido contato, assim, até toquei violão, mas parei, não dei continuidade, então meu ouvido entende, mas a minha cabeça não conecta, entendeu, eu acho que essa é a minha maior dificuldade, é o instrumento, aprender um instrumento vai ser o maior desafio, e durante a própria exposição mesmo, teórica, o início da fala, eu já identifiquei muitas coisas que eu faço na sala como a marcação de ritmos apenas que ou palmas que não são pra bebês, são pra crianças maiores, mas que já limitam estes movimentos, e são coisas que amanhã mesmo na minha rodinha eu posso modificar, e já posso começar a trabalhar independente de aplicar projeto, de desenvolver projeto, trabalho ou não, já são coisas que vão me auxiliar nesta mudança, já posso mudar amanhã este meu movimento, né, que não é legal, que não é só isso, tem muito mais, então a gente já vai abrindo este universo, mas flauta... ???

P6: pra mim também, é muito novo, eu tenho dificuldade de memorizar, sons, sequencias, pá,pá,pás, não sei...talvez no final eu vou dou conta de fazer alguma coisa, e a flauta também é que eu tenho dificuldade motora, de soprar e tampar os furinhos, vou apanhar muito (risos).

PESQ: foi difícil?

P6: olha, foi difícil, no início eu achei que não ia sair nada, mas no fim saiu alguma coisinha, né?

Transcrição do 4º encontro do curso de professores - Dia 27 de agosto

PESQ: quem quer falar primeiro? Como é que foi hoje?

P8: Foi Bom e também a gente pode ver as limitações que a gente também tem. A chegou aqui sim, ah, vou saber tudo, não, a gente tá aqui pra aprender, eu acho assim, igual mesmo, eu posso estar sendo desagradável, mas estou sendo sincera. Tocar eu, sinceramente mesmo, já entrei no conservatório, já tentei, não é assim, com é que eu vou falar, igual a você tem

dom, a gente como é que vc está tocando vc tem aquele prazer, de fazer, e eu assim pra tocar...

PESQ: Mas hoje, quando você tocou a flauta, foi muito difícil?

P8: Foi

PESQ: foi ruim?

P8: Não. Ruim não foi, mas pra mim, como é que eu vou falar pra vc, p.ex., nossa depois que eu terminar o curso eu quero continuar aprendendo, eu pra tocar não.

PESQ: mas cantar sim?

P8: Isso, se for pra fazer outro curso, pra cantar, aí sim, sabe. Eu gostei muito, as vezes, até mesmo pra tocar a gente vê a coordenação, né, igual a P2, né? Eu também tenho a dificuldade de coordenar. Ontem mesmo quando tivemos com a “A.” (professora de música da escola que ela trabalha). Tinha umas coisas lá de marcar aqui, marcar lá, e eu tive dificuldade. Da primeira vez que vocês tiveram lá e agora eu já vi que eu já estou melhorando, destravando. Eu gostei bastante

P1: Com estes encontros eu me encontrei nestes encontros. Assim, nunca me despertou o interesse em estar buscando alguma coisa na área da música, sempre cantei como se tivesse cantando normalmente com as crianças e achava que estava bom, e com estes encontros eu tô percebendo: coitadinhos dos meus alunos (risos da aluna e do grupo), coitadinhos. E assim eu estou conseguindo me encontrar e... mas me despertou uma motivação tão grande pra tal que eu não quero parar. Não vou parar aqui.

PESQ: que bom, que bom, não é verdade? (pergunta para o grupo)

P1: E, no encontro de hoje é exatamente como a P8 falou, eu tenho as minhas limitações, mas primeiro eu estou conseguindo observar quais são as minhas limitações, e assim, consigo imitar, pelo menos eu consigo olhar pra você, e consigo fazer igual, tem hora que erro, “embanano” tudo, me confundo, mas eu tô conseguindo isso.

PESQ: Vamos fazendo a nossa aculturação. Talvez algumas já estejam na imitação, outras não, umas um pouquinho além, estamos todas neste período de audição preparatória.

P1: E, se as crianças sentem isso que eu estou sentindo, então é deste jeito que eu quero trabalhar com elas, pra que seja prazeroso mesmo, porque está sendo muito bom.

PESQ: Que bom, né? Fala P9.

P9: Engraçado porque quando ela fala das limitações, é engraçado porque, p.ex., todo mundo deve ter alguma limitação. E as vezes, p.ex. a limitação dela é mais a parte motora talvez, e eu, a flauta, as notas, eu já sabia, mas a minha limitação

PESQ: Mas você está conseguindo fazer.

P9: É eu tô conseguindo, mas assim me deu uma angustia, p.ex., de... nossa, mas até agora de que me adianta saber olhar na partitura e saber tocar, e se eu virar de costas e a Fabiana fizer uma nota, eu não sei que nota é. Porque o meu ouvido não aprendeu ainda. Igual vc fez este treino hoje, e falou que a gente vai usar a flauta pra afinar. Eu já desesperei. Falei assim, peraí, eu soprava e pensei, a minha voz não vai chegar nisso aí.

PESQ: Não pode desesperrar, calma...

P9: Porque aqui todo mundo junto, quando a gente faz, você deu um dó, p.ex., todo mundo...dó..., parece que a gente tá conseguindo atingir aquilo, mas sozinho parece que a voz tá tão distante daquela nota, então eu vi que a limitação, tudo que você se dispor a fazer vai ter uma limitação.

PESQ: Então não vamos pensar só na limitação, porque quando a gente pensa em limitação parece que a gente vai até aqui, daqui eu não posso mais.

P9: Não é justamente o contrário..., mas o que eu posso aprender ainda.

PESQ: Mas eu acho que vocês estão em processo, dá pra ir mais pra frente. Talvez tenha sido a forma como fez até agora, então vamos tentar melhorar mais este treino auditivo. Talvez a gente possa fazer mais momentos de ouvir, de audição mesmo, que é o que a gente chama, de reconhecer este som, não necessariamente o nome do som, mas a altura do som.

P5: E assim, eu vejo como... se a gente tivesse alfabetizando uma criança, porque alfabetizar para gente que é professor é uma coisa muito...perto de outras...nós somos exímias, porque a gente já tem a técnica já tem a prática, e quanto mais a gente vai trabalhando nisso, mais experiente a gente vai ficando e melhor a gente vai conseguindo fazer. Quando eu fiz o curso (referindo-se à um curso de extensão de Iniciação na flauta doce na UEMG há 2 anos e meio atrás), é o que eu te falei...faz o quê, dois anos que a “A.” está dando aula na escola (referindo-se à professora de música na escola onde trabalha e onde fizemos, a referida professora e eu, oficinas de música logo no início da implantação das aulas de música na escola), eu fiz o curso há 2 anos e meio atrás, estes dois anos é o que levei pra compreender o que eu comecei a ver. E agora sim, eu não tive esta “dor” pra fazer isso, porque eu já passei por isso, então quer dizer a gente vai só aperfeiçoando.

PESQ: Talvez naquele momento eu devesse ter feito assim, não daquele jeito que eu fiz. Também...né? (me referindo à um curso de flauta doce realizado em 2006)

P5: Mas eu não eu acho que não foi perdido

PESQ: Ah, eu também não...mas...

P5: Mas agora já não tive mais esta “dor” (referindo-se às dificuldades como sendo dolorosas, difíceis).

PESQ: Mas hoje foi tranquilo?

P5: Não, porque lembra???

PESQ: A P5 chorava, brigava comigo.

P5: Ah... e no dia da apresentação que eu fui embora. Ai não...vai chegar lá, e um bando de gente me olhando.

PESQ: Mas hoje você tocou tranquila.

P5: Aqui com a gente vai pegando mais intimidade. Não precisa ficar com vergonha. Aquelas primeiras aulas que vocês fizeram do “flow” na escola, as meninas são praticamente irmãs nossas, ficamos mais tempo juntas do que com a família, mas e pra fazer o “remelexo” lá no meio? Então acho que tudo você vai pegando

P1: E lá na escola quando vocês fazem o trabalho, é uma coisa assim... que vem pra nós e a gente tem que fazer. Então eu acho que aqui motivou mais, porque... eu é uma coisa me encontrei aqui dentro. E lá eu estava fazendo pra de repente passar pras crianças.

PESQ: uma obrigação!

P1: uma obrigação

PESQ: Como eu deixei claro pra vocês. Este momento aqui, independente do que eu vou fazer depois ou o que vocês vão fazer lá na escola, é pra vocês, é a aculturação de vocês.

P3: Por isso é importante a gente fazer, né, a gente sentir primeiro, pra depois passar, porque a gente não pode exigir que uma criança faça uma determinada brincadeira sem que a gente tenha passado por ela, sem a gente ter este sentimento, porque dependendo do que a gente sente fazendo a gente está consciente de que a criança está sentindo isso, né, pra ruim ou bom.

PESQ: sim, de difícil, de fácil.

P1: No dia da aula de música as meninas falam: me dá um sono essa aula, eu falo: gente, o dia mais feliz pra mim na escola é o dia que a “A.” vai lá (professora de música). Eu me programo e “desprogramo”, não tenho nenhuma restrição com isso, porque é o horário dela, e se as crianças estão bagunçando, e eu sei que eu sou brava, só olho assim pra elas, e elas já entenderam que agora não é a hora, porque EU (com ênfase) quero fazer a aula (risos). A “A.” está lá pra ensinar eles, mas eu também estou lá pra aprender.

PESQ: Claro. Então tá bom meninas, por hoje muito obrigada!

APÊNDICE E

Entrevista Final para o Curso de Extensão

Entrevista Final do curso “Música para Bebês” na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Musical de E. Gordon

Nome:

Data:

Fazendo uma retomada do processo vivenciado neste curso, por gentileza, reflita sobre o seu processo de aprendizagem:

1. Diante das suas expectativas iniciais, o curso correspondeu a algumas delas? Você poderia descrever brevemente quais foram as expectativas atingidas e como foi o seu processo de aprendizagem?
2. Quais os pontos que favoreceram, ou não, o seu envolvimento neste processo? Em sua opinião qual foi o ponto forte do curso?
3. Das atividades trabalhadas (ex: movimento, canto, flauta doce, afinação, ritmo), qual foi para você a mais prazerosa? Qual foi o mais difícil?
4. Você acredita que as informações e os subsídios básicos vivenciados no curso auxiliarão você a ter uma nova postura frente à educação musical para os bebês? O curso trouxe-lhe novos conceitos e possibilidades de atuação?
5. Você se sente preparada para iniciar um trabalho de musicalização com suas crianças (bebês) na perspectiva da MLT?
6. Caso houvesse a possibilidade de uma continuidade deste processo, o que você gostaria que lhe fosse oferecido?
7. Você acredita que este formato de curso lhe estimulou a continuar o seu processo pessoal de formação musical? (p. ex. aprendizado de um instrumento; busca por outros cursos; leituras, etc...)

Seu espaço para comentários:

APÊNDICE F

Planilha de observação do desenvolvimento musical das professoras e dos bebês

TABELA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DOS BEBÊS

BEBE: (0 a 18m/24m)				CRITÉRIOS MOVIMENTO	CRITÉRIOS RÍTMICOS	CRITÉRIOS TONAIS
RESPOSTAS	Movimento	Rítmica	Tonal	ACULTURAÇÃO	ACULTURAÇÃO	ACULTURAÇÃO
1ª semana	Exemplo para preenchimento:	1 S	1 S	1- Demonstra atenção quando houve uma música, voltando-se para a fonte sonora.	1-Absorve mantendo-se atento ou demonstrando prazer em estar no ambiente no momento das atividades com ritmo.	1- Absorve mantendo-se atento ou demonstrando prazer em estar no ambiente no momento das atividades com ritmo.
2ª semana		2 N	2 N	2- Move-se livremente ao ouvir música	2- Demonstra atenção quando houve uma música, voltando-se para a fonte sonora.	2- Demonstra atenção quando houve uma música, voltando-se para a fonte sonora.
3ª semana		4A	4 AV	3- Segue movimentos de outros	3- Responde de forma aleatória, sem intenção.	3- Responde de forma aleatória, sem intenção.
4ª semana		V		4- Movimenta-se com objetos: Chocalhos, lenços, fitas, demais instrumentos.	4- Responde com intenção	4- Responde com intenção
5ª semana				5- Movimenta partes do corpo imitando o comportamento de outros.	5- Entoa padrão de 2 pulsos.	5- Entoa padrão passo a passo
6ª semana				6- Movimenta parte do corpo com intenção.	6- Utiliza os instrumentos de percussão de forma aleatória	
7ª semana					6- Utiliza os instrumentos esboçando intenção	
8ª semana						
9ª semana						
10ª semana						
OCORRÊNCIA DOS CRITÉRIOS						
S: SEMPRE						
AV: ALGUMAS VEZES						
N: NUNCA						

APÊNDICE G

Questionário semiestruturado dirigido aos responsáveis pelos bebês

Esta entrevista faz parte da pesquisa desenvolvida por Fabiana Leite Rabello Mariano intitulada: *“Contribuições da Teoria da Aprendizagem Musical para a formação musical de estudantes de pedagogia e seus reflexos na prática educativa com bebês de 0 a 24 meses”* na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof. Dra Tisuko Morchida Kishimoto. O objetivo da entrevista é conhecer o universo socio-cultural das crianças participantes. Sinta-se a vontade para responder ou não a esta entrevista. As informações serão utilizadas exclusivamente na referida pesquisa e os participantes não serão identificados. Agradecemos sua contribuição.

FICHA DEMOGRÁFICA:

Nome da criança: _____

Gênero: feminino () Masculino ()

Data de nascimento: ____/____/____

Naturalidade: _____

*Nome da mãe: _____

*Nome do pai: _____

*Telefone para contato: _____

1. ESCOLARIDADE DOS PAIS:

Fundamental Incompleto ☐ Fundamental Completo ☐

Ensino Médio Incompleto ☐ Ensino Médio Completo ☐

Graduação Incompleto ☐ Graduação Completa ☐

2. ESTADO CIVIL DOS PAIS:

Solteiro ☐ Casado ☐ Separado ☐

Divorciado ☐ Relação Conjugal Estável ☐

3. OS PAIS TÊM OUTROS FILHOS?

SIM () NÃO () QUANTOS () Observações: _____

Em caso afirmativo, as crianças costumam brincar juntas? SIM () NÃO ()

Em caso afirmativo, como ou com o quê elas brincam?

Em qual lugar:

As crianças costumam cantar enquanto brincam?

4. INFORMAÇÕES RELACIONADAS COM A CRIANÇA PARTICIPANTE:

Durante a **gestação você (mãe/pai) cantava para o seu bebê?** Em caso afirmativo, o quê cantava?

Sua gestação foi tranquila?

Como foi o parto: () Normal () Normal com fórceps – aparelho que ajuda a retirar a criança quando ela não nasce sozinha () Cesárea

Teve algum problema no parto?

SIM () NÃO () QUAL:

Criança apresenta alguma deficiência?

SIM () NÃO () QUAL:

Qual médico pediatra atende atualmente o seu filho/a:

Quem cuida do filho/a na ausência da mãe ou pai em casa?

Caso tenha outra pessoa responsável pelo cuidado com a criança, por favor, em qual período do dia, ou em quais dias da semana ela está presente?

Os pais costumam **ouvir algum tipo de música em casa?** Quais músicas ou quais cantores?

Vocês costumavam cantar e embalar o bebê **nos seus primeiros meses de vida?**

Ainda costumam cantar para seu filho/ a hoje em dia?

() sim () não () as vezes () mais a mãe () mais o pai

Em caso afirmativo, quais as músicas que vocês cantam para seus filhos?

Costuma brincar com o ele/a? Quando? Quais os tipos de brincadeiras?

APÊNDICE H

DIÁRIO DA PROFESSORA

TEMA	TRECHOS DOS DEPOIMENTOS	Nº
1- FORMAÇÃO MUSICAL DA PROFESSORA	Achei que fiquei um pouco perdida e a assimilação das crianças ficou comprometida. (05/04/2013)	T1
	Sei que preciso melhorar muito na parte musical, corporal e nas atividades elaboradas. (05/04/2013)	T2
	Porém a desafinação foi meu maior problema , as crianças gostaram e participaram por algum tempo, valeu a experiência mas tenho ainda que me aperfeiçoar na musicalização e ser mais organizada em relação às atividades. (08/04/2013)	T3
	Porém só pude observar estas respostas através do vídeo feito, isso foi muito bom para mim, pois pude perceber onde estou falhando no processo. (09/04/2013)	T4
	Porém estou tentando fazer o melhor que posso, sei que posso muito mais, contudo é sempre bom lembrar que eu também estou em processo de aprendizagem. (19/04/2013)	T5
	Ao responder as questões inicialmente levantadas, acho que a cada dia aprendo um pouco mais tanto com a Fabiana quanto com as crianças, pois consigo olhar para o seu desenvolvimento de maneira mais questionáveis, consigo visualizar a minha importância nesse processo de aprendizagem. Sei que o caminho é longo, e muitas barreiras ainda tem que ser vencidas, mas acho que o mais importante é a minha força de vontade de fazer com que tudo dê certo. (19/04/2013)	T6
	Repetimos o mesmo repertório, durante a semana cantei algumas canções e chants para eles, percebi também que estou conseguindo introduzir a afinação nas outras canções fora do nosso repertório. Acho que estou um pouco mais segura para isso, mas ainda tenho muito à caminhar. (17/05/2013)	T7
	Percebemos também uma pequena evolução na minha afinação, porém ainda há muito o que ser feito. (22/05/2013)	T8
	Ao falarmos sobre a minha participação nas atividades entre afinação e movimento, coloquei que é muito difícil, manter a afinação quando temos que observar, movimentar e ainda interagir com tantas crianças ao mesmo tempo, e isto pra mim ainda é muito complicado por isso as atividades ainda detem-se em apenas no canto e pouco movimento. Sei que isso ainda será revertido, pois, estou me esforçando para que isso ocorra. (22/05/2013)	T9
	A música sem palavras ainda é para mim uma dificuldade, mas estou me esforçando, cantar mantendo o tom e ainda fazer movimentos também é difícil, mas acho que já melhorei muito, se considerarmos o início. Ainda fico muito apreensiva, mas estou tentando dia-a-dia, melhorar e introduzir as canções, mas minhas atividades, as vezes elas são frustradas, mas às vezes dá certo. (JUNHO, 2013)	T10
	Como não consegui ainda me aprimorar na flauta, estou tentando o violão, quero muito aprender algum instrumento, contudo tenho achado que o melhor é cantar	T11

	mesmo e só. (AVALIAÇÃO DO SEMESTRE/ SEM DATA/ SETEMBRO?)	
	A minha autoconfiança é muito melhor que no início, hoje consigo realizar várias atividades. (AVALIAÇÃO DO SEMESTRE, S/DATA)	T12
	Para melhorar minha prática acredito que ainda tenho que trabalhar muito o ritmo, estou tentando buscar isso com alguns conhecimentos musicais, pra mim é muito difícil por nunca ter tido nenhuma orientação musical (AVALIAÇÃO DO SEMESTRE/DATA)	T13
	As atividades musicais estão muito difíceis de serem realizadas, as crianças estão muito agitadas, não consigo fazê-las fixar a atenção, porém algumas crianças cantam, mas é quase impossível manter o ritmo e o tom, pois o tempo todo existe interferência seja interno ou externo da sala. (11/09/2013)	T14
	Outra questão para mim é a falta de treino, tenho esquecido um pouco o ritmo e o tom das músicas o que acredito poder estar desencadeando esse desinteresse. (SEM DATA)	T15
	Hoje a Fabiana esteve aqui para filmar as crianças no final do curso, foi decepcionante para mim, pois ela gravou algumas crianças cantando, mas no momento de cantar em grupo foi um desastre, pois estava muito tumultuado e desafinei totalmente. Foi muito difícil para mim. (SEM DATA 12)	T16
	Após este momento difícil, me encontrei com a Fabiana, e então voltamos a treinar, pois havia bastante tempo que nós não cantávamos, (SEM DATA 13)	T17
	Marcamos uma aula para encerrar, com a presença dos pais, então comecei a treinar novamente, e percebi que este processo de afinação tem que ser permanente. (SEM DATA 13)	T18
TEMA	TRECHOS DOS DEPOIMENTOS	
2 - APOIO E ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	O apoio da orientadora também teve grande importância nesse momento de insegurança, (05/04/2013)	T19
	Tentei colocar o ritmo através da música, mas foi um pouco frustrante, pois me perdi e acabei tendo que ser totalmente auxiliada pela orientadora. (12/04/2013)	T20
	Ao responder as questões inicialmente levantadas, acho que a cada dia aprendo um pouco mais tanto com a Fabiana quanto com as crianças (19/04/2013)	T21
	Hoje musicalmente acredito ter melhorado muito, porém a sempre o que aprender, durante o processo houve altos e baixos, momentos que pensei em desistir, mas a Fabiana sempre me estimula e mostra oportunidades, (AVALIAÇÃO DOS SEMESTRE, SEM DATA)	T22
	Estou participando de um outro curso com a Fabiana e tentando melhorar esta dificuldade, ela ajuda muito sendo uma grande incentivadora. (AVALIAÇÃO DO SEMESTRE, SEM DATA, SETEMBRO)	T23
	Porém tenho sentido muita falta dos encontros realizados com a Fabiana pois era através deles que eu praticava a afinação e o acho que isso está dificultando um pouco minha prática, outra coisa que percebi é que com o	T24

	curso na UEMG, tenho cantado mais as canções do novo repertório e esquecendo um pouco das outras o que me faz esquecer do tom de cada uma. (SEM DATA 8)	
	A Fabiana conseguiu me mostrar o quanto é importante uma sequência do processo (26/04/2013)	T25
TEMA	TRECHOS DOS DEPOIMENTOS	
3- PLANEJAMENTO	Outro ponto discutido foi o planejamento extenso, discutimos e colocamos que poderia ser desmembrado este planejamento em algumas partes o que facilitaria a compreensão das crianças (09/04/2013)	T26
	Hoje durante a análise dos vídeos pude perceber que algumas mudanças no planejamento foram significativas no processo. Consegui observar a importância da roda nas atividades, mas também a necessidade da disciplina do planejamento, a Fabiana conseguiu me mostrar o quanto é importante uma sequência do processo (26/04/2013)	T27
	Ela me orientou também em como pedir silêncio mas através da imitação. (16/04/2013)	T28
	Outro ponto que gostei muito foi dela me dizer que eu devo esperar as crianças darem respostas entre as músicas, pois estou tirando delas esta oportunidade o que interfere nos resultados esperados. Achei muito bom essa nossa discussão, pois somente através dos vídeos e de nossas observações é que poderemos chegar aos resultados esperados. (16/04/2013)	T29
	Quando a Fabiana chegou inserimos os ovinhos no movimento com objetos e pude tentar colocar em prática um pouco do que foi discutido no nosso último encontro. (19/04/2013)	T30
TEMA	TRECHOS DOS DEPOIMENTOS	
4 - AUTONOMIA DA PROFESSORA	Vou iniciar minhas aulas de violão, para melhorar e aperfeiçoar meu trabalho. Continuarei com as aulas de canto com a Fabiana, além de participar de mais um curso oferecido por ela na UEMG. (21/08/2013)	T31
	As crianças estão mais agitadas, o que atrapalha um pouco o processo, mas tenho tentado diversificar as atividades, e colocando a música durante outras tarefas realizadas, aumentei o repertório, e a minha maior dificuldade é as canções sem palavras, isto para mim ainda é um tabu a ser rompido. (AVALIAÇÃO DO SEMESTRE SEM DATA SETEMBRO?)	T32
	As minhas conquistas foram muitas, pois mesmo sem a presença da Fabiana consigo realizar minhas atividades, porém acredito que o caminho está só começando ainda há um grande percurso a ser perseguido. (SEM DATA 1)	T33
	para mim foi muito bom, pude observar outras maneiras de introduzir as canções. (SEM DATA 6)	T34
	Todos os dias estou cantando com eles, mas não estou fazendo um momento específico, pois como estão desinteressados, procurei outras estratégias, tenho cantado durante as mais diversas atividades, parece que está dando mais resultados. (SEM DATA 7)	T35

	Percebo que estou um pouco destreinada, e preciso voltar ao ritmo do início. (SEM DATA 8)	T36
TEMA	TRECHOS DOS DEPONENTOS	
5. PERCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DAS CRIANÇAS	Observar as crianças no tapete olhando pra mim interessadas e intrigadas com o que estava acontecendo foi bom demais, (05/04/2013)	T37
	Porém diante das dificuldades achei que as crianças aproveitaram e mostraram algum interesse pelas atividades (05/04/2013)	T38
	As crianças gostaram e participaram por algum tempo, (08/04/2013)	T39
	Percebi que as crianças param para ouvir quando começo a cantar com a afinação, achei isso um ponto positivo. (ENTRE OS DIAS 09 E 11 do 04/2013)	T40
	Elas gostaram muito, algumas até deram respostas sonoras o O. é uma criança que tem demonstrado muito interesse nas atividades. Depois nos levantamos e partimos para os movimentos nesta parte do planejamento as crianças participam muito mais, pois adoram dançar o que torna o trabalho um pouco mais fácil. (12/04/2013)	T42
	As crianças adoram os ovinhos, (12/04/2013)	T43
Instrumentos e objetos	Pude perceber um maior interesse das crianças, porém elas se dispersam muito quando os objetos são inseridos (19/04/2013)	T44
	A mudança do planejamento despertou grande interesse pelas crianças, com músicas e instrumentos diferentes eles interagiram muito, comigo e com os colegas. (JUNHO, 2013)	T45
	A encenação da música Mucama bonita, chamou muito a atenção, pois ao colocar a banheira e coloca-los um a um conforme a música é cantada eles adoraram. (JUNHO 2013)	T46
	Hoje iniciei as atividades musicais com as chants, depois passei para os ritmos utilizando fitas de cetim, foi muito interessante, as crianças adoraram, o movimento das fitas, exploramos todo o espaço, o que mais tem me impressionado é as crianças cantarem as músicas e ainda priorizarem a tonalização de cada uma, eu sinto que eles sentem prazer em cantar as canções. (28/08/2013)	T47
	Hoje utilizei o violão para as atividades musicais, ainda não sei tocar, mas , a atenção das crianças foi impressionante, cantamos várias canções, depois de os instrumentos da bandinha, para que cada um produzisse seu som, foi muito interessante, pois todos participaram e tocaram os instrumentos somente no momento que eu tocava o violão, ao parar todos pararam e perguntaram que música íamos cantar. (04/09/2013)	T48
	Ao iniciar os momentos de canto tem sido muito interessante, pois eles sentam na roda, aquecem a voz, maior belezinha esse momento, pois todos fazem e se divertem com isso. (SEM DATA 2)	T49
	A visita das estagiárias tem trazido muitos resultados, pois as crianças se interessam muito, além de sair um pouco do foco das canções cantadas por mim. (SEM DATA 4)	T50

	Hoje a Fabiana esteve aqui com a M., foi muito bom as crianças mostraram muito interesse no repertório e instrumentos apresentados, (SEM DATA 6)	T51
	A M. até manifestou a vontade de pedir uma música, foi muito proveitoso tudo. O O. sempre demonstra muito interesse. (17/05/2013)	T52
	Ao analisar as imagens do último dia, notamos o quanto as crianças estão absorvendo as canções, algumas repetem o final da frase, e algumas já conseguem cantar a frase toda. (22/05/2013)	T53
	O A. me chamou muito a atenção, pois antes ele ficava somente observando (absorvendo) agora ele participa e dá excelentes retornos, a Y. responde quando não estamos focada nela, o R. J. está dando algumas respostas ainda singelas, mas já notável. Acho muito interessante o quanto eles já sabem o que querem ouvir quando pergunto alguns já começam a cantar. (JUNHO, 2013)	T54
	A M. sempre pede tá caindo flor, e o O. alecrim dourado, achei muito interessante no momento das chants todos sabiam os movimentos, e os ritmos das canções. A A.C. canta o tempo todo a enxadinha e o caranguejo. (21/08/2013)	T55
	A A.C. já canta frases inteiras das canções assim como O., o A. dá respostas importantes, no geral e quando possível todos participam mesmo diante de tantas intervenções. (11/09/2013)	T56
Não fica claro se refere-se ao “flow” ou à “fruição” realmente.	Comecei a marcar o ritmo e é muito interessante. pois algumas crianças já conseguem marcar o ritmo, a canção é sempre cantada por eles a fruição também é um ponto que eles assimilam muito bem. (SEM DATA 2)	T57
	A marcação de ritmo tem sido constante, até quando não estou marcando, percebi algumas crianças batendo a mão ou os pés no ritmo. (SEM DATA 4)	T58
	Sempre tive muitas dificuldades com as canções sem palavras, então comecei a cantar as canções que já sabia e retirei as palavras que é o caso da enxadinha. Foi muito legal, pois as crianças ofereceram respostas incríveis no momento da música e depois também, sempre estava observando as crianças cantando pa pa pa na sala, no pátio e durante o almoço, eles gravaram até o ritmo da música. (SEM DATA 9)	T59
Momentos fora da aula de música, rotina das crianças.	Quando canto nos momentos de pintura e desenhos por exemplo, tenho respostas bem positivas. (SEM DATA 10)	T60
Padrão rítmico	Durante os momentos de músicas eles ainda estão muito desinteressados, então durante um momento de atividade comecei a cantar, e fiz o padrão de uma canção, para minha surpresa uma criança respondeu corretamente, então comecei a cantar as palavras da canção e essa mesma criança continuou fazendo o padrão, formando um dueto, foi muito interessante este momento, e então percebi que as respostas não vem somente quando é esperado, mas vem também quando eles querem. (SEM DATA 10)	T61
	Tenho me surpreendido muito com as crianças, pois percebo que elas estão cantando em vários momentos as vezes percebo elas cantando sozinhas, ou com outras crianças. Tenho me sentido muito recompensada, pois estava bem desanimada. (SEM DATA 11)	T62
	Hoje as meninas da tarde comentaram comigo sobre o momento musical que a Fabiana e a estagiária fizeram na sala, elas ficaram impressionadas com a atenção e a participação das crianças. (SEM DATA 10)	T63

APÊNDICE I

DIÁRIO DA PESQUISADORA

TEMA	TRECHOS DOS DEPOIMENTOS	Nº DO TRECHO
1-Formação musical da professora	Exercícios de preparação vocal (aquecimento) acorde de C,D,E,F sem passar pelos semitons. Depois do aquecimento conseguiu emitir I – V, e manter as alturas nas canções cantadas. (28/03/2013) ENCONTRO GRAVADO	T1
	A preocupação que a professora traz hoje neste encontro é a sua dificuldade em perceber e manter a tonalidade. Eu diria que ela percebe, pois ela mesma já está consciente de quando está cantando fora do tom ou fora das alturas corretas da melodia. (09/04/2013)	T2
	Na parte do canto e movimento, a professora está muito mais solta. Já percebe as alturas, sua voz está mais melodiosa, tem mantido mais a afinação. Emite I –V sem problemas. Faz vocalize de Dó (C) até lá (A) passando pelos semitons. Sua voz nos agudos fica mais firme e afinada. Trabalhamos as músicas que ela selecionou para as crianças. (09/04/2013)	T3
	Ela conseguiu cantar melhor a partir do auxílio do piano. Me parece que o “holding” sonoro dos acordes colaboram para isso. No entanto após cantarmos com auxílio do instrumento, cantávamos à capela e ela manteve a afinação. O mais importante é que percebeu todas as vezes que “saiu fora do tom”. Fica claro que o problema da afinação relaciona-se à falta de um trabalho de percepção e estímulo ao canto. (09/04/2013)	T4
	É interessante ressaltar que mesmo após alguns dias sem atividades a professora não apresentou retrocesso nas conquistas realizadas. Sua afinação e consciência vocal estão melhorando. Apresenta-se em termos de classificação vocal como soprano. Por isso demonstra mais facilidade para cantar as notas agudas, o que faz com mais precisão. (14/05/2013)	T5
	Ainda a professora me transparece muita insegurança. (16 ABRIL 2013)	T6
	Escolher outras músicas e atividades demonstraram, pra mim, mais um passo em relação à melhora na segurança, ou seja, está alçando voo. (21 MAIO 2103)	T7
	Resolvemos alterar algumas músicas e modificar as atividades. O importante foi observar a melhora na afinação, e qualidade da voz cantada. (21/05/2013)	T8
	Talvez isso tenha contribuído para a professora ter ficado um pouco mais desconcentrada em alguns momentos. (08/06/2013)	T9
	Na música A CANOA VIROU, não conseguiu manter a afinação, mas minha impressão foi que ela já estava cansada, as crianças estavam agitadas e ainda não estava habituada com as músicas. (08/06/2013)	T10
	A professora relatou que na última sexta feira, dia 08, ela estava muito ansiosa, não sabia explicar os motivos, e disse que sentiu muita insegurança quanto ao canto. Perguntei se foi por causa da coordenadora e ela disse que talvez, mas que não tinha dormido bem a noite e poderia ser outra coisa. (11/06/2013)	T11
	Neste encontro fiz um aquecimento em tonalidade menor. A professora conseguiu cantar as músicas do repertório com mais facilidade do que as em tom maior. (11/06/2013)	T12
	Percebo que neste período a professora fez grandes progressos, sua qualidade de entonação vocal melhorou de forma significativa. Sua afinação também. Sua consciência sonora (audição) está bem mais evidente. Parece-me que a continuidade do trabalho possibilita o envolvimento e o aprendizado, que nesta fase da vida da professora lhe exige muito mais dedicação, comprometimento e força de vontade. (11/06/2013)	T13
	Tivemos poucos encontros para trabalharmos o canto neste semestre. A sua evolução me pareceu concreta e positiva. Aparenta reconhecer quando não está cantando nas alturas corretas. Percebe quando não finaliza no tom de repouso.	T14

	A performance corporal ainda demonstra certa rigidez. Mas se compararmos com o início do processo é evidentemente melhor. A respiração ainda fica em segundo plano. (NOVEMBRO, 2013 RELATÓRIO FINAL)	
	Mas a boa vontade da professora foi excepcional, a disposição para cumprir as atividades, observar as crianças e se envolver em novos processos formativos também foi um diferencial. (RELATÓRIO FINAL NOVEMBRO 2013)	T15
TEMA	TRECHOS DOS DEPOIMENTOS	
2-Apoio e acompanhamento da prática pedagógica	Neste dia ela me comunicou que irá se submeter à uma cirurgia de varizes e possivelmente ficará em repouso por 40 dias. Também me informou que fez o concurso do Estado e se for chamada deixará a creche. Disse que se comprometeria a terminar o trabalho com as crianças da creche caso isso ocorra. Ficaria como voluntária e isso não tem problema. (28 de MARÇO/2013)	T16
	Ele me pediu pra termos um horário a mais para só se trabalhar o canto, pois isso trará mais segurança a ela. Assim combinamos um encontro a mais. (09/04/2013)	T17
	A professora não utiliza a flauta para entrar no tom correto. Pedi minha ajuda para fazer a música “TRULA BIRULA”, pois não se lembrava (22/04/2013)	T18
	A professora me pediu para que no período que estará de licença que eu viesse à creche para fazer o trabalho com as crianças. Teme que o longo tempo faça com que as crianças percam o que já foi conquistado. No entanto, depois com mais reflexão decidimos que não seria ideal eu assumir isto, pois o objetivo é a performance da professora, primeiramente. (22/04/2013)	T19
	A professora está envolvida com o processo, está disposta a sensibilizar as demais profissionais da creche apesar de também relatar a falta de interesse e envolvimento e disposição das colegas. (21/04/2013)	T20
	Mas a boa vontade da professora é evidente (08/04/2013)	T21
TEMA	TRECHOS DOS DEPOIMENTOS	
3-Planejamento	A professora comentou sobre a sua ansiedade neste dia. Estava muito preocupada em fazer tudo de acordo com o planejamento. (09/04/2013)	T22
TEMA	TRECHOS DOS DEPOIMENTOS	
4-Autonomia da professora	Outro ponto discutido neste encontro foi a postura da auxiliar. Ela me relatou que na segunda feira dia 08, tentou fazer parte das atividades com as crianças e que a auxiliar conversa muito, faz muitas perguntas e isso tira a concentração das crianças e dela também. Combinamos que ela conversará com a auxiliar, explicará a importância de se concentrar nas atividades e deixar as conversas sobre outros assuntos para outros momentos. (09 ABRIL 2013)	T23
	A professora gostou da proposta que surgiu de uma conversa informal, anterior, onde ela colocou que as ajudantes e as demais colegas da creche não se importavam com este trabalho que estava sendo desenvolvido e nem mesmo com a presença da música neste contexto de uma forma mais organizada. (14 DE MAIO 2013)	T24
	A outra berçarista da classe estava mais envolvida nas atividades. Conversei com a coordenadora da creche, por sugestão da professora sobre a possibilidade de realizarmos um encontro com as demais profissionais da creche para falarmos sobre a música na infância, fazermos uma vivência com elas. Também pontuei sobre a possibilidade da professora acompanhar as crianças futuramente como uma atividade extra. (18 MAIO 2013)	T25
	A prof. me devolveu o texto sobre musicalização infantil que eu havia passado a ela. Relatou que gostou e que na verdade reforçava tudo o que eu já havia apresentado a ela. Disse que ofereceu para as colegas, mas estas não se interessaram. (21 DE MAIO)	T26
	Também pontuamos uma possibilidade de integração entre as salas, talvez aulas	T27

	onde duas salas estivessem juntas e cada dia uma professora faria uma atividade. Desta forma a prof. Poderia compartilhar sua atividade. (21 DE MAIO 2013)	
	Me informou que ontem, segunda feira dia 10, ela pediu para a ajudante da sala filmá-la, porque queria me mostrar como ficam as crianças e ela sem a minha presença.(11/04/2013)	T28
	É interessante pontuar que a professora preocupa-se em fazer as atividades em dias em que não estou, e que percebeu, pois me disse em mais de uma ocasião, a importância de se ter uma câmera filmando as crianças, pois entendeu neste recurso uma possibilidade de reflexão em função da melhoria da prática pedagógica. (11/04/2013)	T29
	Tive a impressão de que a presença da coordenadora possa ter constrangido um pouco a professora. (08 DE JUNHO 2013)	T30
	Também neste dia a coordenadora assistiu a aula. Talvez isso tenha contribuído para a professora ter ficado um pouco mais desconcentrada em alguns momentos. No entanto foi válido porque esta atitude demonstrou seu interesse pelo trabalho da professora que em alguns momentos se refere à falta de tempo desta para se envolver na parte pedagógica. Ela ficou o tempo todo, cantou junto com a professora. (08 DE JUNHO 2013)	T31
	Uma observação importante neste encontro foi a minha sugestão de nós trabalharmos uma aula de música com os pais , pois em muitas entrevistas ficou evidente que este contato mais lúdico com as crianças nem sempre está presente (NOVEMBRO 2013 RELATÓRIO FINAL)	T32
	Os pais foram convidados a participarem de uma apresentação das crianças. Vieram muitas famílias. (NOVEMBRO 2013 RELATÓRIO FINAL)	T33
TEMA	TRECHOS DOS DEPOIMENTOS	
5-Percepção sobre as crianças e o desenvolvimento musical	A professora pode ver através do vídeo como ela não percebia um dos bebês que ainda estão engatinhando (FATO 1) Também percebeu que a atividade do espelho não atendia as necessidades das crianças menores, porque elas ainda preferiam olhar para ela, a professora. Ainda não se interessam por observá-la e imitá-la através do espelho (FATO 2). (02/04/2013)	T34
	As crianças se dispersam relativamente muito com os equipamentos da filmagem, e me pareceu que a professora, aparentemente, não estava totalmente envolvida com as crianças. Talvez pela preocupação com sua cirurgia. (22/04/2013)	T35
	O bebê R. , estava chorando porque estava com sono. Mas nas primeiras atividades manteve-se muito atento. (22/04/2013)	T36
	A professora me relatou que hoje, ao voltar às aulas, cantou com as crianças as músicas que geralmente canta, como A RODA DO ÔNIBUS RODA, RODA, e as crianças, segundo ela, “ficaram vidradas”. Ela também cantou as músicas que temos cantado nos momentos de música e as crianças participaram positivamente. (14/05/2013)	T37
	Neste vídeo evidenciamos a atenção das crianças. Elas permaneceram muito atentas à professora bem como emitiram respostas. Para a prof., as crianças em comparação com os vídeos antigos não responderam tanto aos estímulos. A partir desta observação, apresentei os vídeos antigos e fomos comparando um a um e observando as crianças. Após esta observação concluímos que as crianças mostraram-se muito mais atentas que nos dias anteriores apesar de aparentemente estarem quietas. Demonstraram uma atitude de absorção com atenção. Algumas crianças já apresentam uma resposta intencional. Mas o que ficou em evidência foi o interesse das crianças, a expectativa. (21/MAIO/2013)	T38
	Também neste ambiente mais calmo foi possível observar crianças interagindo, buscando estabelecer convites e interações. (21/MAIO/2013)	T39
	A Iara, que nas aulas anteriores (vídeos) estava sempre mais dispersa ou não demonstrava tanta interação, apresentou um comportamento atento e envolvido. (21/MAIO/2013)	T40
	A professora também me relatou que tem realizado regularmente as atividades com as crianças e que elas têm respondido bem. Comentou sobre o desempenho de crianças que ainda não tinham se manifestado e	T41

	que agora estão mais participativas. (04 JUNHO 2013)	
	Quando chegamos a 18 min, sugeri que ela terminasse mas ela quis fazer a canção sem palavra que tinha preparado, Bam-ba-la-lão. Nesta hora ela foi de criança em criança oferecendo o chocalho. Muitas crianças responderam “bam” e responderam com o movimento do chocalho, ou no pulso ou na subdivisão. (08 DE JUNHO)	T42
	Também se referiu ao agitação das crianças naquele dia e nos dias subsequentes. (11 DE JUNHO)	T43

APÊNDICE J

DADOS DAS ENTREVISTAS COM OS PAIS

27 famílias - 13 responderam ao questionário

Escolaridade dos pais

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	total
Fundamental incompleto	x	x pai	x							x				4
Completo														0
Ens. Médio incompleto						x			x					2
Completo		x mãe	x		x		x	x	x		x	x		8
Graduação incompleto				x									x	2
Completo														0

Estado civil

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	total
Solteiro		x		x										2
Casado			x			x	x			x				4
Separado					x									1
Divorciado	x													
Relação conjugal estável	x							x	X		x	x	x	6

Os pais têm outros filhos?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	total
Sim	x	x	x		x	x	x			x	x	x		9
Não				x				x	x				x	4
Quantos	2 mãe 1 pai				2	1	2 primeiro casamento pai			4	1	1		3 famílias c 2 3 famílias c 1 1 família c 4

Brincadeiras entre os filhos:

Famílias	As crianças brincam juntas?			Como ou com o quê elas brincam	Onde costumam brincar	Cantam enquanto brincam?		
	sim	não	As vezes			sim	Não	As vezes
1	X			Bola	casa			
2	X			Com a família	Casa; parquinho			X
3								
4								
5	X			Varias coisas	Quarto, sala (casa)			X
6	X			Carrinho, bola	Quintal e quarto (casa)	X		
7								
8					Sala e quintal (casa)	X		
9				Com os pais	quintal			X
10	X				Casa; parque; praça		X	
11	X			Brinquedos	casa			X
12	X			De correr, carrinhos, brinquedos de casa	Casa; parque; praça			X
13								
TOTAL	7					2	1	5

Atitudes musicais dos pais em relação à sua formação acadêmica

Quais músicas cantam?

PAIS	sim	não	Quais músicas
1			
2	x		Balão mágico; tunico; borboletinha
3	x		Não especificou (várias infantis)
4	x		Não especificou (Várias canções infantis)
5	x		Músicas evangélicas para crianças (não especificou quais)
6	x		Cantigas diversas (não especificou)
7	x		Músicas infantis, roda, cantigas (não especificou)
8	x		Galinha pintadinha e muito lalala
9	x		Nana neném; o sapo; musica da xuxa
10		x	
11	x		Musicas infantis (não especificou)
12	x		Atirei o pau no gato; borboletinha
13	x		Boi da cara preta; nana neném; se esta rua fosse minha; musicas de “personagens infantis”
TOTAL	12	1	

Costuma brincar com a criança?

familias	sim	não	Quais brincadeiras
1	X		Bola
2	x		Roda
3	x		Esconde-esconde; pega-pega; carrinho; bola
4	x		Boneca; folhear revistas; bola; de esconder; cantar e dançar
5	x		Com brinquedos e “atividades”
6	x		Cirandas; carrinhos; triciclos
7	x		Leva ao parquinho e brinca de bola
8	x		Roda; aviãozinho; bola; esconde-esconde; pega pega; carrinho
9	x		Boneca; esconde esconde; parque
10			
11	x		Com brinquedos que a criança gosta; carrinhos
12	x		Carrinho; correr; esconder
13	x		Carrinho; bola; homenzinhos e outras
TOTAL	12	1	

ANEXO A

Edital do concurso público para provimento do cargo de berçarista na Prefeitura Municipal de Poços de Caldas

EMPREGO, ESCOLARIDADE, VAGAS, VENCIMENTO, JORNADA DE TRABALHO E VALOR DA INSCRIÇÃO

NÍVEL DE ESCOLARIDADE: FUNDAMENTAL INCOMPLETO					
Emprego / Pré-requisitos	Vagas Ampla Concorrência	Vagas Portadores Deficiência	Vencimento Inicial	Taxa de Inscrição	Jornada de Trabalho Semanal
Auxiliar de Serviços de Manutenção	01	00	R\$ 560,48	R\$ 28,00	30 H semanais
Berçarista	05	00	R\$ 580,48	R\$ 29,00	30 H semanais
Coveiro	01	00	R\$ 560,48	R\$ 28,00	30 H semanais
Merendeira	02	00	R\$ 560,48	R\$ 28,00	30 H semanais
Motorista	01	00	R\$ 580,48	R\$ 29,00	30 H semanais
Pedreiro	01	00	R\$ 580,48	R\$ 29,00	30 H semanais

NÍVEL DE ESCOLARIDADE: FUNDAMENTAL COMPLETO					
Emprego / Pré-requisitos	Vagas Ampla Concorrência	Vagas Portadores Deficiência	Vencimento Inicial	Taxa de Inscrição	Jornada de Trabalho
Auxiliar Administrativo I	01	00	R\$ 580,48	R\$ 29,00	30 H semanais
Auxiliar de Biblioteca	01	00	R\$ 580,48	R\$ 29,00	30 H semanais
Operador de Rádio do SAMU	01	00	R\$ 677,02	R\$ 34,00	180 H mensais
Telefonista Auxiliar de Regulação Médica do SAMU	01	00	R\$ 677,02	R\$ 34,00	180 H mensais

NÍVEL DE ESCOLARIDADE: MÉDIO COMPLETO					
Emprego / Pré-requisitos	Vagas Ampla Concorrência	Vagas Portadores Deficiência	Vencimento Inicial	Taxa de Inscrição	Jornada de Trabalho
Agente de Atendimento Emergencial	02	00	R\$ 860,00	R\$ 43,00	12 X 36
Agente Fiscal - Obras	01	00	R\$ 1.334,34	R\$ 60,00	30 H semanais
Agente Fiscal - Posturas	02	00	R\$ 1.334,34	R\$ 60,00	30 H semanais
Auxiliar de Educação Inclusiva	19	01	R\$ 860,96	R\$ 43,00	30 H semanais
Técnico de Edificações	01	00	R\$ 989,98	R\$ 49,00	30 H semanais
Técnico de Radiologia	01	00	R\$ 989,98	R\$ 49,00	20 H semanais

NÍVEL DE ESCOLARIDADE: SUPERIOR + REGISTRO NO RESPECTIVO CONSELHO QUANDO O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO O EXIGIR					
Emprego / Pré-requisitos	Vagas Ampla Concorrência	Vagas Portadores Deficiência	Vencimento Inicial	Taxa de Inscrição	Jornada de Trabalho Semanal
Arquiteto	01	00	R\$ 2.637,62	R\$ 110,00	30 H semanais
Assistente Social	02	01	R\$ 2.068,71	R\$ 100,00	30 H semanais
Enfermeiro	01	00	R\$ 1.551,55	R\$ 78,00	30 H semanais
Médico Veterinário	01	00	R\$ 2.068,71	R\$ 100,00	30 H semanais
Nutricionista	01	00	R\$ 2.068,71	R\$ 100,00	30 H semanais

PROGRAMAS DAS PROVAS

NÍVEL FUNDAMENTAL INCOMPLETO

CARGOS: TODOS

PORTUGUÊS:

Texto: interpretação de texto (informativo ou literário). **Ortografia:** emprego das letras; ordem alfabética, divisão silábica; classificação quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba tônica. **Classes gramaticais:** reconhecimento de substantivos, adjetivos, verbos e pronomes. **Sintaxe:** emprego de substantivos, adjetivos, verbos e pronomes em períodos simples. Concordância verbal; concordância nominal. Singular e plural. Sinônimos e antônimos. **Pontuação:** emprego da vírgula em períodos simples.

MATEMÁTICA:

Problemas contextualizados envolvendo: as quatro operações fundamentais (Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão); operações com números racionais (frações); unidades de medida; noções de conjuntos; número e numeração; noções de seqüências lógicas.

NÍVEL FUNDAMENTAL COMPLETO

CARGOS: TODOS

PORTUGUÊS:

Classes gramaticais: reconhecimento e flexão do substantivo, do pronome e dos verbos regulares. **Ortografia:** emprego das letras; acentuação gráfica. **Pontuação:** emprego da vírgula; emprego do ponto final. **Sintaxe:** reconhecimento dos termos da oração; reconhecimento das orações num período. Concordância verbal; concordância nominal; colocação de pronomes; ocorrência da crase; regência verbal; regência nominal. **Texto:** interpretação de texto (informativo ou literário).

MATEMÁTICA

Problemas contextualizados envolvendo: As operações dentro do conjunto dos números Reais; Noções de conjuntos; Seqüências lógicas; Geometria plana; Noções de geometria espacial; Áreas, perímetros, volume e capacidade; Equações do 1º grau; Inequações do 1º grau; Sistemas de duas equações do 1º grau a duas incógnitas; Equações do 2º grau com uma variável no conjunto dos números reais; Noções de função do 1º grau; Noções de função do 2º grau; Noções de estatística: Médias: Aritmética Simples e Ponderada, e possibilidades; Leitura e interpretação de gráficos e tabelas; Questões de raciocínio Lógico.

ESPECÍFICOS:**AUXILIAR ADMINISTRATIVO I:**

Atendimento ao público. Ética profissional. Protocolo. Arquivo: importância, organização e tipos. Redação oficial. Redação e digitação: ofício, requerimento, ata, memorando, circular, declaração e certidão. Sistema Operacional Windows (XP/Seven): manipulação de arquivos e pastas, ferramentas, painel de controle. Microsoft Word (2003/2010): criação e edição de documentos, tabelas, formatação geral, impressão, proteção de documentos. Microsoft Excel (2003/2010): criação, edição e formatação de planilhas, referências a células, fórmulas, gráficos, formatação condicional, importação de arquivos TXT e CSV, impressão, proteção de planilhas. Conhecimentos de INTERNET: navegação, sites de busca, segurança. Correio Eletrônico: configuração e uso do Outlook Express, recebimento, envio e organização de mensagens, anexos, catálogos de endereço, segurança.

AUXILIAR DE BIBLIOTECA:

Arquivo: finalidades, tipos, importância, organização, equipamentos. Fichário: tipos, finalidades, organização. Catalogação: conceito, objetivos, tipologia, aspecto social e político. Leitura: conceito, objetivos, formação de hábitos leitura – aspecto pedagógico e educativo do trabalho do bibliotecário. Tipos de leitor. Funcionamento e organização de uma biblioteca: levantamento estatístico, cadastro de leitores, serviço de empréstimo. Eventos Culturais: organização. Sistema Operacional Windows (XP/Seven): manipulação de arquivos e pastas, ferramentas, painel de controle. Microsoft Word (2003/2010): criação e edição de documentos, tabelas, formatação geral, impressão, proteção de documentos. Microsoft Excel (2003/2010): criação, edição e formatação de planilhas, referências a células, fórmulas, gráficos, formatação condicional, importação de arquivos TXT e CSV, impressão, proteção de planilhas. Conhecimentos de INTERNET: navegação, sites de busca, segurança. Correio Eletrônico: configuração e uso do Outlook Express, recebimento, envio e organização de mensagens, anexos, catálogos de endereço, segurança.

OPERADOR DE RÁDIO DO SAMU:

Legislação de rádio comunicação em geral e em emergências; Código "Q"; Operar sistema de radiocomunicação e telefonia na central e nas bases. Controlar operacionalmente a frota de veículos do sistema de atendimento pré-hospitalar móvel. Conhecer a malha viária das principais vias de acesso de todo território abrangido pelo serviço. Alfabeto Fonético. Portaria nº 2048/GM do Ministério da Saúde, de 05/11/2002 – Aprova o Regulamento Técnico dos Sistemas Estaduais de Urgência e Emergência. PORTARIA MS/GM Nº 1.020, DE 21 DE MAIO DE 2012 Redefine as diretrizes para a implantação do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU 192) e sua Central de Regulação das Urgências, componente da Rede de Atenção às Urgências. PORTARIA MS/GM Nº 1.600, DE 7 DE JULHO DE 2011 Reformula a Política Nacional de Atenção às Urgências e institui a Rede de Atenção às Urgências no Sistema Único de Saúde (SUS). PORTARIA MS/GM Nº 2.971, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2008 Institui o veículo motocicleta - motolância como integrante da frota de intervenção do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência em toda a Rede SAMU 192 e define critérios técnicos para sua utilização. PORTARIA MS/GM Nº 2.657, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004 Estabelece as atribuições das centrais de regulação médica de urgências e o dimensionamento técnico para a estruturação e operacionalização das Centrais SAMU-192. RESOLUÇÃO MS/ANVISA 443, DE 9 DE JUNHO DE 2011 Aprova a conformação da Rede de Urgência e Emergência (RUE) e a criação da Força Nacional de Saúde do Sistema Único de Saúde (FN-SUS). Sistema Operacional Windows (XP/Seven): manipulação de arquivos e pastas, ferramentas, painel de controle. Microsoft Word (2003/2010): criação e edição de documentos, tabelas, formatação geral, impressão, proteção de documentos. Microsoft Excel (2003/2010): criação, edição e formatação de planilhas, referências a células, fórmulas, gráficos, formatação condicional, importação

ANEXO B

Parecer do Comitê de Ética

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Parecer de orientação limitado à FEUSP 007/2012

Projeto: Contribuições da teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon para a formação e prática musical de professores da Educação Infantil no Brasil

Interessadas: Fabiana Leite Rabello Mariano e Tizuko Morchida Kishimoto

O Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP analisou a proposta da pesquisa em questão e, no que diz respeito aos aspectos éticos aí implicados, nada tem a opor aos procedimentos a serem adotados.

São Paulo, 24 de abril de 2012

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada: “*Contribuições da Teoria da Aprendizagem Musical para a formação musical de estudantes de pedagogia e seus reflexos na prática educativa com bebês de 0 a 24 meses.*” Orientada pela Prof. Dr Tisuko Morchida Kishimoto, e que tem como pesquisadora responsável Fabiana Leite Rabello Mariano, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as quais podem ser contatadas pelo email: fabianalrm@usp.br ou tkishim@usp.br ou pelos telefones: (35) 9921-0988. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de alunos e professores. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome:

Cargo:

Data:

Assinatura do responsável

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS OU RESPONSÁVEIS

Eu, _____, RG _____

Declaro saber da participação de meu/minha filha _____

Na pesquisa “*Contribuições da Teoria da Aprendizagem Musical para a formação musical de estudantes de pedagogia e seus reflexos na prática educativa com bebês de 0 a 24 meses*”, desenvolvida junto à faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Fabiana Leite Rabello Mariano, orientada pela Prof. Dr. Tisuko Morchida Kishimoto, as quais podem ser contatadas pelos emails fabianalrm@usp.br e tmkishim@usp.br e pelos telefones: (35) 9921-0988. O presente trabalho tem por objetivos: *Compreender e descrever as influências geradas a partir de uma proposta de formação musical para educadores oriundos do curso de pedagogia, sem conhecimentos prévios em música, tendo como referencial a “Teoria da Aprendizagem Musical” (MLT) de Edwin Gordon na prática educativa destes com seus alunos bebês, de 0 a 24 meses, durante um semestre letivo*, e os instrumentos utilizados são: aulas de educação musical, filmagem, observação e registro da prática dos professores e da evolução musical dos bebês. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores informações e esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas e as imagens captadas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que esta participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome: _____

Assinatura do Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para os professores participantes

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada: *“Contribuições da Teoria da Aprendizagem Musical para a formação musical de estudantes de pedagogia e seus reflexos na prática educativa com bebês de 0 a 24 meses”*, que tem como pesquisadora responsável Fabiana Leite Rabello Mariano, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof. Dr. Tisuko Morchida Kishimoto, as quais podem ser contatadas pelos emails fabianalrm@usp.br e tmkishim@usp.br e pelos telefones: (35) 9921-0988. O presente trabalho tem por objetivos: *Compreender e descrever as influências geradas a partir de uma proposta de formação musical para educadores oriundos do curso de pedagogia, sem conhecimentos prévios em música, tendo como referencial a “Teoria da Aprendizagem Musical” (MLT) de Edwin Gordon na prática educativa destes com seus alunos bebês, de 0 a 24 meses.*

Minha participação consistirá em frequentar o curso de formação musical básica com duração total de 40h, elaborado a partir dos princípios da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, e após este período, aplicar estes conhecimentos na minha prática educativa com meus alunos da educação infantil e ser acompanhada durante um semestre letivo na minha escola, pela pesquisadora para o registro da minha prática.

Compreendo que esse estudo possui finalidades de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome: _____

Assinatura

Local e data

ANEXO D

Artigo: Marshall e Bailey, 2010

Perspectives: A publication of the Early Childhood Music and Movement Association 8/3/10 8:46

My Profile Perspectives Resources Forums FAQ EUMM Home

PERSPECTIVES
A PUBLICATION OF THE EARLY CHILDHOOD MUSIC & MOVEMENT ASSOCIATION

Topics Issues Authors Multimedia Search

Author: Herbert Marshall

Volume 4 Number 2 Spring 2009 View Full Issue

Observing and Communicating Early Childhood Music and Movement Development

Herbert D. Marshall,* Ph.D. - Baldwin-Wallace College and Jennifer M. Bailey, M.M. - Farmington Public Schools

Introduction

As colleagues, we have taught early childhood music and movement classes together, and together we have developed assessments for the young children in our classes. We recognize that early childhood music and movement instruction occurs in many guises and diverse settings. Yet, using assessment to improve instruction is a process that will benefit all practitioners. Currently, Ms. Bailey is a one-person enterprise, administering and instructing her own program in suburban Detroit on Saturday mornings. She sees children with their parents. Dr. Marshall also sees children with parents, but his program is part of the outreach department of Baldwin-Wallace College Conservatory of Music in Berea, OH. His classes meet on Tuesdays. After age three the children phase into Dalcroze or Suzuki classes. Dr. Marshall is assisted by undergraduate interns and service-learners who are music education students. Our hope is that our experiences in different formats, yet with similar goals, will provide you with assessment ideas and techniques that will fit your unique early childhood music situation.

While our programs are structured quite differently, the role of assessment is the same: we observe, document, and communicate our learners' development to improve our instruction, individualize instruction, and include the parents/caregivers in their child's musical development. This is a common definition of assessment, shared by many of our public school counterparts. Yet, unlike them, the tools in our arsenal do not include standardized tests, bubble sheets, and computer-generated report cards. Rather, we set musical goals, observe the learners during age-appropriate music and movement activities, document their behavior and learning, reflect upon these observations, modify our instruction, and summarize learner development in a way that will be meaningful to the parents/caregivers.

Developmental Curricular Goals

Observing learners will be more systematic if you have a set of objectives and criteria upon which to base your curriculum. Our curricula are based on *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* (Gordon, 1997) and *MusicPlay* (Valerio, Reynolds, Bolton, Taggart, & Gordon, 1998). Gordon's theory of preparatory audition features seven stages grouped into three types of musical development: Acculturation, Imitation, and Assimilation (p. 33) and includes the Laban1 movement descriptors of Flow, Weight, Space, and Time2. Using a developmental theory such as preparatory audition as a basis for observing and documenting learning provides a construct for assessing musical growth in children (See Appendix A). In a setting where there are multiple instructors, agreeing on a theory of how children develop

About Us

A Publication of the Early Childhood Music & Movement Association, established to provide a network of communication, encourage teacher development, and advocate education of parents, classroom teachers and administrators.

Current Issue
Submissions Guidelines

Recent Topics

Assessment Dance
Business Practice Parents
Classroom Curriculum

Practical Resources

These resources are placed here for your convenience. We have carefully chosen the best links on the web to encourage learning and practice.

<http://members.ecmma.org/Perspectives/Article.aspx?i=28> Page 1 of 1

Perspectives: A publication of the Early Childhood Music and Movement Association

music and movement skills—and basing assessment on this theory—will help coordinate and unify your instruction.

Appendix A - MusicPlay at Baldwin-Wallace College

Besides the obvious social and school-readiness development, we've been observing the children's musical and movement behaviors. Some of these behaviors seem to happen in a predictable sequence, while others are just a menu of ways children choose to participate in and respond to music. This documentation helps us individualize instruction and choose activities that reinforce and challenge the children. What we haven't seen so far constitutes our goals for our next class.

Tonal development	Rhythmic development
<ul style="list-style-type: none"> Hears and follows sounds Sings a response Sings a related response Intentional breath before singing Sings the dominant Sings the tonic Sings stepwise patterns Sings a perfect 5th Sings a perfect 4th Sings M or m 3rd 	<ul style="list-style-type: none"> Hears and follows sounds Charts/moves a response Charts/moves a related response Intentional breath before charting Briefly maintains microbeat Briefly maintains macrobeat Charts/moves 2-beat duplet pattern Charts/moves 2-beat triplet pattern Charts/moves 4-beat duplet pattern Charts/moves 4-beat triplet pattern

Movement Development – has demonstrated			
Free—FLOW—Sound	Direct—SPACE—Indirect		
Strong—WEIGHT—Gentle	Accelerates—TIME—Slows down		

Documentation

There are many ways to document children's music and movement behaviors. Because of our teaching environments, we are both using low-tech systems that are efficient and flexible. Ms. Bailey has designed a form (See Appendix B) that she can quickly mark at the end of each class, with one form used per learner. She keeps them in a binder and marks the date when she observes a child performing a target skill. If a skill is consistently observed three weeks in a row, she considers it mastered and focuses on the next skill. She takes notes to record what seems to prompt a targeted response (e.g., teacher or parent engagement) and to describe any exceptional behavior such as a child improvising a song, demonstrating an interesting movement, or reacting unexpectedly to an activity.

Appendix B — Observation Record

Student Name: _____	Age: _____	Semester: _____	Class: _____
Acculturation - T Hears musical sounds Follows musical sounds RR - unrelated RR - related w/o purpose PR - T D Diatonic	Imitation - T Shedding egocentricity Imitation w/ precision m3d P5th P4th	Assimilation - T Recognizes lack of coordination Accurate uppegated patterns Breath coordinated w/ singing Mvmt coordinated w/ singing Tonal solfège Creates/improvises pattern	
Acculturation - R Hears musical sounds Follows/anticipates ms RR - unrelated RR - related w/o purpose PR - 2 beat D 2 beat T	Imitation - R Shedding egocentricity Imitation w/precision 4 beat D 4 beat T	Assimilation - R Recognizes lack of coordination Breath coordinated w/ chanting Mvmt coordinated w/ chanting Rhythm solfège Creates/improvises pattern	
Acculturation - M Breathing/limbs suggest aural perception Follows/anticipates mvmt RR - related w/o purpose PR - F W S T	Imitation - M Shedding egocentricity Imitation w/precision Stationary Locomotor F W S T	Assimilation - M Recognizes lack of coordination Breath coordinated w/ mvmt Uses body weight effectively Pulse macro/micro D Pulse macro/micro T	
Other: _____			

Dr. Marshall's form is also set up as a checklist (See Appendix C), with the dates pre-assigned,

thus, the form needs to be updated with each semester. His undergraduate teaching assistants study Gordon's early childhood music stage theory and are familiar with the terms on the form. Through team meetings and video examples, his assistants are taught to recognize learners' responses and label them according to the target skills found on the form. During 15-minute breaks between classes, the undergraduate assistants record musical development for each learner; they may consult the videotape of the class for clarification. Dr. Marshall checks their work and makes any necessary corrections on the form. Once a week there is a team meeting at which the intern for each class summarizes children's responses, the development of the learners is discussed and necessary modifications in activities are made.

Appendix C — Observation Record

Student Name: _____ Age: _____ Semester: _____ Class Time: _____

	Acculturation	Date	Date	Imitation	Date	Date	Assimilation	Date	Date	Date
Tonal	Hears musical sounds			Shedding egocentricity			Recognizes lack of coordination			
	Follows musical sounds			Imitation w/ precision			Accurate apperceived patterns			
	RR — unrelated			m3rd			Breath coordinated w/ singing Tonal syllable			
	RR — related w/o purpose			P5th			Creates/improvises pattern			
	RR — T D Diatonic			P4th			Mvmt coordinated w/ singing			
Rhythm	Hears musical sounds			Shedding egocentricity			Recognizes lack of coordination			
	Follows/anticipates mvmt			Imitation w/ precision			Breath coordinated w/ singing			
	RR — unrelated			4 beat D			Mvmt coordinated w/ chanting			
	RR — related w/o purpose			4 beat T			Rhythm syllables			
	RR — 2 beat D 2 beat T						Creates/improvises pattern			
Mov't.	Breathing/limbs suggest aural perception			Shedding egocentricity			Recognizes lack of coordination			
	Follows/anticipates mvmt			Imitation w/ precision			Breath coordinated w/ mvmt			
	RR — related w/o purpose			Stationary			Uses body weight effectively			
				Locomotor			Pulse macro/micro D			
							Pulse macro/micro T			

Urban Elements (circle): Flow: Free—Bound Weight: Strong—Gentle Space: Direct—Indirect Time: Accel.—Slow

Other: _____

HDMarshall099

For another example of this team-observation approach, readers may be interested in the article by Valerio, Seaman, Yap, Santucci, & Tu (2006). In it, the authors provide a helpful model of target behaviors and definitions (p. 19) used by a team of early childhood specialists to observe and code behaviors. The team provided 32 sessions of music instruction and focused on two toddlers' vocal behaviors. The researchers viewed video-tapes of the toddlers and developed a coding system to describe the toddlers' vocal behaviors. With a reliable set of criteria, the team was able to draw conclusions about what kinds of adult behaviors may elicit more responses from children. Clearly, a specific list of descriptive criteria with keen observation can greatly enhance our instruction and our understanding of how young children learn music.

Observation

During the regular flow of our classes, we notice the sounds, movements, and the focus of the learners, documenting their responses on our observation forms. Sometimes we react to these behaviors, incorporating the learner's response into the next activity. Other times we simply make a mental note for future pedagogical reference. The parents/caregivers notice that we respond to the learners and keep a log of their child's skill development (one young mother jokingly accused Dr. Marshall's students of evaluating her parenting skills—we had to show her the form and

explain the terms to reassure her that her son was the focus of our observation!).

By being transparent about our observation strategies, we empower parents/caregivers to continue the process outside of class. This is particularly helpful for the parent whose learner is a reluctant participant but displays musical behaviors in the car and at home. For parents who are expecting a formal class with learners seated, answering questions, the fact that we are constantly observing learners' responses throughout the duration of our classes (often without eye contact) is a revelation. Even when music class is unstructured and informal, having specific target skills and descriptors for the musical growth of their learner makes the process of assessment more grounded and substantial. Understanding our emphasis on skill development—especially their child's individual musical development—helps parents and caregivers shift their preconceived paradigm of a class about performance skills or music information to a class about developing musical cognition and skills. We try to notice the little things: a child who is not yet vocalizing but is moving her lips in sync with you is probably audiating the song, but may not be ready to vocalize. In one of our classes, an older learner was not willing to sing tonal patterns aloud, but when her little sister attends class, she will take on the role of teacher and sing tonal patterns to her younger sibling. Structuring class to encourage this interaction provides an opportunity to document both learners' tonal development.

As your observations indicate mastery of certain skills, you can either adjust your teaching to highlight what has been mastered or present new challenges to your learners. If you notice that the children are not coordinating their breath before they sing or chant, you might place special emphasis on blowing a scarf into the air, or taking a breath before jumping. Be purposeful in how you model the breath and mention to parents what you're looking for so that they can be good models as well. The learners will grasp the concept better having been provided with so many good models in class, and the parents can continue to develop this skill at home.

Communication

In our early childhood music and movement programs, parents receive a composite progress report of the learner's development for that semester (See Appendix D). Prior to the last class meeting, summarize your observations in a one-page, user-friendly format. Give the summary to parents with your contact information so that they can approach you with questions. Provide an explanation of terms, or a website address where they can go to learn more. We have found that parents are hungry for information on their young child's musical development and that their feedback is almost always positive. One mom remarked in response to receiving a musical progress report for her child, "Now that I know what you're looking for I can look for this at home." We feel that sharing our observations of and preparation for their child's musical development is further motivation for parents to continue their child's musical instruction. Ms. Bailey calls it "affirming the musical childhood."

Appendix D — Sample of Progress Report
Little Music Makers Progress Report

Child's Name: _____ Semester: _____

Your child's stage of musical development:

Tonal: _____ Rhythmic: _____ Movement: _____

Recommendations for next semester:

Tonal Development	Rhythmic Development	Movement Development
Acculturation ☐ Absorbs musical sounds ☐ Follows musical sounds ☐ Randomly responds to patterns or songs ☐ Purposefully responds to patterns or songs ☐ Sings step-wise patterns	Acculturation ☐ Absorbs musical sounds ☐ Follows musical sounds ☐ Randomly responds to patterns or chants ☐ Purposefully responds to patterns or chants ☐ Chants 2 beat patterns	Acculturation ☐ Follows movement ☐ Anticipates movement ☐ Demonstrates flow movement with limbs ☐ Moves isolated body parts (body awareness) ☐ Moves with props
Imitation ☐ Observes in class but does not respond to pattern instruction* ☐ Sings tonal patterns but is unaware that his/her pattern is inaccurate ☐ Sings tonal patterns with leaps (e.g. do-mi-so)	Imitation ☐ Observes in class but does not respond to pattern instruction* ☐ Chants rhythmic patterns but is unaware that his/her pattern is inaccurate ☐ Chants 4 beat patterns	Imitation ☐ Moves with flow ☐ Moves in response to music (move & freeze) ☐ Moves isolated body parts (body awareness) ☐ Jumps with body weight ☐ Locomotor movement: walk, run, march ☐ Moves to a steady micro beat (pat, rock, sway)
Assimilation ☐ Observes in class but does not respond to pattern instruction* ☐ Sings tonal patterns with accuracy in a tight, singing voice quality ☐ Consciously takes a breath before singing ☐ Creates or improvises different tonal patterns	Assimilation ☐ Observes in class but does not respond to pattern instruction* ☐ Chants rhythmic patterns with accuracy in the same tempo as the teacher ☐ Consciously takes a breath before chanting ☐ Creates or improvises different rhythm patterns	Assimilation ☐ Moves with flow ☐ Moves to and in response to music ☐ Jumps with body weight ☐ Locomotor movement: skips, gallops, hops ☐ Moves to a steady macro beat (pat, rock, sway)

This report is meant to inform you about the musical development of your child. The information in this chart is based upon Edwin Gordon's *Music Learning Theory for Newborns and Young Children* and *MusioPlay*. I chart your child's progress based on the musical behaviors I observe in class. You may observe additional musical behaviors at home that may indicate further development. Please share your observations with me as it helps me to give individualized instruction to your child. *This phase typically occurs after the child has been musically active. We believe the child is comparing the accuracy of his response to those of the adults around him. This "observation" phase is a normal part of early childhood music development and should not be misconstrued as disinterest on the child's part.

Application

To apply the assessment strategies that we have provided, try the following in your early childhood music and movement classes: During class, freeze after a song or activity. As learners respond, validate these responses by imitating a movement, chanting a rhythm pattern, or singing a series of characteristic tones from the song you are performing. Briefly share your "teacher's inner-monologue" with the parents. Reveal your process of labeling and responding to the children. Because the parents/caregivers just experienced live musical examples, the terminology will make more sense. Also share that observing what is not happening or what a child is struggling with is important to your instruction. Explain that you glean information when a child does not react or respond and that this also guides your instruction. Then, demonstrate how you will develop readiness for the desired behavior, or note that you may need to find a more compelling song or activity to help engage the child in the activity.

* Dr. Marshall would like to acknowledge the support of his interns and assistants in B-W's MusicPlay program: Jayne Alcorn, Kathleen Arrasmith, Samantha Cepulio, Olivia De Jesus, Sarah Husted, Sarah Mather, and Laura Schupbach.

Herbert Marshall, Ph.D. Jennifer Bailey, M.M., is Associate Professor of Music Education at Baldwin-Wallace College Conservatory of Music. He is the classroom and early childhood specialist and teaches infant and toddler classes, assisted by undergraduate interns. He

completed ECM training through GIML as well as workshops in Laban and Weikert. Dr. Marshall also serves as a clinician, consultant, adjudicator, and conductor, and teaches workshops for the Gordon Institute of Music Learning.

Jennifer Bailey, M.M., teaches elementary general music for the Farmington Public Schools in Farmington, Michigan. She is also the program director for Little Music Makers Early Childhood Music program. She is the President of the Gordon Institute of Music Learning as well as a faculty member. Jennifer is a frequent presenter at state and regional music education conferences.

Photo in this article courtesy of Heather Dahlby of HD Portraits.

Endnotes

1 Rudolph Laban (1879-1958) was a pioneer in elucidating the fundamentals of movement. Flow, weight, space, and time are the effort factors he used to describe movement. You can learn more about Laban at <http://www.limonline.org/index.html>, <http://www.laban.org/index.phtml> and http://en.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Laban

2 We acknowledge that there are other parental music models; you should seek one that fits your philosophy of early childhood music and movement. Our goal here is not to promote one schema, but to provide a model for assessment in early childhood music and movement.

References

- Gordon, E. E. (1997). A music learning theory for newborn and young children. Chicago: GIA.
 Valerio, W., Seaman, M., Yap, C., Santucci, P., & Tu, M. (2008). Vocal evidence of toddler music syntax acquisition: A case study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170., 33-45.
 Valerio, W., Reynolds, A., Bolton, B., Taggart, C., & Gordon, E. E. (1998). *MusicPlay: The early childhood music curriculum*. Chicago: GIA.

Filed Under: Pedagogy | Singing | Assessment | Parents

Supporting Businesses

Perspectives Journal

Current Issue
 Archives
 Future

My Account

My Profile
 Member Search
 My ECCMA

Contact Information

805 Mill Avenue
 Snohomish, WA 98290
 PHONE: 360.568.5635
adminoffice@ecmma.org

ECMMA seeks to promote the best practices in all areas of early childhood music and movement for the good of all children. Our member group exists to help each other with questions that may arise, as well as keep current with issues in the music world today.