FEUSP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MALBA CUNHA TORMIN

Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche

Versão Revisada

São Paulo – SP

2014

MALBA CUNHA TORMIN

Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Orientadora: Tizuko Morchida Kishimoto

São Paulo – SP

2014

TORMIN, Malba Cunha. **Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto
(Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Mônica Appezzatto Pinazza

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Celia Vectore

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia
(UFU)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Maria Malta Campos

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo (PUC/SP).

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Dedico este trabalho à minha querida e
amada avó Augusta Florentino Cunha (Fia) –
(in memorium) a quem guardo as mais doces e
ternas lembranças de minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Este é um momento de boas recordações, mas que não se finaliza... ele irá permanecer em meu coração. Agradecer é uma forma louvável de reconhecer a importância de todos aqueles que me ajudaram ao longo deste caminho.

Agradecer é também uma tarefa difícil, pois o espaço é pequeno para caber todas as pessoas que trilharam comigo, direta ou indiretamente, este período de minha vida. Aprendi nestes quatro anos que não se faz um doutorado sem a ajuda e o apoio constante das pessoas. Realmente foram anos de muitas aquisições, não só de conhecimentos, mas principalmente pelo encontro de novas pessoas que tive a alegria de conhecer, conviver e construir laços de amizade e bem querer. Tudo foi extremamente enriquecedor e significativo em minha vida.

Agradeço do fundo do meu coração:

A Deus pela Vida na existência, pelo sopro e chama Divina que nos move e nos conduz ao amor. Por toda a proteção, força e sustentação que veio do Alto!

Aos meus pais pela oportunidade da existência na Vida.

À profª Drª Tizuko Morchida Kishimoto, minha estimada orientadora que soube me conduzir a novos conhecimentos e a novas lições de vida. Sua maneira sincera e carismática de ser me conquistou pela seriedade, competência profissional e dinamismo pessoal. Agradeço-lhe por todas as oportunidades de crescimento e confiança depositada.

À profª Drª Mônica Appezzatto Pinazza pelas orientações metodológicas; ao prof. Dr. Ricardo Dourado Freire pelas contribuições musicais. Aos dois pela grande contribuição no exame de qualificação.

À profª Drª Celia Vectore pelo apoio e estímulo desde os tempos do Mestrado e por todas as contribuições no campo da Psicologia.

À profª Drª Helena Rodrigues pelas contribuições e acolhida durante o estágio em Lisboa, pelas lições de aprendizagem e suavidade musical.

À diretora Márcia de Castro e as coordenadoras Priscilla Lange e Shirley de Oliveira por todo acolhimento e reciprocidade durante a pesquisa na creche. Também a todas as professoras da creche, em especial à Angela, Luíza, Miriam, Yukie e Mary por terem me ajudado a “embalar musicalmente” os bebês. Agradeço a todos os bebês e crianças pequenas envolvidas na pesquisa, pela alegria de acompanhar e crescer musicalmente com eles.

A todas as professoras participantes do Curso de Formação Musical pela partilha de tantos momentos inesquecíveis que marcaram esta pesquisa. Seria injusto citar nomes, mas em especial deixo meu reconhecimento a todo olhar que significou o meu, na compreensão profunda de um mergulho musical além do previsto. Esta foi a grande transformação!

À Angela do Céu Ubaíara Brito pela amizade sem fronteiras, pela acolhida e ajuda em todos os momentos do doutorado.

Aos amigos e colegas de curso: Fabiana Mariano Leite, Dildo Brasil, Valéria Sitta, Ervânia Brito, Luciano Senaha, Daniela Portela e Ruth Martins por tantos momentos partilhados no decorrer do curso.

A todos os colegas do grupo de pesquisa Contexto Integrado de Educação Infantil e Contexto de Professoras.

Finalizando, em *especial*: a todos meus amigos pessoais que me ajudaram e me acompanharam em mais esta conquista. Recebam o meu forte abraço de gratidão e reconhecimento de coração!

RESUMO

TORMIN, M. C. **Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche.** 2014. 401 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O presente estudo integra interfaces das áreas de Psicologia, Educação e Música, com o objetivo de investigar como as professoras de creche de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo utilizavam a linguagem musical junto aos bebês e se suas ações propiciavam ou não aprendizagem e desenvolvimento musical infantil. Investigou-se também sobre a formação musical do professor de Educação Infantil, bem como a interação e qualidade das atividades musicais ofertadas aos bebês. A pesquisa foi realizada em três fases, sendo a primeira e terceira fases ocorridas no CEI e a segunda fase na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como o Curso de Formação continuada em Música para as professoras, com carga horária de 60 horas. Os sujeitos da pesquisa foram: na primeira fase – 16 bebês e 4 professoras oriundos dos Berçários I e II do CEI; na segunda fase – 35 profissionais de Educação Infantil, entre elas as professoras participantes da pesquisa; na terceira fase – 9 crianças pequenas e 5 professoras do agrupamento Mini Grupos I e II do CEI. O estudo enquadrou-se em uma pesquisa educacional, cujos princípios nortearam ações como investigação, formação e intervenção ao longo da pesquisa, envolvendo a participação de segmentos diferenciados que abrangeu desde a Universidade até os berçários da creche, formando uma rede colaborativa que propiciou mudanças na *práxis* pedagógica musical do CEI. A metodologia baseou-se no paradigma qualitativo, cujo tema “musicalização infantil” foi um estudo de caso dentro de um ambiente de pesquisa-ação, fundamentado pelas contribuições de W. Carr; S. Kemmis e J. Elliott. Estas contribuições proporcionaram uma investigação colaborativa respeitando eticamente as conquistas e transformações ocorridas no CEI durante os 3 anos de pesquisa. Como ferramenta para a coleta de dados foi utilizadas as Escalas de Empenho do adulto e de Envolvimento da criança de F. Laevers, na primeira e terceira fases da pesquisa; e a categorização do registro escrito e oral das atividades teóricas e práticas realizadas durante o curso de formação musical, na segunda fase da pesquisa. A análise dos dados foi fundamentada a partir das concepções mediacionais de Lev S. Vigotski e R. Feuerstein; da estrutura de aprendizagem da teoria de Jerome Bruner e da fase de *audiação* preparatória da Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos de Edwin Gordon, além das contribuições de estudos nas áreas da psicologia cognitivo musical e neurociências. Os resultados mostraram que a cada fase investigada se conduzia às outras, ou seja, a investigação inicial levou à orientação e formação musical das professoras e depois à intervenção *in lócus*. Portanto, ao final do processo foi possível concluir que a proposta de oferecer uma aprendizagem que conduza ao desenvolvimento musical infantil é também possível de ser realizada em creches públicas. Para tanto, sugere-se que se invista na formação musical continuada e no desenvolvimento potencial do professor dentro de uma perspectiva de Formação em Contexto.

Palavras-chave: creche, linguagem musical, desenvolvimento e aprendizagem musical, formação de professores, mediação e intervenção pedagógica.

ABSTRACT

TORMIN, M. C. Du Dubabi: a proposal for training and musical intervention in nursery. 2014. 401 p. Thesis (Ph.D.). Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

This study integrates interfaces of the areas of Psychology and Music Education, with the aim to investigate how nursery teachers of an Early Childhood Center (CEI) of the city of São Paulo used the musical language with the babies and if their actions propitiated or not learning and children's musical development. Also investigated on music teacher education Early Childhood Education, as well as interaction and quality of musical activities offered to babies. The survey was conducted in three phases, the first and third stages occurred in the CEI and the second phase in School of Education at University of São Paulo as the continuing education course for teachers in music, with a workload being of 60 hours. The study subjects were in the first phase - 16 babies and 4 teachers coming from the nurseries I and II of the CEI, in the second phase - 35 professionals in early childhood education, including teachers participating in the research; in the third stage - 9 small children and 5 teachers from grouping called Mini Groups I and II of the CEI. The study is framed in an educational research, whose principles have guided actions such as research, training and assistance throughout the research, involving the participation of different segments that ranged from nursery teachers to the University, forming a collaborative network which brought changes in pedagogical musical praxis CEI. The methodology was based on the qualitative paradigm, whose theme "music to baby" was a case study in an environment of action research, grounded by the contributions of W. Carr; S. Kemmis e J. Elliott. These contributions have provided a collaborative research ethically respecting the achievements and transformations that occurred during the 3 years of research. As a tool for data collection was used of Scales of commitment of adult and Scales involving children of F. Laevers, on the first and third phases of the research, and the categorization of written records and oral theoretical activities and practices performed during the course of musical training in the second phase of the research. The data analysis was based from the mediational conceptions of Lev S. Vigotski and R. Feuerstein; the learning structure of the theory of Jerome Bruner and phase preparatory audiation of music learning theory for newborn Edwin Gordon, besides the contributions of studies in the areas of musical cognitive psychology and neuroscience. The results showed that each phase is investigated leading to the other, ie, initial research led to the orientation and training of music teachers and after the intervention in locus. Therefore, when the process was concluded that the proposal to offer learning conducive to children's musical development is also likely to be held in public nurseries. For this, it is suggested that continuing to invest in music training and on the potential development of the teacher within a training context perspective.

Keywords: nurseries, musical language, learning and musical development, teacher training, mediation and educational intervention.

RESUMEN

TORMIN, M. C. **Du Dubabi: una propuesta para la formación y la intervención musical en la guardería.** 2014. 401 p. Tesis (Doctorado). Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, São Paulo, 2014.

El presente estudio integra interfaces de los ámbitos de la Psicología y la Educación Musical, con el objetivo de investigar cómo los profesores de guardería de un Centro de la Primera Infancia (CEI) de la ciudad de São Paulo utilizaba el lenguaje musical con los bebés y si sus acciones propiciaban o no el aprendizaje y el desarrollo musical de los niños. También se investigó en la formación musical del profesor de música de la primera infancia, así como la interacción y la calidad de las actividades musicales que se ofrecen a los bebés. La encuesta se llevó a cabo en tres fases, la primera y tercera etapas se produjeron en el CEI y la segunda fase en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, con el curso de formación continua para los profesores de música, con una carga lectiva de 60 horas. Los sujetos de estudio fueron en la primera fase - 16 bebés y 4 profesores procedentes de las guarderías I y II del CEI; en la segunda fase - 35 profesionales de la educación de la primera infancia, incluidos los docentes que participan en la investigación; en la tercera etapa - 9 niños pequeños y 5 profesores del grupo llamado Mini Grupos I y II del CEI. El estudio se enmarca en una investigación educativa, cuyos principios han guiado las acciones como la investigación, la formación y la asistencia a lo largo de la investigación, con la participación de los distintos segmentos que van desde las guarderías a la Universidad, formando una red de colaboración que trajo cambios en la praxis pedagógica CEI musical. La metodología se basa en el paradigma cualitativo, que tiene como tema " la música a los niños " fue un estudio de caso en un entorno de investigación-acción, basada en las aportaciones de W. Carr; S. Kemmis e J. Elliott. Estas contribuciones han proporcionado una investigación colaborativa respetando éticamente los logros y las transformaciones que se produjeron en el CEI durante los 3 años de investigación. Como herramienta de recopilación de datos se utilizó las Escalas de Compromiso de los adultos y la escala que involucran a niños de F. Laevers, en la primera y tercera fases de la investigación, y la categorización de los registros escritos y actividades teóricas orales y las prácticas realizadas durante el curso de formación musical en la segunda fase. Del análisis de la investigación de datos se basó desde las concepciones de mediación de Lev S. Vigotski y R. Feuerstein; la estructura de aprendizaje de la teoría de Jerome Bruner y la fase de la audición preparatoria de la teoría del aprendizaje musical para recién nacido Edwin Gordon, además de las aportaciones de los estudios en las áreas de la psicología cognitiva musical y la neurociencia. Los resultados mostraron que cada fase investigada llevaba a la otra, es decir, la investigación inicial condujo a la orientación y formación musical de los profesores de música y después de la intervención en *el locus*. Por lo tanto, cuando se concluyó el proceso de que la propuesta de ofrecer un aprendizaje propicio para el desarrollo musical de los niños también es probable que se celebrará en las guarderías públicas. Para ello, se sugiere que se continúe invirtiendo en la formación musical y en el desarrollo potencial del profesorado dentro de una perspectiva de Formación en Contexto.

Palabras clave: cuidado de niños, lenguaje musical, el aprendizaje y el desarrollo musical, formación del profesorado, de mediación y de intervención educativa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Esquema resumido dos tipos e estágios de <i>audiação preparatória</i>	77
Quadro 02 – Analogia entre as Teorias de Gordon e Bruner.....	103
Quadro 03 – Hemisférios cerebrais.....	121
Quadro 04 – Níveis e subníveis de categorias de codificação.....	243
Quadro 05 – Descrição dos subníveis das categorias de codificação.....	244
Quadro 06 – Categorias e seu detalhamento.....	246
Quadro 07 – Atividades musicais e ações observadas nos Berçários em 2011 e 2013.....	285

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da ZDP.....	44
Figura 02 – Berçário I.....	165
Figura 03 – Berçário I – local para banho e limpeza dos bebês.....	165
Figura 04 – Espaço da mini biblioteca e sala de TV.....	166
Figura 05 – Parque com brinquedos.....	166
Figura 06 – Parque dos carrinhos.....	166
Figura 07 – Espaço para brincar com água.....	166
Figura 08 – Espaço para brincar na areia.....	166
Figura 09 – Grupo de prof. participantes do Curso de Música – S. Nobre Esc. de Aplicação...	187
Figura 10 – Atividades prática durante o Curso de Música.....	187
Figura 11 – Atividades teóricas durante o Curso de Música – Sala 61 da FEUSP.....	187
Figura 12 – Alunas em atividades práticas durante o Curso de Música – FEUSP.....	187
Figura 13 – Professora durante a apresentação final do Curso de Música –FEUSP.....	200
Figura 14 – Frente do depósito de sucatas escolares no CEI X.....	204
Figura 15 – Interior do depósito de sucatas escolares do CEI X.....	204
Figura 16 – Atividades musicais com as crianças na sala de Música do CEI X.....	205
Figura 17 – Cronograma de oficinas realizadas semanalmente na creche.....	209
Figura 18 – Cronograma de horário de atividades musicais nos dois turnos da creche.....	209
Figura 19 – Instrumentos sonoros utilizados nas atividades musicais no Berçário I.....	234
Figura 20 – As crianças do Berçário II explorando os instrumentos musicais durante a apresentação em 2012.....	310
Figura 21 – As crianças do Berçário II cantando e acompanhando a pulsação com instrumentos de percussão durante a apresentação em 2012.....	310

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Relação entre os sistemas simbólico e sensório-motor e exemplos de informação representados em cada subsistema na teoria de Codificação Dupla de Paivio.....	125
Tabela 02 – Número de Instituições de Ensino Superior de participantes da pesquisa distribuídas por regiões do Brasil.....	143
Tabela 03 – Número de Instituições de Ensino Superior com o curso de Pedagogia entre 2012 e 2013.....	145
Tabela 04 – Número de Instituições de Ensino Superior com o curso de Licenciatura em Música entre 2012 e 2013.....	145
Tabela 05 – Situação curricular da disciplina Artes nos cursos de Pedagogia.....	147
Tabela 06 – Projetos de extensão universitária e disciplina de musicalização para bebês nos cursos de Licenciatura em Música.....	148
Tabela 07 – Idade dos bebês do Berçário I.....	167
Tabela 08 – Idade dos bebês do Berçário II.....	167
Tabela 09 – Características da Escala de Empenho do professor.....	174
Tabela 10 – Relação das Instituições escolares e a função escolar das participantes.....	181
Tabela 11 – Relação do número de professoras e faixa etária das crianças.....	182
Tabela 12 – Função escolar dos participantes do curso.....	182
Tabela 13 – Formação ou orientação musical das participantes na infância.....	182
Tabela 14 – Período escolar onde houve formação ou orientação musical.....	182
Tabela 15 – Relação entre as participantes do curso que executava algum instrumento musical.....	183
Tabela 16 – Utilização da linguagem musical na escola pelas participantes do curso.....	183
Tabela 17 – Quantidade de vezes que as atividades musicais foram citadas nos relatórios das professoras.....	185
Tabela 18 – Cronograma do Curso de Música.....	199
Tabela 19 – Quadro demonstrativo das crianças participantes da 3ª fase da pesquisa do MG I em 2013.....	212
Tabela 20 – Quadro demonstrativo das crianças participantes da 3ª fase da pesquisa do MG II em 2013.....	212
Tabela 21 – Idade das crianças do MG I.....	213
Tabela 22 – Idade das crianças do MG II.....	213
Tabela 23 – Quadro demonstrativo das professoras participantes da 3ª fase da pesquisa...	215
Tabela 24 – Análise do empenho do adulto.....	220

Tabela 25 – Quadro demonstrativo de todas as cenas observadas da Categoria Sensibilidade na 3ª fase da pesquisa.....	277
Tabela 26 – Quadro demonstrativo de todas as cenas observadas da Categoria Estimulação na 3ª fase da pesquisa.....	278
Tabela 27 – Quadro demonstrativo de todas as cenas observadas da Categoria Autonomia na 3ª fase da pesquisa.....	280
Tabela 28 – Atividades com música e outras atividades realizadas pelas professoras da 3ª fase da pesquisa.....	300
Tabela 29 – Quadro de envolvimento das crianças do Mini Grupo I.....	303
Tabela 30 – Quadro de envolvimento das crianças do Mini Grupo II.....	304
Tabela 31 – Sequência cronológica entre as turmas e as professoras ao longo da pesquisa	313

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Instituições Superiores com cursos de Pedagogia e Música em 2012/2013.....	146
Gráfico 02 – Empenho das professoras A e B do BI – Sensibilidade.....	221
Gráfico 03 – Empenho das professoras C e D do B II – Sensibilidade.....	222
Gráfico 04 – Empenho das professoras A, B, C e D dos B I e II – Sensibilidade.....	222
Gráfico 05 – Empenho das professoras A e B do BI – Estimulação.....	223
Gráfico 06 – Empenho das professoras C e D do BII – Estimulação.....	223
Gráfico 07 – Empenho das professoras A, B, C e D dos BI e II – Estimulação.....	224
Gráfico 08 – Empenho das professoras A e B do BI – Autonomia.....	224
Gráfico 09 – Empenho das professoras C e D do B II – Autonomia.....	225
Gráfico 10 – Empenho das professoras A, B, C e D dos B I e BII – Autonomia.....	225
Gráfico 11 – Relação das atividades musicais da professora A.....	226
Gráfico 12 – Relação das atividades musicais da professora B.....	226
Gráfico 13 – Relação das atividades musicais das professoras A e B.....	227
Gráfico 14 – Relação das atividades musicais da professora C.....	227
Gráfico 15 – Relação das atividades musicais da professora D.....	228
Gráfico 16 – Relação das atividades musicais das professoras C e D.....	228
Gráfico 17 – Envolvimento das crianças em todas as atividades nos Berçários I e II.....	230
Gráfico 18 – Níveis de Envolvimento de todas as atividades registradas da Criança C.....	230
Gráfico 19 – Níveis de Envolvimento de atividades com música registrados da Criança C....	231
Gráfico 20 – Níveis de Envolvimento de todas as atividades registrados da Criança G.....	231
Gráfico 21 – Níveis de Envolvimento de atividades com música registrados da Criança G....	231
Gráfico 22 – Porcentagem das atividades com a presença de música no BI.....	232
Gráfico 23 – Porcentagem das atividades com a presença de música no Berçário II.....	233
Gráfico 24 – Porcentagem de cada nível da Escala de Envolvimento da criança das atividades com presença de música – Berçário I.....	234
Gráfico 25 – Porcentagem de cada nível da Escala de Envolvimento da criança das atividades com presença de música – Berçário II.....	235
Gráfico 26 – Empenho das professoras A, B, C e D dos Berçários I e II - categoria Sensibilidade – 1ª fase da pesquisa.....	277
Gráfico 27 – Empenho das professoras A, B, C, E e F do Berçários I , Mini Grupo I e II – categoria Sensibilidade – 3ª fase da pesquisa.....	277
Gráfico 28 – Empenho das professoras A, B, C e D dos Berçários I e II – categoria Estimulação – 1ª fase da pesquisa.....	279
Gráfico 29 – Empenho das professoras A, B, C, E e F do Berçários I , Mini Grupo I e II - Categoria Sensibilidade – 3ª fase da pesquisa.....	279
Gráfico 30 – Empenho das professoras A, B, C e D dos Berçários I e II – Categoria Autonomia – 3ª fase da pesquisa.....	280

Gráfico 31 – Empenho das professoras A, B, C, E e F do Berçários I , Mini Grupo I e II – Categoria Autonomia – 3ª fase da pesquisa.....	280
Gráfico 32 – Todas as categorias do Empenho das professoras A, B, C, D em 80 cenas analisadas na 1ª fase da pesquisa.....	282
Gráfico 33 – Todas as categorias do Empenho das professoras A, B, C, D, E, F em 100 cenas analisadas na 3ª fase da pesquisa.....	282
Gráfico 34 – Atividades com e sem a presença de música das professoras A, B, C, D na 1ª fase da pesquisa.....	301
Gráfico 35 – Atividades com e sem a presença de música das professoras A, B, C, E e F na 3ª fase da pesquisa.....	301
Gráfico 36 – Atividades com música das professoras A, B, C, D, E, F na 1ª e 3ª fases da pesquisa.....	302
Gráfico 37 – Resultado do Envolvimento das crianças do BI e MGI entre 2011 a 2013.....	305
Gráfico 38 – Resultado do Envolvimento das crianças do BII e MGII entre 2011 a 2013...	305
Gráfico 39 – Níveis de Envolvimento de cada crianças do BI em 2011.....	308
Gráfico 40 – Níveis de Envolvimento de cada crianças do MGI em 2013.....	308
Gráfico 41 – Níveis de Envolvimento de cada crianças do BII em 2011.....	311
Gráfico 42 – Níveis de Envolvimento de cada crianças do MGII em 2013.....	311

LISTA DE SIGLAS

ATIV	Atividade
BI	Berçário I
BII	Berçário II
CEI	Centro Integrado de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEU	Centros de Educação Unificado
EAD	Ensino a distância
EAM	Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IEGAM	Instituto Edwin E. Gordon de Aprendizagem Musical
ITERS-R	Infant/Toddler Environment Rating Scale
LAMCI	Laboratório de Música e Comunicação na Infância
MCE	Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural
MGI	Mini Grupo I
MGII	Mini Grupo II
MLT	Musical Learning Theory
P1	Professora nº 1
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

PRELÚDIO

I INTRODUÇÃO.....	21
1.1 – A ESTRUTURA DO TRABALHO.....	22
1.2 – JUSTIFICATIVA.....	24
II QUADRO TEÓRICO.....	27
2.1 – LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI (1896-1934).....	29
2.1.1 – A teoria histórico-cultural de Vigotski – instrumentos e signos.....	29
2.1.2 – O desenvolvimento das funções mentais superiores e a internalização.....	33
2.1.3 – Pensamento e linguagem (fala).....	36
2.1.4 – Desenvolvimento e aprendizagem.....	39
2.1.5 – A mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	41
2.1.6 – As contribuições de Reuven Feuerstein nos processos de mediação.....	46
2.1.7 – Da interação social à intervenção pedagógica – o papel do professor na creche.....	51
2.2 – JEROME SEYMOUR BRUNER (1915-).....	53
2.2.1 – A importância do papel da estrutura de aprendizagem na teoria de Bruner.....	54
2.2.2 – Da teoria da aprendizagem à teoria de instrução (ensino).....	55
2.2.3 – Currículo em espiral.....	58
2.2.4 – A importância da narrativa na construção de estruturas de aprendizagem infantil.....	59
2.2.5 – As representações mentais de Bruner.....	63
2.3 – EDWIN E. GORDON (1927-).....	64
2.3.1 – A Teoria de Aprendizagem Musical (MLT).....	65
2.3.2 – Orientação informal não estruturada e estruturada para pais e professores.....	68
2.3.3 – Aptidão musical e balbúcio musical.....	70
2.3.4 – Audição.....	73
2.3.4.1 – Audição preparatória.....	75
2.3.4.1.1 – Aculturação.....	77
2.3.4.1.2 – Imitação.....	78
2.3.4.1.3 – Assimilação.....	80
2.3.5 – Música e linguagem	81
2.3.5.1 – Alfabetização musical.....	83
2.3.5.2 – Entre o método e a teoria de aprendizagem musical.....	85
2.3.5.3 – Níveis de aprendizagem musical: discriminação e inferência.....	88
2.4 – O PAPEL DA ESTRUTURA NA APRENDIZAGEM MUSICAL.....	89
2.4.1 – A estrutura da narrativa na aprendizagem musical.....	94
2.4.2 – O significado da estrutura para o bebê.....	97
2.4.3 – As estruturas musicais presentes em canções, jogos e brincadeiras infantis.....	99
2.4.4 – A estrutura de aprendizagem e os modos de representação de Bruner.....	101

2.5 – A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA BEBÊS.....	106
2.5.1 – A interação e aprendizagem musical.....	107
2.5.1.1 – A interação musical para os bebês.....	108
2.5.1.2 – A aprendizagem musical para bebê.....	112
2.6 – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENV., COGNITIVO MUSICAL E NEUROCIÊNCIAS.....	115
2.6.1 – Psicologia do Desenvolvimento.....	117
2.6.2 – Psicologia cognitivo musical e neurociências.....	119
2.6.2.1 – Estrutura, funções e hemisférios cerebrais na música.....	120
2.6.2.2 – Engramas, neurônios e sinapses.....	123
2.6.2.3 – Representação mental sob a ótica da psicologia cognitiva.....	124
2.6.2.4 – Influências da psicologia cognitiva e neurociências na MLT de Gordon.....	126
2.7 – MÚSICA E PEDAGOGIA.....	132
2.7.1 – Legislação.....	132
2.7.2 – A formação musical do professor de Educação Infantil.....	138
2.7.3 – Pesquisa sobre a formação de professores e musicalização nas creches.....	141
2.7.3.1 – Introdução.....	141
2.7.3.2 – Metodologia.....	142
2.7.3.3 – Considerações finais da pesquisa.....	151

INTERLÚDIO

III QUADRO METODOLÓGICO.....	153
3.1 – A PESQUISA-AÇÃO.....	156
3.1.1 – Estudo de caso dentro de um ambiente de pesquisa-ação – fundamento metodológico da pesquisa.....	160
3.2 – 1ª FASE DA PESQUISA.....	163
3.2.1 – Apresentação.....	163
3.2.2 – Localização, funcionamento e espaço físico do CEI X.....	164
3.2.3 – Participantes da pesquisa.....	167
3.2.3.1 – Os bebês.....	167
3.2.3.2 – As professoras dos Berçários I e II.....	168
3.2.4 – Materiais.....	168
3.2.5 – Procedimentos Metodológicos.....	168
3.2.5.1 – Contato com a Instituição Infantil.....	169
3.2.5.2 – Comitê de Ética.....	172
3.2.5.3 – Instrumentos de investigação científica.....	173
3.3 – 2ª FASE DA PESQUISA – CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA.....	175
3.3.1 – A importância da Formação em Contexto.....	177
3.3.2 – O curso de Formação Musical às professoras da Rede Pública de SP.....	179
3.3.3 – Objetivos do curso.....	180
3.3.4 – Descrição do Curso.....	180

3.3.4.1 – Participantes.....	181
3.3.5 – Perfil profissional das participantes do curso.....	182
3.3.6 – Modalidade Presencial.....	186
3.3.7 – Modalidade a distância.....	188
3.3.8 – Referenciais teóricos abordados no curso.....	189
3.3.8.1 – Uma proposta diferenciada.....	193
3.3.8.2 – A gênese do primeiro encontro.....	195
3.3.9 – Desenvolvimento do Curso.....	198
3.4 – 3ª FASE DA PESQUISA.....	203
3.4.1 – A sala de Música: processos em construção.....	204
3.4.2 – Esclarecimentos sobre a 3ª fase da pesquisa de campo.....	210
3.4.3 – Participantes da 3ª fase da pesquisa.....	211
3.4.3.1 – As crianças do Mini Grupo I e II.....	211
3.4.3.2 – As professoras do Berçário I e Mini Grupo I e II.....	214
3.5 – ESTÁGIO ACADÊMICO.....	215
IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	219
4.1 – RESULTADOS DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA.....	219
4.1.1 – Resultados do Empenho do Adulto.....	219
4.1.2 – Resultado do Empenho do Adulto por categoria.....	221
4.1.3 – Resultados do Envolvimento das Crianças.....	229
4.1.3.1 – Resultados do Envolvimento das Crianças nos Berçários I e II.....	229
4.1.3.2 – Resultados do Envolvimento das Crianças frente às Ativ. Musicais.....	232
4.1.3.3 – Análise dos resultados da 1ª fase da pesquisa.....	235
4.1.3.4 – Participação dos pais na pesquisa.....	236
4.2 – ANÁLISE DOS DADOS DO CURSO DE MÚSICA.....	241
4.2.1 – A Análise Qualitativa – Referencial teórico.....	241
4.2.2 – O processo de análise qualitativa.....	242
4.2.3 – A codificação dos dados.....	243
4.2.4 – A categorização dos dados.....	245
4.3 – CATEGORIAS.....	246
4.3.1 – Primeira Categoria: Trabalho corporal, mental e emocional do professor.....	248
4.3.2 – Segunda Categoria – Dificuldades e superações.....	260
4.3.3 – Terceira Categoria – Formação Musical do Professor.....	262
4.3.4 – Quarta Categoria - Linguagem Musical na creche e pré-escola	264
4.3.5 – Quinta Categoria - Mudança da concepção e prática.....	269
4.3.6 – Considerações finais do Curso de Música.....	273
4.4 – RESULTADOS DA TERCEIRA FASE DA PESQUISA.....	275
4.4.1 – Resultados do Empenho do Adulto.....	275
4.4.2 – Resultado do Empenho do Adulto por categoria.....	276
4.4.3 – Análise de todas as Categorias de Envolvimento.....	281
4.4.4 – Sobre as Atividades Musicais.....	284
4.4.4.1 – Atividades Musicais na 1ª fase.....	286
4.4.4.2 – Atividades Musicais na 3ª fase – Esclarecimentos teóricos musicais.....	288

4.4.4.3 – Atividades Musicais na 3ª fase.....	292
4.4.5 – Empenho das professoras em relação às atividades musicais na 1ª e 3ª fases.....	300
4.4.6 – Resultados do Envolvimento das Crianças na 3ª fase da pesquisa.....	302
4.4.6.1 – O envolvimento de cada criança do BI e MGI - 2011/2013.....	307
4.4.6.2 – O envolvimento de cada criança do BII e MGII - 2011/2013.....	310
4.4.7 – Considerações sobre os resultados da 3ª fase da pesquisa.....	317

POSLÚDIO

V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	319
5.1 – REFLEXÕES FINAIS DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	319
5.2 – REFLEXÕES PESSOAIS.....	321
REFERÊNCIAS.....	327
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	342
ANEXOS.....	347
ANEXO I – Exemplificação dos estágios de audiação preparatória de Gordon (FREIRE, 2011).....	348
ANEXO II – Música e Movimento.....	350
ANEXO III – Estágio Acadêmico (atividades desenvolvidas).....	351
ANEXO IV – Comitê de Ética de Pesquisa.....	353
ANEXO V – Escala de envolvimento (Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005).....	354
ANEXO VI – Ficha de observação do empenho do adulto.....	355
ANEXO VII – Tabela sobre a intervenção de apoio do adulto.....	356
ANEXO VIII – Fichas de observação do envolvimento da criança.....	357
APÊNDICE.....	363
APÊNDICE I – Rol de disciplinas com conteúdo música nos cursos de pedagogia.....	364
APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Contatos Institucionais.....	365
APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professoras participantes do Curso.....	368
APÊNDICE IV – Exercícios melódicos e rítmicos.....	369
APÊNDICE V – Pesquisa com os pais (questionário).....	373
APÊNDICE VI – Resultado do questionário dos pais.....	375
APÊNDICE VII – Orientações estruturadas e não estruturadas de ativ. musicais para os bebês.....	378
APÊNDICE VIII – Atividades do curso de música.....	380
APÊNDICE IX – Orientações musicais aos pais.....	385
APÊNDICE X – Análise dos dados empíricos.....	386
ÍNDICE.....	401

*Aqui inicia
a aprendizagem
musical dos
bebês*

PRELÚDIO

I – INTRODUÇÃO

“Escuto um som interno... (♩♩♩)... *Dubabi Du*¹ – um pequeno fragmento rítmico soado em sílabas neutras... foi o início da inspiração...!”

(Malba Tormin)

O término de uma tese é como o grande *Finale*² de uma obra musical. Escrever uma tese é similar a compor uma música. É uma construção que necessita de uma estrutura para ser bem apreendida, compreendida e sentida. Que tenha o efeito de transformar em algo que pulsa, que emerge, que emociona. Embora, na maioria das vezes, seja uma construção de autoria não original, é possível deixar traços de criatividade. Esta é uma das finalidades de uma tese: possibilitar meios de criação a partir do que foi apresentado, sugerido, apreendido e transformado. A Educação carece desta ponte que ultrapasse ao mero conhecimento e a conduza à criatividade e liberdade de expressão e comunicação. A linguagem musical é aqui esta ponte que inicia lá na base da Educação: com os bebês!

Com inspirações musicais, esta construção (composição) foi elaborada em três partes: *Prelúdio*³ – foi o período de preparação, que anunciou a intenção, que elaborou os questionamentos, que planejou os caminhos da investigação e a escolha do aporte teórico; *Interlúdio*⁴ – foi o período da investigação-ação, com fases de observação, formação, intervenção, resultados e discussões; *Poslúdio*⁵ – foi o período de reflexão da investigação e das possibilidades abertas ao final da execução.

¹ Fragmento rítmico retirado da sequência métrica “*unusual paired*” da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.

² Finale: movimento que encerra uma obra musical.

³ Prelúdio: é o que anuncia, o que precede a introdução instrumental ou orquestral de uma obra musical.

⁴ Interlúdio: Trecho que se intercala entre as diversas partes de uma longa composição.

⁵ Poslúdio: É o que encerra a obra musical.

1.1 – A ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura de apresentação do trabalho intitulado: “*Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche*”⁶ foi organizada em capítulos com o objetivo de facilitar o leitor na compreensão das fases percorridas durante a investigação.

PRELÚDIO

O capítulo I - *Introdução* apresenta a estrutura de desenvolvimento do trabalho, a justificativa, objetivos e as questões que orientaram a pesquisa.

O capítulo II – *Quadro teórico* apresenta os postulados teóricos de Lev S. Vigotski, Jerome Bruner e Edwin Gordon que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa. As contribuições de Vigotski foram imprescindíveis neste estudo nos seguintes tópicos: o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores; o processo de internalização e a ideia de mediação. De Jerome Bruner, as contribuições foram a partir de sua teoria de aprendizagem e ensino elucidadas no papel da estrutura na aprendizagem. E as contribuições de Edwin Gordon foram pautadas na fase de *audiação*⁷ preparatória que integra a teoria de aprendizagem musical para bebês e crianças em idade pré-escolar. A análise dos dados contou ainda com a colaboração de Ferre Laevers, Bardin e Reuven Feuerstein.

INTERLÚDIO

O capítulo III – *Quadro metodológico* apresenta os pressupostos de uma investigação qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 2010). Nesta investigação foi estabelecida uma parceria entre a Universidade (FE-USP), a pesquisadora (doutoranda), as professoras, a coordenadora pedagógica e a

⁶ O título inicial do trabalho até o exame de qualificação foi “*A Linguagem Musical para bebês: uma experiência em uma CEI de São Paulo*”.

⁷ Audiação é a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory* de E. Gordon (2000b) para o termo *audiation* – conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e compreender música internamente nas quais o som não está fisicamente presente, ou seja, ser capaz de *audiar*.

gestora de uma creche pública de São Paulo. Em comum acordo com as professoras e a direção da creche foi estabelecido um trabalho colaborativo que se configurou na perspectiva de Formação em Contexto e na modalidade de pesquisa-ação. Neste capítulo serão apresentados os procedimentos das três fases de investigação realizadas ao longo da pesquisa: a primeira e terceira fases foram pesquisas de campo realizadas na creche investigada e a segunda fase foi a realização de um Curso de formação musical continuada, destinado às profissionais de Educação Infantil, entre elas as professoras participantes da pesquisa. O curso foi realizado na Faculdade de Educação de São Paulo.

O capítulo IV – *Análise e discussão dos dados* apresenta os resultados das três fases da pesquisa. Na primeira fase serão mostrados os resultados dos níveis de empenho de quatro professoras dos Berçários I e II da creche e os níveis de envolvimento dos bebês, a partir da aferição dos instrumentos de avaliação de Laevers (1994). Esta análise avaliará também o empenho das professoras e do envolvimento dos bebês frente às atividades musicais. Na segunda fase será apresentada a análise dos resultados e a discussão obtidas após Curso de formação musical continuada. Na terceira fase serão apresentados os resultados e a discussão dos níveis de empenho de duas professoras do Berçário I e três professoras do Mini Grupo I e II da creche e os níveis de envolvimento dos bebês e crianças pequenas⁸, a partir da aferição dos instrumentos de avaliação de Laevers (1994). É importante frisar que houve o acompanhamento das mesmas crianças do Berçário I e II avaliadas em 2011 e que em 2013 estavam no Mini Grupo I e II.

POSLÚDIO

O capítulo V – *Considerações Finais* indica a síntese do trabalho, se os objetivos propostos ao longo da pesquisa foram alcançados, se a metodologia utilizada foi adequada e como as contribuições desta pesquisa poderão despertar mudanças destinadas à aprendizagem musical nas creches públicas no Brasil. Finalizando o trabalho, as reflexões pessoais.

O trabalho é ainda complementado por anexos e apêndices, além de quadros, figuras, tabelas e gráficos ilustrando os capítulos.

⁸ Considera-se nesta pesquisa o termo bebê com a faixa etária de 0 a 2 anos e crianças pequenas de 2 a 3 anos.

1.2 – JUSTIFICATIVA

“A música expressa o que não pode ser colocado em palavras e não pode permanecer em silêncio”. (Victor Hugo)

Um bebê ao nascer traz na insígnia um grande potencial a ser desenvolvido. Normalmente este potencial está atrelado aos estímulos e influências que ele recebe da família, do meio sociocultural, da formação educacional, entre outros. No campo educacional, a elaboração de leis e políticas públicas que regem a educação infantil, somado à formação de profissionais em educação poderá ou não proporcionar condições ao desenvolvimento infantil, principalmente quando direcionadas às creches públicas.

Na maioria das vezes, as creches públicas são locais destinados aos bebês cujos pais trabalham e necessitam deixá-los o mais cedo possível. Nestes casos, os pais dividem as responsabilidades da educação e do desenvolvimento do bebê diretamente com a Instituição de Educação Infantil. As creches, ao contrário do que se imagina, são espaços que demandam muita responsabilidade por parte dos profissionais de educação, pois o período de zero a três anos de idade, segundo teóricos da Psicologia, como Vigotski (1986; 1991, 2004), Luria (1981; 1992) e da corrente neurocognitiva (ARNOLD; COLBURN, 2005; FLOHR; HODGES, 2006; FLOHR, 2010; SCHLAUG et al., 2005), é o período mais fértil ao desenvolvimento de conexões cerebrais do bebê. Este período é a base da construção de estruturas cognitivas, sensoriais, motoras, emocionais, psicológicas e sociais dos bebês, entre outras, cujo fim é possibilitar um desenvolvimento global.

Uma das possibilidades de desenvolvimento dos bebês é no campo da música. No entanto, ao se falar em “musicalização para bebês” algo soa difuso, porque normalmente não se sabe ao certo quais procedimentos deveriam ser usados por pais e professoras⁹ de educação infantil na garantia de um aprendizado que proporcione desenvolvimento musical. Em se tratando de qualidade na educação infantil, o tema “musicalização para bebês”, que é sistêmico, necessita ser mais bem investigado, pois algumas questões emergem: as creches públicas estão preparadas para assumir a responsabilidade de musicalizar os bebês? A aprendizagem musical infantil é um conteúdo integrado ao planejamento escolar e informado aos pais quando eles matriculam seus bebês

⁹ Neste trabalho será usado sempre o termo professoras de educação infantil quando se referir às professoras da creche em estudo, pois todas são do sexo feminino.

na creche? De quem é a responsabilidade de ensinar a linguagem musical aos bebês? Dos pais, das professoras de educação infantil, dos professores de música? Quem está apto a musicalizar os bebês? Os professores de educação infantil têm preparação e formação para consolidar esta prática? E como se aprende e se ensina música desde a mais tenra idade?

A síntese de todos estes questionamentos, que justifica esta investigação, está contida na seguinte pergunta: como as professoras de uma creche pública estão oferecendo experiências musicais aos seus bebês de forma a propiciar e estimular a aprendizagem e o desenvolvimento musical deles? Para responder esta pergunta foram propostos os seguintes objetivos na pesquisa: 1) investigar como a linguagem musical tem sido introduzida aos bebês em uma creche pública de São Paulo; 2) investigar o empenho das professoras e o envolvimento dos bebês frente às atividades musicais, antes e depois de um Curso de Formação Continuada em Música oferecido às professoras; 3) analisar o impacto e transformações ocorridas na creche após o Curso de Música.

A realização da pesquisa percorreu um longo caminho de estudos e investigação que a princípio era desafiador e complexo. Entretanto, motivador, porque envolvia também a responsabilidade da pesquisadora como co-participante do processo investigativo, junto a todos os integrantes de uma creche na cidade de São Paulo, que foi o campo de investigação. O caminho percorrido ao longo dos três anos se justificou por mostrar que é possível inserir a linguagem musical na creche como uma linguagem de aprendizagem que propicia desenvolvimento infantil e não mero entretenimento.

O principal aporte teórico desta investigação contou com alguns dos postulados da teoria de Lev Vigotski; dos critérios de mediação de Reuven Feuerstein; da Teoria da Aprendizagem de Bruner e da etapa de *audiação* preparatória¹⁰ da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon para recém-nascidos. A construção de estruturas de aprendizagem (BRUNER, 1986) foi a chave de ignição que deu partida à investigação e a manteve ligada durante todo o caminho percorrido da pesquisa, propiciando perguntas, respostas e propostas. Houve ainda a contribuição de estudos e pesquisas científicas das áreas de neurociência e psicologia cognitivo musical, justificando o impacto e a importância que a música tem no desenvolvimento infantil.

¹⁰ *Audiação* preparatória é a audição preparatória de música durante o estágio de “balbúcio musical” que ocorre geralmente desde o nascimento até aos cinco anos de idade (Gordon, 2000b).

A escolha do caminho metodológico qualitativo, na modalidade de pesquisa educacional e de pesquisa-ação (ELLIOTT, 2010; CARR; KEMMIS, 1988) justifica o processo de investigação deste trabalho, pois a necessidade de observar, propor ações, dialogar e investigar conjuntamente favoreceu o trabalho de parceria e colaboração de todos na creche. A necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas musicais, de forma permanente e não pontual, gerou novas oportunidades de ações e transformações realizadas em parceria com as professoras, coordenadora pedagógica e gestora da creche. A partir do trabalho conjunto e participativo foi possível delinear mudanças e ações construídas ao longo da pesquisa.

Os resultados obtidos a cada fase de investigação levaram às fases subsequentes. Foi um processo de construção e aprendizagem mútua. O início desta jornada era de uma escuta atenta ao universo sonoro dos bebês. A música até estava presente na creche, mas de que forma?

II - QUADRO TEÓRICO

A escolha de um quadro teórico emerge da necessidade de encontrar uma estrutura de apoio consolidado que possa dar sustentação ao que se pretende pesquisar. Não há como negar a imensa contribuição de grandes estudiosos e pesquisadores no campo da Pedagogia, Psicologia e Música ao longo dos tempos, principalmente os do século XX que continuam influenciando as pesquisas atuais, como também as novas descobertas oriundas dos avanços tecnológicos do século XXI. A interface das áreas de Pedagogia, Psicologia e Música enriqueceu esta pesquisa, pois foi possível aprofundar na investigação o processo de desenvolvimento das estruturas de aprendizagem musical infantil, a partir das amplas concepções teóricas e experimentais dos autores escolhidos na pesquisa.

Os principais autores foram: Lev Semionovitch Vigotski (1896-1924), Jerome Bruner (1915 -) e Edwin Gordon (1927 -), cuja contribuição de suas teorias abrangeu a temática estudada, na consolidação de investigar a aprendizagem musical infantil. É importante registrar a correspondência de pensamentos e concepções que se interrelacionam entre estes autores e que proporcionou criar um nexos imprescindível ao trabalho. Além destes autores, contou-se também com as contribuições de Reuven Feuerstein, John Sloboda e colaboradores no campo da psicologia cognitiva e neurociência (SCHLAUG, 2001; HO; CHEUNG; CHAN, 2003; PLATEL, 2003; ZATORRE, 2005), entre outros.

O nexos entre Vigotski, Bruner e Gordon permite dizer que Bruner considerou muitos aspectos das concepções de Vigotski em seus estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem e que Gordon (2000b) recebeu influências e contribuições de Bruner na elaboração da teoria da aprendizagem musical. Segundo Freire (2006, p. 896), as publicações de Bruner e Gagné estavam entre “as novas propostas para a psicologia da aprendizagem entre 1955 a 1975, durante o período de elaboração da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon e ofereceram contribuições significativas para a estruturação dos *Níveis e Subníveis de Sequências de Competências Musicais*” de sua teoria.

Outro aspecto que une as concepções de Vigotski (1999; 2004), Bruner (1969; 1976) e Gordon (2000a; 2000b), é que eles têm algo em comum: formação acadêmica em Psicologia e Pedagogia; interesse pela educação, pelo ensino-aprendizagem; interesse nos

estudos de neuropsicologia e psicologia cognitiva, além de considerarem a importância da dimensão social e cultural no desenvolvimento humano. Cada um deles construiu suas teorias e concepções influenciados pelo contexto social e cultural que viveu (vive) e também a partir das transformações ocorridas no campo das ciências humanas, principalmente os da Pedologia¹¹, Psicologia, Pedagogia e Música.

A apresentação do quadro teórico é composta de uma breve biografia de cada autor indicando sua formação e seu contexto sociocultural, além dos tópicos de suas teorias que serão utilizados no trabalho. Em Vigotski foram considerados suas principais ideias sobre: a abordagem histórico-cultural; o desenvolvimento das funções mentais superiores e a internalização; pensamento e linguagem (fala); desenvolvimento e aprendizagem; a mediação e a zona de desenvolvimento proximal. De Reuven Feuerstein (1921-2014), as contribuições sobre mediação, interação, intervenção pedagógica e dos cinco critérios universais de mediação propostos por Klein (1996). Em Bruner foram abordados: a teoria da aprendizagem e da instrução (ensino), a importância da narrativa na construção de estruturas de aprendizagem infantil e o currículo em espiral. Em Gordon foi considerado o estágio de *audiação* preparatória de sua teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças pré-escolares, somado aos estudos e pesquisas no campo da neurociência e psicologia cognitivo musical.

Todos os conteúdos que serão desmembrados do quadro teórico têm foco em aspectos que influenciam à construção de estruturas de aprendizagem no desenvolvimento do bebê, com ênfase no período de zero a três anos de idade e desdobramentos futuros. É claro que vários fatores influenciam o desenvolvimento do bebê, que é amplo e complexo, mas aqui visa buscar a colaboração destes autores elegidos, com suas teorias e pressupostos, em possíveis respostas às questões levantadas na pesquisa e as que surgiram durante o processo. Que estas contribuições sejam guias de mudanças e estratégias de aprendizagem, de novas possibilidades e propostas pedagógico musicais que possam gerar desenvolvimento musical aos bebês em creches públicas.

¹¹ Pedologia: Estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças; inclui o estudo biológico, psicológico e social da infância (PRESTES, 2010).

2.1 – LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI¹² (1896 - 1934)

O psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski nasceu em Orsha, na Bielorrússia em 1896. Foi o fundador da abordagem histórico-cultural e posteriormente desenvolvida por seus alunos, dentre eles Luria e Leontiev no período pós-revolucionário na União Soviética entre 1924 a 1934, ano de sua morte prematura, por tuberculose, aos 37 anos. Iniciou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917 e esteve ligado à temas como Linguística, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e Artes. Lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou e Leningrado.

Para Fichtner (2010), a teoria histórico-cultural de Vigotski cunha pela riqueza e diversidade que abrange diferentes áreas do conhecimento. Os temas investigados por Vigotski vão desde a neuropsicologia até a crítica literária, também se ocupando com problemas de deficiências, linguagem, arte, pedagogia e psicologia, questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas. O interesse de Vigotski pela Psicologia começou a delinear-se a partir de seu contato no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, como cegueira, retardo mental severo, afasia. Essa experiência o estimulava a encontrar respostas que pudesse ajudar o desenvolvimento de crianças com essas deficiências.

Vigotski é considerado atualmente um dos mais importantes psicólogos do século XX, apesar do conhecimento tardio e incompleto de sua obra. É significativa a influência e repercussão que sua obra vem provocando na psicologia e educação, não só no Brasil bem como em outros países ocidentais.

2.1.1 – A teoria histórico-cultural de Vigotski – instrumentos e signos

A partir de um importante artigo publicado em 1924, juntamente com a colaboração de Luria na Revista “*Journal of the Genetic Psychology*”, Vigotski apresentou

¹² Devido a algumas formas de grafia do nome do autor, oriundas de versões traduzidas, optou-se neste trabalho por usar Vigotski que é forma utilizada por Prestes (2010).

pela primeira vez a sua teoria sobre “desenvolvimento” cultural da criança, ou seja, a “teoria histórico-cultural”.

A teoria histórico-cultural de Vigotski prima pela relevância que tem na Educação, uma vez que ele enfatiza a importância da ligação entre as pessoas e o contexto cultural em que vivem e são educadas. Segundo Fichtner (2010), o principal centro de interesse para Vigotski foi a escola e a educação (por “educação” Vigotski entende a mediação entre o desenvolvimento individual e social). Para a autora, os grandes temas educacionais de relevância para Vigotski foram: a criatividade das crianças, o papel do brinquedo, a relação entre linguagem e pensamento, a relação dos conceitos cotidianos e científicos e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

À luz da teoria histórico-cultural de Vigotski é possível compreender a importância e influência das vivências socioculturais que cada indivíduo traz consigo em seu processo de desenvolvimento. Vigotski (1998) considera a cultura como parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, constrói o funcionamento psicológico do homem. Portanto, o indivíduo pode ser compreendido como resultado de um processo histórico-cultural, cujo centro está o uso social dos instrumentos e signos.

Segundo Fichtner (2010), Vigotski considera que o uso de instrumentos simboliza especificamente a atividade humana, ou seja, a elementos externos ao indivíduo, construídos fora dele. A função do instrumento é de provocar mudança nos objetos e de controlar processos da natureza, como foi o caso do uso do martelo de pedra no passado. Os signos são também chamados por Vigotski de “instrumentos psicológicos”, como dispositivos para dominar processos mentais (HARRY, 2003). Os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, ou seja, dirigem-se ao controle de ações psicológicas dele, como de outras pessoas. Na sua forma mais elementar, o signo é uma marca externa que auxilia o homem nas tarefas que exigem memória ou atenção.

Vigotski (1987) exemplifica como ferramentas psicológicas: linguagem, vários sistemas de contagem, técnicas mnemônicas, símbolos algébricos, obras de arte, esquemas, diagramas, mapas e desenhos mecânicos; além de todos os tipos de sinais convencionais (HARRY, 2003). Por exemplo, dar um nó no lenço para se lembrar de algo, usar pedras para registro da contagem de cabeças de gado e fazer uma lista de compra são exemplos interpretáveis como representações da realidade e podem referir-se a elementos, objetos,

processos e outros fenômenos ausentes do espaço e do tempo. Portanto, “a memória, neste caso, é mediada por signos e assim, mais poderosa do que uma memória imediata” (FICHTNER 2010, p. 16).

Fichtner (2010) ressalta que o uso de signos como instrumentos psicológicos – pensamentos, emoções e afetos, fantasia, vontade, memória têm no fundo uma base social e cultural. No uso dos instrumentos concretos e dos instrumentos psicológicos, Vigotski busca a chave para compreender e entender a relação entre indivíduo e sociedade; a gênese social da consciência humana e o que é um sujeito. Portanto, os instrumentos têm uma função mediadora entre a atividade do sujeito com o objeto, ou seja, uma relação dinâmica entre o homem e a natureza, entre o trabalho humano e a modificação de um meio social e de um meio ambiente. A autora exemplifica:

O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana. O instrumento é feito especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criada e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre os indivíduos e o mundo deles [...] Já o signo age como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (FICHTNER 2010, p. 17).

Para Fichtner (2010), o uso de instrumentos e dos signos na abordagem sócio-histórica vigotskiana remete ao pensamento de Vigotski:

As relações dos homens com o mundo não são relações diretas, mas profundamente relações mediadas. A transformação do mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelece as condições da própria atividade humana e sua transformação qualitativa em consciência. A atividade do homem é pressuposto desta transformação e ao mesmo tempo o resultado dela. (Ibid., p. 16).

Se no pensamento de Vigotski as relações do homem com o mundo são relações mediadas no processo de desenvolvimento humano, então este fato é fundamental para compreender como a teoria sócio-histórica de Vigotski tem relação com o processo educacional. Por exemplo, nesta pesquisa, há de se considerar que os espaços educacionais, como os de uma creche pública, são lugares de expressiva riqueza sócio-histórica atuante nas relações humanas. Quando se analisa a bagagem sociocultural trazida pelas pessoas que participam do contexto escolar, sejam elas gestores, funcionários, professoras, crianças

e pais, é ela fonte geradora de aprendizado, pois na mediação entre elas há um processo de trocas, transformações, concepções apreendidas, influências mediadas pelo uso de instrumentos e signos. No entanto, na visão vigotskiana, nem toda mediação é garantia de desenvolvimento potencial às crianças, haja vista que na maioria das vezes esta mediação pode ocorrer por conceitos espontâneos ou cotidianos, isto é, desenvolvidos no decorrer das interações sociais, sem o devido domínio do conteúdo, orientações, planejamentos e estratégias adequadas que possibilitem o desenvolvimento.

Este é um ponto importante do trabalho, pois nem todo aprendizado gera possibilidades de desenvolvimento, caso este não seja organizado e estruturado, com estratégias que estimulem o desenvolvimento. Vigotski (1999) esclarece que o aprendizado gera desenvolvimento e, portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado. No entanto, ele alega que é o aprendizado, adequadamente organizado por atividades mediadas, que resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis. Segundo Prestes (2010), Vigotski diz que uma atividade ou instrução não é garantia de desenvolvimento, mas se for realizada em uma ação colaborativa, ou seja, mediada pelo adulto, ela cria possibilidades para o desenvolvimento.

Por exemplo, as crianças de até três anos de idade podem aprender a cantar uma música, que é uma forma de aprendizado por imitação, advindas de um contexto de interação musical e social, mas sem necessariamente ter desenvolvido as competências musicais possíveis, ou seja, uma internalização de processos mentais superiores da linguagem musical. É importante neste trabalho esclarecer as diferenças entre: a) aprendizagem musical – sequência de atividades que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências musicais, iniciadas desde o nascimento do bebê ou mesmo antes (GORDON, 2000b); b) interação musical – utilização de música ou de atividades musicais interativas como forma de socialização que podem gerar desenvolvimento a partir das relações afetivas, sociais, psicomotoras e cognitivas, entre outras, extremamente importante às crianças. No entanto, na interação musical, o foco principal não é o desenvolvimento de competências e aprendizagem musical, ou seja, o domínio de uma linguagem que se aprende no início da vida e que no futuro o indivíduo possa utilizá-la com domínio, compreensão e forma de comunicação e expressão humana, assim como a linguagem materna (GORDON, 2000b).

Portanto, em um processo de investigação científica há de se considerar também a bagagem histórico-cultural dos envolvidos, pois ela está inserida em um meio sociocultural que influencia os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A seguir, será apresentado como Vigotski propõe o desenvolvimento das funções mentais superiores e o processo de internalização, essencialmente importantes na aquisição de estruturas de aprendizagem na dinâmica do desenvolvimento potencial.

Freire (2011, p. 1) complementa:

A corrente histórico cultural da psicologia considera o ser humano é eminentemente cultural e relacional. Por isso mesmo, não há como compreender o funcionamento de uma pessoa sem considerar os processos culturais, de mediação, que operam ao longo do seu desenvolvimento. Os processos de mediação se caracterizam pela aprendizagem e uso de recursos sógnicos e simbólicos da cultura que permitem estabelecer uma relação funcional e motivacional com o outro sobre e com o mundo.

2.1.2 – O desenvolvimento das funções mentais superiores e a internalização

Vigotski (1998) considera que a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. A ênfase de suas concepções está nas qualidades únicas da espécie humana, suas transformações e realização ativa nos diferentes contextos culturais e históricos. Para Vigotski (1998), ao longo da evolução humana e do desenvolvimento de cada indivíduo houve mudanças no uso dos signos, pois a utilização de instrumentos externos se transforma, por mediação, em processos internos no uso sógnicos. “Esse processo é reconhecido por Vygotsky como processo de construção das funções superiores e esse mecanismo é chamado por ele de mecanismo de internalização ou também interiorização” (FICHTNER 2010, p. 17).

Prestes (2010) complementa que Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, ou seja, em funções psíquicas superiores. Assim, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente, como também elementos que surgem na relação e sob a influência do meio sociocultural. No entanto, as influências podem ser mais

ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem.

Para Vigotski (1987), há dois tipos de funções mentais: inferior e superior. As funções mentais inferiores são aquelas com as quais a criança nasce, ou seja, funções psicológicas elementares. O comportamento derivado das funções mentais inferiores é limitado, impulsivo, enraizado em respostas adaptativas mais básicas do organismo. Estas respostas são como os reflexos condicionados e incondicionados, atenção involuntária, reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. No entanto, com o aprendizado cultural e a vivência social, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores, que são adquiridas e desenvolvidas por meio da interação social.

Segundo Rego (1997), Vigotski se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores como um modo de funcionamento psicológico tipicamente humano que abrange a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, consciência, entre outros. Estas funções são considerados sofisticados e superiores porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. O desenvolvimento das funções superiores se origina nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Portanto, a internalização é um dos aspectos essenciais no desenvolvimento das funções mentais superiores que são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Para Vigotski (1987), as funções mentais superiores se desenvolvem em duas etapas. Na primeira, as habilidades psicológicas e as funções mentais superiores se manifestam no campo social e na segunda fase, ao nível individual, ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapicológica). O desenvolvimento mental da criança é um processo que caminha do plano social pelas relações interpessoais para o plano individual a partir de relações intrapessoais. O sujeito se constitui por meio de relações inter e intrapessoais, pois é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Um exemplo dado por Vigotski (1987) ilustra o processo: quando uma criança chora porque sente dor, ela

expressa uma função mental inferior, ou seja, uma reação instintiva e fisiológica. Em um segundo momento, quando a criança chora para chamar a atenção, este choro é uma forma de comunicação que ocorre apenas na interação com os outros, ou seja, ela expressa uma função mental superior interpsicológica, que só é possível na relação com os outros. Em um terceiro momento, quando o choro se torna intencional, ela o usa como uma ferramenta de comunicação. A criança, com base na interação e de posse desta ferramenta de comunicação se apodera de uma função mental superior, que é pessoal e que ocorre dentro de sua mente, ou seja, intrapsicológica.

Vigotski (1987) indica a diferença das funções mentais em uma pessoa. Quando ela está no nível interpsicológico há dependência dos outros. Em contrapartida, quando ela está no nível intrapsicológico, ela adquire a capacidade de agir por si mesma e de assumir a responsabilidade por seus atos a partir da internalização. Deste ponto de vista, o processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento das funções superiores: o interpsicológico se torna intrapsicológico. Para Vigotski (1998), é pela internalização que ocorre a crescente habilidade da criança em adquirir o controle e a direção do próprio comportamento. E esta habilidade se torna possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos da cultura. Assim, com o passar do tempo, a criança expande os limites de seu entendimento pela integração de símbolos socialmente elaborados, como valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade em sua própria consciência.

Para Fichtner (2010), o estímulo ao desenvolvimento das funções mentais superiores e da internalização durante as fases de desenvolvimento da criança são fundamentais na condução de estratégias de aprendizagem, principalmente durante a interação e a mediação de pais e professores na faixa etária de zero a três anos de idade. Por exemplo, o balbucio de um bebê é em primeira instância uma possível manifestação fisiológica das cordas vocais, assim como o movimento dos olhos, movimentar a cabecinha, os braços, as mãos, as pernas e os pés. No entanto, logo o balbucio passa a ser uma necessidade de interação com um objeto ou uma pessoa, como a tentativa de alcançar um chocalho pendurado no berço ou a resposta de algo que já consegue discriminar auditivamente. Com um pouco mais de estimulação por parte do adulto, seja interagindo aos sons do balbucio e pela aculturação, o balbucio passa a ser uma forma de comunicação

social e sonora como resposta aos sons internalizados que vão sendo absorvidos e guardados em sua memória auditiva. Ao ser interagido pelo adulto ou por outras crianças, o balbucio passa a ser uma resposta interna do bebê a uma “conversa”, onde ele se comunica com o mundo externo algo já absorvido pelo ambiente.

No campo da aprendizagem musical, Freire (2011, p. 3) diz:

Gordon caracteriza a fase de internalização de conteúdos musicais e as primeiras tentativas de explorações vocais como fase de *Balbucio Musical*. Da mesma maneira que a criança desenvolve a fala a partir das interações balbuciadas na troca com o outro mediada pela linguagem discursiva, torna-se essencial a interação e desenvolvimento da linguagem musical por meio do balbucio musical em um contexto socialmente compartilhado (grifo do autor).

Para Rego (1997), esta fase de internalização seria para Vigotski um estágio pré-linguístico do desenvolvimento, como será apresentado em seguida.

2.1.3 – Pensamento e linguagem (fala)

“A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo”.
(Vigotski)

Na maioria das traduções da obra de Vigotski, a palavra *retch* (em russo) foi traduzida como linguagem. No entanto, segundo Prestes (2010), a palavra *retch* está muito mais relacionada à fala e não à linguagem. No aprofundamento de suas obras, a autora diz que Vigotski refere-se à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita:

[...] Vigotski considera a fala e o pensamento como dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade pensamento e fala que é o pensamento verbal (PRESTES, 2010, p. 176).

Neste trabalho, o uso da palavra linguagem, seja materna e/ou musical está associado a uma forma de comunicação desenvolvida sob influência do meio sociocultural.

Vigotski considera a linguagem (fala) como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas.

A linguagem é dentre os instrumentos psicológicos (signos), um instrumento de imenso poder, sendo o mais importante meio mediacional (MOLL, 1996; HARRY, 2003). Para Oliveira (1997), os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, “funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante” (ibid., p. 55). Segundo a autora, é por esta razão que Vigotski afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica.

Para Fichtner (2010), Vigotski entende que o pensamento evolui sem a linguagem durante a fase inicial de vida do bebê. No entanto, a função social da fala ocorre desde os primeiros meses da criança. A linguagem origina-se, a princípio, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeia. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna e torna-se o principal meio de pensamento da própria criança. Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas a sua volta, assim também estas inter-relações são a origem dos processos volitivos da criança.

Rego (1997), referindo-se a Vigotski, diz que os adultos não só interpretam e atribuem significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança, como também a inserem no mundo simbólico de sua cultura. À medida que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, ela aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Para Vigotski (1986), o processo de conquista da utilização da linguagem, como instrumento de pensamento, evidencia o modo pelo qual a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos por seu grupo cultural.

Rego (1997) entende que tanto para crianças como adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação, isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação. Outro aspecto abordado pela

autora é que a criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes. As condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira linguagem.

Para Rego (1997, p. 64), mesmo a fala mais primitiva da criança é social, e acrescenta:

Nos primeiros meses de vida, o balbucio, o riso, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras da criança cumprem não somente a função de alívio emocional (como por exemplo, manifestação de conforto ou desconforto), como também são meios de contato com os membros de seu grupo. No entanto, esses sons, gestos ou expressões são manifestações bastante difusas, pois não indicam significados específicos (por exemplo, o choro do bebê pode significar dor de barriga, fome, etc.). Vygotsky chamou esta fase de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala.

[...] Antes de aprender a falar a criança demonstra uma inteligência prática que consiste na sua capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos, inclusive com o auxílio de instrumentos intermediários (por exemplo, é capaz de se utilizar de um balde para encher de areia ou de subir num banco para alcançar um objeto), mas sem a mediação da linguagem. Segundo Vygotsky, este é o estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento.

Fichtner (2010) confirma a visão vigotskiana da existência de uma linguagem pré-intelectual e um pensamento pré-linguístico. Aos dois anos de idade (aproximadamente) este pensamento e esta fala se encontram e se juntam surgindo um novo tipo de organização linguístico-cognitivo. O aspecto mais marcante deste período do desenvolvimento infantil é o surgimento da representação simbólica. Para Vigotski (1986) a linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Segundo Prestes (2010), Vigotski diz que em bebês normais, qualquer atividade está entrelaçada a uma situação social, pois o bebê é muito dependente e faz tudo com a ajuda dos outros. Desenvolve-se a necessidade da fala ao mesmo tempo em que a fala oral ainda está ausente e é substituída por diversos recursos de imitação: gritos expressivos, balbucio, sinais. Assim, o desenvolvimento das necessidades da fala está à frente do desenvolvimento da fala oral. Vigotski (1986) diz que a criança em desenvolvimento internaliza a linguagem social tornando-a pessoal. Esses dois aspectos da cognição (social e pessoal), inicialmente são independentes, depois se unem e é quando o

pensamento torna-se verbal e a fala racional. Portanto, quando pensamento e a linguagem se associam, consequentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional.

Vygotsky afirma que a partir desse momento o pensamento verbal passa a ser predominantemente na atividade psicológica humana. No entanto, o pensamento não verbal (por exemplo, nas atividades que exigem apenas o uso da inteligência prática) e a linguagem não intelectual (por exemplo, quando um indivíduo recita um poema decorado ou nas linguagens emocionais), continuam presentes tanto nos adultos como nas crianças (REGO, 1997, p. 65).

Rego (1997) acrescenta que, por meio de seus experimentos, Vigotski pôde observar que este processo, apesar de dinâmico e não linear passa por estágios que obedecem a seguinte trajetória: “a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta, para uma fala interior. A fala egocêntrica seria como um estágio de transição entre a fala exterior (fruto das atividades intersíquicas, que ocorrem no plano social) e a fala interior (atividade intrapsíquica, individual)” [Ibid., p. 65].

2.1.4 – Desenvolvimento e aprendizagem

“O único ‘bom aprendizado’ é o que é para o avanço do desenvolvimento”. (Vigotski)

Vigotski (1998) aborda o problema do desenvolvimento psíquico focalizando-o na determinação histórica, na transmissão cultural da psicologia dos seres humanos e que ao longo do desenvolvimento da criança surgem sistemas psicológicos que unem funções separadas em novas combinações e complexos. Os sistemas funcionais de um adulto, portanto, são essencialmente formados por suas experiências enquanto criança, cujos aspectos sociais são os mais determinantes.

Para Vigotski (1998), as funções psicológicas superiores não se encontram sobrepostas sobre as funções elementares, ou seja, elas representam novos sistemas psicológicos. Esses novos sistemas são plásticos e adaptativos em relação às tarefas que a criança enfrenta e em relação ao seu estágio de desenvolvimento. Embora possa parecer que a criança esteja aprendendo de uma maneira puramente externa, ou seja, dominando

novas habilidades, o aprendizado de qualquer operação nova é, na verdade, o resultado do processo de desenvolvimento da criança, sem ser determinado por ele.

Vigotski (1999) considera que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e capacita para uma série de processos de desenvolvimento. No entanto, é importante esclarecer o uso da palavra aprendizagem na obra de Vigotski. Segundo Prestes (2010), a tradução da palavra *obutchenie* como aprendizagem em muitas das obras de Vigotski tem um sentido diferente para ele e seus colaboradores, ou seja, refere-se como uma atividade-guia, como por exemplo, a brincadeira. Para Vigotski, é uma atividade, atividade que gera desenvolvimento e, por isso, dever estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra. Sobre a importância da atividade-guia no desenvolvimento psíquico da criança, Prestes (2010) cita as considerações de Elkonin:

a brincadeira na idade pré-escolar é a atividade-guia da criança, assim como a relação emocional e direta com os adultos é atividade-guia dos bebês; da mesma forma que a manipulação de objetos é a atividade-guia das crianças até o surgimento das brincadeiras de faz-de-conta, por volta dos três anos. A atividade carrega fatores valiosos e contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil (PRESTES, 2010, p. 163).

Sendo o aprendizado um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Rego (1997) acrescenta que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo social, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. A autora supracitada exemplifica: “um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com o ambiente letrado, não se alfabetizará” (Ibid., p. 73). Nessa perspectiva é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKY¹³, 1984, p. 99 apud REGO, 1997, p. 73).

Oliveira (1997), referindo-se à concepção vigotskiana, diz que é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e que

¹³ VIGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1984.

não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. A autora complementa:

essa importância que Vigotski dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos, cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 1997, p. 58).

2.1.5 – A mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

“O que as crianças podem fazer com assistência de outros, pode ser em algum sentido um indicativo ainda melhor do seu desenvolvimento mental do que o que elas podem fazer sozinhas”. (Vigotski)

A mediação é uma ideia central para Vigotski na compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano, sendo este um processo sócio-histórico. Para Vigotski (1987), o homem enquanto sujeito do conhecimento não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, operados pelos sistemas simbólicos disponíveis. Portanto, enfatiza a construção do conhecimento com uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outros sujeitos. O mediador, ao oferecer as ferramentas criadas pela cultura, intensifica o desenvolvimento natural do sujeito e de suas funções mentais superiores que se referem a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais que dependem de processos de aprendizagem. Para concretizar as relações existentes no processo entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski propõe a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo Prestes (2010), a zona *blijaichego razvitiaa* (em russo) refere-se ao que se chama de zona de desenvolvimento proximal¹⁴ ou imediata em várias traduções realizadas do russo. Prestes (2010) alega que a melhor tradução do pensamento de Vigotski

¹⁴ Segundo Prestes (2010), as traduções do conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediata tem interpretação errada nas traduções do russo da proposta original de Vigotski. Segundo a autora, Vigotski considera que esta zona não se refere à instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Para Vigotski a instrução não é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.

é chamá-la de zona de desenvolvimento iminente¹⁵. Neste trabalho, porém, irá se utilizar o termo mais conhecido no português que é zona de desenvolvimento proximal, mas com a intenção de analisar o profundo sentido do pensamento de Vigotski.

Segundo Prestes (2010), no texto “sobre a análise pedológica do processo pedagógico”, Vigotski define da seguinte forma o conceito de zona de desenvolvimento iminente:

[...] dever-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual... (VIGOTSKI¹⁶, 2004, p. 485 apud PRESTES, 2010, p. 174).

Outro termo a considerar nas concepções de Vigotski é o nível de desenvolvimento potencial, termo muito utilizado por vários autores (TUDGE, 1996; REGO, 1997; OLIVEIRA, 1997; VEER; VALSINER, 1999; HARRY, 2003). Eles dizem que Vigotski considera o nível de desenvolvimento real da criança como as etapas já conquistadas por ela, isto é, resultados de processos de desenvolvimento já completados e consolidados. Já o nível de desenvolvimento potencial da criança seriam as etapas que a criança não consegue realizar sem a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Ao observar a zona de desenvolvimento proximal, o adulto pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Neste sentido, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto). Os autores supracitados consideram ainda que a potencialidade para aprender não é a mesma para todas as pessoas, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial são diferentes. O

¹⁵ Segundo Prestes (2010), “a tradução que mais se aproxima do termo zona *blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173).

¹⁶ VIGOTSKI, L. S. **Psirrologiia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, p. 485, 2004.

desenvolvimento das potencialidades, nas quais as interações sociais são centrais, dependem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento estarem inter-relacionados.

No entanto, Prestes (2010) relata que nos trabalhos de Vigotski, dedicados aos estudos da Zona de desenvolvimento iminente (proximal), aos quais ela teve acesso, em nenhum deles Vigotski refere-se ao nível potencial de desenvolvimento. Para Vigotski, as atividades realizadas pela criança, em colaboração com o outro, criam possibilidades para o desenvolvimento. Vigotski (2004) não fala de nível potencial, pois entende que nada está pré-determinado na criança, pois há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas nas atividades-guia.

Segundo Prestes (2010), Vigotski fala do desenvolvimento mental da criança:

[...] a criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje ela sabe fazer com a colaboração e a orientação. Isso significa que quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento; as funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-se para o nível de desenvolvimento mental real da criança. (VIGOTSKI¹⁷, 2004, p. 32, apud PRESTES, 2010, p. 174).

Portanto, tanto os termos aprendizagem referindo-se à atividades-guia e nível de desenvolvimento potencial, referindo-se à possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, são importantes nos processos de mediação. O importante é como o mediador deve atuar para produzir zonas de desenvolvimento, consolidando as possibilidades de a criança alcançar o desenvolvimento real. Também estar ciente que nem toda aprendizagem ou atividade-guia gera desenvolvimento, ou seja, produz zonas de desenvolvimento proximal que conduzem a apropriação do conhecimento tornando-se desenvolvimento real.

Para Fichtner (2010), o termo “zona de desenvolvimento proximal” tem um caráter central metodológico, pois representa um instrumento teórico e metodológico para descrever e analisar a mediação, como a construção do novo. As origens do desenvolvimento das funções mentais superiores serve também para o ensino-

¹⁷ VIGOTSKI, L. S. *Psirrologia razvitia rebionka*. Moskva: Eksmo, p. 32, 2004.

aprendizagem: “a sua correta organização conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo ensino-aprendizagem, apresenta assim um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (FICHTNER, 2010, p. 63).

A ideia de mediação e de zona de desenvolvimento proximal trouxe à educação uma renovação no papel do educador que passa a intermediar a aprendizagem da criança possibilitando a ela desenvolver potencialidades além do desenvolvimento real. Uma proposta de como se pode atuar na ZDP é sugerida por Tharp e Gallimore (1988) na figura 1. Segundo Moll (1996), Tharp e Gallimore apresentam um modelo que retrata o progresso da ZPD a partir de quatro estágios indicando a relação entre o controle social e autocontrole (autorregulação), como mostra o esquema abaixo:

Figura 1 – A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da ZPD (Moll, 1996, p. 180).

Segundo Moll (1996), a classificação de cada estágio refere-se:

Estágio I: *O desempenho é assistido por indivíduos mais capazes* – antes das crianças serem autônomas, elas dependem dos adultos ou de colegas mais capazes para assegurarem uma regulação externa ao desempenho de suas tarefas que dependem da idade da criança e do tipo de tarefa a executar, ou seja, da extensão da ZPD da tarefa em questão. Durante os períodos iniciais da ZPD, a criança pode apresentar uma compreensão muito limitada da situação, da tarefa ou do objetivo a ser atingido. Neste nível, os pais, o professor ou os colegas mais capazes oferecerão orientações ou modelos, e a resposta da criança será de aquiescência ou imitação. O estágio I é percorrido quando a

responsabilidade pela formatação da assistência e da transferência, assim como pelo próprio desempenho da tarefa, é efetivamente assumida pelo aluno. O resultado é atingido aos poucos, com avanços que ocorrem após “idas e vindas”.

Estágio II: *O desempenho é auto-assistido* – quando a criança é capaz de desempenhar uma tarefa sem assistência externa, mais isto não significa que o desempenho esteja plenamente desenvolvido ou automatizado. A regulação pode ter passado do adulto falante para a criança, mas a função de controle ainda se apega à verbalização aberta sob a forma do discurso autodirigido. A partir do momento que a criança principia dirigir ou guiar seu próprio comportamento com seu próprio discurso, ela atinge um importante estágio de transição das capacidades implicadas na ZDP. E este princípio permanece válido por toda a vida, pois na aquisição de capacidades especiais de desempenho, durante o estágio II, indivíduos falam consigo mesmo e, consistentemente, buscam auxiliar a si mesmo de todas as formas possíveis.

Estágio III: *O desempenho é desenvolvido, automatizado e fossilizado* – este estágio se encontra além do autocontrole ou do controle social. O desempenho já não mais se encontra em desenvolvimento, pois ele já se desenvolveu plenamente. A execução de tarefas torna-se amena e integrada, uma vez que foi interiorizada e automatizada e, portanto, não há mais necessidade de assistência do adulto ou de auto-assistência.

Estágio IV: *A desautomatização do desempenho conduz a um retorno à ZDP* – é quando a autorregulação não é suficiente para restabelecer a capacidade de desempenho, tornando-se necessário um retorno adicional para retomar a regulação externa. Ao longo da vida, em qualquer indivíduo, o aprendizado segue as mesmas regras e sequências da ZDP – a assistência externa à autoassistência – a elas retornando reiteradas vezes para o desenvolvimento de novas capacidades. Para cada indivíduo, em cada momento específico, haverá uma mescla de regulação externa, autorregulação e processos automatizados (interiorizados). Mesmo entre os adultos o esforço para lembrar uma informação já esquecida pode ser auxiliado pela assistência de outro. Seja qual for a intensidade do retorno a um nível anterior de desenvolvimento, o objetivo é refazer o caminho do desempenho assistido à autorregulação para novamente sair da ZDP por meio de uma nova automatização.

Este modelo de Tharp e Gallimore (1988) exemplifica os possíveis estágios de desenvolvimento. Se adaptado poderá trazer benefícios para se elaborar estratégias de

aprendizagem que gerem desenvolvimento, ou seja, que gere a ZDP numa perspectiva metodológica. Segundo Fichtner (2010), um ensino orientado até uma etapa já realizada é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral, pois este ensino não é capaz de provocar processos de desenvolvimento, mas vai atrás deles. Vigotski (1998) ressalta que a boa instrução na infância é somente aquela que ultrapassa o desenvolvimento, ou seja, aquela que puxa o desenvolvimento, desperta para a vida, organiza e guia o processo de desenvolvimento, mas que apenas toma o impulso com ele, sem se apoiar nos processos prontos e nas funções amadurecidas.

2.1.6 – As Contribuições de Reuven Feuerstein nos processos de mediação

Segundo Kishimoto (2006), o paradigma participativo requer pesquisas qualitativas que identifiquem problemas relevantes para a compreensão da prática pedagógica, como no modelo de pesquisa-ação. Essa perspectiva metodológica possibilita entender os contextos e provocar reflexões que levam à mudança no processo de formação e desenvolvimento profissional do pesquisador e do professor. Portanto, a mediação entre as partes é fundamental e o conceito de mediação postulado por Vigotski (1991) trouxe às práticas educacionais e psicológicas recursos para que o professor possa atuar na ZDP do mediado, otimizando o seu desenvolvimento.

Neste sentido, Reuven Feuerstein foi outro colaborador ligado às questões de mediação que muito contribuiu neste trabalho, principalmente na 2ª fase da pesquisa. Feuerstein nasceu em 1921 na Romênia e estudou Psicologia e Pedagogia em Bucareste. Na Universidade de Genebra estudou sob a orientação de professores como Jean Piaget e Barbel Inhelder, porém ele foi além das perspectivas piagetianas. Feuerstein vai se aproximar e compartilhar da concepção sócio-histórica de Lev Vigotski, teórico que conheceu através de Leontiev em um congresso Internacional (VECTORE; DECHICHI, FERREIRA, 2010). Dentre os trabalhos mais significativos de seus estudos, compreendidos de duas teorias e três sistemas inter-relacionados, destacam-se a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

A teoria da Modificabilidade cognitiva de Reuven Feuerstein (1980) pauta-se na concepção socioconstrutivista de Vigotski acerca do desenvolvimento cognitivo (BATTISTUZZO, 2009). Feuerstein considera a dimensão cognitiva e afetiva (que abrange os aspectos motivacionais e emocionais) da seguinte forma: os aspectos cognitivos correspondem aos elementos estruturais que explicam como uma pessoa aprende, elabora a informação e a utiliza; o aspecto afetivo é “a expressão do fator energético do ato de aprender, ou seja, são os entornos que circunscrevem as condições de aprendizagem para aquele indivíduo” (VECTORE; DECHICHI; FERREIRA, 2010, p. 14).

A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural é um pressuposto teórico que vai de encontro às abordagens de Vigotski, pois dá ênfase à potencialidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Nesta teoria, o conceito de inteligência é plástico, flexível e modificável, possibilitando a modificação de estruturas cerebrais responsáveis pelo funcionamento cognitivo superior e adaptação cognitiva (expresso em comportamentos) às exigências das situações do meio social. A modificabilidade tem uma reação direta na estrutura do indivíduo que refletem no desenvolvimento e ampliação das funções cognitivas superiores. No entanto, os aspectos afetivos, motivacionais e emocionais participam da modificabilidade estrutural, pois todos os componentes afetivos estão intrínsecos e são indissociáveis ao processo de desenvolvimento (VECTORE; DECHICHI, FERREIRA, 2010).

A teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein (1980) corrobora com o conceito de plasticidade neuronal, que consiste na capacidade de mudanças estruturais e funcionais no cérebro em resposta à estimulação ofertada. Em síntese, a plasticidade neuronal refere-se à capacidade dos neurônios em formar novas conexões a partir de seus axônios, o que pode colaborar para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos sujeitos. A cada nova experiência do indivíduo, desde de que devidamente organizada e significativa, as redes neurais são reestruturadas e reintegradas a uma nova organização e funcionamento celular que podem originar comportamentos mais adaptados às exigências do meio.

Vigotski também prioriza a importância da plasticidade neuronal. Segundo La Taille, Oliveira e Dantas (1992), Vigotski rejeitou a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história

da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

O conhecimento sobre a plasticidade neuronal é muito importante no campo educacional. Quando um educador é cômico deste conhecimento, é possível que ele esteja mais apto a realizar uma mediação pedagógica mais consolidada que tem como base iniciativas e estratégias de aprendizagem mediadas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Neste sentido, Feuerstein (1980) elabora a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) que é uma proposta de intervenção, uma estruturação teórica que fundamenta uma prática para a aprendizagem e o desenvolvimento de funções mentais superiores em pessoas com desvantagens intelectuais, devido ao contexto social de pós-guerra da época¹⁸ (VECTORE; DECHICHI, FERREIRA, 2010).

A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é a maneira que o objeto de conhecimento é apresentado, problematizado e trabalhado pelo mediador (professor, colega de classe, pai, mãe, irmão) com o mediado (criança, aluno) por meio de estímulos (objetos, problemas ou sinais), de forma a selecioná-los, ampliá-los ou interpretá-los utilizando de estratégias interativas que possibilitem o aprendiz a produzir significações, atribuir aplicabilidade prática no dia a dia, além das necessidades imediatas da situação [...] Assim, o aluno não se beneficia somente da exposição direta a um estímulo em particular. Ele cria, a partir dela, orientações, atitudes e técnicas que modificam a forma como ele processa informação e interage no meio (VECTORE; DECHICHI; FERREIRA, 2010, p. 25).

Para que ocorra uma mediação pedagógica, Feuerstein identificou doze critérios ou parâmetros mediacionais que devem se apresentar na ação mediacional a fim de torná-la uma Experiência de Aprendizagem Mediada e orientar o mediador na sua prática. Dentre eles, Klein (1996) sugeriu o programa MISC¹⁹ de mediação e intervenção e selecionou cinco dos critérios para compô-lo:

Intencionalidade e reciprocidade – inclui todas as tentativas do mediador para assegurar que a criança focalize a atenção em algo que o mediador quer lhe mostrar. A indicação da

¹⁸ Refere-se à Segunda Guerra Mundial, quando Feuerstein, a partir de 1944, começa a trabalhar com crianças em situação de grave privação cultural que foram radicadas para Israel depois de terem sobrevivido ao holocausto europeu (VECTORE; DECHICHI; FERREIRA, 2010).

¹⁹ MISC – Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers.

intencionalidade do adulto deve ser clara ao mediar e, também, a reciprocidade da criança, a qual é expressa por meio de suas respostas verbais ou não verbais ao comportamento do adulto. Feuerstein, Klein e Tannenbaum (1999) acrescentam que “a interação animada pela intenção e esforço para criar uma relação de reciprocidade pode-se tornar um poderoso componente para o enriquecimento mental e emocional do mediado” (Ibid., p. 29).

Mediação de Significado – o mediador encoraja o mediado a buscar o significado para os objetos, fatos, experiências e descobertas, para além das suas conotações intrínsecas. O mediador estimula o mediado a encontrar o valor, a importância de determinada aprendizagem, além do mérito afetivo e social para as suas aquisições.

Transcendência – estimula o mediado a transferir o conhecimento adquirido para outras áreas do conhecimento. Ajuda a criar a necessidade de projetar objetivos futuros, superando o presente e ajuda o mediado a extrair generalizações e princípios relacionados com a aprendizagem em questão. O critério de transcendência se assemelha aos pressupostos do modelo de currículo em espiral de Bruner²⁰, uma vez que este modelo permite o sujeito relacionar o conhecimento a outras situações, observando o amplo relacionamento das coisas.

Sentimento de competência – ocorre quando os adultos expressam satisfação com o comportamento do mediado e explicam o porquê de estarem satisfeitos, detalhando as estratégias usadas pelo mediado que resultaram numa experiência bem sucedida, facilitando sentimentos de autocontrole, de autoconfiança, além de envolver a sua percepção de que está sendo bem sucedido. Para tanto, cabe ao mediador selecionar o estímulo, considerando a capacidade do mediado, em especial aproveitando as suas potências ou aquilo que já sabe ou que faz melhor.

Auto-regulação – ocorre quando o mediador intervém para ajudar o mediado a planejar antes de agir, de modo que o mesmo tome consciência da necessidade de se automonitorar e ajustar o seu comportamento, como também compreender o seu próprio processo de aprendizagem. Isto remete ao estágio II da ZDP elaborada por Tharp e Gallimore (1996)²¹, uma vez que neste estágio o desempenho da criança é ainda auto-assistido, mas em processo de transição, ou seja, a regulação caminha em direção ao controle da criança que passa a guiar seu próprio comportamento.

²⁰ Ver subitem 2.2.3, p. 58.

²¹ Ver figura 1, p. 44.

Os cinco critérios universais de mediação pedagógica elencados por Klein (1996) apontam que o comportamento do adulto em relação à criança pode ser modificado, com vistas a torná-lo um bom mediador, proporcionando a criança uma melhor *performance* cognitiva, social e uma adequação de seu comportamento emocional. Portanto, esses cinco critérios universais de mediação, somados aos trabalhos de Laevers (1994; 1996) enfatizam a importância da mediação ou “empenho” do professor no processo de aprendizagem do educando.

Para Feuerstein e Feuerstein (1994), a mediação é um estilo de interação educativa que pressupõe um conceito social, pois implica transmissão de cultura, valores, regras, códigos e normas. Além disso, tem uma dimensão educativa porque intervém sobre as competências cognitivas dos alunos e implica um processo modificador e construtor da pessoa. Ao compartilhar da concepção histórico-cultural de Vigotski Feuerstein e Feuerstein (1994) defendem a ideia da capacidade de transformação pela aprendizagem e acredita que os processos cognitivos superiores não têm limites para seu desenvolvimento e assim perpetuam em eterna evolução.

Portanto, a partir da Teoria da Modificabilidade Cognitiva e da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, Feuerstein apresenta conceitos importantes que se resumem: toda pessoa é suscetível de ser modificada estruturalmente com a ajuda de um mediador e de uma aprendizagem mediada; que a inteligência pode crescer e pode desenvolver-se; que todo mediador deve acreditar na modificabilidade das pessoas, contradizendo todo determinismo genético, pois não há nada no ser humano que esteja definitivamente fixado; da possibilidade de se elevar o potencial de aprendizagem e ensinar a pensar por meio de uma metodologia que considera critérios e leis de aprendizagem, dentre elas: 1) ensino da metacognição²²; 2) busca de estratégias; 3) planejamento do trabalho; 4) alto nível de abstração; 5) aplicação das aprendizagens à vida. Para Feuerstein e Feuerstein (1994), a Experiência da Aprendizagem Mediada é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, aproximando-se do conceito sociocultural de Vigotski.

²² Metacognição refere-se a uma autoconsciência dos próprios processos de pensamento. Envolve também a capacidade de monitorar, compreender e avaliar com precisão sua própria aprendizagem. Fonte: http://www.columbia.edu/cu/tat/pdfs/psych_learning.pdf

2.1.7 – Da interação social à intervenção pedagógica – o papel do professor na creche

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. (Vigotski)

Para Vigotski (1999), a interação entre professores e alunos acarreta a importância da escola fazer com que os conceitos espontâneos, que as crianças desenvolvem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos. Neste sentido, o professor assume o papel de mediador privilegiado na formação do conhecimento. E a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino-aprendizagem. O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Assim, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na ZDP. Portanto, é preciso que a escola e seus educadores atentem para o fato de que sua função não é ensinar aquilo que o aluno pode aprender por si mesmo e sim, potencializar o processo de aprendizagem dele.

Vigotski (1999) ressalta que a criança não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas aquela que aprende junto ao outro o que seu grupo social produz, tais como: valores, linguagem e o próprio conhecimento. A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos e na interação com outras pessoas. Outro aspecto é a importância de uma criança ser mediadora de outra:

[...] assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura. Vigotski fala da importância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido nas situações escolares. Para ele, são as modalidades de interação que podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizado na escola (OLIVEIRA, 1997, p. 64).

Segundo La Taille, Oliveira e Dantas (1992), a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros, como forma de promover desenvolvimento, articula-se com um postulado básico de Vigotski: a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos

membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos.

Neste trabalho, a interação social e a intervenção pedagógica do adulto, como mediador da aprendizagem, foram importantes na compreensão dos processos de desenvolvimento musical do bebê, tanto no meio familiar como na creche. Ao se pensar em bebês, é necessário considerar a importância dos pais como os primeiros mediadores de seus filhos e, em seguida, as professoras de creche. No meio familiar, o bebê recebe as influências da família e do meio sociocultural, normalmente por aculturação. Ao adentrar à creche, os bebês trazem consigo essas influências e um determinado grau de desenvolvimento oriundo do meio familiar e social, mas também absorvem e ampliam a gama de outras influências vindas dos membros escolares, em especial das professoras que irão conviver com eles diariamente. Portanto, pais e professores são os mediadores da aprendizagem na primeira infância e eles utilizam principalmente a linguagem oral como o principal instrumento simbólico no desenvolvimento do bebê.

No entanto, há outros instrumentos psicológicos e culturais importantes nesta fase, dentre eles a música. A linguagem musical, assim como a linguagem materna são fundamentais na construção das funções mentais superiores, haja vista que a música está presente no cotidiano das crianças, tanto como na forma de interação social, como na forma de intervenção. Sobre a intervenção pedagógica, Gordon (2000b) propõe estratégias para o desenvolvimento musical infantil, a partir de orientações sequenciais de aprendizagem, que a princípio podem ser realizadas com a participação dos pais e/ou cuidadores e professores de educação infantil.

Gordon (2000b) diz que desde o nascimento do bebê até os 5 anos de idade é fundamental que as crianças recém-nascidas e pré-escolares recebam orientações informais não estruturadas e estruturadas em música pelos pais e professores. Esta fase inicial de aprendizagem musical está prevista nos tipos e estágios de *audiação* preparatória²³, destinado à esta faixa etária. O importante para Gordon é que neste modelo de aprendizagem, a música é vista como um processo e não como um produto.

²³ Ver subitem 2.3.4.1, p. 75.

2.2 - JEROME SEYMOUR BRUNER (1915 -)

“A escola não desenvolve a inteligência”. (J. Bruner)

Jerome Seymour Bruner nasceu em Nova York em 1915. Doutorou-se em Psicologia na Harvard University (EUA) em 1941 e foi professor de Psicologia em Harvard (EUA) e Oxford (Inglaterra). Autor de uma obra diversificada e traduzida na área da Educação, Pedagogia e Psicologia – seus principais livros são: *The Process of Education; Acts of Meaning e Toward a Theory of Instruction* que apresentam parâmetros gerais para a elaboração de teorias de aprendizagem e ensino que podem ser aplicadas em várias áreas do conhecimento. Na década de 1960, Bruner foi um dos grandes representantes da reforma curricular dos EUA, onde desenvolveu um conjunto de teorias sobre a aprendizagem, a linguagem, o currículo, a pedagogia e antropologia que tiveram uma enorme influência nos EUA e na Europa durante as décadas de 60, 70 e 80.

Bruner escreveu importantes trabalhos sobre educação e liderou a Revolução Cognitiva, introduzindo novas perspectivas no estudo da mente, superando os postulados do behaviorismo. Após deixar Harvard em 1970, Bruner foi para a Universidade de Oxford e deu continuidade a sua pesquisa em questões de agência dos bebês e começou uma série de explorações da linguagem infantil. Como crítico da revolução cognitiva, Bruner propôs uma psicologia cultural – culturalismo, ou seja, a mente seria constituída pelo uso da cultura humana, representada pelo simbolismo compartilhado que organiza, interpreta a vida e reconhece as características da produção de significados. Neste sentido, o pensamento de Bruner tornou-se cada vez mais influenciado por escritores como Vigotski, pois para Bruner (1997a), a mente é entendida como criadora de significados, na interação entre a mente que se constitui e é constituída pela cultura. Portanto, a construção de significado é mediada na interação entre mente e cultura. Segundo Bruner (1997a, p. 76) “Vigotski teria sido um dos poucos a ver este papel constitutivo da cultura da biologia e como um produto da cultura humana”.

Bruner (1976) priorizou o estudo dos processos de desenvolvimento psicológico e dos diferentes modos de pensamento (enativo, icônico e simbólico). Ele desenvolveu também conceitos sobre currículo em espiral, aprendizagem por descoberta, intervenção e cultura, valorizando a estrutura das disciplinas do conhecimento. Na sua perspectiva, a aprendizagem pode ser compreendida como “a compreensão geral da

estrutura de uma determinada matéria” (Ibid., p. 28). Para Bruner o aprendizado é um processo ativo, no qual a criança constrói novas ideias ou conceitos, baseado em seus conhecimentos prévios e os que estão sendo estudados.

2.2.1 – A importância do papel da estrutura de aprendizagem na teoria de Bruner

A estrutura é um termo abordado por Bruner (1976), principalmente em seu livro *“O processo da Educação”*, onde ele apresenta uma teoria da aprendizagem e atribui importância à estrutura em qualquer área do conhecimento, a partir de uma proposta para o ensino de ciências. Esta proposta foi fortemente influenciada pela teoria cognitiva, mas ligada intimamente aos contextos culturais onde a aprendizagem ocorre. A ideia central da teoria de Bruner (1976) é ser o aprendizado um processo ativo, no qual aprendizes constroem novas ideias, ou conceitos, baseados em seus conhecimentos passados e atuais, contando, para isto, com uma estrutura cognitiva. A estrutura fornece significado e organização para as experiências e permite ao indivíduo ir além da informação dada. “Aprender estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam” (Ibid., p. 7). Portanto, a teoria de Bruner oferece uma estrutura geral para instrução, baseada no estudo da cognição e grande parte direcionada à pesquisa do desenvolvimento infantil.

Nesta perspectiva, Bruner (1976) mostra que a aprendizagem parte de uma compreensão geral da estrutura de uma determinada matéria e da modificação do comportamento resultante da experiência. Ao compreender isso, o aluno deduz o significado na relação com o todo e, conseqüentemente, qualquer coisa que tenha significado é relacionada com toda a estrutura. Para Bruner (1976), há dois modos pelos quais a aprendizagem é útil para o futuro: um, pela possibilidade de sua aplicação específica em tarefas semelhantes às que foram aprendidas. Outro, pela transferência não específica de princípios e atitudes, ou seja, a aprendizagem anterior torna-se mais eficiente o desempenho posterior. A continuidade desta aprendizagem por transferência determina o domínio da estrutura do conteúdo aprendido (BRUNER, 1976).

Para Bruner (1976), o desenvolvimento cognitivo se estrutura em torno de determinadas capacidades adquiridas. A criança que aprende tem de dominar

certas estruturas de conhecimento ou ações para poder dominar outras mais avançadas. A tarefa de ensinar uma criança, em qualquer idade, é de representar a estrutura deste conteúdo em termos da visualização (código dual)²⁴ que a criança tem das coisas. Bruner (1976) prioriza ainda fatores ambientais e experienciais de forma que a capacidade cognitiva é desenvolvida em etapas, sujeita às mudanças na forma como a mente é usada. Ele acredita que o desenvolvimento é um processo contínuo e ininterrupto o qual se pode potencializar com o suporte do adulto, com materiais e situações que possibilitem a solução de problemas em que a própria criança se engaja por seu interesse (McLEOD, 2008).

Bruner (1976) defendia ainda que o desenvolvimento intelectual da criança depende do modo como a mente usa a informação que recebe, a ponto de facilitar seu pensamento e habilidades para resolver problemas que podem então ser transferidos para uma série de situações. Para Bruner (1976), a finalidade da instrução é ser um processo e não um produto. Por isso, é fundamental a participação ativa da criança na aprendizagem ao invés de um simples armazenamento de informações. Portanto, a aprendizagem para Bruner está ligada à ação, a vontade da criança em aprender, pois a criança é ativa e é ela que tem de iniciar a aprendizagem, mas sua iniciativa é sempre uma resposta de alguma coisa externa. Segundo Kishimoto (1998), Bruner entende que a aprendizagem centrada na criança permite a compreensão significativa da informação bem como sua transformação ou recriação e rápida recuperação.

2.2.2 – Da teoria da aprendizagem à teoria da instrução (ensino)

Ao formular uma teoria de aprendizagem, Bruner (1969) percebeu a necessidade de elaborar também uma teoria de ensino, integrando ensino-aprendizagem. Bruner concebeu o processo de aprendizagem como uma relação entre os fatos, na aquisição de novas informações, na transformação e transferência para novas situações. Para Kishimoto (1998, p. 144), Bruner mostra que existem três elementos que participam da aprendizagem: a aquisição de nova informação, sua transformação ou recriação e avaliação, de forma que:

²⁴ Ver subitem 2.6.2.3, p. 124.

A aquisição de nova informação varia conforme a metodologia empregada: aprendizagem dirigida, com informações e explicações do professor ou ação da criança, visando a descoberta, por meio de brincadeiras. Bruner entende que a aprendizagem centrada na criança permite a compreensão significativa da informação bem como sua transformação ou recriação e rápida recuperação. A transformação é processo de internalização que reorganiza a informação dentro da estrutura de ideias disponíveis e a avaliação representa sua compatibilidade e possibilidade de expressão. A teoria de aprendizagem criativa parte de conhecimentos adquiridos pela criança. Não há geração espontânea de informação.

A partir desta concepção sobre a aprendizagem, Bruner (1969) elaborou uma teoria de ensino, fundamentada na ideia de que a matéria a ser ensinada fosse organizada de maneira eficiente e significativa para o aprendiz, ou seja, para que ele compreendesse o que está aprendendo. Para Bruner (1976, p. 12) a aprendizagem consiste, essencialmente, “em aprender, de início, não uma habilidade, mas uma ideia geral, que pode depois servir de base para reconhecer problemas subsequentes da ideia adquirida”. Esse tipo de transferência está no âmago do processo educativo, ou seja, “a contínua ampliação e aprofundamento do saber em termos de ideias básicas e gerais. A continuidade da aprendizagem, produzida pela transferência de princípios, está na dependência de como se domina a estrutura da matéria estudada” (Ibid., p. 12). A aplicabilidade ou não de uma ideia a uma situação nova, ou seja, a ampliação do conhecimento, é que vai determinar com clareza a natureza geral do fenômeno. Quanto mais fundamental ou básica for a ideia aprendida, maior será a amplitude de sua aplicabilidade a novos problemas, pois é a ideia básica que dá estrutura ao que está sendo ensinado.

Bruner (1976) ressalta que ao ensinar tópicos ou habilidades específicas de um dado conhecimento, é necessário adquirir a estrutura fundamental mais ampla. Para Bruner (1976), “este tipo ensino torna excessivamente difícil ao aluno generalizar, a partir do que aprendeu, para o que vai encontrar depois. A aprendizagem que não consegue captar os princípios gerais é mal recompensada em termos de estímulo intelectual” (Ibid., p. 29). Outro aspecto é quando o conhecimento adquirido, sem a devida e suficiente estrutura a que se ligue, é um conhecimento fadado ao esquecimento. Bruner aponta que “um conjunto desconexo de fatos não tem senão uma vida extremamente curta na memória. Organizar os fatos em termos de princípios e ideias, a partir dos quais possam ser inferidos, é o único meio conhecido de reduzir a alta proporção de perda da memória humana” (Ibid., p. 29).

Ao elaborar a teoria do ensino, Bruner (1969) focou sua atenção na estrutura, entendendo-se estrutura da matéria como a natureza geral do fenômeno, suas ideias mais básicas e, também mais amplas. O ensino e a aprendizagem da estrutura, mais do que simples domínio de fatos e técnicas, está no centro do clássico problema da transferência. Segundo Bruner, a criança tem de estar em condições de aprender, ou seja, dar ênfase as ideias básicas que se encontram no âmago de todo conhecimento. Portanto, é importante ter as ideias básicas e usá-las eficientemente, o que exige constante aprofundamento e aprendizado, conduzindo à utilização de outras formas progressivamente mais complexas de elaboração do pensamento. Bruner (1969) complementa que o ensino antecipado de qualquer conhecimento deve ser transmitido com honestidade intelectual, porém com ênfase na aquisição intuitiva de ideias e no uso dessas ideias básicas.

Em relação à teoria de ensino, Bruner (1969) aponta que ela veio complementar as teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento, pois estas são mais descritivas do que prescritivas. No entanto, Bruner considera que a teoria de ensino está relacionada e é congruente às teorias de aprendizagem e desenvolvimento. Bruner (1969, p. 54) esclarece:

as teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento são descritivas, enquanto que uma teoria de ensino deve, além de levar em conta tais teorias, ser prescritiva. Deve principalmente concentrar-se em como otimizar a aprendizagem, facilitar a transferência ou a recuperação de informações. Deve também estabelecer regras concernentes à melhor maneira de obter conhecimentos e técnicas.

Bruner (1969) descreve que um dos aspectos de uma teoria de ensino é ela ser prescritiva, ou seja, de expor regras a respeito do modo mais eficaz de lograr conhecimentos ou destrezas, possibilitando avaliar qualquer modo particular de ensino ou aprendizagem. Outro aspecto da teoria de ensino é ela ser normativa ao formular critérios e condições para realizá-la, onde os critérios têm um alto grau de generalidade, isto é, de criar condições necessárias para que a aprendizagem seja eficaz. Desta forma, a teoria da ensino de Bruner se ocupa da maneira como ensinar o que pode ser melhor aprendido, de melhorar mais a aprendizagem descrita.

Finalizando, Bruner (1969) contempla uma teoria de ensino em quatro características principais: de criar condições de experiências mais efetivas que possibilitem

ao aprendiz a predisposição para a aprendizagem; de especificar como deve ser estruturado um conjunto de conhecimentos para melhor ser apreendido pelo aprendiz; de especificar qual a sequência mais eficiente para apresentar as matérias a serem estudadas; de especificar a natureza e aplicação de recompensas e punições no processo de aprendizagem e ensino. Estas características abordadas estão em gênese relacionadas ao ensino da estrutura de aprendizagem.

2.2.3 - Currículo em espiral

Outra importante contribuição teórica de Bruner, em sua teoria da aprendizagem, é o currículo em espiral. Segundo Bruner (1976), qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde. O currículo em espiral de Bruner é fundamentado pela caracterização do desenvolvimento dos estágios. No entanto, “esta fundamentação é vista como uma orientação para adaptar estratégias de ensino aos diferentes modos de ver o mundo em diferentes idades e não para selecionar ou excluir conteúdos ou conceitos” (ROLDÃO, 1994, p. 63).

De acordo com Bruner (1976), na aprendizagem em espiral o aluno organiza mentalmente em categorias todas as informações que vão sendo assimiladas em sua mente e à medida que vai aprendendo, reorganiza seus conceitos. Se necessário cria novas categorias, sendo a aprendizagem um processo de construção e associação. O currículo em espiral prevê que os mesmos conteúdos didáticos devem ser ensinados periodicamente, em diferentes níveis e cada nível sendo mais complexo que o primeiro. Este processo permite a criança a absorver ideias complexas de maneira mais simples, sempre avançando mais e mais no aperfeiçoamento do conhecimento, visando aperfeiçoar as representações mentais que o aluno vai criando em sua mente. Portanto, o aluno deve ter a oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, com diferentes níveis de profundidade e com diferentes formas de representação.

Para Castanho (1997), os princípios que norteiam o conceito de currículo em espiral de Bruner são: atender à estrutura básica da matéria, isto é, selecionar e organizar as

ideias fundamentais; atender ao desenvolvimento dos alunos; permitir a solução de problemas e a descoberta. Castanho (1997) explica que é preciso conhecer a estrutura da matéria a fim de garantir que o conhecimento seja significativo e duradouro. Isso permite relacionar o conhecimento a outras situações e observar o amplo relacionamento das coisas. “Quanto mais fundamental (estrutural) for a ideia aprendida, maior será a amplitude da aplicação. A volta constante, o re-exame das mesmas ideias em profundidade garante a forma de uma espiral” (Ibid., p. 41).

Castanho (1997) ressalta ainda que a descoberta e solução de problemas é a característica do currículo em espiral de Bruner. A “descoberta é decorrência de um currículo que permita a aquisição de ideias gerais ou fundamentais. Quando o aluno consegue captar o significado de uma ideia geral, adquire o poder de descobrir outras coisas” (Ibid., p. 41). Bruner (1976) não limita a aprendizagem por descoberta apenas ao encontro de coisas novas, mas inclui nesta estratégia todas as formas de busca de conhecimentos pelo próprio aluno. Para Bruner, a aprendizagem por descoberta pode liberar o aluno de expectativas quanto à pré-existência de uma resposta correta, ativando deste modo todo o potencial intelectual disponível.

Há ainda outros pressupostos importantes da teoria de Bruner, como o conceito de aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica. Para Bruner (1976), uma aprendizagem significativa acontece quando é possível aprender o que é incorporável à estrutura cognitiva própria. Esta diferencia da aprendizagem mecânica, ou seja, “aquilo que não é incorporável e que será esquecido porque não se articulou com o existente na estrutura prévia” (Ibid., p. 28).

2.2.4 – A importância da narrativa na construção de estruturas de aprendizagem infantil

Para Bruner (1997b), existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes maneiras de ordenamento da experiência, da construção da realidade. Um modo é o pensamento lógico-científico ou paradigmático relacionado a um

sistema formal e matemático de descrição e explicação, ideias, hipóteses e conclusão. Outro modo é o pensamento narrativo, relacionado à narrativa.

Primeiramente, Bruner (1976) aborda a questão entre o pensamento intuitivo e o analítico na educação. Normalmente, os cursos de formação usam formas racionais e teóricas para a discussão de concepções e análise prática. Desta forma, deixam de lado o pensamento intuitivo, as formas de pensar que surgem na incerteza, com configurações não muito claras, por aproximações. O modelo racionalista das teorias adota o pensamento analítico como forma de educação. O pensamento intuitivo que utiliza o movimento, a percepção, focando o cotidiano, aproxima-se da forma de o sujeito construir seu pensamento. Para Bruner (1976, p. 54):

o pensamento intuitivo repousa sobre a familiaridade com o campo de conhecimento implicado e com a estrutura deste conhecimento, o que permite ao pensador dar saltos, passar por sobre certas etapas e utilizar atalhos, de tal maneira que requer uma verificação posterior das conclusões por meios mais analíticos, quer dedutivos, quer indutivos.

Para Bruner (1976), uma das formas de desenvolver o pensamento intuitivo é dar ênfase ao ensino da estrutura, isto é, desenvolver no indivíduo uma compreensão da estrutura que o habilita aumentar sua eficiência no trato intuitivo dos problemas. Por exemplo, o brincar, o faz de conta e as narrativas são formas de construção do pensamento intuitivo.

Kishimoto (1998) enfatiza que para Bruner o brincar seria uma forma de exploração, de estratégia de resolução de problemas que leva ao pensamento divergente por sua característica pouco opressora e estimuladora da criatividade, pois ao brincar, “a criança não está preocupada com os resultados; é o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres” (Ibid., p. 144). O ato lúdico representaria um primeiro nível de construção de conhecimento, o nível do pensamento intuitivo (ou raciocínio narrativo); o prazer e a motivação originados dessa exploração iniciariam o processo de construção de conhecimento que deve seguir um caminho mais sistematizado, para que se possa adquirir conceitos significativos (pensamento analítico ou raciocínio lógico-científico).

Sobre a diferença entre o pensamento narrativo (intuitivo) e o pensamento lógico-científico (analítico), Bruner (1986) diz que ambos estão presentes no ser humano, porém suas formas variam de acordo com a ênfase dada pela cultura, embora sejam

universais. Segundo Bruner (1986), mesmo que se tenha um vasto conhecimento nos procedimentos do pensamento lógico-científico, isso não garante muito sobre como fazer uma boa história. Mas as histórias são importantes para aqueles que investigam a mente humana, pois elas não são independentes do que ocorre nas mentes de quem participa delas: “... provavelmente são a matéria da vida daqueles cujo comportamento eles [os psicólogos] estudam” (Ibid., p. 45). Por isso, estes dois pensamentos vivem lado a lado, uma vez que pela narrativa pode-se construir a realidade psicológica e cultural que permeia a história real dos participantes.

Segundo Correia (2003), Bruner considera a narrativa como fonte de dados para o estudo da mente e uma interpretação da vida em ação e da intencionalidade humana. A narrativa tem relação com o significado dado às coisas pelo sujeito e envolve a negociação de significados entre os seres humanos. Portanto, é uma das principais ferramentas da Psicologia Popular e campo de informações e investigações da Psicologia Cultural. De acordo com Bruner (1976), as influências recebidas pela cultura abrangem a linguagem, o pensamento, as condutas, regras, papéis sociais, significados, entre outros. A produção de significados pode ser expresso por meio da narrativa que facilita expressar a identidade, o lugar e conhecimento do mundo.

Para Bruner (1991), a ideia da narrativa consiste em narrar, contar as coisas do seu modo. As crenças e as tradições, assim como a experiência imediata estão no formato de narrativa e é estruturada como história. A narrativa é muito explorada quando Bruner a relaciona com a estrutura de aprendizagem, pois ela é importante na estruturação da vida de um indivíduo, implicando e alimentando a personalidade e identidade dentro de uma cultura. A narrativa constitui-se como veículo, ferramenta e instrumento da mente na produção de significado, parte importante da expressão individual da cultura. O processo de produção de significados faz uso dos sistemas simbólicos da cultura, portanto, é moldado pelas tradições e pelo conjunto de formas de pensamento desta cultura.

Bruner (1991) afirma que quando a criança aprende a utilizar a ferramenta da narrativa, ou seja, que faz uso do pensamento narrativo, ela constrói ativamente sua realidade e seu mundo, cria uma sensibilidade para se adaptar, encontrar o seu lugar no mundo, na sua cultura e ser capaz de modificá-lo. Desta forma, Bruner defende a importância da narrativa na Educação como meio de auxiliar o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado. Kishimoto, Santos e Basílio (2007)

acrescentam que a inclusão da narrativa é essencial no cotidiano infantil, pois se referem à narrativa como uma forma de discurso presente na descrição de fatos reais ou imaginário. Para as autoras, a narrativa está presente na “conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo” (Ibid., p. 430).

Em relação ao uso da narrativa enquanto estratégia de aprendizagem infantil, Marques (s/d), aponta quatro características congênicas que Bruner considera as crianças possuírem e que estão relacionadas às predisposições do gosto de aprender. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa.

A curiosidade é “uma característica facilmente observável em todas as crianças. Por ser tão comum, Bruner considera que a curiosidade é uma característica que define a espécie humana” (Marques, s/d, p. 4). A competência é também alvo que pode ser observada em todas as crianças, “as quais procuram imitar o que os mais velhos fazem, com o objetivo de poderem reproduzir e recriar esses comportamentos e competências” (Ibid., p. 4). A reciprocidade é outra característica que “envolve a profunda necessidade de responder aos outros e de operar, em conjunto com os outros, para alcançar objectivos comuns” (Ibid., p. 4). Finalmente, a narrativa, entendida como a predisposição para criar relatos e narrar a própria experiência, tem como objetivo transmitir essa experiência aos outros. A narrativa “permite a partilha das experiências, por isso, é tão importante no processo de aprendizagem. Com a narrativa torna-se possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação” (Ibid., p. 4).

Dentre estas características, Bruner dá uma relevância à narrativa, pois segundo Correia (2003), as características da narrativa são mantidas independentemente de serem reais ou imaginárias, e estas levantam, de acordo com Bruner, a questão sobre a sua origem, ou seja, uma vez que ela está sempre presente, o autor questiona se não teríamos uma aptidão ou predisposição para organizar nossa experiência através dela. Para Correia (2003, p. 509), Bruner coloca a narrativa como “a moeda comum entre nosso *self* (de si mesmo) e o mundo social”; indicando uma mesma origem. Ao explorar a natureza da narrativa, desde que sejamos sensíveis ao contexto em que foi revelada, “seria explorar um modo de raciocínio. As suas diferentes formas teriam origem na cultura, e assim, a

narrativa apresentar-se-ia como uma fonte de dados valiosa para o estudo da mente” (Ibid., p. 509).

Para Correia (2003), a narrativa possui ainda características que dá relevância à investigação da mente, tais como sequencialidade de eventos e envolvimento de estados mentais. Bruner (2001) aponta ainda algumas características importantes sobre as narrativas: elas possuem uma estrutura do tempo que não é medida por relógios, mas pelos eventos ou ações humanas mais importantes; nas narrativas pode-se voltar no tempo; nelas as ações têm motivos, implicam estados intencionais, crenças, desejos, valores, não são determinados por causa e efeito; elas não possuem uma única interpretação e sempre existe a possibilidade de questionamento, independente do quanto sejam verificadas; entre outras. O importante para Bruner (2001) é que as pessoas transformam suas experiências no mundo em narrativas, então isso não poderia ser negligenciado nas pesquisas em Psicologia Cognitiva. Vive-se a maior parte da vida em um mundo que é construído e que obedece às regras e aos recursos da narrativa.

2.2.5 – As representações mentais de Bruner

Bruner (1976) teoriza sobre as formas de compreensão do mundo que subsidiam a conduta infantil. Destaca que é por meio de um comportamento investigativo e de interação com o ambiente que elas se dispõem a conhecer o mundo e a realidade. Esta realidade é construída por três estágios de desenvolvimento cognitivo, ou seja, por modos de pensamento ou via de representações denominadas: enativa, icônica e simbólica. Bruner considera estas representações não como estágios em si, mas como fases internas do desenvolvimento, que são formadas na interação da criança com diversos fatores e em diversas conjunturas: ambiente, cultura, família, corpo, escola, outras instituições, linguagem, etc.

Para Bruner (1976), a representação enativa é o estágio mais elementar e observado na maioria das crianças. Este modo de pensamento está ligado ao corpo e à motricidade, ou seja, está atrelado à ação motora que reflete em atos como o de tocar, saborear, mexer e agarrar objetos. A representação icônica está ligada a imagens que

compõem a visão da criança, ou seja, às imagens e desenhos que formam em sua mente a partir das experiências vividas, resultando na interação de objetos que podem estar fisicamente ausentes, mas presentes na sua mente. E a representação simbólica está ligada à linguagem e atribuição de significados, ou seja, uma forma mais elevada de pensamento. No modo de pensamento simbólico, a criança representa a informação com base em símbolos, ideias, pensamentos e conceitos, onde a linguagem mais desenvolvida é utilizada como veículo para a expressão dos seus pensamentos.

As representações mentais de Bruner serão também associadas aos estágios de *audiação* preparatória da teoria de aprendizagem musical de Gordon, descritas a seguir.

2.3 – EDWIN E. GORDON (1927 -)

Edwin Gordon nasceu em 1927 nos Estados Unidos. É reconhecido como um dos grandes pesquisadores na atualidade no âmbito da Psicologia e Pedagogia da Música, além de atuar como professor, autor, editor e palestrante em vários países do mundo, principalmente na Europa, onde sua teoria é mais divulgada e aplicada. Suas principais contribuições para a Pedagogia Musical abrangem principalmente o estudo das aptidões musicais, *audiação* e aprendizagem musical, sugerindo incorporar conhecimentos científicos às práticas de ensino musical.

Gordon é o criador da Teoria de Aprendizagem Musical e co-autor do currículo musical *Jump Right In*²⁵, sendo reconhecido como um dos maiores pedagogos da atualidade. Atualmente é professor na *University of South Carolina*, estado da Carolina do Sul nos EUA, onde prossegue em suas investigações, iniciadas há mais de 20 anos, no âmbito do desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Nos últimos anos, Gordon tem dedicado a explorar o desenvolvimento da música com crianças de um mês a 18 meses de idade e de refinar essas habilidades musicais em crianças de 18 meses a três anos de idade. É autor da Teoria da Aprendizagem Musical destinado aos recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.

²⁵ Coleção de 680 canções usadas como recurso pedagógico musical. É utilizado em sala de aula de música em geral e para estudos curriculares em universidades ao redor dos Estados Unidos. Fonte: https://www.giamusic.com/search_details.cfm?title_id=1595. Outros materiais pedagógicos musicais: <http://giml.org/publications/>

2.3.1 – A Teoria de Aprendizagem Musical (MLT)²⁶

A Teoria de Aprendizagem Musical (MLT) de Edwin Gordon foi elaborada durante a década de 70 e construída a partir da publicação de “*Psychology of Music Teaching*, (1971) e *Learning Theory, Patterns, and Music* (1975) no qual aparece, pela primeira vez, o termo *audiação*” (FREIRE, 2006, p. 895). Segundo Freire e Silva (2005), a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon foi influenciada pelos estudos nas áreas de Pedagogia e Psicologia de Jerome Bruner e de outros psicólogos da corrente cognitivista, como Ausubel e Gagné.

Na abordagem teórica de Gordon, ele estabeleceu uma Teoria da Aprendizagem Musical, na qual os processos de aprendizagem são observados a partir de uma estrutura sequencial de desenvolvimento. É importante assinalar que Gordon foi influenciado por Bruner ao elaborar uma teoria de aprendizagem musical integrada a uma teoria de instrução (ensino), representada em uma sequência de aprendizagem musical. Quando Gordon apresenta uma teoria e uma sequência de aprendizagem ele remete a Bruner, isto é, uma teoria de como os bebês e as crianças pequenas aprendem música e uma teoria de como criar estratégias sequenciais para o ensino musical infantil.

A teoria de aprendizagem e ensino de Bruner (1969) é uma teoria de descoberta, uma teoria que leva a criança ser agente do conhecimento, pois possibilita ela mesma ir descobrindo, criando e construindo o conhecimento. Para Bruner (1969), a tarefa de ensinar determinado conteúdo a uma criança é a de representar a estrutura deste em termos da visualização que a criança tem das coisas. Portanto, a relevância no ensino para Bruner está na estrutura que a criança vai adquirindo por meio de uma sequência de aprendizagem apresentada. Esta sequência de aprendizagem se dá pelas etapas e estratégias de como a estrutura é apresentada à criança, de forma que ela esteja motivada a aprender. Esta estrutura, que aplica à área de música, recebeu contribuições teóricas da psicologia da aprendizagem (FREIRE, 2006).

Sobre a influência de Bruner na elaboração da teoria de aprendizagem musical de Gordon, Freire e Silva (2005, p. 127) afirmam:

²⁶ MLT: Music Learning Theory.

Gordon se concentrou na aplicação prática dos conceitos de Bruner na área de música. Dedicou-se a estabelecer uma estrutura de competências musicais nas quais ficam evidentes os processos sequenciais da aprendizagem. A teoria de aprendizagem musical proposta de Gordon propõe-se a elucidar como as pessoas aprendem música e fornece, a partir de sua análise, novos subsídios de como ensinar música. Tais orientações perpassam pelo conceito central de audição, ou seja, os processos cognitivos fundamentais para a compreensão e retenção do conhecimento musical. (FREIRE e SILVA, 2005, p. 127).

Gordon (2000b) elabora uma teoria de aprendizagem musical que tem referência em Bruner, em que a criança precisa estar em condições de aprender. Concomitantemente, o professor precisa de uma teoria que se ajuste a forma de ensinar a esta criança, ou seja, precisa de uma teoria de aprendizagem e ensino que proporcione condições de como a criança aprende. Além disto, é necessário respeitar a forma que o bebê e a criança pequena aprendem e este processo passa pelo respeito, motivação e as possibilidades da criança. Esta trajetória, à semelhança de Bruner, foi a que Gordon trilhou ao propor uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento musical infantil.

Na teoria de aprendizagem musical, Gordon sublinha que o mais importante não é como se deve ensinar as crianças, mas como é que elas aprendem, em que momento estão ou não preparadas para aprenderem um determinado conteúdo e qual seria a sequência de aprendizagem adequada. Para Gordon (2000a, 2000b), a MLT não é um novo método para ensinar música, mas uma teoria sobre como as crianças e as pessoas aprendem música. Tanto Gordon como Bruner não estão preocupados com o ensino em si, como ensinar música ou outra disciplina, mas antes de tudo como elas são aprendidas pelas crianças. Para os autores supracitados, as relações que as crianças descobrem a partir das suas próprias explorações são mais passíveis de serem utilizadas e tendem a ser melhor retidas do que os fatos meramente memorizados. Bruner (1977a) alega que a aquisição do conhecimento é menos importante do que a aquisição da capacidade para descobrir o conhecimento de forma autônoma.

É importante esclarecer que a MLT de Gordon é um modelo de aprendizagem musical muito complexo que reflete sobre o desenvolvimento das habilidades e competências musicais que um indivíduo consegue desenvolver ao longo de sua vida, no domínio e compreensão da linguagem musical. O termo compreender música significa ter uma compreensão a partir dos parâmetros musicais, ou seja, conhecer a sintaxe musical, que é a capacidade de atribuir sentido ao material musical. Para Gordon (2000b, p. 162), a

sintaxe é um “arranjo ordenado de alturas²⁷ e durações²⁸ que estabelece a tonalidade e a métrica de uma peça musical. Portanto, trata-se de uma etapa mais formal do ensino de música, que necessita de formação e conhecimentos específicos da linguagem musical.

No entanto, neste trabalho será destacado não o ensino de música propriamente dito, mas uma orientação aos pais e uma formação básica em música às professoras de educação infantil, privilegiando a aquisição da estrutura básica de aprendizagem musical como princípio norteador de possibilidades de desenvolvimento musical infantil. A intenção é possibilitar mudanças, de forma que pais e professoras possam participar e serem colaboradores do processo de aprendizagem musical das crianças. Por esta razão é que será abordado apenas a etapa da *audiação* preparatória da MLT de Gordon, considerando as fases de aculturação, imitação e assimilação com seus respectivos estágios de desenvolvimento.

A escolha da etapa de *audiação* preparatória da MLT nesta pesquisa é justificada por duas razões: primeiro, ela prevê uma orientação musical possível de ser usada pelos pais e professores de educação infantil como mediadores da aprendizagem; segundo, ela é uma das possibilidades de se pensar em aprendizagem musical em ambientes de creches públicas, onde na maioria das vezes não há a presença de um professor específico de música.

Portanto, ao prever o espaço educacional de uma creche pública e a faixa etária dos bebês até os 3 anos de idade, foi possível investigar sobre a linguagem musical oferecida na creche à luz da MLT de Gordon na fase de *audiação* preparatória. Quando Gordon (2000b) enfatiza a importância de iniciar este processo de aprendizagem o mais cedo possível, antes mesmo do bebê nascer, ele prevê que são os pais e professores da primeira infância os primeiros a iniciar este processo de aprendizagem musical que ocorre por meio de uma orientação informal não estruturada e estruturada. Para entender da fase de *audiação* preparatória será apresentado algumas ideias e concepções de Gordon a respeito da MLT.

²⁷ Altura: relação entre os sons graves e agudos.

²⁸ Duração: é o tempo de produção de um som.

2.3.2 - Orientação informal não estruturada e estruturada para pais e professores

Para Gordon (2000b, p. 5) “o potencial para aprender nunca é tão elevado como no momento em que se nasce, e que daí diminui gradativamente”. Gordon (2000b) considera que o período mais importante da aprendizagem ocorre desde o nascimento (ou até antes) aos dezoito meses e, posteriormente, até os 3 anos de idade, quando a criança tem grandes possibilidades de aprender pela exploração e orientação informal não estruturada realizada pelos pais e cuidadores. Entre os 3 e 5 anos de idade a criança começa a receber orientação estruturada e também a não estruturada em casa ou na pré-escola. Segundo Gordon, existe uma diferença entre orientação e educação em música. A orientação é informal e a educação é formal, na maioria das vezes.

É importante esclarecer o que Gordon (2000b, p. 160) conceitua de orientação e de orientação informal em sua MLT:

A orientação pode ser não estruturada ou estruturada. Ocorre no estágio de *audiação* preparatória. Em contraste, a instrução tem lugar no estágio de *audiação* propriamente dita.

Orientação informal – programa curricular sequencial da aculturação, imitação e assimilação, destinado a encorajar as crianças que ainda se encontram em *audiação* preparatória a responder natural e espontaneamente à música. Na orientação informal, as crianças não são obrigadas a responder à música. São simplesmente posta em contacto com a música em casa ou no ensino pré-escolar. A ênfase é colocada na intuição e em aprender a *audiar* e não o que *audiar*.

Para Gordon (2000b), a orientação informal não estruturada é aquela quando os pais e os professores colocam a criança naturalmente em contato com a cultura (aculturação), sem um plano específico. Neste aspecto, a influência de Vigotski e Bruner sobre a importância da cultura e dos seus símbolos na construção do pensamento intuitivo, além do papel da intersubjetividade e das emoções no desenvolvimento do potencial cognitivo, são relevantes na MLT de Gordon. Em Bruner, por exemplo, a intuição é algo a se considerar, pois a intuição implica o ato de captar o sentido, o alcance ou a estrutura de um problema ou situação, sem dependência implícita do aparato analítico. Portanto, a orientação informal de pais e professores nesta etapa de aprendizagem musical será fundamental no processo de desenvolvimento do pensamento intuitivo oriundo da fase de aculturação.

Segundo Gordon (2000b), a orientação informal não estruturada ocorre na fase de aculturação, imitação e assimilação de sua teoria, especificamente entre os estágios 1 e 2 da *audiação* preparatória²⁹. Já a orientação informal estruturada se fundamenta nas respostas naturais das crianças e há um plano específico, ou seja, existe um planejamento das atividades. Ela ocorre nas fases de aculturação, imitação e assimilação, especificamente entre os estágios 3 e 7 da *audiação* preparatória³⁰. Gordon explica ainda que existem os estágios de transição, ou seja, momentos que ocorrem a passagem da orientação informal para a educação formal. Normalmente podem acontecer no estágio 4 e 6 da *audiação* preparatória.

Gordon (2000b) atribui que as características da orientação informal não estruturada e estruturada sejam naturais e espontâneas, sem esperar respostas musicais específicas das crianças, pois o contato com a cultura encoraja a criança a absorver naturalmente tudo aquilo que lhe é oferecido espontaneamente. O importante nesta orientação é oferecer as condições necessárias para que os bebês e crianças pequenas estejam em um ambiente musical rico e estimulante que propicie naturalmente absorver e interagir com os elementos da estrutura básica em música. Para Gordon (2000b), o que a criança aprende durante os primeiros cinco anos de vida formam os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo. E quanto mais cedo pais e professores iniciarem uma criança na orientação informal não estruturada e estruturada que cria os alicerces de aprendizagem, melhor aproveitamento ela tirará de uma educação futura.

No entanto, Gordon (2000b) considera que o fato de pais e professores não terem tido o desenvolvimento musical em termos de compreensão da linguagem musical vai refletir na prática deles junto aos bebês, ou seja, não sabem como fazê-lo. O autor justifica que, infelizmente, a maior parte dos pais é capaz de orientar os filhos no desenvolvimento da linguagem ou da aritmética, mas não no desenvolvimento de capacidades musicais. Portanto, a importância do papel dos pais e professores de educação infantil na orientação musical não estruturada das crianças é fundamental para a MLT. Para Gordon, “o lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter” (Ibid., p. 5).

²⁹ Ver quadro 1, p. 77.

³⁰ Ver quadro 1, p. 77.

A concepção de Gordon da participação dos pais e professoras de educação infantil, como mediadores dos alicerces iniciais da estrutura de aprendizagem musical, foi fundamental neste trabalho. Normalmente, a maioria dos pais e professores de educação infantil, que atuam em creches públicas, não tem formação em música, ou seja, não dominam o conteúdo musical formal a ponto de saber como fazer esta orientação às crianças, mesmo que informalmente. Este foi um dos aspectos importantes na escolha da teoria de Gordon, na fase de *audiação* preparatória, para compor o corpo teórico do trabalho, pois nela existe o espaço de colaboração dos pais e professoras. Ao receberem orientação musical, eles aprendem como orientar musicalmente, de forma informal, a aprendizagem musical dos bebês e das crianças pequenas.

É importante esclarecer que as atividades sequenciais de aprendizagem musical, sugeridas por Gordon na MLT, referem-se tanto à orientação informal quanto à educação formal em música, a qual se faz a aplicação prática da MLT. Estas orientações informal e formal em música que Gordon propôs foram fundamentadas na teoria de aprendizagem e instrução de Bruner que semelhantemente disponibilizam uma sequência de aprendizagem e ensino. No entanto, as atividades sugeridas por Gordon se diferenciam das atividades de música que normalmente são realizadas em creches e pré-escolas. Nestes espaços de educação infantil pública, as atividades musicais são, na maioria das vezes, de cunho tradicional com atividades repetitivas, aleatórias e pouco significativas em termos de aprendizagem. Desta forma, não são atividades pautadas em uma teoria de ensino-aprendizagem que disponibiliza uma estrutura básica e uma sequência de aprendizagem musical, como a proposta na MLT, conforme será abordada posteriormente.

2.3.3 – Aptidão Musical e balbucio musical

Para se compreender como as crianças aprendem música e como pais e professoras podem orientar musicalmente as crianças na aprendizagem e no ensino de música, Gordon (2000b) ressalta que é necessário perceber o papel da aptidão musical e que esta difere do desempenho musical. “A aptidão musical é a medida do potencial de uma criança para aprender música, representa possibilidades interiores” (Ibid, p. 17), ou seja, o potencial para o desempenho musical. Já o desempenho musical é o “resultado do

que uma criança aprendeu relacionada à sua aptidão musical e representa a realidade exterior” (GORDON, 2000b, p. 17), ou seja, sua realização musical.

Ao se refletir sobre o desenvolvimento da aptidão musical proposta por Gordon, é possível dizer que cabe aos pais e professores realizarem o papel de mediadores e provocar o desenvolvimento da aptidão musical das crianças. Seria na concepção de Vigotski, como atuar na zona de desenvolvimento proximal, considerando que aquilo que as crianças já conseguem realizar musicalmente seria o nível de desenvolvimento real. No entanto, Gordon (2000b) alerta que a aptidão musical de bebês e crianças muito pequenas só pode ser avaliada por meio da observação controlada e sistemática, como em situações experimentais com finalidades científicas. Por exemplo, alguns estudos experimentais no campo da psicologia musical e neurociências têm revelado as capacidades e desempenho musicais diferenciados entre bebês que receberam estimulação musical (ILARI, 2002; ROCHA et al., 2009; TREHUB, 2003b; 2006b).

De acordo com as características da aptidão musical, Gordon (2000b) diz que todas as crianças nascem com pelo menos alguma aptidão para a música e que a aptidão musical inicial de uma criança é inata. No entanto, de acordo com a qualidade da estimulação musical e do meio em que a criança está inserida, a aptidão pode ser afetada positivamente ou negativamente, interferindo em seu desenvolvimento. Segundo Gordon (2000b), a aptidão musical passa por duas fases: a) a aptidão em desenvolvimento – “potencial musical que é afectado pela qualidade dos factores ambientais do meio, no período desde o nascimento até aos nove anos de idade, aproximadamente” (Ibid., p. 155) e que está atrelado à aptidão tonal e rítmica; b) a aptidão estabilizada – “potencial musical que já não é afectado por factores do meio ambiente, estabilizando a partir dos nove anos de idade, aproximadamente” (Ibid., p. 155) e que inclui outras dimensões musicais como melodia, harmonia, métrica, fraseado, entre outras.

Sobre o período de desenvolvimento das aptidões musicais, Caspurro (2006) refere-se a Gordon que considera ser apenas durante os primeiros nove anos de idade o período que o potencial da criança para aprender pode ser continuamente desenvolvido. A afirmação funda-se nos dados extraídos pelo autor após uma numerosa e profunda investigação sobre o assunto, encontrando hoje forte sustentação em estudos de âmbito neurológico. Isto significa que a “natureza da aptidão musical neste âmbito etário é diferente daquela que caracteriza as fases etárias posteriores” (Ibid., p. 73). Com base nesta

evidência, Gordon explica que se algumas competências musicais não forem desenvolvidas em etapas de desenvolvimento, haverá falhas e interferências na formação musical do indivíduo.

Balbuício Musical

Em relação ao balbuício, Gordon (2000b) explica que as crianças pequenas atravessam uma fase de balbuício musical (tonal e rítmico) da mesma forma que passam pelo balbuício linguístico. Para Gordon, o balbuício musical refere-se aos “sons musicais que uma criança produz antes de desenvolver um sentido objectivo de tonalidade e um sentido objectivo de métrica. O balbuício musical é para a música o que a lalação³¹ é para a linguagem” (Ibid., p. 156).

O desenvolvimento do balbuício musical nas crianças está vinculado à orientação informal não estruturada e estruturada que recebem em música quando atravessam a fase do balbuício tonal e rítmico. No entanto, Gordon alerta que apesar do balbuício musical estar associado a fase de aptidão musical em desenvolvimento e ocorrer durante os 3 ou 4 anos de idade, é possível encontrar crianças mais velhas, na fase de aptidão estabilizada, ou mesmo adultos que ainda se encontram no nível do balbuício musical em seu desenvolvimento musical. Tudo está vinculado ao nível de aptidão desenvolvido ao longo da vida e por isto Gordon menciona a introdução da estimulação musical o mais cedo possível.

Para Sloboda (2008), o balbuício é um comportamento normal dos bebês e também a habilidade de imitar o contorno entoacional da fala, sendo o balbuício e o canto espontâneo etapas importantes do desenvolvimento musical do bebê. O fato de se cantar menos do que se fala para os recém-nascidos interfere na absorção de vários sons da música e, assim, a sua capacidade de progredir via balbuício musical é restringida. Consequentemente essas crianças tornam-se incapazes de aproveitar as fases de balbuício tonal e rítmico e desenvolver vocábulos básicos de audição tonal e rítmica, pois o balbuício musical é uma etapa fundamental do desenvolvimento musical dos bebês.

³¹ Lalação é a balbuciação de crianças quando começam a falar. É a fase pré-linguística da criança. Fonte: <http://www.dicio.com.br/lalacao/>

Por esta razão Gordon dá ênfase ao cantar e entoar os vocábulos falados da música, pois estes estão relacionados com a capacidade de movimentar o corpo de uma forma flexível e fluída, de respirar suavemente, de cantar padrões tonais³² e de entoar padrões rítmicos³³. Gordon esclarece que a combinação de um padrão tonal com um padrão rítmico é denominada de padrão melódico, ou seja, a melodia é combinação de ambos os padrões na música. Finalmente, Gordon (2000b) alerta sobre a importância do balbúcio musical no desenvolvimento musical das crianças, pois sem terem desenvolvido vocábulos musicais de audição, de canto e de entoação, elas nunca serão capazes de perceber nem de se relacionar com a música de sua cultura. Isto equivale dizer e que remete à teoria de aprendizagem de Bruner, que as crianças não receberam as estruturas básicas musicais em uma etapa importante de seu desenvolvimento cognitivo musical.

2.3.4 – Audiação

O termo audiação (*audiation*) criado por Gordon, significa ouvir e compreender música em silêncio. Gordon (2000b, p. 156) esclarece que a *audiação* é:

a compreensão mental da música, cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente. É diferente da discriminação, reconhecimento, imitação e memorização. Há oito tipos e seis estágios de *audiação*. Em circunstâncias ideais, as crianças começam a *audiar* aos cinco anos de idade, após terem passado pela *audiação* preparatória.

Gordon acrescenta que a *audiação* difere da percepção auditiva que ocorre quando se ouve o som que está fisicamente presente. A maior parte das pessoas ouve, reconhece e executa música através da imitação ou da memorização, mas não pela *audiação*. Gordon relaciona a *audiação* na aprendizagem da música, como o pensamento à aprendizagem da língua materna. Gordon (2000b, p. 29) diz que a “*audiação* é para a música o que o pensamento é para a linguagem”, ou seja, “*audiar* enquanto se executa ou escuta música é como pensar enquanto se fala ou pensar naquilo que alguém disse ou estar

³² Padrão tonal – dois, três, quatro ou cinco sons de altura diferente numa dada tonalidade, que são audiados sequencialmente e formam um todo (GORDON, 2000b, p. 161).

³³ Padrão rítmico – duas ou mais durações numa dada métrica, que são audiadas sequencialmente e formam um todo (GORDON, 2000b, p. 161).

a dizer, enquanto se ouve esta pessoa a falar” (Ibid., p. 29). Em consonância com Vigotski, Gordon diz que a linguagem é diferente do pensamento, assim como a música é diferente da *audiação*. Gordon conclui que “a linguagem e a música têm as suas raízes na biologia, enquanto o pensamento e a *audiação* as têm na psicologia” (GORDON, 2000b, p. 29).

Segundo Gordon (2000b), a *audiação* é a base da aptidão musical, ou seja, do desenvolvimento musical. A *audiação* é fundamental na aptidão em desenvolvimento, na aptidão estabilizada, como também para o desempenho musical³⁴. O potencial de *audiação* é uma questão de aptidão musical. Gordon diz que o potencial para pensar (linguagem) e o potencial para *audiar* (música) é um direito adquirido pelo nascimento, mas que necessita de desenvolvimento. No entanto, observa-se que a maioria das pessoas desenvolvem o pensamento (na linguagem materna), mas não a *audiação* (na música). Certamente que isto é um campo de investigação importante que diz respeito ao ensino-aprendizagem musical, haja vista que Gordon considera a aprendizagem musical similar à aprendizagem da língua materna. Portanto, há de se considerar também que existe uma teoria de ensino e aprendizagem para música, da mesma forma que existe para a linguagem. Este pensamento o remete à Bruner quando diz que um professor precisa entender primeiro como uma criança aprende antes de apresentar uma forma de ensinar.

Gordon (2000b) assinala que a faixa etária do nascimento à pré-escola, isto é, de zero a cinco anos de idade é um período fundamental para a aprendizagem musical e para a construção de um processo de aquisição de competências musicais. Tudo vai depender de como foi esse período na vida do bebê e da criança pequena, ou seja, da orientação informal recebida pelos pais e professoras de educação infantil. A partir desta orientação informal, estruturada e não-estruturada, a criança pequena vai naturalmente absorver, reproduzir e criar sons dentro em um contexto de interação sociocultural. Este processo possibilita, paulatinamente, a construção de estruturas musicais básicas para aprender a *audiar* cognitivamente. Mais tarde, na educação musical formal, a criança continua a aprender a *audiar* em outros níveis e, adicionalmente, a aprender a natureza das características musicais que geram a *audiação*.

O processo de desenvolvimento da *audiação* é similar ao que Bruner chama de currículo em espiral, onde a criança aprende uma estrutura básica que vai se intensificando com novas competências, ficando cada dia mais complexa. Assim, uma criança pode ser

³⁴ Ver subitem 2.3.3, p. 70.

ensinada a desenvolver o seu potencial de *audiação*, mas sempre necessitando da presença do mediador. Quando um mediador interage e propõe atividades musicais sequenciais, conscientes e adequadas, ele facilita que a criança entre em sua zona de desenvolvimento (musical) proximal e adquira outras competências e habilidades musicais, como por exemplo, ler e escrever música em fases posteriores.

2.3.4.1 – Audiação Preparatória

Gordon (2000b, p. 156) compreende a *audiação* preparatória como a “audiação preparatória e compreensão de música durante o estágio de “balbucio musical”, como preparação para a *audiação*, geralmente desde o nascimento até aos cinco anos de idade”. Gordon (2000b) chama de *audiação* preparatória a fase que antecede a *audiação* propriamente dita no processo desenvolvimento musical. A *audiação* preparatória se desenvolve enquanto as crianças não ultrapassaram o balbucio musical e que continuam a receber orientação musical informal estruturada e não estruturada. Já a *audiação* se desenvolve quando as crianças que saíram do balbucio musical passam a receber uma educação formal em música, ou seja, quando já passaram pelos estágios de *audiação* preparatória. Gordon (2000b) explica como observar se uma criança ainda está passando pelos estágios da *audiação* preparatória, independente de sua idade, pois não se trata de idade cronológica, mas sim de uma idade musical, de um processo de desenvolvimento.

Gordon cita o seguinte exemplo: quando uma criança ouve música e se encontra na fase do balbucio musical, “ela não apreende habitualmente de forma sistemática aquilo que ouve e normalmente imita o que ouve sem entender o que faz” (Gordon, 2000b, p. 45). A passagem de uma criança da fase de *audiação* preparatória para a *audiação*, é determinada pelo seu nível de aptidão musical, ou seja, “a sua boa ou má preparação para se iniciar nos tipos e estágios da *audiação*, na educação formal” (Ibid., p. 45). O importante é que cada tipo e estágio de *audiação* preparatória e de *audiação* servem de base e tornam-se parte do estágio seguinte mais elevado. Este exemplo de Gordon tem como princípio ativo o currículo em espiral de Bruner e a construção do pensamento intuitivo. Além disto, é possível perceber ainda a similaridade com a teoria de aprendizagem de Bruner, pois mostra a coordenação de ações que faz referência à

construção de uma estrutura de aprendizagem, que a princípio é simples e básica, mas que aos poucos vai se tornando mais complexa à medida que a criança avança em suas formas de pensamento e ações, ou seja, no desenvolvimento de sua aptidão musical.

Em relação à *audiação* preparatória, destinada às crianças que estão ainda recebendo orientação informal não estruturada e estruturada em música, Gordon (2000b) a divide em duas partes: a primeira é relacionada à teoria de aprendizagem musical com ênfase em um modelo de aprendizagem; a segunda é constituída por atividades de aprendizagem sequencial com ênfase a um modelo de ensino. Gordon diz que “o modelo de aprendizagem tem uma base teórica, enquanto o modelo de ensino tem uma base prática, que assenta no modelo de aprendizagem” (Ibid., p. 44). Ambos os modelos de aprendizagem e de ensino fundamentam-se em um processo e não de um produto. Novamente, este modelo é similar à teoria de aprendizagem e ensino de Bruner.³⁵

Gordon (2000b) sugere que os professores e pais podem usar eficazmente o modelo de aprendizagem e também de ensino, mas é necessário que tenham um conhecimento sobre os dois modelos, ou seja, que recebam orientação e formação para realizarem esta tarefa. A intenção da pesquisadora foi despertar a consciência dos pais e professoras de como é possível colaborar na aprendizagem musical das crianças, pois são eles os mediadores diretos nesta fase de desenvolvimento infantil. É claro que por se tratar de bebês oriundos de creche, a participação e trabalho de orientação musical foi mais direcionada às professoras, uma vez que o contato e a presença dos pais na creche se torna difícil devido as condições socioeconômicas que os impede de estar mais presente acompanhando o processo. No entanto, o trabalho com pais foi diferenciado e adaptado as suas condições e será apresentado posteriormente.

Gordon (2000b) dispõe de três tipos de *audiação* preparatória: aculturação, imitação e assimilação. Cada tipo de *audiação* preparatória é composto de dois ou três estágios, conforme mostra o quadro 1 a seguir:

³⁵ Ver subitem 2.2.2, p. 55.

TIPOS	ESTÁDIOS ³⁶
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 movimento e balbucio com os sons da música ambiente.
2 – IMITAÇÃO Dos 2-4 anos aos 3-5 anos: participa com pensamento consciente, concentrado primariamente no meio ambiente.	4 – ABANDONO DO EGOCENTRISMO Reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente. 5 – DECIFRAGEM DO CÓDIGO Imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos.
3 – ASSIMILAÇÃO Dos 3-5 anos aos 4-6 anos: participa com pensamento consciente concentrada em si própria.	6 – INTROSPECÇÃO Reconhece a falta de coordenação entre canto, entoação, respiração e movimento. 7 – COORDENAÇÃO Coordena o canto e a entoação com respiração e o movimento.

Quadro 1 – Esquema resumido dos tipos e estágios de *audiação preparatória*. Fonte: Gordon (2000b, p. 44).

Como esta pesquisa abrange a faixa etária de zero a três anos de idade, ela vai se pautar nos tipos e estágios de aprendizagem musical advindas da aculturação e de imitação com seus respectivos estágios. A seguir será detalhado cada tipo e estágio da *audiação preparatória*.

2.3.4.1.1 – Aculturação

A aculturação é o primeiro tipo de *audiação preparatória*. Para Gordon (2000b), é escutando sons que os bebês e as crianças pequenas aculturam-se à música. Na aculturação, as crianças são postas em contato com a música da sua cultura e vão adquirindo referências ao relacionar seus sons de balbucio musical aos sons musicais que ouvem no ambiente. Gordon alerta que quanto mais variada for a música que as crianças

³⁶ A tradução palavra estádios na língua portuguesa de Portugal significa estágios no português do Brasil.

ouvem em um ambiente rico em tonalidades, harmonias e métricas, mais elas vão ser estimuladas a interagir com aquilo que ouvem por meio da orientação musical informal não estruturada e estruturada (GORDON, 2000b).

Na aculturação existem três estágios pelos quais a criança percorre: absorção, resposta aleatória e resposta intencional, conforme mostra o quadro 1. Segundo Gordon (2000b), “normalmente, as crianças estão no primeiro estágio (absorção) do nascimento aos dezoito meses de idade; no segundo estágio (resposta aleatória) de um a três anos de idade e no terceiro estágio (resposta intencional) dos dezoito meses aos três anos de idade” (Ibid., p.155). No primeiro estágio (absorção), a criança reage ao seu ambiente escutando música, seja vocal ou instrumental e o objetivo é a exposição à música. No segundo (resposta aleatória), as crianças usam o balbucio musical para cantar, entoar e mexerem-se aleatoriamente, respondendo e movimentando-se em resposta associada à música que escutam ou escutaram. E no terceiro estágio (resposta intencional), as crianças continuam a usar o balbucio musical em resposta ao ambiente, ou seja, tentam cantar, entoar, movimentar e imitar a música que escutam ou escutaram.

Gordon (2000b) ressalta que o mais importante nos três estágios do tipo aculturação é que as crianças aprendam principalmente como resultado da escuta e da absorção dos sons. Quanto à orientação de pais e professores neste período, Gordon diz que nos estágios 1 e 2 as crianças recebem orientação informal não estruturada, mas que a partir do estágio 3 elas já estão preparadas para se beneficiar de orientação informal estruturada. O autor diz ainda que “embora no estágio 3 as crianças continuem ainda a receber orientação informal não estruturada ouvindo canções e cantos rítmicos, o elemento estrutural adicionado neste estágio centra-se nos padrões tonais e rítmicos³⁷” (Gordon, 2000b, p. 73).

2.3.4.1.2 – Imitação

A imitação é o segundo tipo da *audiação* preparatória. Gordon (2000b) diz que a transição da aculturação para a imitação é significativa no desenvolvimento musical das crianças, pois é um processo sequencial. Se no processo de aculturação não requer das

³⁷ Ver notas de rodapé 32 e 33, p. 73.

crianças um pensamento consciente ou atividade intencional, na imitação as crianças já têm algum propósito. A imitação inclui dois estágios, conforme mostra o quadro 1. Segundo Gordon (2000b), “geralmente as crianças iniciam-se na *audiação* preparatória do tipo imitação entre três e os quatro anos de idade. Algumas crianças podem entrar precocemente no primeiro estágio aos dois anos de idade e no segundo aos três anos de idade” (Ibid., p. 158).

No quarto estágio da *audiação* preparatória do tipo imitação (abandono do egocentrismo), a criança nota semelhanças e diferenças entre aquilo que ela canta ou entoa daquilo que outra criança ou um adulto executa. Ao imitar, a criança escuta, compara e descobre que não faz igual ao adulto, ou seja, ela ouve o que canta e descobre que é diferente. Gordon diz que este estágio é crucial para o desenvolvimento posterior da sua *audiação* preparatória e que as crianças, à sua maneira, tomam consciência de que estavam se comunicando com elas próprias. Entretanto, aos poucos as crianças descobrem também que têm que aprender a se comunicar com os outros e para tanto é necessário que haja períodos de silêncio para que possam assimilar, ouvir internamente e elaborar suas respostas, após ter escutado os outros. Esta transição a permite avançar para o segundo estágio da imitação

No quinto estágio da *audiação* preparatória do tipo imitação (decifragem do código), Gordon explica que “as crianças começam a imitar com algum rigor os padrões rítmicos e tonais o que outras crianças ou adulto estão a cantar ou a entoar” (Ibid., p. 51). A imitação permite às crianças começar a “decifrar o código”, ou seja, o código da cultura musical que está inserida culturalmente. Neste processo, elas passam a reconhecer e discriminar entre padrões tonais e rítmicos quando tentam imitar. Gordon (2000b) sugere que neste estágio, pais e professores devem introduzir uma gama variada de material tonal e rítmico para que as crianças possam estar em contato com o maior número de padrões tonais e rítmicos variados possíveis. Concluindo, nos dois estágios do tipo imitação, “as crianças aprendem principalmente como resultado da imitação recíproca que ocorre quando os adultos as imitam e elas imitam os adultos” (Ibid., p. 57).

É importante dizer que a imitação é uma etapa da aprendizagem musical e não uma etapa final, mas é o que normalmente acontece com muitas crianças e adultos em seu desenvolvimento musical: não passam da imitação. Vigotski (2004) aponta para a importância da imitação, mas como um meio e não um fim em si, ou seja, “a imitação só é

possível quando ela se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança, e por isso o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2004, p. 536). Esta percepção da imitação de Vigotski está presente na teoria de Gordon, pois quando Gordon utiliza o termo imitação, ele se refere a um tipo de *audiação* preparatória que pertence a um processo sequencial e potencial de desenvolvimento musical. Consequentemente, o estágio de imitação terá continuidade no processo de desenvolvimento musical da criança e seguirá para o estágio de assimilação.

2.3.4.1.3 – Assimilação

Os estágios sexto e sétimo da *audiação* preparatória do tipo assimilação, é quando “as crianças aprendem principalmente como resultado da coordenação do seu próprio canto e da sua entoação com o seu movimento e respiração” (GORDON, 2000b, p. 57). Significa dizer que já passaram pelo estágio de imitação e que já conseguem ter consciência da forma como respiram e movem o corpo em coordenação com o ato de cantar padrões tonais e entoar padrões rítmicos. No entanto, estes estágios não serão abordados neste estudo devido sua aplicação ser normalmente após os 3 e 4 anos de idade.

Resumindo, no primeiro tipo de *audiação* preparatória – aculturação, a criança está exposta à cultura musical que a rodeia, absorvendo os sons do meio. Segue-se a imitação, em que a criança começa a imitar os sons produzidos pelo adulto, e finalmente a assimilação, fase na qual a criança aprende a coordenar os seus movimentos com o canto e a respiração. Em todos estes tipos e respectivos estágios, o instrumento privilegiado pelos pais e professores será a voz cantada que serve de modelo para a criança, pois ela aprenderá a distinguir a voz cantada da voz falada e a sensação de cantar afinado.

Gordon (2000b) sugere que os exemplos musicais deverão ser diversificados e diferenciados para que a criança possa absorver um vocabulário rico e variado como preparação para a sua posterior educação musical formal. Outro aspecto privilegiado é o movimento, pois é essencial para o desenvolvimento da consciência corporal e rítmica ser

relaxada e não rígida. O relaxamento e a flexibilidade são indispensáveis para que o corpo esteja preparado para participar das atividades musicais.

Para exemplificar na prática os estágios de *audiação* preparatória de Gordon, Freire (2011) mostra o relato de uma professora sobre o desenvolvimento cognitivo musical de uma criança que participa de aulas de musicalização desde bebê até os cinco anos (anexo I). Há ainda outros livros e materiais pedagógicos musicais que trazem atividades baseadas na MLT de Gordon (BLUESTINE, 2000; RODRIGUES, 1998, 2000; RODRIGUES; RODRIGUES; QUENTAL, 2010)³⁸.

2.3.5 – Música e Linguagem

Segundo Caspurro (2006), Gordon considera a música como uma forma de comunicação e expressão e não como uma linguagem propriamente dita, mas que a aprendizagem musical se processa de forma semelhante à aprendizagem de uma língua. Para Gordon (2000b), o processo de atribuição de significado musical aos sons é percebido pelo sujeito através da analogia com a linguagem. Segundo o autor, “a aprendizagem da música deveria processar-se como a aprendizagem da linguagem” (Ibid., p. 4). Desta forma, Gordon relaciona a aprendizagem musical à aprendizagem da língua materna, pois as crianças aprendem música de forma muito semelhante a que aprendem uma língua³⁹.

Gordon (2000b, 2011) explica como o aprendizado da música é semelhante ao aprendizado da língua materna, que se processa assim: Primeiro, ouve-se os outros a falar, pois desde o nascimento, e mesmo antes, o bebê está cercado pelos sons da língua e da conversação. À medida que ele ouve os sons, vai absorvendo e familiarizando com a língua e a cultura. Segundo, o bebê tenta imitar esses sons iniciando-se no “balbucio linguístico” até conseguir falar, assim como no balbucio musical até conseguir cantar. Terceiro, começa a se pensar através da língua, de forma que palavras e frases começam a ter sentido à medida que se ganha experiência com elas. Quarto, inicia-se a improvisação, ou seja,

³⁸ Pesquisar também no site: www.giamusic.com/music_education/ e www.musicateatral.com/

³⁹ Normalmente o termo linguagem musical é utilizada por muitos educadores e pedagogos musicais como uma das linguagens expressivas. O uso do termo nesse trabalho refere-se a esse sentido.

adquire-se a capacidade de criar as próprias frases, organizá-las de uma forma lógica e de mantê-las em uma conversa. Finalmente, ao fim de vários anos desenvolve-se a capacidade de pensar e falar, ler e escrever. Aprende-se a ler e escrever devido à experiência que se adquire de ouvir, imitar, pensar e improvisar.

Gordon (2000b) explica que a aprendizagem musical ocorre da mesma forma que a língua materna, seguindo o mesmo percurso. Se o vocabulário adquirido pela aculturação da língua materna ocorre até os 5 anos de idade pelo ouvir, falar as palavras antes de ler e escrever, da mesma forma o vocabulário adquirido pela aculturação na música ocorre também pelo ouvir, cantar os sons e músicas antes de ler e escrever música (ensino formal). No percurso para a aquisição da língua materna, a imitação de sons, vocábulos e frases só tem lugar depois de a criança ter sido exposta à linguagem do seu meio ambiente; a leitura e a escrita só aparecem depois de uma grande vivência da linguagem oral. Com o processo de aquisição musical, passa-se algo semelhante, ou seja, primeiro, a criança deve ser exposta a um meio musicalmente estimulante.

Gordon (2000b) enfatiza que o estímulo musical aos bebês é o de escutar vários sons organizados, pois escutar funciona como preparação para a criança aprender a cantar e a *audiar*. Segundo o autor, as experiências musicais de uma criança, desde o nascimento até aproximadamente os 5 anos de idade, têm um profundo impacto na forma como esta vai ser capaz de perceber, apreciar e compreender música como adulto. Portanto, quanto mais música uma criança ouvir até os dezoito meses e quanto maior for a variedade e o equilíbrio entre as experiências auditivas da criança, em relação à tonalidades, métricas e estilos musicais, tanto melhor ela estará preparada para aprender a cantar, a mover-se e a *audiar*.

No entanto, Gordon (2000b) afirma que mesmo que as crianças ouçam música pelos meios de comunicação social e algumas possam até ouvir música ao vivo em certas ocasiões, é necessário que os adultos cantem para elas. Cantar significa ensinar a usar a voz cantada, assim como falar proporciona um modelo para a voz falada. Da mesma forma que as crianças aprendem a usar a voz falada, assim podem aprender a usar a voz cantada. “A questão de aprender a executar musicalmente e a falar inteligentemente depende da qualidade e quantidade de orientação informal não estruturada e estruturada de educação formal” (Ibid., p. 7).

Portanto, para Gordon, antes e após o bebê nascer, ele deverá ser estimulado musicalmente e o principal estímulo sonoro deverá ser a voz cantada. Falar cantando é sua ênfase. Outros autores (GAINZA, 1977; SLOBODA, 2008) vão se referir a esta prerrogativa. Para Gainza (1977), quando mais cedo pais e professores iniciarem a aprendizagem do canto para as crianças, mais rápido será o êxito. Ao contrário, “dificuldades poderão ser observadas, seja por interferências psicológicas diretas ou por certas resistências coletivas em ambientes com crianças e jovens em relação ao canto” (Ibid., p. 6).

2.3.5.1 – Alfabetização Musical

“Aprende-se a ler para conhecer o pensamento escrito, aprende-se a escrever para expressar o pensamento. Com o que se aprende pode-se fazer muita coisa. Com o que se decora, muito pouco”. (Cousinet)

Alfabetizar uma criança significa ensinar-lhe a ler e a escrever na língua materna. Normalmente este processo ocorre entre os cinco e seis anos de idade, no final da pré-escola e início do ensino formal. Neste período é necessário a criança ter aprendido falar e a se comunicar com os outros, ou seja, do nascimento até os 6 anos a criança passou pela aculturação, onde pôde absorver vocábulos e na vivência sociocultural aprendeu a falar e a se expressar por meio da língua materna. Também pelo uso e apreensão de instrumentos e signos psicológicos e códigos culturais que trazem significados importantes no desenvolvimento informal da criança e que refletem no processo de alfabetização.

Como já foi abordado anteriormente, Gordon (2000b) considera que a aprendizagem musical é análoga à língua materna. Desta forma, para se alfabetizar musicalmente uma criança, ou seja, o ensino da leitura e escrita musical, é necessário que do período do nascimento até aos seis anos de idade, a criança seja submetida a uma aculturação e estimulação musical. A sequência de aprendizagem por competência postulada por Gordon, em sua teoria, reflete o princípio de um desenvolvimento musical infantil. Para os bebês é fundamental proporcionar-lhes um ambiente sonoro rico e estimular o balbucio musical, o entoar vocábulos e o canto como forma deles adquirirem o vocabulário tonal e rítmico. A partir daí eles podem ir além do balbucio musical, pois

incorporam às estruturas construídas e internalizadas novos elementos a partir da experiência externa e do meio sociocultural. Pequenos padrões tonais e rítmicos devem estar presentes no dia a dia dos bebês para que possam adquirir as competências de *audiar*, ou seja, adquirir o “pensar sonoro” que vai se intensificando à medida que vivenciam novas experiências e estímulos musicais.

A MLT de Gordon, na fase de *audiação* preparatória, vem exatamente propor como orientar musicalmente bebês e as crianças pequenas para depois alfabetizá-las musicalmente no ensino formal de música. A orientação musical de crianças com menos de três anos de idade revela o interesse e a relevância do trabalho de Gordon. Com efeito, a sua teoria aponta para um desenvolvimento musical, em termos psicológicos, pela investigação sobre a capacidade de aprender música, isto é, sobre a aptidão para a música, chegando à conclusão de que esta aptidão está pouco relacionada com outras aptidões. Não sendo necessários pré-requisitos para aprender música, qualquer idade é própria para a aprendizagem da música. Existem, no entanto, períodos cruciais (pré-natal e durante a primeira infância) para que se dê a aprendizagem musical em termos de desenvolvimento psicológico: as limitações são estritamente psicológicas, neurológicas e intrínsecas ao desenvolvimento musical do indivíduo (GORDON, 2000b).

Gordon (2000b) aponta um grande problema na alfabetização musical infantil que é a falta de preparação das crianças para aprenderem música ao ingressarem no primeiro ano de escolaridade, por volta dos 6 anos de idade. No passado, acreditava-se que era aos 6 anos a idade que se iniciava a aprendizagem musical, normalmente já no ensino formal. No entanto, houve mudanças significativas no decorrer dos tempos por meio dos avanços científicos e tecnológicos. Atualmente vários pesquisadores, como Gordon (2000b, 2011), Sloboda (2008); Gainza (1977) priorizam a aprendizagem musical dos bebês desde o nascimento. Outros pesquisadores enfatizam também a importância da música em diferentes formas de abordagem quanto às respostas musicais dos bebês, entre eles: Papousek (1996); Trevarthen (2006); Trehub (2003b; 2006b), Rocha et. al, (2006; 2009). No Brasil, destacam-se Beyer (2003, 2008) e Ilari (2002).

Em termos de aprendizagem musical infantil, Gordon (2000b) enfatiza que, enquanto as crianças pequenas não receberem uma aculturação à música do mesmo tipo da que lhes é dada em linguagem pelos pais e / ou professores, não existe qualquer esperança de alguma vez se ultrapassar o problema da pouca consideração que geralmente se tem

pela música. É importante que esse período seja cerca de cinco anos anteriores à entrada das crianças na escola formal.

A ênfase que Gordon dá ao período de zero a cinco anos de idade para se iniciar a aprendizagem musical vem do fato de que as crianças nesta idade constroem os alicerces do seu vocabulário de audição e fala (em termos de linguagem) muito antes de entrarem para a escola formal. Da mesma forma, as crianças têm de construir os alicerces do seu vocabulário musical em audição e canto (em termos de música) antes de entrarem para o ensino formal em música. Sem as duas espécies de vocabulário linguístico (audição e fala), as crianças ficarão limitadas na sua capacidade de aprender a compreender, criar, ler e escrever em sua língua mãe. Do mesmo modo, sem as duas espécies de vocabulário musical (audição e canto), tonal e rítmico, as crianças ficarão em desvantagem para aprender a compreender, criar, ler e escrever música (GORDON, 2000b).

2.3.5.2 – Entre o método de ensino musical e a teoria de aprendizagem musical

Assim como Bruner (1969)⁴⁰, Gordon elaborou uma teoria de aprendizagem e de ensino a qual apresenta uma sequência didática de tipos de estágios de *audiação*. Isto o diferenciou de outros pedagogos musicais que propuseram métodos de ensino de música. Quando Gordon (2000b) diz que a *audiação* é a base da aptidão musical e difere da audição interior e escuta, ele trouxe uma nova concepção à aprendizagem musical.

Caspurro (2006) argumenta que esse tem sido um grande problema que os métodos de ensino não conseguiram resolver. A proposta de Gordon difere de outros pedagogos musicais por não ser um método de ensino musical, mas por apresentar uma teoria de aprendizagem com bases psicológicas e uma sequência dos processos envolvidos no ato de escutar. A autora acrescenta ser estas as razões que levaram Walters⁴¹ (1992) e Gordon (2000b) a argumentarem que o conceito de ‘método’ – com o qual se identifica o trabalho de Jaques-Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Suzuki – não seja suficiente, em termos educativos, para explicar e resolver os problemas cognitivos decorrentes da audição

⁴⁰ Ver subitem 2.2.2, p. 55.

⁴¹ Walters, D. L. Sequencing for efficient learning. In R. Colwell (Ed.), **Handbook of research on music teaching and learning**: A project of the Music Educators National Conference. N.York, Toronto: Schirmer Books, 535-545, 1992.

interior ao longo das várias fases do processo de realização e aprendizagem musical. Sem dúvida, a “questão do desenvolvimento dos processos de compreensão musical constituiu o centro nevrálgico da reflexão de qualquer daqueles pedagogos” (CASPURRO, 2006, p. 4).

Rocha, Reigado e Rodrigues (2006) e Reigado, Rocha e Rodrigues (2005) tentam explicar a diferença dos métodos de ensino musical em relação à Teoria de Aprendizagem musical de Gordon (MLT), apontando primeiramente que a proposta da MLT tem como princípio uma aprendizagem musical desde o nascimento da criança. Segundo estes autores supracitados, este modelo tem premissas na várias correntes do ensino da Educação Musical desde o início do séc. XX, como as de Jaques-Dalcroze (1865-1950) que desenvolveu a sua “*Eurritmia*”, preconizando a aprendizagem musical através do movimento; Edgar Willems (1890-1978) com sua pedagogia a partir de uma base psicológica e filosófica, tendo por base a canção; e Carl Orff (1895-1982), com o seu “*Schulwerk*”, baseando-se nos jogos infantis (jogos prosódicos, cantilenas repetitivas, etc.) e no instrumental que desenvolveu.

Todavia, nenhum destes pedagogos/músicos citados no parágrafo anterior fizeram estudos científicos sobre como a criança aprende música. Eles propuseram a idade de três anos como início dos estudos musicais, pois acreditavam que antes desta idade, as crianças por não terem ainda competências linguísticas, motoras, socioafetivas e lógico-formais suficientemente desenvolvidas, não seria possível ensinar música. Isto significava que para se aprender música era necessário ter pré-requisitos em áreas não musicais (ROCHA; REIGADO; RODRIGUES, 2006). Crê-se que esta situação pode ser explicada, em grande medida, pelo fato da maioria das abordagens pedagógico-didáticas não basear os seus *métodos* de aprendizagem – pelo menos de forma suficientemente sistematizada – numa *teoria* psicológica e sequencial dos processos envolvidos no ato de ouvir.

Em contrapartida, Gordon baseou-se em fundamentos de natureza psicológica, ao apresentar uma teoria de ensino e aprendizagem musical, cuja influência de Bruner, Ausubel e Gagné foram marcantes. Para Rodrigues (2001), uma das grandes contribuições da Teoria de Gordon é, justamente, “a capacidade enorme de abalar convicções, catalisar interrogações, problematizar, ao mesmo tempo em que propõe uma teoria de aprendizagem musical suficientemente rica para que através dela se possam gerar modelos de aprendizagem e de transmissão de saber próprios e diferenciados” (Ibid., p. 2). Rodrigues (2001) acredita que quando Gordon levantou a premissa “*como as crianças aprendem*

quando aprendem música”, ele descentraliza o papel do professor transmissor de conhecimentos e interroga-se: “*como e o que as crianças aprendem*”? Para a autora, essa abordagem foi uma importante ruptura com a educação musical tradicional, centrada sobre o que o professor tem para ensinar. A teoria de aprendizagem musical propõe-se, antes, compreender o processo do aprender, ou seja, “é uma teoria acerca de como as crianças aprendem competências e conteúdos musicais” (Ibid., p. 2).

Caspurro (1999) complementa que os pedagogos musicais depositaram uma importância ao método que propunham ensinar, sobretudo durante as fases iniciais de escolaridade musical e que era defendido em termos de sequência de aprendizagem. Contudo, é a resposta ao *quando e porque* se aprende música que “a obra educativa daqueles ‘metodólogos’ não chega a vias de sistematização – pelo menos ao nível de uma teoria psicológica – facto que explica o apontamento crítico que lhes é dirigido”. (CASPURRO, 2006, p. 37-38). Para Rodrigues (2001), além da insuficiência de fundamentação teórica e psicológica dos ‘métodos’ de ensino musical, outras razões se podem levantar para o insucesso educativo dos alunos, como a diversidade de perfis dos professores em termos artísticos, científicos e pedagógicos. “Parece ser este, aliás, um dos problemas mais pertinentes da educação, não apenas da música como de qualquer outra área do conhecimento” (CASPURRO, 2006, p. 38).

Gordon (2000a) explica porque muitos professores de música e instrumentistas, mesmo tendo passado por uma formação acadêmica em música, sentem dificuldades de compreender música e de utilizar sua teoria junto aos alunos. Primeiramente, porque não receberam orientações de uma teoria de aprendizagem musical em sua formação e segundo, pelas competências musicais não adquiridas em seu desenvolvimento musical. Para Rodrigues (2001), Edwin Gordon tem sido particularmente crítico em relação ao ensino musical que privilegia a imitação e repetição e não forma músicos capazes de atuar musicalmente de uma forma autônoma e independente. Para Gordon, deveríamos ser capazes de nos apropriarmos da música da mesma forma que nos apropriamos da linguagem, ou seja, para comunicar, em sentido lato. O ensino centrado na imitação e repetição, na leitura e teoria musical, castra totalmente o desenvolvimento auditivo e a possibilidade de aquisição de um discurso musical próprio e de síntese pessoal (RODRIGUES, 2001).

Rodrigues (2001) exemplifica o modelo tradicional do ensino de música:

“Vejo crianças obrigadas a ter aulas de educação musical no ensino genérico que passam o tempo todo a fazer cópias de música. Ensinar Música continua a ser para alguns professores especialistas em “controle de disciplina da classe” (e, mais recentemente, em ensino de “atitudes e valores”) ensinar o código musical, como se essa fosse a senha de penetração no mundo da Música. Não é certamente, mas é com certeza a forma mais fácil de tornar hermético um determinado modo de conhecimento, de distinguir entre os que são e os que não são supostamente “Músicos”, de mostrar que se é um “iniciado”. (Subentenda-se: todos os saberes têm os seus corporativismos e as suas estratégias de regulação de poder)” [RODRIGUES, 2001, p. 3].

Para Gordon (2000b), o problema dos métodos tradicionais no ensino de música é não desenvolver a capacidade de *audiar* música, ou seja, ter o pensamento e elaboração musical interna que possibilite criar e elaborar música espontaneamente. Segundo o autor, a medida da aptidão musical de alguém é dada pelo alcance que ela *audia* intuitivamente alturas e durações de sons essenciais e os organiza subjetiva ou objetivamente.

2.3.5.3 – Níveis de aprendizagem musical: discriminação e inferência

Gordon divide sua teoria em dois níveis de aprendizagem, ou seja, duas formas de aprender: por discriminação e inferência. O nível de discriminação compõe os estágios de *audiação* preparatória (aculturação, imitação e assimilação) que abrange a faixa etária de zero até seis anos de idade. Na aprendizagem por discriminação, as crianças recebem orientações e são ensinadas pelos processos de imitação e comparação. Já o nível de inferência compõe a fase posterior à aprendizagem por discriminação, normalmente por volta dos seis anos de idade. A aprendizagem por inferência ocorre quando não existe a imitação e sim elaboração musical, ou seja, quando a criança pode adquirir outras habilidades musicais como leitura e escrita musical, composição, improvisação, ou seja, capacidades de *audiar* e usar espontaneamente os padrões tonais e rítmicos, mesmo com algumas restrições.

Sobre a aprendizagem por inferência, novamente Bruner influenciou a MLT de Gordon. Bruner (1994) discute a aprendizagem por inferência quando diz que a criança tem a capacidade de ir além daquilo que ela recebe, porque sua mente consegue decodificar uma série de coisas que estão faltando. Bruner (1994) diz que a mente tem a

capacidade de conseguir preencher espaços e de descobrir coisas, pois a mente humana pode ir além da informação dada, que é a capacidade criativa da mente em buscar soluções. Portanto, pelo processo de inferência, a criança vai preenchendo e descobrindo coisas das quais o ambiente não lhe ofereceu. Esta capacidade da mente possibilita uma aprendizagem por inferência.

As aprendizagem por discriminação e inferência preconizadas por Gordon são construídas a partir de uma estrutura sequencial e progressiva. Segundo Freire (2006), nas sequências de aprendizagem musical propostas de Gordon, a associação de sílabas com as alturas e ritmos ocorrem diferentemente da educação musical tradicional, pois na MLT os sons são ensinados primeiro e as sílabas servem apenas para identificar o que foi trabalhado anteriormente. Neste sentido, a proposta de Gordon é diferenciada a do ensino tradicional de Música, normalmente encontrados em Conservatórios e Instituições de Ensino Médio e Superior na área de música, pois não há uma sequência de aprendizagem proposta nos currículos nestes moldes. A reprodução de modelos tradicionais no ensino de música, quando pautados na imitação, treino e memorização, muitas vezes não possibilitam ao aluno o real desenvolvimento de suas competências musicais, limitando-o seu potencial para a música.

2.4 – O papel da Estrutura na Aprendizagem Musical

O termo estrutura de aprendizagem, sob a perspectiva de Vigotski, Bruner e outros colaboradores será utilizado ao longo deste trabalho para mostrar as possibilidades da aprendizagem musical infantil em creches públicas, a partir da proposta da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon para bebês e pré-escolares.

Recordando, Gordon (2000b) aponta que nos primeiros anos de vida a prática musical deveria ocorrer por meio de atividades lúdicas, descoberta sonora e criatividade. Na creche e pré-escola, cabe ao professor propor atividades organizadas e sequenciais que possibilitem o desenvolvimento da aptidão musical do bebê, como por exemplo, estimular a dissociação e discriminação sonora. Isto é, oferecer ao bebê uma variedade de diferentes sons e estímulos que possam ser produzidos, reproduzidos, entoados, cantados e *audiados*

por ele, além da presença do adulto sempre interagindo ludicamente, com movimentos expressivos e afetivos. Esse processo favorece o bebê interagir ao balbuciar e se comunicar corporalmente, armazenando diferentes memórias senso-motoras e a partir delas provocar respostas sonoras e movimentos expressivos. Essa resposta sonora é o princípio da comunicação musical do bebê e que se dá inicialmente pelo balbucio, movimentos corporais e faciais de forma espontânea.

No entanto, é preciso saber como realizar esse trabalho junto aos bebês, ou seja, de que forma a estrutura musical pode ser construída por eles. Para Bruner (1976), a construção das estruturas cognitivas é gradativa e sequenciada por ações, como, por exemplo, as estruturas que o bebê vai adquirindo até ser capaz de pegar um objeto com as mãos tendo um controle visual e espacial. Da mesma forma, Gordon sugere que o bebê constrói estruturas musicais ao adquirir a capacidade de entoar diferentes sons e ritmos por meio do balbucio musical. E isso se dá por meio do material sonoro que vai sendo armazenado em suas memórias.

A faixa etária que vai do nascimento aos 3 anos de idade é determinante no desenvolvimento do bebê, porque em nenhuma fase da vida as crianças se desenvolvem tão rapidamente quanto até os 3 anos de idade, pois elas passam por grandes transformações em seus aspectos físico, cognitivo, motor, psíquico, afetivo e social. Em relação ao desenvolvimento cognitivo infantil, Gardner (1994), Gordon (2000b) e Sloboda (2008) trazem contribuições importantes acerca do desenvolvimento das estruturas cognitivo-musicais do bebê e da aquisição de modelos estruturais direcionados a aprendizagem musical.

Para Gardner (1994), a criança é dotada de múltiplas inteligências, dentre elas a musical e o desenvolvimento das capacidades inatas está diretamente relacionado à educação e oportunidades recebidas desde o nascimento. Em relação ao desenvolvimento musical, Gardner (1994) diz que a estrutura musical parte de uma organização dos elementos musicais simples e combinados, notoriamente, referindo-se ao ritmo, a melodia e a harmonia, com ênfase ao timbre (discriminação sonora). Além disto, a importância da estimulação musical ao bebê antes do nascimento, como o canto materno, canções de ninar, músicas infantis e similares. Após o nascimento, a estimulação musical tende a aumentar pelo contato familiar e social, mas o importante é que na estimulação sonora

contenha elementos musicais organizados que favoreçam o aproveitamento do canal oral-auditivo infantil (GARDNER, 1994).

Outro aspecto a ser considerado na construção da estrutura musical é a atenção dada ao balbucio do bebê, seja ele de ordem linguística ou musical, de acordo com os estímulos recebidos. Antes de o bebê nascer ele já está imerso a uma gama de sons e logo ao nascer é receptivo a eles, seja pelo olhar, gestos, movimentos e balbucio. O balbucio é uma das primeiras formas de comunicação sonora do bebê e de acordo com o meio sonoro que o bebê está submetido, ele absorve o que ouve e logo começa a vocalizar sons imitando a fala (GORDON, 2000a). Estudos sobre o balbucio do bebê apontam habilidades musicais dos bebês (MOOG, 1976; SLOBODA, 2008; ROCHA et al., 2009) que serão detalhadas ao longo do trabalho. Primeiramente, é necessário mostrar o papel da estrutura na construção da aprendizagem e posteriormente da aprendizagem musical.

Ao se pensar na linguagem musical, Gordon (2000b; 2011) se baseia no conceito de estrutura de Bruner para discutir como uma criança vai aprender música e qual o papel da estrutura no ensino musical. Gordon, assim como Bruner está preocupado não como ensinar música, mas como a criança a aprende. A criança aprende alguma coisa desde que o adulto ajuste a forma dela aprender.

Bruner e Haste (1987) propõem o seguinte: quando uma criança, em meio a as influências socioculturais, constrói uma estrutura, essa estrutura é simples na base, mas gradativamente, conforme a criança vai crescendo, ela vai se ampliando com novos elementos e se tornando mais complexa. Esta ideia é o que Bruner chama de currículo em espiral⁴² e que deve ser organizado de forma que a criança construa e amplie continuamente sobre o que já aprendeu. Bruner e Haste (1987) alegam que o importante é que em cima dessa mesma estrutura a criança vai se aprofundando e adquirindo condições de criar novas situações.

Ao usar a proposta do currículo em espiral de Bruner no aprendizado musical, é possível fazer uma analogia com a proposta de Gordon. Se, por exemplo, na orientação informal não estruturada e estruturada de pais e professoras, um bebê for inserido em um ambiente musical rico, diversificado e interagir socialmente com os elementos musicais, ele vai gradativamente construindo as bases da aptidão musical em desenvolvimento⁴³. Isto

⁴² Ver subitem 2.2.3, p. 58.

⁴³ Ver subitem 2.3.3, p. 70.

equivale a dizer à construção de uma estrutura básica que a utilizará ao longo do seu desenvolvimento musical, ou seja, cada vez mais esta estrutura vai ficando mais complexa em um processo de continuidade na aprendizagem. Neste processo, é fundamental a mediação e interação de pais e professoras de educação infantil como agentes que vão intermediar a aprendizagem.

Vigotski traz também referências sobre a importância da estrutura no desenvolvimento das crianças. Segundo Harry (2003), um princípio central na estrutura da psicologia desenvolvimental de Vigotski é a transição de processos “inferiores” para funções “superiores”. Para Vigotski (1998), os sistemas funcionais são relacionais, ou seja, eles integram e se correlacionam entre suas partes. O todo e suas partes desenvolvem-se paralela e conjuntamente. Os processos psicobiológicos “inferiores” incluem os reflexos e os processos conscientes espontâneos, rudimentares. As funções psicológicas conscientes “superiores” incluem funções mentais desenvolvidas, voluntárias, percepção categórica, atenção movimentos voluntários. Vigotski compreendia também o desenvolvimento das funções superiores em termos de atividade social e cultural, sendo esta mediada pela colaboração do outro.

Para Vigotski (1998), é no processo de desenvolvimento funcional que ocorrem as transformações das estruturas elementares em estruturas superiores, sendo estas construídas na base do uso de signos e instrumentos. Vigotski (1998) aponta que no processo de aquisição destas estruturas, há de se considerar tanto as estruturas sociais como as estruturas mentais que têm de fato raízes históricas muito definidas, sendo produtos bem específicos de níveis determinados do desenvolvimento dos instrumentos. E acrescenta: “se modificarmos os instrumentos de pensamento disponíveis para uma criança, sua mente terá uma estrutura radicalmente diferente” (VIGOTSKI, 1998, p. 86).

[...] assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais (Ibid., p. 86).

De acordo com a perspectiva vigotskiana, um bebê, em seu início de vida, é movido principalmente pelas funções mentais inferiores, ou seja, mais instintivas e condicionadas. Tudo está por construir e este é um fator relevante, um marco decisivo, no

desenvolvimento de um bebê que está completamente aberto e receptivo ao mundo histórico-cultural que o rodeia. É de suma importância considerar este fato, pois ele pode interferir no desenvolvimento de um bebê até completar 3 anos, pois neste período o bebê inicia seus processos de construção de estruturas sociais e mentais, ou seja, vai substituindo as funções inferiores pelas superiores. Em Vigotski o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento. A criança tem que aprender a transformar uma capacidade “em si” em capacidade “para si” (VEER; VALSINER, 1999, p. 358).

Portanto, a mediação do adulto é fundamental para estimular a construção de estruturas sociais e mentais superiores na criança, pois estas estruturas serão a base no desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicológico, motor, entre outros, ao longo do desenvolvimento do bebê. No caso do bebê, a interação e a mediação com a mãe são extremamente importantes na construção das estruturas sociais e mentais. Segundo Fichtner (2010), referindo-se a autores como Stern et al. (1997) e Trevarthen (1979), todas as novas pesquisas sobre a interação entre a mãe e bebê no primeiro ano concretizam, no fundo, o modelo vygotskiano.

Vigotski (1998) propõe que o desenvolvimento das funções mentais superiores e o processo de internalização são as bases da aquisição de estruturas de aprendizagem na dinâmica do desenvolvimento potencial. Como exemplo de como este processo ocorre na interação entre o bebê e mãe, Fichtner (2010) apresenta um trecho de Vigotski da “*História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*” (1931). Neste trecho, Vigotski utiliza o desenvolvimento do ‘gesto de apontar na criança’, como um exemplo que ilustra o processo de internalização e mostra a mudança qualitativa da interação social entre mãe e o bebê mediada pelo signo. Mostra ainda o enorme significado filogenético (evolução da espécie) e ontogenético (evolução do indivíduo) dessa mediação.

Para Fichtner (2010), o gesto de apontar no primeiro ano da criança pode ser considerado como um modelo de desenvolvimento. Apesar do gesto de apontar não estar relacionado a uma concepção de desenvolvimento, ele traz um potencial enorme para esclarecer aspectos básicos do desenvolvimento como processo social e cultural. No exemplo a seguir, Fichtner (2010) destaca três fases na ontogênese do gesto de apontar descritas por Vigotski:

A primeira fase trata-se de um simples movimento espontâneo da criança orientado a um determinado objeto que ela não consegue alcançar. Inicialmente

o bebê de seis ou sete meses tenta pegar com a mão um objeto - um chocalho por exemplo - que está fora do seu alcance. Estica a mão na direção do chocalho, fazendo no ar um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, este é um gesto dirigido ao chocalho, uma relação externa entre ele e esse alvo, uma tentativa mal sucedida de alcançar um objeto (FICHTNER, 2010, p. 20).

Na segunda fase, o outro, neste caso identificado como a mãe, interpreta esse movimento atribuindo-lhe uma significação (indicador do desejo da criança). Assim ocorre uma transformação na situação. Observando a tentativa da criança de pegar o chocalho, a mãe provavelmente reage, dando o brinquedo para a criança. Na verdade estará interpretando aquele movimento malsucedido de pegar um objeto como tendo o significado “eu quero aquele chocalho”. Isto converte o movimento em **gesto ou em signo para o outro** embora não o seja ainda para a criança. Como resultado, esta atinge o objeto que deseja, não de forma direta, mas pela mediação do outro (Ibid., p. 20, grifo da autora).

Por fim, na terceira fase, a criança capta, numa experiência pessoal, o significado que o seu movimento tem para o outro, convertendo-o assim em **signo para ela**. Dessa maneira, quando desejar de novo o objeto, em vez de indicá-lo ao outro, a criança se dirige a ele, a pessoa, em forma de pergunta, como mediador entre ela e o objeto. Ao longo de várias experiências semelhantes, a própria criança começa a incorporar o significado atribuído pelo adulto à situação e a compreender seu próprio gesto como sendo um gesto de apontar um objeto desejado (Ibid., p. 20, grifo da autora).

Segundo Fichtner (2010), o exemplo mostra que o movimento inicial de pegar o objeto (do bebê) se transformou no ato de apontar, revelando uma interação orientada não mais para o objeto (chocalho), mas para a outra pessoa (mãe). “O significado do gesto é inicialmente estabelecido por uma situação objetiva e social, depois interpretado pelas pessoas que cercam a criança e, a seguir, incorporado pela própria criança, a partir das interpretações dos outros” (Ibid., p. 20). Este exemplo indica um modelo que esclarece o processo e a estrutura da mediação.

2.4.1 – A estrutura da narrativa aplicada na Aprendizagem Musical

Como já foi visto, Bruner e Haste (1987) mostram que a estrutura cognitiva se adquire em várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, no gênero da linguagem dos contos de fada. Bruner acredita que a estrutura dos contos de fada, isto é, a que se configura como: era uma vez (começo), o desenvolvimento do conto (meio) e viveram felizes para sempre (final) possibilita à criança recriar outras narrativas. O domínio dessa estrutura (começo, meio e fim) ajuda a criança a construir suas próprias narrativas.

Portanto, ao se adquirir a estrutura de uma narrativa, ela será utilizada como uma ferramenta para recriar a partir dela, ou seja, possibilita à criança ir além da imitação (BRUNER, 1997b).

Segundo Bruner (1997b), a imaginação está presente no pensamento narrativo e à medida que a criança está inserida no mundo da narrativa, ela cria uma estrutura própria, interna. Em Vigotski, este processo seria intrapsicológico, ou seja, que ocorre dentro da mente da criança. Por exemplo, se a criança já internalizou a estrutura de um conto de fadas, ela irá acrescentar experiências pessoais ao conto de fada e recriar a história, isto é, entra a imaginação e a criatividade. Bruner (1976) sugere que a estrutura tem o potencial para desenvolver e transferir informações e situações.

Esta estrutura internalizada que promove o desenvolvimento da criança a partir de mediação de instrumentos e signos pelo adulto, a qual se refere Bruner (pela narrativa) e Vigotski (pelo gesto de apontar do bebê), é também é um modelo de aprendizagem preconizado por Gordon. Por exemplo, se uma criança recebe uma orientação informal não estruturada e estruturada em música desde o nascimento, ela vai absorver, vivenciar e interiorizar os elementos musicais pela aculturação, imitação e assimilação. Assim, desenvolve paulatinamente sua aptidão musical, ou seja, seu potencial para aprender música e aprende a *audiar* pequenos padrões rítmicos e tonais em música. Ao interiorizar pequenas estruturas musicais, o bebê começa a ter respostas musicais cada vez mais elaboradas e vai além da imitação, criando assim, espontaneamente, novos padrões melódicos⁴⁴.

Desta forma, é possível se pensar na estrutura da narrativa (Bruner), no gesto de apontar do bebê (Vigotski) e na etapa da *audiação* preparatória em música (Gordon) como processos de construção de estruturas de aprendizagem que levam ao desenvolvimento. O importante é que esta estrutura seja simples no princípio, mas que vai se desenvolvendo em níveis cada vez mais complexos, proporcionando a criança à criatividade subjetiva. Portanto, a estrutura que se constrói a partir da narrativa, da incorporação de significado dos instrumentos e signos culturais e da aprendizagem musical são exemplos de estruturas similares que no início são simples, mas que impulsionam a níveis graduais de complexidade, gerando desenvolvimento.

⁴⁴ Padrão melódico: combinação de um padrão tonal com um padrão rítmico (Gordon, 2000b, p. 161).

Outro exemplo de estrutura de aprendizagem é quando Bruner (1997b) considera a linguagem, seja qual for o uso que lhe seja dado, “tem a característica básica de ser organizada em diferentes níveis, sendo que cada nível fornece componentes para o nível que se encontra acima, que o domina” (Ibid., p. 22). Portanto, a ideia da estrutura cognitiva no processo de aprendizagem está prevista tanto na teoria de Vigotski, como de Bruner e Gordon, pois todos prevêem estágios de desenvolvimento da criança a partir de estratégias sequenciais de aprendizagem mediadas. Para Bruner (1997b), assim como Vigotski, a criança se desenvolve quando está em contato com as coisas do mundo e seu desenvolvimento está atrelado à cultura e a mediação. A partir deste contato ela constrói as estruturas de aprendizagem que possibilitam seu desenvolvimento.

Bruner (1976) tem outros exemplos de como o bebê adquire a estrutura de aprendizagem. Uma delas é a brincadeira ‘da mãe esconder o rosto para o bebê’ e depois aparecer. Nessa brincadeira, Bruner está preocupado que a criança construa uma estrutura de como é brincar de esconder. O domínio da estrutura acontece em três fases: primeiro a mãe começa com o contato visual para iniciar a brincadeira, depois ela esconde o rosto e em seguida ela aparece. Quando o bebê aprende a estrutura e a domina, ele pode mudar o roteiro ou o conteúdo dela. Ao invés da mãe esconder a cabeça, o bebê inicia a brincadeira e esconde a sua cabeça ou esconde a cabeça do ursinho. Há uma mudança, uma variação, uma criatividade e a partir daí o bebê dá um salto no seu desenvolvimento. O desenvolvimento não acontece só com a imitação. O desenvolvimento acontece quando a criança usa a estrutura para poder inserir suas próprias experiências, tomar decisões, aprender regras e recriar. O domínio da estrutura implica que o bebê aprendeu as regras de como fazer a brincadeira e pode avançar, usando a imaginação e criatividade.

Neste exemplo da brincadeira de esconder da mãe com o bebê é possível ilustrar um processo similar de como ocorre a aprendizagem das estruturas musicais pelo bebê. Bruner (1976) diz que quando o bebê apreende as regras da brincadeira ele interioriza a estrutura. É nesse sentido, ou seja, na interiorização da estrutura que revela a importância da construção da estrutura na Teoria de Gordon dentro de uma perspectiva cognitiva. Quando Gordon (2000b) dá ênfase ao período do nascimento aos 18 meses como a fase mais prolífica do desenvolvimento cognitivo musical, ele refere-se também à construção de estruturas cognitivas musicais. Por isso, ele enfatiza que nessa fase o bebê deve receber orientações informais, atividades lúdicas e estar inserido em ambiente sonoro,

rico e diversificado musicalmente, ou seja, o bebê deve estar constantemente em contato com as mais variadas formas de expressão musical.

Em um ambiente musical favorável, o bebê vai absorvendo e aprendendo as estruturas musicais (padrões rítmicos e tonais) por meio dos estágios da aculturação e imitação na *audiação* preparatória. O processo ocorre quando estas pequenas estruturas musicais vão sendo interiorizadas e armazenadas na memória do bebê, ou seja, vão compondo o vocabulário musical que possibilita o bebê interagir e intensificar o balbucio (ritmo e tonal) e ir além dele. À medida que o bebê vai dominando as estruturas musicais interiorizadas, ele vai fazendo variações sonoras e criando novas formas de se comunicar musicalmente, indo além dos estágios da imitação. Além disto, incorporado às respostas musicais, o bebê também agrega, espontaneamente, movimentos corporais como reação aos estímulos musicais expressos por batidas de palmas, pés ou na exploração e manuseio de objetos, onde projeta e manifesta externamente padrões rítmicos e tonais espontaneamente.

Portanto, a presença dos pais e professores de educação infantil, principalmente os de creche, é fundamental neste processo, pois ao assumirem o papel de mediadores e colaboradores da aprendizagem musical, eles potencializam as possibilidade de desenvolvimento musical e à construção de estruturas musicais. Neste processo descrito, os bebês e as crianças pequenas vão criando novas sinapses nervosas que estimulam a formação de redes e estruturas cognitivo musicais. Estas estruturas, que vão desde os balbucios até os contornos melódicos e rítmicos têm sido verificados em estudos experimentais com bebês (TREHUB; SCHELLENBERG, 1995; ILARI, 2002, 2003, 2005; TREHUB, 2006a, 2006b; SLOBODA, 2008) e vêm ilustrar sua capacidade de assimilar regras musicais, ou seja, elaborar, mesmo que rudimentarmente, os princípios estruturais de aprendizagem musical.

2.4.2 - O significado da estrutura para o bebê

Segundo Bruner (1997a), o recém-nascido não pode captar o significado das coisas, mas a partir do uso da linguagem ele é capaz de fazê-lo. Assim, à medida que o

bebê vai adquirindo determinadas estruturas, ele capta o significado, como se o significado estivesse embutido no bebê. Bruner (1997a) usa o termo “biologia do significado”, ou seja, o bebê tem uma estrutura biológica que o faz aprender uma língua, **inclusive a musical**⁴⁵. No entanto, parafraseando Vigotski, é preciso inserir os conteúdos de uma língua e esta é a tarefa da cultura, sendo mediada em um contexto sócio-histórico. Bruner (1997a) diz que o equipamento biológico do ser humano, diferente do animal, possibilita que a criança aprenda qualquer linguagem. A biologia do significado possibilita essa capacidade do ser humano de dispor de tais ferramentas inatas, apenas é necessário criar condições para que gradativamente ele vá aprendendo essas linguagens. Segundo Bruner (1997a), a aquisição de uma linguagem pela criança requer muito mais assistência das pessoas que cuidam dela, pois a “linguagem é adquirida não no papel do espectador, mas através do uso dela” (Ibid., p. 67).

Bruner (1997a) diz ainda que o bebê adquire uma linguagem gradativamente e por ter uma estrutura biológica que o faz aprender qualquer língua, essa estrutura vai depender do contexto em que ele vive e respeitando a sua forma de aprender. Bruner se preocupa como a criança aprende e considera que a aprendizagem é um processo que a criança comanda. O papel do adulto é oferecer os meios adequados para que ocorra a aprendizagem, fazer a mediação e esperar a resposta da criança num processo de reciprocidade. Assim, a criança vai gradativamente aprofundando e entendendo o que a cultura está oferecendo e vai criando as estruturas de aprendizagem.

Segundo Bruner (1976), a estrutura é algo interno que a criança cria e não algo que o adulto vai propor para ela, pois é um processo interno construído sob o comando da própria criança. Para Vigotski (1987), este processo seria a internalização durante o desenvolvimento das funções superiores, ou seja, o interpsicológico se tornando intrapsicológico. Na internalização a criança adquire o controle e a direção do próprio comportamento (VIGOTSKI, 1998). Para Gordon (2000b), a estrutura musical interna se manifesta à medida que o bebê passa pelos estágios da *audiação* preparatória, ou seja, pela aculturação, imitação e assimilação para se chegar à *audiação* propriamente dita. É um processo de desenvolvimento contínuo e por isto Gordon propõe uma sequência de aprendizagem que favorece a construção de estruturas musicais internas que são as bases

⁴⁵ Grifo da pesquisadora.

para a continuidade do desenvolvimento musical da criança, sempre em movimento espiral.

Ao refletir sobre a estrutura interna da criança à luz da Teoria de Aprendizagem Musical, Gordon (2000b) diz que se pais e professores podem oferecer ao bebê os recursos e interações apropriados à aprendizagem musical, o bebê poderá absorver, reproduzir e assimilar a estrutura musical que vai sendo construída conforme o desenvolvimento de sua aptidão musical, isto é, o desenvolvimento musical ao longo das fases de *audiação* preparatória. Para tanto, é necessário que o adulto saiba orientar e mediar este processo de desenvolvimento. Cabe ao adulto acreditar que o bebê é capaz de oferecer uma resposta musical, ou seja, ao criar condições e situações de reciprocidade, de interação em que o adulto inicia com uma ação musical, verifica se há uma recepção e uma resposta espontânea por parte do bebê. Assim inicia-se o diálogo musical entre eles.

Este diálogo musical, estabelecido entre adulto e bebê, nasce de uma comunicação que dá voz a ambos protagonistas e propicia que o bebê vá criando internamente uma estrutura musical. Quando um bebê chega a fase do balbúcio musical, ou seja, com respostas de padrões rítmicos e tonais, significa a existência de uma estrutura anterior, um eixo de musicalização criado, interagido e mediado. A estrutura anterior é construída a partir de uma orientação informal e um ambiente sonoro rico e diversificado que o bebê pode desfrutar o mais cedo possível. Para Gordon “quanto mais cedo uma criança começar a se beneficiar de um ambiente musical rico, mais cedo sua aptidão musical começará a aumentar em direção ao nível do nascimento e mais próxima ficará de atingi-lo e de nele permanecer através da vida” (GORDON, 2000b, p. 18).

2.4.3 – As estruturas musicais presentes em canções, jogos e brincadeiras infantis

Sutton-Smith et al. (1999) em seu livro “*Children's Folklore*” abordaram a questão da estrutura que a criança adquire em relação ao folclore infantil dos EUA. Esses autores utilizaram as noções da teoria piagetiana de conservação para indicar que a estrutura é adquirida e conservada, possibilitando assim o seu uso para as criações posteriores. Na seção III, capítulo 7 do livro, Sutton-Smith et al. (1999) vão discorrer

especificamente sobre como as estruturas das canções, rimas e ritmos influenciam as brincadeiras e jogos infantis. Essas estruturas vão ser usadas como regras que estão inseridas e integram uma estrutura social.

Para Sutton-Smith (1983) e Sutton-Smith et al. (1999), grande parte dos jogos e brincadeiras infantis incluem rimas e canções, como por exemplo, pular cordas. O uso da canção ou rima na brincadeira serve para ajustar o ritmo dela com o movimento, proporcionando uma regularidade entre os movimentos com o salto ao se pular a corda. Há também várias canções e rimas para aplaudir jogos e brincadeiras e também para regular o andamento e ritmo delas. Mesmos jogos mais simples podem ser estruturados com rimas e canções e até mesmo a criação de novos jogos ou variações deles, pois quando existe a estrutura interna codificada, as crianças podem criar outras formas de jogos e brincadeiras, utilizando parlendas e canções. Sutton-Smith et al. (1999) elucidam que o ritmo das canções e parlendas podem ser transformados culturalmente a estrutura dos jogos e brincadeiras, abrindo espaço para que possam ser criadas novas parlendas dando continuidade à estrutura social por meio do canto.

Portanto, muitas rimas e canções foram coletadas como partes de jogos e brincadeiras para as crianças e transformadas de acordo com a cultura. Aplicado à musicalização infantil, esse é um processo pelo qual o papel da estrutura musical pode ser fator criativo por parte das crianças. As estruturas musicais estão presentes nos jogos e brincadeiras e se adquiridas desde o nascimento, por meio de canções e ritmos variados, elas podem beneficiar a criança musicalmente e socialmente.

Segundo Ilari (2002), canções que acompanham as brincadeiras têm, geralmente, um andamento mais acelerado e contém em suas letras jogos de palavras e sugestões de movimentos, auxiliando a percepção auditiva, a coordenação motora, a sociabilidade, a linguagem e a musicalidade do bebê. Já as canções de ninar são geralmente mais lentas, pois servem exclusivamente para acalmar o bebê e estimular o sono. A importância da musicalização para bebê, além do desenvolvimento das habilidades perceptivo-musicais, auxilia no desenvolvimento da atenção, da memória, da sociabilidade, e nos sistemas de ordenação sequencial e organização espacial (ILARI, 2005).

Quando o bebê adquire essa estrutura inicial no processo de musicalização, ele poderá desfrutar melhor dos benefícios da aprendizagem musical a partir dos três anos de idade, porque vai galgando os estágios de *audiação* preparatória. Sua participação em

jogos e brincadeiras musicais será mais intensa e prazerosa. É natural que as crianças integrem a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos corporais e mais tarde ao movimento de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical.

Finalizando, o uso do termo “estrutura” da teoria de Bruner (1976) sugere como a criança aprende a partir da construção de estruturas relativas aos conhecimentos ou ações mediadas pela cultura. Seja por meio de jogos, brincadeiras, contos de fada, fábulas e prosódias, a estrutura estará presente e impulsionará o desenvolvimento infantil. Pode-se considerar que esse modelo está relacionado, direta ou indiretamente, às canções, rimas, prosódias e ritmos variados, que são elementos com estruturas musicais. Portanto, é possível a construção de estruturas musicais a partir do contato com os elementos musicais, da mesma forma que se constrói estruturas a partir de narrativas.

2.4.4 – A estrutura de aprendizagem e os modos de representação de Bruner

Como já foi visto, Bruner (1976) dá ênfase à estrutura cognitiva no processo de aprendizado. Na construção da estrutura de aprendizagem, o mais importante é o mediador especificar como deve ser estruturado um conjunto de conhecimentos e por isto que Bruner oferece também uma teoria de como ensinar. Freire (2006), referindo-se à estrutura da teoria do ensino de Bruner, diz que todo conhecimento pode ser representado por um “conjunto de ações apropriadas para obter determinado resultado (representação ativa); por um conjunto de imagens resumidas (representação icônica); ou por um conjunto de proposições, lógicas ou simbólicas, derivados de um sistema simbólico (representações simbólicas)” [Ibid., p. 896].

Quando Bruner (1976) fala de representações (enativa, icônica e simbólica), elas podem ser interpretadas de formas diferentes. Uma delas é quando a criança representa o mundo utilizando as habilidades que ela conhece e que Bruner denomina de formas de representação do mundo da criança. Quando Bruner fala de estrutura, ele não se refere somente às representações propriamente ditas, isto é, ele quer dizer também o que está

dentro dessas estruturas. Quando a criança está na fase enativa ela tem determinadas estruturas motoras que desenvolveu e que ela usa para poder resolver os problemas a sua frente. Por exemplo, a criança quer pegar um objeto – se ela tem uma estrutura de ações coordenada de usar as duas mãos, ela resolve o problema. Se ela não tem essa estrutura motora, ela vai usar só uma mão e não consegue usar as duas mãos ao mesmo tempo. Esse é um tipo de estrutura de representação enativa que vai favorecer ou não a resolução de determinados problemas. No entanto, à medida que a estrutura vai ficando mais complexa, a criança vai conquistando novas ações sensório-motoras e consegue dar um passo a frente, ou seja, neste exemplo, ela conseguirá utilizar as duas mãos para pegar o objeto.

Para Bruner (2010), quando uma criança tem uma estrutura sensório motora de esticar o bracinho e ao mesmo tempo coordenar a visão, movimentos de puxar, pegar e atirar o objeto, ela o faz por sistematicidade. Ao contrário, quando a criança não tem ainda a coordenação viso motora, o bracinho dela não vai atingir o objeto e, portanto, ela terá de adquirir essa estrutura. Pela organização de um sistema de ações ela vai fazendo o esforço até conseguir. Bruner (2010) diz que por tais razões o bebê passa a maior parte do seu tempo fazendo um número limitado de coisas, como tentando pegar, golpear, olhar, etc. Ao tentar alcançar um objeto, “a criança prova todas as rotinas motoras de que é capaz: agarrar, golpear, atirar o objeto ao solo, colocá-lo na boca e em cima da cabeça, recorrendo a todo o repertório possível de ações” (Ibid., p. 29). Dessa forma, tudo o que um bebê consegue realizar, desde o mais simples balbúcio e movimentos sensório-motor e visual, isto representa um conjunto de ações coordenadas que estão dentro de estruturas adquiridas. E quando o bebê domina tais estruturas, ele adquire condições de fazer muitas outras coisas, avançando em seu desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, McLeod (2008) diz que o bebê codifica as informações da ação, armazena na memória e faz a representação dos acontecimentos passados por meio de respostas motoras, ou seja, o movimento cria uma memória muscular. Por exemplo, um bebê pode se lembrar da ação de sacudir um chocalho que acaba de ser removido ou que cai, como se os próprios movimentos fossem esperados para produzir o som habitual. Essas duas formas de representação indicariam como a informação ou o conhecimento estão sendo armazenados e codificados na memória e esses integrados de forma sequencial.

Portanto, o conhecimento das representações de Bruner (enativa, icônica e simbólica)⁴⁶ pode ser associado à fase de *audiação* preparatória⁴⁷ da teoria de Gordon. É possível que a relação entre a estrutura cognitiva que a criança constrói nas representações (enativa e icônica)⁴⁸ de Bruner estejam relacionadas à aprendizagem infantil de Gordon. As representações enativa e icônica, da teoria de Bruner, que são ligadas respectivamente ao corpo, motricidade e imagens da criança podem ser associadas à aprendizagem por discriminação da MLT de Gordon.

A partir dos exemplos de Bruner, citados anteriormente, é possível sugerir uma analogia entre as Teorias de Gordon e Bruner, buscando elementos adequados para se pensar na construção das estruturas musicais na Educação Infantil.

GORDON	BRUNER
Etapas de Aprendizagem por DISCRIMINAÇÃO	Estrutura
1) Auditiva/oral	A) Representação enativa
2) Associação verbal	B) Representação icônica
3) Síntese parcial	

Quadro 2– Analogia entre as Teorias de Gordon e Bruner. Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de “*Similaridades nas propostas teóricas de Bruner e Gordon*” (FREIRE, 2006, p.899).

Ao se relacionar a estrutura advinda da representação enativa de Bruner à aprendizagem musical de Gordon, esta corresponderia ao primeiro nível de aprendizagem por Discriminação – Aural/Oral, conforme mostra quadro 2. Quando uma criança ouve e percebe música, seja vocal ou instrumental, canções e cantigas infantis e similares, esse processo se chama aprendizagem **aural** (auditiva) que significa ouvir e absorver sons musicais. Quando a criança balbucia, canta ou produz sons, esse processo se chama aprendizagem **oral** que significa a presença da voz cantada ou cantar. Tanto a aprendizagem aural e oral, isto é, ouvir e emitir sons estão previstas na fase de *audiação* preparatória do tipo aculturação e imitação na teoria de Gordon.

⁴⁶ Ver subitem 2.2.5, p. 63.

⁴⁷ Ver quadro 1, p. 77.

⁴⁸ Nesse estudo serão consideradas as estruturas oriundas das representações enativas e icônicas.

O primeiro estágio de Gordon, 1- AURAL/ORAL representa a apresentação dos sons musicais, para serem percebidos (AURAL) e posteriormente reproduzidos com voz cantada e sílaba neutra (ORAL). Neste caso, é possível a interação musical com foco na produção sonora e na capacidade de imitação e criação de padrões melódicos e rítmicos (FREIRE, 2006, p. 897).

Segundo Freire (2006), o conceito de representação enativa de Bruner pode ser observado no nível Aural/Oral de Gordon, pois a aprendizagem por discriminação propicia a preparação fundamental para todos os demais níveis de aprendizagem subsequentes, como a Associação Verbal e Síntese Parcial, entre outros. A preparação que ocorre no nível Aural/Oral, ou seja, escutar música envolve um processo aural (ouvir) e executar música envolve um processo oral (cantar), caracteriza um conjunto de ações apropriadas para obter determinado resultado que prepara e projeta para os próximos níveis de aprendizagem.

Freire (2006, p. 898) cita as considerações de Gordon (2000a, p. 126):

o desempenho no nível auditivo/oral integra uma interação constante entre o auditivo e o oral, porque, quando os alunos ouvem padrões tonais e rítmicos e, em seguida, cantam ou entoam o que acabaram de ouvir, aprendem a escutar esses padrões com mais precisão e podem executá-los também com mais precisão. O contínuo vaivém da aprendizagem, que envolve mover-se do auditivo para o oral e vice e versa, é o modo como os alunos desenvolvem a sua competência de audição.

Em termos musicais, os padrões tonais e rítmicos são apreendidos a partir do estímulo do ouvir e emitir sons desde o nascimento do bebê. Quando há uma orientação informal não estruturada e estruturada em música ao bebê e à criança pequena, conforme propõe Gordon, esta possibilita a construção das estruturas cognitivas musicais. O processo poderia ser explicado da seguinte forma: os padrões tonais derivam dos sons musicais das sete notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) e suas alterações⁴⁹ que combinadas entre si formam sons denominados musicalmente de intervalos melódicos⁵⁰. A melodia é composta de um agrupamento sequencial de sons musicais que vão sendo agrupados por intervalos melódicos que ocorrem desde o som de duas notas musicais, por exemplo, (dó-ré; mi-sol), depois de três, quatro, cinco notas e assim por diante. Estes intervalos melódicos agrupados por padrões rítmicos formam pequenos trechos musicais e melodias, assim como na

⁴⁹ Refere-se ao uso de alterações como sustenido e bemol, entre outros.

⁵⁰ Intervalo melódico – relação entre notas de diferentes alturas.

linguagem materna, as letras combinadas formam sílabas, que formam palavras, que formam frases (apêndice IV⁵¹).

O conceito de representação icônica de Bruner pode ser observado na segunda e terceira etapas de aprendizagem por Discriminação de Gordon, denominadas de Associação Verbal e Síntese parcial, como indica o quadro 2. Para Freire e Silva (2005), o nível icônico de Bruner transposto à música, “pode ser caracterizado por um conjunto de imagens musicais resumidas, ou seja, os sons musicais são associados a elementos de estruturação auditiva por meio do solfejo – canto” (Ibid., p. 129). Para Gordon, esses níveis ocorrem quando as crianças tendo passado pelo primeiro nível de aprendizagem – aural/oral, são capazes de *audiar* usando sílabas tonais e rítmicas, cantando ou entoando os mesmos padrões que aprenderam no nível aural/oral. O papel da estrutura está presente, pois as crianças avançam musicalmente quando já incorporaram as sequências de aprendizagem da etapa anterior.

Segundo Freire (2006), a Associação Verbal é quando ocorre o vínculo entre sons musicais e o nome de cada nota, ou seja, a associação de sílabas com o som. “Gordon enfatiza que os sons das notas já foram previamente explorados no estágio anterior (Aural/Oral) e agora deverão ser associados a sílabas de solfejo, no estudo melódico, ou por sílabas métricas no estudo rítmico (Associação Verbal)” [Ibid., p. 898]. Já na Síntese Parcial, Gordon (2000a) propõe que um padrão musical trabalhado nos dois níveis anteriores (Aural/Oral e Associação Verbal) sofrerão “diferenciação oral entre contextos musicais em tonalidade maior/menor ou em métrica dupla/tripla sendo identificada a partir dos elementos do solfejo” (FREIRE; SILVA, 2005, p. 898). Portanto, na Associação Verbal e a Síntese parcial, Gordon propõe dois níveis que trabalham especificamente as questões de associação entre sons musicais e sua representação auditiva.

Finalizando, o princípio da construção de uma estrutura cognitiva indica a importância da criança adquirir uma sequência de aprendizagem. Beyer (1999) afirma que a criança vai construindo sua memória musical passo a passo, dependendo fundamentalmente de seu fazer musical para a construção das imagens aurais. Segundo a teoria de Piaget, os processos fundamentais à construção destas imagens seriam a assimilação e acomodação. O primeiro processo ocupa-se da apropriação do objeto com os

⁵¹ Apêndice IV, p. 369.

esquemas já existentes no sujeito, o segundo consiste no processo de adaptar, alterar o esquema ou conhecimento já existente à nova situação.

2.5 – A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA BEBÊS

A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre presente na vida das pessoas. Para Brito (2003), musicalizar é tornar-se sensível ao universo sonoro de sons organizados. É definido como um processo da Educação Musical em que as noções de som, ritmo, melodia, compasso, tonalidade, métrica, leitura e escrita são experimentados pelas crianças por meio de atividades lúdicas como jogos, exercícios de movimentos, danças, canções, prática em pequenos conjuntos instrumentais e relaxamento. A autora supracitada aponta que “todo o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta e à criatividade” (Ibid., p. 18).

Para Gainza (1977), o poder que o ritmo tem nos movimentos corporais; da melodia na afetividade, da harmonia na estrutura formal e artística são evidências da importância da música na formação infantil. A autora diz ainda que música é um objeto que a criança conhece praticamente desde que nasce ou mesmo antes, ou seja, um instrumento cultural na visão vigotskiana. “A mãe que canta é a música ou a música é a mãe” (Ibid., p. 8). Essa primeira identificação do bebê com a mãe é normal na primeira infância e antes mesmo de a criança nascer ela já demonstra sensibilidade ao ambiente sonoro e responde com movimentos corporais (ILARI, 2002).

A vivência musical para a criança, em geral é extremamente agradável e natural. Ela aprende novos conceitos e desenvolve diferentes habilidades e a criatividade, melhora a comunicação, a coordenação motora e a memória. Nos primeiros anos de aprendizagem musical, a criança torna-se mais atenta ao universo sonoro de um modo geral e desenvolve uma atitude de ouvinte, que é muito importante para a apreciação musical e para o relacionamento pessoal. Por isso, a música não pode estar desconectada do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. E mesmo nos dias atuais, com

toda evolução tecnológica, nada substituirá as cantigas de roda, os jogos musicais, parlendas, atividades que simbolizam a infância pela sua sensibilidade e afetividade que contribuem para o desenvolvimento pleno da criança.

Nessa linha de pensamento, Ducorneau (1984) salienta que o primeiro passo para que a criança aprenda a escutar bem consiste em possibilitar que ela faça experiências sonoras com as qualidades do som como o timbre, a altura e a intensidade, depois disso, estará em posição de escuta. A criança que consegue desenvolver pouco a pouco a apreciação sensorial aprende a gostar ou não de determinados sons, passa a reproduzi-los e a criar novos sons desenvolvendo sua imaginação. A boa música harmoniza o ser humano, trazendo-o de volta a padrões mais saudáveis de pensamento, sentimento e ação. E lembrando os pressupostos de Dewey (1859-1952): uma educação para a vida!

No entanto, o que é uma linguagem musical e como instrumentalizá-la na Educação Básica? Essa tem sido uma questão ainda tratada com superficialidade pela Educação. A apropriação da linguagem musical necessita inicialmente de experimentação, vivência, ambiente sonoro rico e diversificado e assim naturalmente ela vai sendo apreendida pelas crianças. Análoga ao letramento da língua materna (GAINZA, 1977; GORDON, 2000b), a linguagem musical ocorre dentro da cultura e depois necessita, do mesmo modo, um ensino formal para que se dê a compreensão musical em sua totalidade de comunicação e expressão humana.

2.5.1 – A interação e Aprendizagem Musical

É incontestável a importância da música no desenvolvimento de uma criança e que esta abrange aspectos afetivos, sociais, sensório motores, cognitivos, psicológicos, entre outros. No entanto, ao se tratar de desenvolvimento musical infantil, é importante diferenciar a interação musical da aprendizagem musical. Ambas trazem desenvolvimento e aprendizagem musical à criança, mas não necessariamente o desenvolvimento de competências e habilidades musicais no domínio da linguagem musical.

2.5.1.1 – A interação musical para os bebês

A interação musical entre mães e bebês, professores e bebês, crianças pequenas e bebês tem sido foco de pesquisas (BEYER, 2003; 2008; STIFFT; BEYER, 2003; RODRIGUES, 2005). Outras pesquisas utilizam a música no desenvolvimento infantil com foco nas interações afetivas, cognitivas, motores e sociais (ANJOS et al., 2004; MARTINS, 2004; ANTUNES et al., 2006; SOARES, 2008), como também em vários projetos sociais onde a música é utilizada como função preventiva (PEREIRA, 2002; BRÉSCIA, 2003) e ainda em contextos terapêuticos, como a utilização da música e do canto beneficiando bebês prematuros, sob risco de vida e com Síndrome de Down (ILARI, 2002, MATIAS; FREIRE, 2005; FREIRE; FREIRE, 2008).

No entanto, independente da relação estabelecida na interação musical com o bebê, como também na abordagem teórica e psicológica, o importante destacar é que a intenção primeira neste tipo intervenção não é a aprendizagem musical em si, com abordagens pedagógicas musicais, mas sim questões ligadas principalmente à afetividade, sociabilidade e intersubjetividade (STERN et al., 1977; TREVARTHEN, 1979). Também há o uso da música enquanto linguagem que atua no diálogo entre as dimensões do corpo, dos sentidos, do afetivo-cognitivo e das interações sociais que revelam as forças sociais que atravessam a cultura e a constituição das subjetividades (MACEDO, 2005).

É preciso esclarecer que a interação musical que ocorre em aulas de musicalização ministradas por professores de música é bem diferente da interação musical que ocorre nos ambientes de educação infantil com professores pedagogos, seja em creches ou pré-escolas. Em aulas de musicalização, normalmente os professores de música têm um planejamento a seguir, ou seja, uma guia de atividades que ocorre durante as sessões de musicalização com os bebês, como por exemplo sugerem as autoras (FERES, 1998, BRITO, 2003). No entanto, na maioria das vezes, estes modelos de aulas de musicalização ou adaptações a eles não contemplam uma teoria de aprendizagem musical, possivelmente por estarem mais direcionados a uma interação musical e por não apresentarem uma proposta de ensino musical para bebês. Portanto, estão mais voltados às questões de afetividade, de sociabilidade, de bem estar familiar e também com abordagens terapêuticas, ou seja, aos benefícios que a música pode trazer para a criança.

Já nas creches e pré-escola, normalmente as professoras não têm nenhum planejamento de atividades musicais e nem seguem algum modelo pré-determinado. A música fica em um plano secundário, como mais um elemento de interação, ou seja, usada para determinados fins de ordem utilitária (como fazer fila, em datas comemorativa) ou ainda como pano de fundo de outras atividades e recreação. Em ambos os casos, há limitações quanto à continuidade sequencial de um processo de aprendizagem musical, mas não deixando de considerar os benefícios que estas atividades trazem também às crianças, principalmente nos aspectos afetivos e sociais.

No entanto, é possível que na interação que utiliza a música, a aprendizagem musical possa acontecer, desde que haja uma intenção direcionada e vivências planejadas com este fim. Rodrigues (2005, p. 3) exemplifica como na interação pode haver aprendizagem musical:

num grupo composto por pais e bebês dos zero aos dois anos de idade em que se pratique Música de uma forma activa (isto é, em que todos cantem e dancem, usando as modalidades de manifestação musicais mais primárias e espontâneas do ser humano), o bebê estará atento e, de uma forma geral, com evidente boa disposição (o que, evidentemente, pode decorrer também de outros aspectos que não os estritamente ligados a aspectos do conteúdo musical intrínseco).

Rodrigues (2005) explica ainda que além de todos os benefícios emocionais e socializantes decorrentes de uma experiência de comunicação partilhada pelo grupo e por pais e filhos no exemplo acima, é preciso que fique assegurada a qualidade artística da experiência musical vivida. A autora diz que em médio prazo há inúmeros indícios de que há efetivamente aprendizagem musical, como por exemplo, em termos de reconhecimento de elementos e estruturas musicais, de afinação, etc.

Outro exemplo de interação musical é descrita por Beyer (2003) a partir de uma pesquisa que foi observado o modo que a relação do bebê com seus pais influencia sua interação com a música. Nesta interação houve o uso de instrumentos musicais, trocas sonoras por meio de canções e movimentos com os pais, dentre outras atividades. Os recursos utilizados tiveram a intenção de delinear as características mais propícias da interação musical com os bebês e crianças pequenas. A autora concluiu que nesta interação, os processos cognitivos só podem acontecer quando passam pela questão afetiva, pois qualquer aprendizagem musical com bebês e crianças pequenas passa

necessariamente pela relação entre a música e o adulto que com ela convive – pais, babás, avós ou professores. Beyer (2003) ressalta ainda que esta relação é observada atentamente e percebida pelas crianças que ainda se encontram em um momento de comunicação preponderantemente não verbal.

Para Rodrigues (2005) as características musicais das interações que se estabelecem entre o adulto e o bebê (ou entre uma criança mais crescida e o bebê) criam laços afetivos. As pequenas brincadeiras que se estabelecem muito naturalmente entre o bebê e os que dele cuidam, apresentam elementos comunicacionais carregados de musicalidade. Kishimoto (2010) afirma que o brincar privilegia a imersão nas diferentes linguagens e domínio de gêneros e formas de expressão, como a gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Propostas de interação musical no Brasil

No Brasil alguns professores e pedagogos musicais (FERES, 1998; BRITO, 2003; SUZIGAN; SUZIGAN, 2003; ABEM, 2011; JORDÃO et al., 2012) têm publicações de como organizar uma aula de musicalização para bebês e crianças pequenas, sugerindo atividades voltadas principalmente à interação musical. As iniciativas destes autores supracitados têm despertado o interesse pela musicalização de bebês na educação infantil, principalmente em Escolas particulares de Música e também como temática em cursos e oficinas de música pelo Brasil. Outras iniciativas também intensificaram o movimento a favor da musicalização de bebês, como das professoras e pesquisadoras Ester Beyer (*in memoriam*), Beatriz Ilari, Ilza Zenker, Alda Oliveira, Ricardo Freire, entre outros na criação de projetos de extensão universitária abertos à comunidade, como será abordado posteriormente.

No entanto, a musicalização de bebês e crianças pequenas tem tido ações mais pontuais em projetos de extensão universitária de algumas Universidades de Música no Brasil, que deram início no final dos anos 90 com Ester Beyer. Estes projetos foram sendo ampliados com o passar dos anos nos seguintes Departamentos de Música das

Universidades (UFRGS; UFPR; UFUSCar; UFBA; UFPB; UnB; UEM)⁵². Apesar de todos os benefícios desses projetos de extensão universitária de musicalização infantil, principalmente por serem abertos à comunidade e possibilitar a pais e bebês atividades musicais, ele é restritivo a uma pequena parcela de pessoas e não abrange as creches públicas brasileiras. Em relação à musicalização de bebês oriunda das escolas particulares de Música, mais restrito se faz, uma vez que envolve questões econômicas.

Em relação à proposta de como musicalizar os bebês, o livro *“Bebê – música e movimento”* de Feres (1998), destinado à musicalização de bebês de 8 a 24 meses, tem sido referência teórica e prática a muitos professores de música no planejamento de suas atividades de musicalização com os bebês. O livro trás orientações de como seria uma sessão de musicalização, sugerindo etapas, desde a chegada dos bebês até o relaxamento final. Este modelo de musicalização para bebês tem servido de base e orientação inicial a muitas escolas particulares de música, como também sugestões nos cursos de extensão universitária de Instituições Superiores de Música.

Para Feres (1998), do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivos e afetivos e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. Depois elas aprendem a articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrãos, onomatopéias, explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando com a música (FERES, 1998; BRITO, 2003).

Feres (1998) aponta ainda que o trabalho de musicalização com os bebês deve ser organizado de forma a que eles desenvolvam as seguintes capacidades: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais. Atividades como brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir canções musicais, além de ouvir diferentes sons contribui para o enriquecimento do vocabulário musical delas. Assim sendo, a prática musical poderá ocorrer por meio de atividades lúdicas. Segundo a autora, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção dos bebês ao cantar para eles, na produção de sons vocais (imitação de vozes de animais, ruídos, etc.) ou

⁵² Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal da Paraíba; Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Maringá.

sons corporais (palmas batidas nas pernas, pés, etc.), ao embalar e dançar com eles. Também utilizando canções de ninar tradicionais, brinquedos cantados e rítmicos, rodas e cirandas, jogos com movimentos, brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais (FERES, 1998).

As sugestões de autores como (FERES, 1998; BRITO, 2003) indicam uma proposta de musicalização aos bebês mais direcionada à interação musical. No entanto, é possível que neste tipo de proposta, que privilegia a interação musical, haja sim aprendizagem musical, conforme sugere Rodrigues (2005)⁵³. No entanto, não parece ser este modelo uma proposta pedagógico musical que por si só traga e garanta o desenvolvimento de competências e habilidades musicais para o futuro musical da criança, ou seja, que gerem uma continuidade de aprendizagem. Possivelmente o que falta é o conhecimento do professor de musicalização em dar voz às crianças por meio das mediações musicalizadas que possibilite as crianças descobrirem as ideias básicas para a construção das estruturas de aprendizagem musical que possibilitem a continuidade, o avanço e desenvolvimento musical.

É claro que novas propostas de musicalização a bebês e crianças pequenas estão surgindo atualmente, mas com outro enfoque além da interação musical, ou seja, visando a aprendizagem musical infantil, conforme será mostrado a seguir.

2.5.1.2 – A aprendizagem musical para bebê

A aprendizagem musical retratada nesta pesquisa significa aquela que propicia o desenvolvimento potencial em música que conduz ao domínio e compreensão da linguagem musical, isto é, a aquisição de competências e habilidades musicais que a criança pequena apreende desde a primeira infância.

A Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon tem esta abordagem, pois indica um processo de desenvolvimento musical a partir de uma sequência de aprendizagem musical. A MLT de Gordon não é um método, mas uma teoria com fundamentos pedagógicos e psicológicos que tem uma proposta de aprendizagem musical

⁵³ Ver p. 109.

que vai além da interação musical. Recordando, Gordon (2000b) enfatiza a necessidade do bebê, antes e após seu nascimento, ser estimulado a iniciar sua aprendizagem musical por meio da *audiação* preparatória, pois este é o período mais importante e propício para que o bebê comece a vivenciar os elementos da linguagem musical. Gordon prioriza a necessidade de uma vivência musical, principalmente em contato com um ambiente sonoro rico e de estimulações musicais constantes ofertadas por pais e professores, aproveitando que o bebê naturalmente se identifica com os sons musicais.

Gainza (1977) tem apontamentos que vão de encontro a MLT de Gordon ao considerar a importância do cantar na infância. Para a autora, a música é uma linguagem tão natural para o homem como seu próprio idioma. Todas as pessoas aprenderiam a cantar corretamente e mais ainda, a ler e escrever suas próprias ideias musicais, se os pais e professoras levassem o ensino do canto com a mesma paciência, convicção e cuidado que os anima a transmitir o idioma materno. “A música deveria ser o primeiro idioma da criança e depois sua própria língua ou junto com ela” (Ibid., p. 6). Nesse princípio se baseia a Teoria da Aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças com idade pré-escolar, de Edwin Gordon (2000b) que dá ênfase ao cantar e a palavra cantada, como já foi visto. O estímulo dos pais e professores em relação ao canto é imprescindível antes mesmo do bebê nascer.

Sloboda (2008) é outro autor que aborda a importância do canto para os bebês. Segundo ele, canto espontâneo acontece por volta dos 18 meses de idade e o bebê usa alturas tonais que formam pequenos padrões sonoros simples que não são originados das palavras que o bebê já fala nessa fase. Para o autor, isso sugere que “o desenvolvimento musical nesta idade segue por uma corrente que é genuinamente separada da fala” (Ibid., p. 267-268).

A relevância da aprendizagem musical para bebês e crianças pequenas tem sido vista por psicólogos, neurocientistas e professores musicais como uma grande alavanca no desenvolvimento infantil, bem como no desenvolvimento da aptidão musical infantil (GORDON, 2000b). Pesquisas experimentais realizadas com bebês na faixa etária de zero a três anos de idade (BEYER, 2003; TREHUB, 2003b, 2006a, 2006b) revelam o quanto eles são receptivos à música quando expostos a um rico ambiente sonoro e estimulados precocemente ao contato com a linguagem musical. Segundo Gainza (1977), todos os bebês se interessam pelos sons e são capazes de reproduzirem com maior fidelidade

quando os adultos sabem despertar e estimular adequadamente sua sensibilidade auditiva. Portanto, “o interesse pelo estímulo sonoro e musical é sem dúvida o primeiro gerador da futura musicalidade da criança” (Ibid., p. 3).

Para Vigotski (2009), a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da criança, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Por isso, “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (Ibid., p. 22). A partir dessa abordagem é possível entender porque o ambiente sonoro e a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que bebês e crianças pequenas iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Portanto, o armazenamento das experiências vivenciadas será importante na imaginação da criança.

Pode-se dizer que a imaginação de imagens sonoras ou criação musical é um dos estágios de desenvolvimento musical, um modo de representação mental internalizado, cuja origem advém de um processo de aprendizagem que se inicia desde o nascimento. Paradoxalmente, é exatamente a faixa etária de zero a três anos a que mais tem sido negligenciada na educação musical infantil, principalmente nas creches públicas, pois a presença da linguagem musical é meramente associada à recreação e como música de fundo de outras atividades (NOGUEIRA, 2005). Segundo Palheiros (2006), ouvir música “de fundo” é quando alguém faz alguma atividade e não se presta atenção na música, ou seja, no caso das crianças, elas não estão conscientes dessa música, não tencionam ouvi-la e nem lhe prestam atenção.

Para Gordon (2000b), as experiências musicais que não ultrapassam as fases de aculturação e imitação musical, não potencializando o desenvolvimento musical futuro da criança, ou seja, não há desenvolvimento da aptidão musical. Portanto, a musicalização, a partir da concepção de desenvolvimento da aptidão musical infantil, não está presente nos contextos de educação infantil, principalmente em creches públicas. Este fato se justifica porque as professoras de educação infantil não estão preparadas para a prática musical, principalmente por não ter tido formação musical em sua graduação em Pedagogia e nem uma formação continuada posterior, a não ser esporadicamente em oficinas de música, mas de forma descontínua. Sendo assim, o desconhecimento de como se processa a aprendizagem e o desenvolvimento musical infantil, em suas fundamentações

metodológicas e científicas, é uma barreira que interfere na qualidade da oferta musical aos bebês, seja em creches como também na orientação aos familiares das crianças.

Portanto, é importante se pensar na formação musical das professoras de creche como um primeiro passo para a mudança, pois esta possibilita mudanças na oferta de atividades musicais de qualidade, ou seja, aquela que conduz ao desenvolvimento da aptidão musical. O investimento em educação musical não significa ter apenas materiais e atividades musicais prontas, mas atividades orientadas e de qualidade que requerem a presença de um mediador habilitado que substitua as atividades aleatórias de música por atividades sequenciais de aprendizagem musical. A proposta musical apresentada neste trabalho vem lançar luz a um novo fazer musical, que somado à interação musical, visa ir além dela em termos de aprendizagem e desenvolvimento musical infantil. É um processo que envolve outras questões que serão tratadas, principalmente nos resultados da pesquisa. Antes disto, é preciso conhecer outros aspectos que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento musical.

2.6 – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO; COGNITIVO MUSICAL E NEUROCIÊNCIAS NA APRENDIZAGEM MUSICAL

Nas últimas décadas a Psicologia tem contribuído no estudo do desenvolvimento, cognição e comportamento humano influenciando diretamente à Educação a partir de novas concepções e propostas de ensino-aprendizagem. A interface de áreas do conhecimento das ciências humanas tem favorecido o surgimento de novos campos de pesquisa científica da Música, como a Psicologia Cognitiva musical. Segundo Ilari (2006, p. 10), após a publicação em 1983 do livro *The musical mind: the psychology of music*, de John Sloboda, “os termos psicologia cognitiva da música, ciências cognitivas da música e cognição musical passaram a ser sinônimos para designar uma área de estudo de natureza multidisciplinar”.

Estas áreas multidisciplinares abrangem, entre muitas, a dos neurocientistas e psicólogos de orientação cognitivista que estudam os atributos do cérebro e da mente musical. Também os estudos da neuropsicologia cognitiva contribuem na investigação das

relações entre as funções psicológicas superiores e as estruturas cerebrais. Neste campo, psicólogos como Jean Piaget, Howard Gardner, Jerome Bruner, Lev Vigotski e Alexander Luria são referências no campo da psicologia cognitiva e neurociências. Todos eles trazem contribuições relevantes à Educação Infantil, além da construção de uma interlocução colaborativa entre educação e neuropsicologia cognitiva que favoreceram o estudo da mente musical.

Na teoria das inteligências múltipla de Gardner (1995), por exemplo, a música é uma das inteligências humanas. Segundo o autor, a música tem sua própria trajetória de desenvolvimento, bem como sua própria representação neurológica, manifestada pela habilidade de apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui ainda outras habilidades como a discriminação de sons, percepção de temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas, timbre e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. São tantas as habilidades musicais possíveis, em vias de desenvolvimento ao indivíduo, que a organização neural para a música e o comportamento musical humano tem sido alvo de inúmeras discussões nas áreas de neurociências e de arte musical (PEDERIVA; TRISTÃO, 2006).

Outra área multidisciplinar é a dos psicólogos desenvolvimentistas, como também dos educadores musicais e musicoterapeutas que buscam a compreensão dos processos de aprendizagem que garantem o desenvolvimento musical do ser humano (ILARI, 2006). Neste campo, Rodrigues (2009) aponta estudos de áreas provenientes da Psicologia do Desenvolvimento, como os de Arnold Gesell, voltados ao desenvolvimento infantil; da Psicologia da Música e da Pedagogia Musical como W. Jay Dowling, David Hargreaves, John Sloboda, Arletti Zenatti, Rosamund Shuter-Dyson, Donald Pound e Edwin Gordon ou ainda do âmbito das primeiras interações e da comunicação humana, como Colwyn Trevarthen, Hanus e Mechthild Papoušek e Sandra Trehub que têm contribuído relevantemente em pesquisas voltadas ao âmbito da educação infantil contemporânea.

2.6.1 – Psicologia do Desenvolvimento

Na área de Psicologia do desenvolvimento, Hargreves e Zimmerman (2006) analisaram diferentes teorias do desenvolvimento relacionadas ao ensino e aprendizagem de música. Dentre elas, destacam-se as abordagens do “modelo espiral” de Swanwich e Tillman⁵⁴ (1986); a teoria de Serafine⁵⁵ (1988) que visa identificar os processos cognitivos generalizados que sustentam o pensamento da música; a abordagem do “sistema por símbolos”, do grupo “Projeto Zero” de Havard, onde participam pesquisadores como Garden⁵⁶ (1973) e Davidson e Scripp (1989)⁵⁷. Estas teorias tiveram princípios piagetianos em suas concepções.

Apesar da teoria de Piaget não fundamentar esta pesquisa, é fato que Piaget tem exercido influência sobre as teorias do desenvolvimento psicológico em música. Uma delas é a ideia de que o desenvolvimento procede de acordo com uma série de estágios qualitativamente diferentes e universais (HARGREVES; ZIMMERMAN, 2006). Esta ideia tem exercido uma influência profunda nas teorias e práticas da psicologia e da educação que tem levado ao desenvolvimento de propostas específicas a respeito do desenvolvimento artístico, como a de Swanwich e Tillman (1986).

Hargreves e Zimmerman (2006) dizem que embora a teoria de Swanwich e Tillman seja baseada em um modelo espiral em vez de estágios ou fases lineares, ela faz muitas suposições que são comuns à teoria de Piaget. Há ainda outras duas influências diretas da teoria de Piaget que se referem à explicação do desenvolvimento simbólico e aos estudos sobre a conservação musical. Para os autores supracitados, Piaget enfatiza que as mudanças que ocorrem no pensamento das crianças em idade pré-escolar se baseiam na função simbólica por meio da linguagem, do desenho e de jogos de faz de conta.

Hargreves e Zimmerman (2006) referindo-se ainda à teoria de Piaget apontam que ela é primordialmente estruturalista, ou seja, que há regularidades estruturais do

⁵⁴ SWANWICH, K.; TILLMAN, J. The sequence of musical development. A study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v.3, p. 305-339, 1986.

⁵⁵ SERAFINE, M. L. **Music as cognition**: The development of thought in sound. New York: Columbia University Press, 1988.

⁵⁶ GARDEN, H. The art and human development. New York: John Wiley, 1973.

⁵⁷ DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. Education and development in music from a cognitive perspective. Em D. J. Hargreaves (Org.). **Children and the arts**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

pensamento. No entanto, Beilin⁵⁸ (1987) diz que muitos estudos da ciência cognitiva têm dado ênfase às regularidades funcionais em vez de estruturais. Há ainda outras correntes cognitivas tentando combinar os desenvolvimentos do pensamento funcionalista com os aspectos estruturalistas da teoria piagetiana, a citar os teóricos neopiagetianos Case⁵⁹ (1985) e Fischer⁶⁰ (1980).

Na teoria de Case, à semelhança dos pressupostos de Bruner, as estruturas mentais representam o estado cognitivo existentes na criança em relação às situações especiais de resolução de problemas. Neste sentido, Case propõe quatro estágios diferentes, entre eles dois serão destacados: 1) estruturas de controle sensório-motor (do nascimento a 1 ano e meio de idade) que ligam as representações mentais aos movimentos físicos; 2) estruturas de controle relacional (de um ano e meio a cinco anos de idade) que lidam com a coordenação das relações entre objetos e eventos. O modelo de Case (1985) se distingue da teoria de Piaget em relação aos limites da capacidade de processamento mental que exige da criança um raciocínio de forma lógica em qualquer um dos níveis. Significa dizer que a capacidade de processamento determina o estágio de raciocínio, ou seja, que cada estágio pode ser alcançado em grau maior ou menor em qualquer idade. Isto se deve ao fato de que o caráter da mudança não se dá pelo estágio, mas pelo desenvolvimento que é mais complexo e diversificado do que é implicado pelo conceito de estágios universais.

Hargreves e Zimmerman (2006) dizem que é incontestável a influência que Piaget exerceu nas teorias do desenvolvimento ao longo das décadas. No entanto, pesquisadores posteriores sentiram a necessidade de haver revisões e modificações na teoria de Piaget. Uma delas seria a de abandonar as explicações universais e descontextualizadas das mudanças relativas ao desenvolvimento, que são exemplificadas pelo modelo de estágios. Vários críticos chamaram a atenção para o fato de que a postulação de estágios universais simplesmente não pode dar conta das diversas maneiras como os objetos e as experiências com o ambiente de fato moldam, em vez de simplesmente refletir o pensamento – ver Bruner, Olver e Greenfiel⁶¹, (1966). De forma

⁵⁸ BEILIN, H. Current trends in cognitive development research: towards a new synthesis. Em B. Inhelder, B. Capona & A. Cornuwells (Orgs.). **Piaget Today**. Hove: Lawrence Erlbaum, 1987.

⁵⁹ CASE, R. **Intellectual development: Birth to adulthood**. Orlando: Academic Press, 1985.

⁶⁰ FISCHER, K. W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. **Psychological Review**, v. 87, p. 477-531, 1980.

⁶¹ BRUNER, J. S.; OLVER, R. R.; GREENFIELD, P. M. **Studies in cognitive growth**. New York: John Wiley, 1966.

semelhante, vários teóricos como, Brown e Desforges⁶² (1979), sugeriram que a coerência funcional dos estágios é bem menos evidente do que sugere Piaget; que as evidências empíricas de que os estágios consistem em conjuntos logicamente correlacionados de operações não são convincentes (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006).

Hargreaves e Zimmerman (2006) citam também outros psicólogos, como Bruner e Vigotski, que têm influenciado pesquisadores contemporâneos na revisão, mudanças e desdobramentos das teorias do desenvolvimento. Em relação à Bruner, a descrição de como os sistemas de representação se desenvolve no início da vida ainda é muito útil à teorização contemporânea. Na teoria de Bruner, as representações enativas na infância são baseadas em ações motoras e as sequências de ações definem objetos. Estas são gradativamente substituídas por representações icônicas, isto é, baseadas em imagens e percepções diretas e finalmente nas representações simbólicas, ou seja, sistemas de linguagem nos quais não necessariamente os símbolos se assemelham àquilo que simbolizam. Esta linha de trabalho foi adotada, por exemplo, por Davidson e Scripp (1989) como forma de descrever os primeiros estágios do pensamento musical.

Em relação à teoria de Vigotski (1978), Hargreaves e Zimmerman (2006) indicam que ela tem influenciado teorias mais recentes referentes ao aprendizado e à instrução, como as de Wood⁶³ (1988) que dá realce a uma educação mais ativa baseada no conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vigotski. Os estudos mais contemporâneos sobre ensino e aprendizagem nas artes têm se orientado nesta direção (ver HARGREAVES, GALTOU; ROBINSON⁶⁴, 1989).

2.6.2 – Psicologia Cognitivo Musical e Neurociências

Para Matlin (2003), o cérebro e as funções cerebrais têm sido estudados cientificamente por diversos ramos do saber. A neurociência nasceu exatamente com o objetivo de investigar o funcionamento do Sistema Nervoso a partir de uma perspectiva biológica. A psicologia cognitiva também se objetivou por estudar cientificamente o

⁶² BROWN, G.; DESFORGES, C. **Piaget's theory: A psychological critique**. London: Routledge, 1979.

⁶³ WOOD, D. **How children think and learn**. Oxford: Brasil Blacwell, 1988.

⁶⁴ HARGREAVES, D. J.; GALTON, M.; ROBINSON, S. *Developmental psychology and arts education*. Em D. J. Hargreaves (Org). **Children and the arts**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

comportamento do indivíduo e como este se relaciona com as estruturas cerebrais. No campo da música, as funções e estruturas musicais tem sido tratadas como importantes focos de investigação, principalmente por Sloboda (2008) e colaboradores, com a finalidade de mapear como a aprendizagem musical favorece o desenvolvimento da criança.

2.6.2.1 – Estrutura, funções e hemisférios cerebrais na música

A compreensão das funções musicais tem sido especialmente objeto da pesquisa científica (SCHLAUG, 2001; WILLIAMON; VALENTINE, 2002), porque são estruturas cerebrais específicas envolvidas na percepção e realização das atividades musicais. Alguns autores (SERGENT, 1993; PLATEL et al., 1997; CORREIA et al., 1998) definem como funções musicais um conjunto de atividades cognitivas e motoras conjuntas, envolvidas no processamento da música, como memória, atenção, percepção, capacidade de concentração, raciocínio lógico e abstrato, dentre outras. Tais funções exigem operações mentais multimodais, como modalidade visual para as notações musicais; modalidade auditiva na apreciação e percepção de melodias, ritmos, harmonias e timbres; modalidade sensorio-motora na execução musical que requer a coordenação de diversos músculos e os processos cognitivos e emocionais envolvidos na execução e interpretação da música.

Hemisférios cerebrais

Um aspecto importante para quem se dedica à Educação Infantil é o conhecimento dos hemisférios cerebrais (esquerdo e direito) nos processos de ensino-aprendizagem. Bruner (1976, 1979) faz referência aos hemisférios cerebrais ao tratar do pensamento analítico e intuitivo no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, as formas de pensamento que utilizam a ação e a percepção auxiliam o raciocínio intuitivo, pois usar apenas formas simbólicas, analíticas ou racionais para a formação é omitir grande parte dos processos de compreensão do mundo. Bruner (1979) aborda ainda a importância do lado esquerdo e direito da mente, com algumas reflexões sobre os hemisférios cerebrais.

Portanto, conhecer as funções cerebrais específicas e conjuntas de cada hemisfério colabora e habilita o educador, seja ele pai ou professor, estimular diferentes áreas cerebrais do bebê e da criança pequena. Seja no balbuciar, no cantar, no falar, no andar, no pegar o chocalho, no bater palmas, nas brincadeiras e narrativas, entre outros, é possível organizar atividades que estimulem conscientemente os dois hemisférios cerebrais. O quadro 3 mostra as diferentes características de cada hemisfério:

HEMISFÉRIO ESQUERDO	HEMISFÉRIO DIREITO
Palavras	Imagens
Nomes	Rostos
Lógica	Intuição
Racional	Emocional
Detalhe	Visão de Conjunto
Números	Símbolos
Linearidade	Sonho
Ordenamento	Sequencial/ Sensações
Linguagem	Habilidades espaciais
Matemática	Visualização mental
Analítico	Sintético

Quadro 3 – Hemisférios cerebrais. Fonte: Tormin (2008)

Para alguns pesquisadores da neurociência (GASER; SCHLAUG, 2003; PLATEL, 2003; HO; CHEUNG; CHAN, 2003; ZATORRE, 2005), o papel dos hemisférios cerebrais e da colaboração funcional entre eles vão determinar as diferenciações das funções musicais no cérebro humano. Essas diferenças têm sido reveladas por estudos que empregam processamentos de imageamento cerebral como fMRI (ressonância magnética funcional) e PET *scan* (tomografia por emissão de pósitrons).

Gazzanica e Heatherton (2005) explicam que o hemisfério esquerdo controla a metade direita do corpo e hemisfério direito controla a outra metade esquerda. Embora os dois hemisférios cerebrais tenham funções diferentes, eles trabalham de maneira conjunta e complementar. As diferenças funcionais referem-se ao processamento de vários tipos de estímulos sensoriais. Para Meccaci (1987), não há dominância entre os hemisférios, ou seja, eles são complementares, necessitando um do outro na realização de tarefas, desde as mais simples atividades reflexas até aos mais elaborados raciocínios e pensamentos ou atos de criação artística, percepções detalhadas e consciência.

Sobre as diferenças entre os hemisférios, vários autores (KIMURA, 1961; CORREIA et al., 1998; MUSZKAT, 1998; EDWARDS, 2000; CARVALHO, 2005) apontam que são características do hemisfério cerebral esquerdo o predomínio para o processamento de estímulos que tem uma conotação linguística (letras, palavras, fonemas, números) e ser especializado em habilidades de linguagem, ideias sequenciais, matemática, relações lógicas e com unidades limitadas no tempo, realizadas parte a parte, ou seja, ele trabalha com segmentos pequenos, fragmentados pedaço por pedaço. Para estes autores supracitados, o hemisfério esquerdo também está relacionado com a seriação proporcional dos movimentos, envolvendo uma coordenação sequencial e analítica de estímulos, podendo ser considerado o hemisfério “analisador”, acionado por tudo aquilo que é auditivo temporal.

Em relação ao hemisfério direito, Muszkat et al. (1991); Muszkat (1998), Edwards (2000) e Carvalho (2005) apontam que são características do hemisfério cerebral direito o predomínio para o processamento de informações não verbais (reconhecimento de faces, formas geométricas, figuras espaciais e música), como também ser dominante para habilidades e percepção espaciais, visualização mental, imagens, sons, ritmo, movimento, música, a *gestalt* (estrutura total), a cor, a dimensão, a textura, dentre outras habilidades viso-espaciais, além da visão total e unitária das coisas, trabalhando com unidades globais e sendo considerado “sintetizador” (TORMIN, 2008).

No campo da música, Schlaug (2001) atribui ao hemisfério esquerdo o julgamento envolvido na percepção do ritmo musical, nos aspectos sequenciais e analíticos da música, duração do som e ordem temporal. Ao hemisfério direito atribui-se o julgamento na percepção da altura do som, harmonia, timbre, intensidade, melodias e canto. Todos estes aspectos abordados pelos pesquisadores neurocientistas vêm confirmar a importância do conhecimento sobre os hemisférios cerebrais na elaboração de atividades na educação infantil. Estes aspectos estão previstos na sequência de atividades propostas por Gordon desde a *audiação* preparatória da MLT, como por exemplo, as atividades de audição e percepção dos cantos rítmicos e tonais nas fases de aculturação, imitação e assimilação⁶⁵.

⁶⁵ Ver quadro 1, p. 77.

2.6.2.2 – Engramas, neurônios e sinapses

Em uma perspectiva biológica, Gazzanica e Heatherton (2005) acreditam ser a aprendizagem um envoltório de mudanças relativamente permanentes no cérebro, denominadas de engramas. Segundo Zatorre et al. (1992), o engrama seria a localização física do armazenamento da memória, cujas lembranças são codificadas por modificações químicas originadas dentro dos neurônios, que juntamente com as sinapses formam uma elaborada rede de comunicação. Quando uma lembrança é memorizada, o cérebro passa por modificações físicas, ou seja, os engramas.

No entanto, para compreender a complexidade do mecanismo de funcionamento cerebral que possibilita a atividade musical, Barbizet e Duizabo (1985) apontam a necessidade de que haja um funcionamento bem coordenado de numerosas estruturas cerebrais com funções musicais diferentes. Cada uma dessas estruturas corticais seria o suporte dos engramas, cujo número depende evidentemente das aquisições recebidas por cada indivíduo a partir da infância.

Bear, Connors e Paradiso (2002) explicam que processo de memorização é complexo, envolvendo sofisticadas reações químicas e circuitos interligados de células nervosas (neurônios). Os neurônios ao serem ativados liberam hormônios ou neurotransmissores que atingem outras células nervosas por meio de ligações denominadas sinapses. As sinapses, por sua vez formam uma rede de informações (memórias) que vão sendo armazenadas (TORMIN, 2008).

Segundo Lent (2004), no processo de aprendizagem há alterações estruturais que acontecem entre as sinapses, onde há a consolidação da memória nos engramas. Lombroso (2004) sugere em relação à aprendizagem e memória, que a formação das memórias de longo prazo necessita de modificações estruturais e outras modificações funcionais nos neurônios. Isto mostra que a aprendizagem requer alterações morfológicas e/ou fisiológicas em pontos especializados dos contatos neuronais que ocorrem pelas sinapses. Estas se alteram com o aprendizado – novas sinapses são formadas e antigas se fortalecem. Esse fenômeno, denominado plasticidade sináptica, é observado em todas as regiões do cérebro, principalmente no processamento de informações entre as memórias, ocasionando ligações diretas nos processos de aprendizagem (TORMIN, 2008).

2.6.2.3 – Representação mental sob a ótica da psicologia cognitiva

Conforme já foi abordado anteriormente, Bruner estabelece três estágios de desenvolvimento cognitivo por meio de representações mentais denominadas: enativa, icônica e simbólica⁶⁶. Estas representações de Bruner podem ser relacionadas no campo da psicologia cognitiva a partir da teoria do código duplo de Paivio (1971, 1986, 1991). Segundo Eysenck e Keane (1994), a teoria de Paivio indicou que os processos de representação e processamento de informação se apresentavam nos sistemas verbal e não-verbal, como formas de representação mental. Paivio (1986, p. 53) afirma:

[...] a cognição humana é única, pois se tornou especializada em lidar simultaneamente com linguagem e com objetos e eventos não-verbais. Além disso, o sistema de linguagem é peculiar no sentido de que lida diretamente com entradas e saídas linguísticas (na forma de discurso ou escrita), enquanto, ao mesmo tempo, cumpre uma função simbólica com respeito a objetos, eventos e comportamentos não-verbais. Qualquer teoria de representação precisa considerar esta dupla funcionalidade.

Eysenck e Keane (1994) dizem que a teoria do código duplo de Paivio foi fundamentada em dois sistemas básicos de codificação ou simbolização: um sistema verbal, especializado em informações linguísticas e outro não verbal (ou imagens), especializado no processamento de objetos e eventos não verbais, ou seja, em processamento de informações espaciais e de sincronicidade. Ambos os sistemas são independentes, mas interconectados e especializados na codificação, organização, armazenamento e recuperação de tipos distintos de informação.

Paivio (1986) também postula dois tipos diferentes de unidades de representação: “imagos” para imagens mentais e “logogens” para entidades verbais, que vêm em versões específicas de modalidade para cada um dos subsistemas sensório-motor. Logogens são organizados em termos de associações e hierarquias, enquanto imagens são organizadas em termos de relações parte-inteiro. Paivio (1986) afirma ainda que o princípio básico do código dual seja que a lembrança/reconhecimento é aumentada apresentando-se a informação em ambas as formas: visual e verbal. Anderson (2004)

⁶⁶ Ver subitem 2.2.5, p. 63.

reitera que a memória humana é melhor se a codificarmos visualmente e verbalmente, como por exemplo, a memória para material verbal é muito melhorada quando se podem desenvolver imagens visuais correspondente ao material.

Eysenck e Keane (1994) afirmam que a essência da teoria de Paivio é a existência dos dois sistemas distintos de representação e processamento de informação. O sistema verbal lida com a informação linguística e a armazena em uma forma verbal adequada. O sistema não verbal é diferente porque desempenha o processamento baseado na imagem e na sua representação. Cada um desses sistemas divide-se novamente em subsistemas que processam a informação verbal ou a informação não-verbal nas diferentes modalidades sensorio-motor (visual, auditivo, háptico, gustativo e olfativo). Entretanto, para o gosto e o cheiro não existem representações correspondentes no sistema verbal. A tabela 1 a seguir mostra essas relações:

SISTEMA SIMBÓLICO

Tabela 1 – Relação entre os sistemas simbólico e sensorio-motor e exemplos dos tipos de informação representados em cada subsistema na teoria de Codificação Dupla de Paivio. Fonte: Baseada na tabela de Eysenck e Keane (1994, p. 186).

Sensorio Motor	Verbal	Não verbal
Visual	Palavras visualizadas	Objetos visuais
Auditivo	Palavras ouvidas	Sons do ambiente
Háptico	Padrões escritos	“Sentir” os objetos
Gustativo	_____	Memória gustativa
Olfativo	_____	Memória olfativa

Estas representações abordadas por Paivio na tabela 1, a exemplo das representações de Bruner, também circunscrevem a etapa de *audiação* preparatória da MLT de Gordon. O desenvolvimento musical está atrelado a aspectos dos sistemas sensorio-motor, verbal e não verbal, que quando estimulados adequadamente nas fases de aculturação, imitação e assimilação, impulsionam a aprendizagem musical.

2.6.2.4 – Influências da psicologia cognitiva e neurociências na MLT de Gordon

Os postulados de Gordon (2000b) são também sustentados pelas contribuições científicas de áreas como a Psicologia Cognitiva Musical e Neurociências que por meio de pesquisas experimentais apontam para a importância da música no desenvolvimento infantil e também no desenvolvimento cognitivo-musical do bebê, antes e após seu nascimento. Dentre essas contribuições destaca-se Levitin (2006) que menciona a importância central do estudo de música para a ciência cognitiva, pois ela está entre as atividades humanas mais complexas, envolvendo “percepção, memória, tempo, agrupamento de objetos, atenção e (no caso da *performance*) perícia e uma coordenação complexa da atividade motora”. Também porque o estudo científico da música é potencialmente apto a “responder algumas questões fundamentais sobre a natureza do pensamento humano e as relações entre experiência, mente, cérebro e genes” (LEVITIN, 2006, p. 36).

Gordon (2000b, p. 4) acrescenta que vários neurologistas, pediatras, biólogos e psicólogos associados a Universidades e Institutos de investigação apontam que “existem períodos críticos associados ao surgimento de conexões neurológicas e sinapses que ocorrem antes do nascimento e durante a primeira infância”. Para esses investigadores, o conhecimento ocorre na camada exterior do cérebro, o “córtex”. É no córtex onde os neurônios ficam interligados por axônios e dendritos que são estimulados por uma atividade sintática que proporciona à criança uma superabundância de células para estabelecer estas ligações, antes e em momentos cruciais após o nascimento. “Se estas células não forem usadas para estes objetivos durante esses períodos cruciais, acabam por se perder e nunca mais podem ser recuperadas”. Como consequência, “os possíveis picos de aprendizagem ficam diminuídos” (Ibid., p. 4). Por isso Gordon destaca o período do nascimento até dezoito meses como primordial ao desenvolvimento cognitivo musical.

Gordon (2000b) cita como exemplo Torsten Wiesel e David Hubel que em 1960 descobriram que se colocar uma venda sobre o olho de um gato recém-nascido e se ela só for retirada ao fim de várias semanas, o animal ficará cego para o resto da vida. O que os investigadores querem dizer é que, a menos que as células sejam usadas para estabelecer conexões neurológicas e sinapses relacionadas com cada um dos sentidos, elas

poderão dirigir-se para o desenvolvimento de outros sentidos e o sentido que foi negligenciado ficará limitado para toda a vida. Portanto, se uma criança muito pequena não tiver a oportunidade de desenvolver um vocabulário de audição musical, “as células que teriam sido usadas para estabelecer esse sentido auditivo serão, no melhor dos casos, direcionadas para outro sentido, talvez o da visão, que ficará fortalecido à custa do sentido da audição” (GORDON, 2000b, p. 5).

Oliveira (2009) cita Jeandot⁶⁷ (1993) que se refere as diferenças entre as pesquisas sobre educação musical no Brasil em comparação a outros domínios artísticos, com o das artes visuais. Essa pesquisas revelaram ser quantitativamente menores exatamente por ser a música uma arte auditiva, interiorizada, que requer desenvolvimento de habilidades auditivas, ao contrário das artes visuais, cuja captação e estímulo são mais intensos. Esse é um ponto relevante, pois o estímulo visual normalmente está mais presente do que o estímulo auditivo na educação infantil. Gordon (2000b) é categórico ao reafirmar que nenhuma medida de educação compensatória posterior poderá eliminar na totalidade essa deficiência, pois se trata de um período na infância onde o estímulo musical integrará o desenvolvimento de estruturas cognitivas apropriadas a aprendizagem musical.

Para Levitin (2006), a maioria dos grandes músicos iniciou sua formação musical quando eram bem pequenos e o mais provável é que existam períodos críticos de desenvolvimento em que o cérebro está em rápido crescimento e receptivo a fazer as novas conexões necessárias para incorporar o pensamento musical na natureza do pensamento propriamente dito – “um processo que transforma o pensamento musical em automático, como o andar ou o falar” (Ibid., p. 36).

No Brasil, pesquisadores como Beyer (2003, 2008) enfatiza a importância de o bebê ter atividades musicais de forma organizada e recorrente. Esta organização e continuidade favorece o bebê criar e ampliar suas conexões cerebrais, que permeadas de experiências significativas com a música, possibilita a compreensão da linguagem musical futura. Associado às etapas de desenvolvimento da criança, Beyer (1999) afirma que o desenvolvimento da cognição parte de uma ação do corpo para um tipo de ação preponderantemente mental, ou seja, é através da ação sobre o objeto que o bebê vai formando os esquemas sensório-motores. Essa ação vai sendo modificada ao longo de várias etapas do desenvolvimento, até chegar então nas operações formais no pensamento.

⁶⁷ JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

Assim, “de uma ação preponderante do corpo, a criança vai passando por um desenvolvimento até alcançar um tipo de ação que prepondera a atividade da mente” (BEYER, 1999, p. 13).

Como já foi mostrado anteriormente, as etapas de desenvolvimento infantil estão presentes na teoria de Bruner e Gordon. Bruner (1994) diz que o bebê ao construir esquemas sequenciais de ações sensório motoras, esses esquemas lhes propiciam etapas de desenvolvimento como, por exemplo, o sugar, pegar e segurar o objeto, movimentar o corpo, olhar, ouvir e discriminar, também presentes na teoria do código duplo de Paivio (1986). Portanto, para Bruner (1994), o bebê vai construindo uma sequência de ações que favorece a aquisição de estruturas que conduzem ao desenvolvimento cognitivo infantil, as quais ele é capaz de resolver problemas e desafios. Gordon, semelhantemente, propõe em sua teoria de aprendizagem musical tipos e etapas de *audiação* preparatória (aculturação, imitação e assimilação) que envolvem níveis e subníveis de uma sequência de aprendizagem de competências (discriminação e inferência).

Em relação ao desenvolvimento estrutural do cérebro humano, Ilari (2006) cita Kotulak (1997) que aborda as 4 fases principais do desenvolvimento estrutural do cérebro humano, entre as quais serão descritas as duas primeiras fases. A primeira ocorre durante o “estágio fetal, quando bilhões de células são formadas e onde estímulos externos formam a estrutura básica do cérebro”. A segunda fase ocorre do nascimento até os 4 anos de idade, “período em que surgem trilhões de conexões entre as células do cérebro do bebê, as chamadas sinapses que são responsáveis pela visão, pela audição, pelo raciocínio lógico e pela linguagem” (KOTULAK⁶⁸, 1997 apud ILARI, 2006, p. 272).

Ilari (2006) enfatiza que ainda são necessárias muitas pesquisas nesse campo de desenvolvimento cerebral e é preciso muito cuidado ao fazer qualquer tipo de generalização sobre os efeitos das experiências musicais das crianças pequenas no desenvolvimento estrutural do cérebro. No entanto, Beyer (2008) afirma que nos últimos anos a neurociência tem mostrado descobertas a partir de novas técnicas de estudo do cérebro, menos invasivas e possíveis de uso também nos bebês. A autora, referindo-se a Shore (2000), relata por meio de pesquisas experimentais que no decorrer de todo o processo de desenvolvimento do bebê, mesmo antes dele nascer, o cérebro é influenciado

⁶⁸ KOTULAK, R. **Inside the brain**: revolutionary discoveries of how the mind works. Kansas City: Andrews McMill Publishing, 1997.

também por condições ambientais, incluindo o tipo de criação, cuidado, ambiente e estimulação que o indivíduo recebe. Também que há um “aumento muito rápido na produção de sinapses durante os 3 primeiros anos de vida” e “as que são reforçadas pela experiência repetida tendem a se tornar permanentes e as outras eliminadas” (SHORE⁶⁹, 2000, p. 9 apud BEYER, 2008, p. 3). Portanto, no desenvolvimento infantil é levado em consideração, tanto o que é herdado quanto o meio que a criança vive, sobretudo aquilo com que ela vai se ocupar para interagir.

Arnold e Colburn (2005) relatam também sobre a complexidade de pesquisar o cérebro infantil, mas sua mensagem é simples: os bebês nascem aprendendo e, o que eles aprendem, vem das pessoas que o cercam. Pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro infantil mostram que as experiências de uma criança nos primeiros três anos de vida têm um impacto distinto em seu posterior desenvolvimento e aprendizagem. A razão disso é que todos os bebês nascem com um órgão que não está completamente formado – o cérebro. Três quartos do cérebro de uma criança se desenvolvem após o nascimento. Antes, neurocientistas pensavam que o desenvolvimento do cérebro era principalmente influenciado pela genética. Entretanto, agora há evidências de que o ambiente de um bebê determina como as vias neurais estão ligadas e vão se formando. A pesquisa mostra que as crianças que são estimuladas pelos pais e cuidadores apresentam competências linguísticas que excedem em muito os de crianças que receberam pouca estimulação verbal (ARNOLD; COLBURN, 2005).

Outros autores importantes no campo da neurociência, como Flohr e Hodges (2006); Flohr (2010) e Schlaug et al. (2005) investigam, há quase uma década, os efeitos da música no desenvolvimento cerebral infantil, observando mudanças cerebrais e estruturais, inteligência, plasticidade, períodos críticos e otimização. Schlaug et al. (2005) indicam os efeitos do treinamento musical no cérebro infantil e o desenvolvimento cognitivo. Já Flohr (2010) aponta para a importância de uma aprendizagem musical precoce, de estimulações pré-natais e das estratégias de ensino na musicalização infantil a partir do desenvolvimento cerebral da criança por meio da música. Beyer (2008) complementa ao considerar que a infância é o período onde o cérebro é mais maleável e o aprendizado é mais eficaz comparado às outras fases da vida. Por isso a necessidade das crianças serem estimuladas musicalmente desde cedo, contribuindo na “construção” do

⁶⁹ SHORE, R. **Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

cérebro, por meio de experiências agradáveis com a música, estimulando uma lógica cerebral não muito utilizada quando enfatizamos apenas o desenvolvimento da fala (BROOCK, 2007; BEYER, 2008).

No Brasil há também pesquisadores interessados nas relações entre música e neurociência, como Andrade (2004) que traz uma abordagem evolucionária e neurocientífica da música em um estudo complexo sobre as prováveis origens biológicas da música e alguns dos seus principais aspectos cognitivos. Outros pesquisadores, como Muszkat, Correia e Campos (2000) e Pederiva e Tristão (2006) trazem dados de investigação sobre a organização neural para a música, de como cérebro humano processa, armazena e produz música e os avanços na neurociência cognitiva, que podem auxiliar no esclarecimento sobre a relação música-cognição e o papel da educação musical no desenvolvimento cognitivo.

Em síntese, esses estudos e outros são importantes, pois mostram que a partir das contribuições da neurociência e psicologia cognitiva a educação musical infantil pode avançar com novas propostas que incluam os aspectos neuropsicológicos da aprendizagem, assim como os da Teoria de Aprendizagem de Gordon e os estudos de Gardner (1994, 1995), Sloboda (2008) e outros pesquisadores como (BERGESON e TREHUB, 2006; FLOHR, 2010; TREHUB, 2003a, 2003b; 2006a; 2006b). Tais pesquisas ressaltam que o bebê ao nascer já possui capacidades cognitivas, algumas presentes no estágio fetal; que quando seu ouvido começa a funcionar, surgem também alguns atributos da memória, ou seja, por volta do último trimestre de gestação, os fetos passam a ser capazes de armazenar informação auditiva na memória de longo prazo. Isso reflete em várias investigações que exploraram a questão do aprendizado musical pré-natal. Ao nascerem, os bebês já são sensíveis a diversas propriedades dos sons, tais como altura e intensidade. Do terceiro trimestre de gestação ao terceiro mês de vida pós-natal, os fetos e os bebês discriminam melhor os sons graves do que os agudos.

Ilari (2002, 2005) ressalta ainda algumas particularidades do bebê, como que na trigésima segunda semana de gestação o aparelho auditivo dos bebês já está formado e o feto já escuta relativamente bem e responde a estímulos sonoros, ainda no útero; que no primeiro mês de vida ele é capaz de reagir e reconhecer músicas que ouvia durante a gestação e ainda que a partir do terceiro dia de vida reconhecem a voz materna, tendo-a

como preferida, além de reconhecerem canções, histórias, parlendas e rimas ouvidas durante os últimos meses de gravidez (ILARI, 2002).

Para Soares (2008), todos esses estudos experimentais apontam uma influência positiva da música na primeira infância, sendo significativa e consistente em todos os aspectos do desenvolvimento e em todos os estágios da vida, mas nos bebês, seu impacto pode ser mais marcante. Por isso, possibilitar condições de percepção, de criação, expressão e comunicação musical para bebês, respeitando sua interação com o universo sonoro, pode ser o fundamento das propostas de musicalização para bebês.

Outros investigadores bem atuantes na área de pedagogia e psicologia cognitivo musical, como Jonh Sloboda, Sandra Trehub, Laurel Trainor, John Flohr, Jay Dowling, David Hargreaves, Edwin Gordon, entre outros, têm se atentado às possibilidades e necessidades de novas pesquisas e propostas pedagógicas no campo da educação musical. A Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon (2000a; 2000b) é uma das propostas que tem sido reconhecida, evidenciada e difundida nas últimas décadas não só nos EUA, mas em outros países também.

Há outras instituições que divulgam oficialmente a MLT no mundo⁷⁰, como Itália, Alemanha e Polônia e no Brasil, a partir de 2012. O IEGAM (Instituto Edwin E. Gordon de Aprendizagem Musical) no Brasil poderá contribuir na divulgação e formação do professor musical com a concepção de Gordon. Desde o ano de 2000, Arnolfo Borsacchi (AIGAM – Itália) vem introduzindo a MLT no Brasil, em colaboração com Wladimir Mattos, Aline Romeiro (Música Móbile), Pier Elisa Campus (AIGAM – Itália) e demais músicos. O grupo tem produzido Concertos para Bebês baseados na Teoria de Aprendizagem Musical (MLT) de Gordon e apresentados em várias cidades no Brasil⁷¹. Em Portugal⁷², desde os anos 90, Helena Rodrigues, Paulo Rodrigues e colaboradores têm desenvolvido um trabalho utilizando com princípio a MLT de Gordon, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.

⁷⁰ www.giml.org (EUA).

www.iegam.org (BRA).

www.aigam.org (ITA).

www.gordon-gesellschaft.de (DEU).

www.pteeeg.org (POL).

⁷¹ Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=_gb6G4WFXr0

⁷² <http://www.musicateatral.com/>

Em relação a estudos da MLT na área da Educação Infantil, eles são ainda incipientes no Brasil. Apesar de muitas pesquisas serem realizadas na área de Educação Musical no Brasil, principalmente pela ABEM⁷³, poucos são os estudos que se referem a MLT de Gordon. Na última década apenas alguns trabalhos abordam a MLT e também sua aplicação prática na educação infantil, como (FREIRE; SILVA, 2005; FREIRE, 2000, 2006, 2008a, 2008b, 2011). Outros trabalhos apenas citam a MLT de Gordon, mas não os fundamentos e sua aplicabilidade na educação infantil, como (NOGUEIRA; MAIOLI; SOARES, 2007; ALMEIDA; BATALHA, 2010).

2.7 – MÚSICA E PEDAGOGIA

2.7.1 - Legislação

A Educação Infantil passou a ser reconhecida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, incluindo o atendimento em creches e pré-escolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), de 1999 e a de 2009, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 trazem as orientações curriculares e os planos de ação para a educação infantil.

Ainda entre 1994 e 1998 foram divulgados cinco documentos elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, em conjunto com vários segmentos da sociedade brasileira denominados: Educação Infantil no Brasil: Situação atual (1994); Por uma Política de Formação profissional de Educação Infantil (1994); Política Nacional de Educação Infantil (1994); Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil (1996) e Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (1998). Estes documentos foram importantes para se compreender a realidade da educação

⁷³ ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical - <http://www.abemeducacaomusical.org.br/>

infantil no país, com orientações e recomendações sobre política nacional de educação infantil, formação profissional, currículos e o credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil. Há, ainda, os dois volumes publicados pelo MEC dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2006, que tratam da qualidade na educação infantil para promover a igualdade de oportunidades educacionais, que considerem as diferenças, diversidades e desigualdades do País.

A presença da música como componente curricular nos documentos oficiais surge com a promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Na Educação Básica, ela foi incluída junto ao ensino da Arte, previsto no artigo 26, parágrafo segundo, como componente curricular obrigatório. No entanto, não foi especificado se esse ensino deveria ser ministrado de forma integrada ou não com outras disciplinas artísticas. Nas DCNEI (BRASIL, 2010), a música faz parte das manifestações artísticas, mas não é apontada como conteúdo próprio de aprendizagem e normalmente está incorporada ao currículo de Educação Artística. O documento indica que a finalidade das manifestações artísticas é “favorecer 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” e também “promover 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. 25-26).

O RCNEI (1998) recomenda a Iniciação Musical na pré-escola e dá ênfase à escolha do repertório, possibilitando ao professor ampliar a visão (e a audição) de mundo da criança. Sugere que a música deve ser de boa qualidade, variando desde MPB, músicas folclóricas, cantigas de roda, regionais, até eruditas. A música é vista ainda como uma linguagem que organiza som e silêncio, de forma que a criança vai tomando consciência da linguagem musical ao conseguir ouvir e diferenciar sons, ritmos e alturas, diferenciar um som grave ou agudo, curto ou longo, forte ou suave. Porém, a faixa etária de 0 a 3 anos de idade não é contemplada nesta proposta.

Para o referido documento (RCNEI, 1998), muitas Instituições Educacionais encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto escolar. Há defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pelas atividades de reprodução e imitação em detrimento das de criação e elaboração musical. A música é tratada como se fosse um produto pronto, que

se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói. Há uma crítica sobre o uso da música no contexto da educação infantil ao longo da história, de que ela permanece alheia à própria linguagem musical, prevalecendo seu uso na formação de hábitos, atitudes e comportamentos; na realização de comemorações relativas ao calendário escolar; na memorização de conteúdos escolares, etc. (RCNEI, 1998).

O terceiro volume do RCNEI (1998) refere-se à Música propriamente dita. Segundo Nogueira, Maioli e Soares (2007), esse volume apresenta uma divisão de propostas e atividades em dois blocos, ou seja, para crianças de 0 a 3 anos e para crianças de 4 a 6 anos. Provavelmente, esta divisão segue a classificação da LDB que divide os espaços de atendimento da Educação Infantil em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos).

Entretanto, para a faixa etária de zero a três anos de idade, é incipiente a abordagem apresentada pelo documento do RCNEI (1998), em relação à musicalização de bebês. Nogueira, Maioli e Soares (2007) esclarecem que as propostas apresentadas pelo RCNEI (1998) são inadequadas para os que ainda não andam e não falam, ou mesmo para as crianças menores de 2 anos, para as quais, as atividades como brincadeiras de roda e construção de instrumentos são inadequadas. Portanto, segundo as autoras supracitadas, a maior parte das atividades propostas para a faixa de 0 a 3 anos, destina-se na verdade às crianças de três anos, não aos bebês. Há ainda o agravante de como estas atividades são ofertadas às crianças nas escolas públicas de Educação Infantil em termos de materiais e propostas pedagógico-musicais. Outro aspecto abordado pelas pesquisadoras é que as atividades propostas no documento do RCNEI (1998) são mais adequadas ao trabalho em escolas de música porque “grande parte das propostas escritas envolvem espaços, materiais e instrumentos pouco disponíveis nas instituições públicas de Educação Infantil, que deveriam ser o foco do RCNEI/MEC” (NOGUEIRA; MAIOLI; SOARES, 2007, p. 3).

Em relação à Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, esta tem apresentado ambiguidades e criado dúvidas desde sua homologação. As discussões e questionamentos de profissionais de Música (DEL-BEM, 2009; GONÇALVES; ABDALLA, 2011) referem-se principalmente ao parágrafo 6º e ao veto do Art. 2:

§ 6º do Art.26 – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (incluído pela Lei n. 11. 769/2008).

O veto do Art. 2º-Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área’ (Mensagem n. 622, de 18/08/2008).

Segundo Del-Ben (2009), esse documento não garante que a música seja componente curricular das escolas de Ensino Fundamental e Médio, mas que deverá, obrigatoriamente, participar do processo de escolarização. A presença do conteúdo Música já estava previsto na Lei anterior 5692/71 (BRASIL, 1971), como forma de trabalho integrado entre Música, Artes Plásticas e Teatro. A diferença é que antes da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), a obrigatoriedade era no ensino de Artes (DEL-BEN, 2009). Com a Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), a música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo na grade curricular. Tais conteúdos podem ser encontrados em documentos como RCNEI (1998) e PCN (1998) que orientam essa temática no campo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, indicando sua natureza não compulsória.

Outro aspecto agravante foi o veto do Art. 2 da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), que ao indicar que o ensino da música não necessita ser ministrado por professores com formação específica na área de música, motiva discussões e polêmicas na área de Educação Musical. As razões do veto apresentadas no documento:

[...] é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto (Mensagem nº. 622, de 18/08/2008).

Para Del-Ben (2009), o veto vai contra o que diz a LDB no 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 (LDB, Título VI - Dos Profissionais da Educação, Art.62).

Neste impasse, nos três anos de preparação, isto é, da homologação da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), em agosto de 2008, à implantação em agosto de 2011, não houve muita modificação do que era antes, principalmente na Educação Infantil. Durante este tempo, pouco pôde ser feito em âmbito nacional relativo à faixa etária de 0 a 3 anos⁷⁴, restringindo-se a algumas Instituições Superiores que serão citadas na pesquisa. Para Del-Ben (2009), a legislação, por si só, não é suficiente para transformar as práticas educativas nas escolas. “O processo de implementação de leis ou de políticas educacionais é bastante complexo, como nos mostram diferentes perspectivas encontradas na literatura” (DEL-BEN, 2009, p. 121).

Os problemas na implantação da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) referem-se à precária ou inexistente orientação musical oferecida nos cursos de Pedagogia. Por não existir formação musical destinada ao professor que atua em creches no Brasil, há necessidade de especialistas de Música, especializados na musicalização de bebês e crianças pequenas para desenvolver ações de formação inicial e continuada ao professor de Educação Infantil. Em países como a Itália, há especialistas em Música contratadas pela rede pública que assessoram as professoras nas creches, além da formação musical ofertada nos cursos de formação inicial à carreira docente, divergindo da realidade brasileira em que o profissional é polivalente, sem formação especializada em música e sem apoio de especialistas deste campo.

No entanto, há cursos privados que oferecem a musicalização para bebês e crianças pequenas que incluem os musicistas, mas no plano das políticas públicas da instituição oficial – creche, essa não é a realidade e se conta apenas com um profissional polivalente, sem formação nas linguagens específicas para assumir a educação e o cuidado das crianças. Na creche, o problema se agrava porque a maioria das professoras de educação infantil não teve em sua formação acadêmica nenhuma ou muito pouca orientação de como musicalizar bebês e crianças pequenas, como será tratado neste estudo.

Outro fato relevante diz respeito à produção, divulgação de materiais e atividades pedagógicos musicais e oficinas de “Música na Escola” que são geralmente dirigidas ao Ensino Fundamental e Médio. Para a Educação Infantil, normalmente as atividades são destinadas às crianças a partir dos três anos de idade (JORDÃO et al., 2012; ABEM, 2011; BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009; BRITO, 2009).

⁷⁴ Neste estudo não serão abordadas outras faixas etárias da Educação Básica, apenas as da Educação Infantil.

Para Abdalla (2010), apesar da homologação da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), “muito pouco vem sendo realizado em nossos contextos de formação, seja pelas instituições formadoras ou por escolas, tanto da rede pública, quanto privada” (ABDALLA, 2010, p. 7). Del-Ben (2009) acrescenta que a qualidade da formação dos professores é preocupante, sugerindo que “falta preparo aos professores de música, ou mesmo a ausência de pessoas qualificadas para dar aulas, aliada a escassez de materiais didáticos na área de música capazes de auxiliar ou orientar o trabalho dos docentes” (Ibid., p. 113).

Abdalla (2010) sugere mudanças na formação de professores de Música atentando-se para esta nova realidade educacional considerando dois modos:

1º recorrendo à legislação, “pois é ela que produz o espaço público”; e 2º analisando a política curricular da própria formação, porque ela “encerra uma finalidade de ação, passando por questões de absoluta complexidade como implementar normas, diretrizes e ações, que possibilitem o ensino de Música em nossas instituições educacionais (ABDALLA, 2010, p. 7).

Portanto, apesar da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica proposta pela Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), há dificuldades no seu cumprimento tanto nos aspectos de ordem estrutural, como processual. Estrutural porque não há espaço físico e materiais apropriados; processual porque não há professores com formação musical nos ambientes de educação infantil. Kishimoto (2006) ressalta o importante papel das variáveis estruturais e processuais na qualidade do ambiente educativo para a educação das crianças pequenas. Pode-se dizer que em relação a um ambiente propiciador de musicalização na creche é preciso considerar variáveis estruturais e processuais relacionados aos espaços e construções mais adequadas à prática musical, ambiente sonoro rico e materiais diversificados, além de professores mais preparados para integrar a linguagem musical na formação da criança pequena.

Considerando que a falta de estrutura e materiais apropriados e a qualificação profissional são os principais indicativos da ineficiência da musicalização nos ambientes de creche, é necessário se pensar em ações que possam modificar o cenário, tanto na área da Educação Musical como da Pedagogia. Estruturalmente se poderiam criar condições de adaptações, reformas e aquisições de materiais, mas quanto à qualificação profissional, essa requer formação inicial e/ou continuada em música, e não apenas de forma paliativa,

como a oferta de oficinas de música semestrais ou anuais, cursos de finais de semana ou distribuição eventual de materiais pedagógicos musicais. São necessárias, ao contrário, ações capazes de trazer modificações e reflexões da prática pedagógica musical.

2.7.2 – Formação Musical do Professor de Educação Infantil

A maioria dos cursos de Pedagogia⁷⁵ no Brasil não oferece formação musical em seus currículos, dificultando ao professor de educação infantil a qualidade e eficiência no processo de musicalização às crianças pequenas. Essa situação resulta em uma prática musical fragmentada, sem fundamentações teóricas e científicas, sem currículo apropriado e ações integradas.

É importante frisar que pelas políticas públicas não há a inserção de um especialista em música para trabalhar em creche, assim como não há especialistas de educação física, teatro, artes plásticas, etc. Este fato indica a necessidade de revisão da formação em música nos cursos de Pedagogia, pois é preciso dar uma formação apropriada ao professor de creche e pré-escola, em todas as áreas de conhecimento. Esta é uma tarefa da Pedagogia.

Para Correa (2010), o professor unidocente ou polivalente que ministra diferentes conteúdos, historicamente vem sendo formado por um currículo generalista, para atuar no amplo segmento da infância, que inclui a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Dentro deste projeto de formação, a Música fica incorporada no campo das Artes, a única com espaço entre as disciplinas curriculares, o que gera a falta de formação musical e pedagógico-musical das professoras unidocentes, dificultando a musicalização das crianças.

Figueiredo (2005) diz que embora a música tenha presença no contexto da escolarização inicial, ela tem sido abordada de maneira meramente ornamental, seja porque os professores desconhecem o seu potencial educativo, seja porque não se sentem preparados para uma abordagem propriamente musical. Bellochio (2003) acrescenta que há

⁷⁵Neste estudo serão apresentados dados de pesquisa sobre a presença de disciplinas destinadas à formação musical infantil nos Cursos Superiores de Música e Pedagogia no Brasil.

equivoco ao se pensar que, para trabalhar com crianças pequenas não há necessidade “de muitos conhecimentos”. A autora conclui que “no caso da música, não basta gostar de crianças e de música, é preciso saber e saber fazer” (BELLOCHIO, 2003, p. 128).

Embora alguns estudos na área de educação musical se refiram aos problemas da formação profissional e musicalização na Educação Básica (BEAUMONT, 2004; BELLOCHIO, 2003; FERNANDES, 2004; FIGUEIREDO, 2004, 2005, 2012; PENNA, 2002, 2004, 2011) não se observa na mesma proporção estudos na área de Educação Infantil que indiquem a importância da formação musical nos cursos de Pedagogia destinados às creches, preparando o professor para musicalizar bebês e crianças pequenas. Apesar de alguns pesquisadores (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009; CORREA, 2010; WERLE, 2010) sugerirem formas diferenciadas para tratar o problema da musicalização infantil, há de se considerar que no campo da Educação Infantil, em especial na creche, não se pode contar com a presença do professor especializado em música, colaborando com o profissional da creche, como se nota, por exemplo, na cidade de Módena, na Itália, onde se pode encontrar 21 profissionais especializados em Música para atender 138 professores, em 69 turmas de pré-escolas (BONDIOLI, 2013).

A maioria dos estudos citados, relacionados à formação musical nos cursos de Pedagogia, não se refere a bebês e crianças até três anos de idade, mas a uma faixa etária a partir da pré-escola, ou seja, a partir dos três anos e principalmente no Ensino Fundamental. Outro dado é que apesar da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, ela não assegura a obrigatoriedade da formação musical nos currículos de Pedagogia. Geralmente, quando se encontra a música na programação, normalmente ela está condicionada e integrada à Educação Artística, com pouco foco na educação musical e com ausência total de formação na faixa etária de 0 a 3 anos, o que indica problemas na construção curricular do curso de Pedagogia, de pouca valorização tanto do campo da creche como da Música.

Portanto, como fazer chegar, aos bebês e às crianças pequenas, as possibilidades de um adequado desenvolvimento musical, haja vista que a grande maioria está em creches públicas ou conveniadas, sob orientação de professoras sem formação mínima em música? Quais poderiam ser as ações do professor que conhece música nos ambientes de creches públicas? O que fazer e como fazer? Tais perguntas poderiam ser equacionadas com a contribuição da área da Educação Musical, no diálogo com a

Pedagogia na oferta da formação musical inicial e/ou contínua dos cursos de Pedagogia ou nos espaços infantis, além da necessidade de se dispor de apoio das políticas públicas na garantia de recursos materiais e espaços adequados à *práxis* musical.

O ideal seria o Pedagogo ter formação musical inicial e/ou continuada oferecida por um professor de música nos cursos de Pedagogia ou nos espaços infantis. Também que as políticas públicas garantissem recursos materiais e espaços adequados à *práxis* musical. Não é suficiente ter no Brasil a legislação – Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) que assegura o direito ao ensino de música na Educação Básica, se faltam estrutura e formação docente. Porém, a implantação eficaz da referida lei requer docentes especializados, mas normalmente a professora de educação infantil não está habilitada musicalmente. Em longo prazo, é possível que se implante música nos currículo dos cursos de Pedagogia, mas é preciso se pensar em curto prazo, ou seja, existe uma demanda enorme de professores não habilitados musicalmente e que estarão ainda atuando por muitos anos na educação infantil. Os bebês crescem e não dá para esperar! É preciso pensar em ações emergentes que apontem para mudanças em curto prazo assegurando a qualidade da educação musical infantil.

Portanto, como garantir que a musicalização para bebês esteja presente em creches e pré-escolas diante do quadro apresentado? Por um lado temos avanços como as pesquisas neurocientíficas, projetos de musicalização com bebês nas Escolas e Universidades Brasileiras, integrando bebês e família. Por outro, há o impasse que é exatamente o despreparo musical de professores de educação infantil em termos pedagógicos musicais, um contingente que representa a grande maioria no país de professores de creches públicas.

Exemplificando essa realidade, Furquim (2009) informa que no Portal eletrônico do MEC em 2007, o Rio Grande do Sul possuía cinco Instituições públicas de Educação Superior do curso de Pedagogia e apenas duas delas ofereciam o conteúdo de Música; nas outras, a música estava vinculada ao conteúdo de Artes. Nogueira (2010) afirma que no Rio de Janeiro, de quatro Universidades analisadas, a música não está presente na formação dos pedagogos. Apenas integram atividades vinculadas ao conteúdo da Arte.

Em decorrência destes poucos dados foi realizada uma pesquisa sobre as Instituições Superiores de Música e Pedagogia visando mapear a presença de formação dos

professores de ambas as áreas para atuar na educação infantil. A pesquisa será descrita a seguir⁷⁶.

2.7.3 – Pesquisa sobre a formação de professores e musicalização nas creches

2.7.3.1 – Introdução

Esta pesquisa foi realizada após a segunda fase de investigação deste estudo, em 2012, por meio de consultas *on line* de Instituições Superiores de Ensino de Música e Pedagogia, focalizando a formação musical do/a professor/a⁷⁷ de educação infantil de creches públicas, oriunda dos cursos de Graduação em Pedagogia e Licenciatura em Música. A partir desta pesquisa foi possível mapear como e quais Instituições de nível Superior têm contribuído para a formação musical do professor de Pedagogia e Licenciatura em Música para atuar na musicalização de crianças matriculadas em creches, ou seja, na faixa etária de zero a três anos de idade.

Após mais de cinco anos da homologação da Lei 11769 (BRASIL, 2008), muito pouco tem sido feito na Educação Musical Infantil da rede pública no Brasil, principalmente em creches. A educação musical infantil em creches é precária em termos de aprendizagem musical e inadequada pela falta de materiais, atividades musicais e preparação do professor, conforme indicam estudos de Campos et al. (2011), que mostram os resultados de uma pesquisa realizada em 2009, em 91 turmas de creches de seis capitais no Brasil. Os resultados apontam que dentre as atividades avaliadas pela escala ITERS-R⁷⁸, o item “música e movimento” teve média abaixo de 2 (1,7) e foi classificada como inadequada.

⁷⁶ Esta pesquisa está sendo submetida ao parecer de uma revista científica.

⁷⁷ Será utilizado o gênero masculino quando se tratar em geral de professores e do gênero feminino quando se tratar de uma professora em especial.

⁷⁸ ITERS-R: Infant/Toddler Environment Rating Scale.

As atividades proporcionadas às crianças, os materiais disponíveis e as condições dos espaços obtiveram avaliações bastante preocupantes. As médias mais baixas (abaixo de 2 pontos) foram constatadas nos itens Música e movimento; Blocos; Natureza/ciências e Promoção da aceitação da diversidade. Note-se que a classificação no nível Inadequado significa que não se encontrou, na média das salas observadas, nenhum material disponível para as atividades naquela área do currículo, tais como gravura, livro, material ou objeto relativo àquele item (CAMPOS et al., 2011, p. 14).

Na Escala ITERS-R, a atividade “música e movimento” é um dos critérios para averiguar a qualidade do ambiente educativo, identificando a presença ou não de brinquedos e instrumentos sonoros, diferentes tipos de música e atividades como cantar, bater palma e dançar. Esse instrumento, aplicado por pesquisadores externos, não possibilita a avaliação da qualidade do processo de aprendizagem musical infantil, apenas detecta a presença de algum tipo de atividade envolvendo “música e movimento”. Mesmo nessas circunstâncias, verificou-se sua inadequação, o que retrata a precária realidade na maioria das creches públicas brasileiras em relação à oferta de atividades musicais aos bebês e crianças de até três anos de idade.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi investigar, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música, a presença de conteúdos de musicalização de bebês e crianças pequenas de 2 a 3 anos de idade; a formação musical dos professores de Educação Infantil e os possíveis obstáculos que impedem a oferta de uma Educação Musical Infantil de qualidade, analisando a legislação e as políticas que regem a Educação Infantil.

2.7.3.2 – Metodologia

Amostra

Para conhecer o perfil dos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia de Instituições de Ensino Superior no Brasil, realizou-se uma pesquisa pelo método de amostragem em 100 Instituições. O critério de seleção foi a escolha das Instituições Superiores de âmbito Federal, Estadual e Privada de todas as regiões do Brasil. A seleção foi por meio de uma consulta em sites da *internet* de Instituições Superiores com páginas eletrônicas que disponibilizava cursos de graduação.

A tabela 2 mostra 100 Instituições de Ensino Superior selecionadas, que participaram da pesquisa, dentre elas 38% Federais 23% Estaduais e 39% Outras⁷⁹, divididas nas cinco regiões no Brasil.

Tabela 2 – Número de instituições de Ensino Superior de participantes da pesquisa distribuídas por regiões do Brasil

REGIÕES	INSTITUIÇÕES			
	Federais	Estaduais	Outras	Total
Norte	5	2	1	8
Nordeste	10	8	5	23
Sudeste	15	6	24	45
Centro oeste	3	4	3	10
Sul	5	3	6	14
Total	38 (38%)	23 (23%)	39 (39%)	100 (100%)

A pesquisa foi executada em duas etapas, sendo a primeira realizada entre os dias 24/03/2012 a 21/04/2012 e a segunda entre os dias 30/06/2013 a 30/08/2013. A finalidade de realizar a pesquisa em duas etapas foi a de complementar a busca de dados indisponíveis em 2012 e também de dados novos em 2013, especialmente relacionados às mudanças curriculares. Foram consultadas as mesmas Instituições de Ensino Superior nas duas etapas da pesquisa e todos os dados levantados são referentes somente ao período pesquisado de cada uma. Dados anteriores ou posteriores a estas datas não entraram na pesquisa.

O foco da pesquisa foi investigar a musicalização na creche. Devido à carência de informação sobre a formação musical para a faixa etária de 0 a 3 anos, investigou-se também a musicalização na pré-escola, além dos cursos que ofereciam alguma disciplina ligada à formação musical do professor destinada à Educação Infantil.

Instrumento de investigação

O instrumento de investigação da pesquisa foi o *site* (endereço eletrônico) de Instituições Superiores de Ensino. Após levantamento de todos os endereços eletrônicos de cada Instituição Superior de Ensino, foi pesquisada a existência ou não de cursos de

⁷⁹Faculdades Privadas, Centros e Institutos particulares de Ensino Superior.

graduação em Pedagogia e Licenciatura em Música. A partir da consulta de informações divulgadas nas páginas virtuais de cada Instituição, foi feita uma coleta minuciosa que subsidiou a pesquisa. Para os cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Música foram consultadas as matrizes curriculares em busca de informações mais detalhadas, como a existência ou não de disciplinas relacionadas à formação musical. Também foi consultada a existência de projetos de extensão destinados à educação infantil, em especial à faixa etária de 0 a 3 anos de idade e disciplinas ou projetos voltados à musicalização de bebês e de crianças da pré-escola.

É importante registrar, no decorrer da pesquisa, as dificuldades na obtenção de informações na primeira tentativa de conexão, como a falta de acesso à página do curso, à matriz curricular e também às páginas fora do ar. No entanto, durante a segunda etapa, estes *sites* foram novamente consultados e em muitos deles foi possível ter acesso à página e às informações, que podem ser encontradas no endereço eletrônico de cada Instituição pesquisada⁸⁰. Todos os dados coletados foram agrupados por regiões, cursos e informações curriculares, inseridos numa planilha do *software Excel 2010* e representados por tabelas e gráficos que serão apresentados a seguir:

Resultados

A tabela 2 traz os dados dos cursos de Pedagogia e a tabela 3 dos cursos de Licenciatura em Música das Instituições Superiores pesquisadas. Durante as duas etapas da pesquisa, ou seja, a primeira no ano de 2012 e a segunda no ano de 2013, não houve acréscimo de cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música nas Instituições Superiores pesquisadas, permanecendo em igual número, com exceção de um curso de Música⁸¹.

A tabela 3 indica que, dentre as 100 Instituições Superiores pesquisadas, 93 tinham o curso de Pedagogia, sendo Federais (39,8%), Estaduais (25,8%) e outras (34,4%) distribuídas pelas cinco regiões do Brasil, tanto na primeira com na segunda etapas da pesquisa. Outro dado indica que a maior concentração dos cursos de Pedagogia está nas regiões Sudeste e Nordeste.

⁸⁰Todos os sites consultados estão disponibilizados nas referências eletrônicas, p. 342.

⁸¹Em 2013, não houve mais acesso a informações via internet do curso de Educação Artística da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

Tabela 3 – Número de instituições de ensino superior com o curso de pedagogia 2012 e 2013.

REGIÕES	INSTITUIÇÕES			
	Federais 2012/2013	Estaduais 2012/2013	Outras 2012/2013	Total 2012/2013
Norte	5/5	2/2	1/1	8/8
Nordeste	10/10	8/8	4/4	22/22
Sudeste	14/14	6/6	20/20	40/40
Centro oeste	3/3	4/4	3/3	10/10
Sul	5/5	4/4	4/4	13/13
Total	37(39,8%)	24 (25,8%)	32 (34,4%)	93 (100%)

A tabela 4 indica que dentre as 100 Instituições Superiores pesquisadas, 59 tinham o curso de Licenciatura em Música, sendo Federais (54,2%), Estaduais (27,1%) e outras (18,6%) distribuídas pelas cinco regiões do Brasil, nas duas etapas da pesquisa. Entre os anos de 2012 e 2013 não foi verificada a oferta de mais cursos de Licenciatura em Música e a maior concentração está na região Sudeste, seguido das regiões Nordeste e Sul.

Tabela 4 – Número De Instituições de Ensino Superior com o curso de Licenciatura em Música entre 2012 e 2013.

REGIÕES	INSTITUIÇÕES			
	Federais 2012/2013	Estaduais 2012/2013	Outras 2012/2013	Total 2012/2013
Norte	4/4	2/2	0/0	6/6
Nordeste	10/10	3/3	1/1	14/14
Sudeste	9/9	6/6	7/7	22/22
Centro oeste	4/4	1/1	0/0	5/5
Sul	5/5	4/4	3/3	12/11
Total	32 (54,2%)	16 (27,1%)	11 (18,6%)	59 (100%)

Para melhor avaliar a oferta de cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música nesta pesquisa, o gráfico. 1 mostra a relação entre a quantidade de cursos oferecidas em cada região em 2012 e 2013⁸².

⁸²Os dados são os mesmos, porque não houve alteração na quantidade de cursos durante as duas etapas.

Gráfico 1 – Instituições Superiores com cursos de Pedagogia e Música em 2012/2013.

Os dados mostraram que em todas as regiões do Brasil há mais cursos de Pedagogia do que em Licenciatura em Música. Das 100 Instituições consultadas, 93% têm o curso de Pedagogia e 59% o curso de Licenciatura em Música. Em relação ao número de cursos oferecidos por regiões brasileiras, se observa maior diferença no Centro Oeste, Sudeste e Nordeste. Outro dado importante é o maior número de formandos por ano em Pedagogia do que em Licenciatura em Música, devido à maior oferta de vagas nos cursos de Pedagogia (na maioria das Universidades chega a ser o dobro de vagas). Há também maior oferta de cursos à distância em Pedagogia em relação aos poucos de Educação Musical, como na UFRGS e UFSCar. Portanto, há um contingente maior de formados a cada ano para atuar na Educação Infantil, mas sem formação em música.

Disciplinas voltadas à musicalização na creche dos cursos de Pedagogia

Em relação à formação musical oferecida nos cursos de Pedagogia, foi observado que a maioria está vinculada ao conteúdo de Artes. Na LDB 9394/96 (BRASIL,1996), dado o conglomerado de conteúdos de diferentes campos das Artes (artes plásticas, dança, teatro e música), torna-se difícil a um único professor ministrar, com qualidade todas as subáreas, gerando a baixa qualidade ou omissão de parcela de conteúdos.

Para dar visibilidade aos dados sobre a inserção da música na disciplina Artes, a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia foi catalogada em três situações: 1) o acesso à grade curricular do curso possibilitou o registro de disciplinas relacionada às Artes⁸³; 2) o acesso à grade curricular do curso não trouxe nenhum dado sobre a disciplina relacionada à Artes; 3) não houve acesso à grade curricular, ou seja, o curso não a disponibilizava. Nas três situações observou-se que houve mudanças entre a primeira etapa da pesquisa em 2012 e a segunda em 2013, ou seja, a partir do maior acesso à grade curricular dos cursos, em 2013, foi possível trazer novos dados nas três situações consideradas na pesquisa.

A tabela 5 mostra os seguintes resultados para as três situações analisadas entre o período de 2012 e 2013. Na primeira situação houve aumento da disciplina Artes na grade curricular nos cursos de Pedagogia, ou seja, de 56 cursos para 60 cursos. Na segunda situação, houve diminuição de cursos sem acesso à grade curricular, passando de 26 em 2012, para 20 em 2013, ou seja, foi possível acessar 6 cursos a mais que em 2012, que passaram a disponibilizar a disciplina Artes na grade curricular. Na terceira situação, houve pequena diferença negativa nos resultados entre 2012 e 2013, ou seja, 2 cursos retiraram informações da grade curricular.

Tabela 5 – Situação curricular da disciplina Artes nos cursos de Pedagogia.

ANO	SITUAÇÃO	REGIÕES					Total
		Norte	Nordeste	Sudeste	Centro Oeste	Sul	
2012	Com a disciplina Artes	3	13	23	8	9	56
	Sem acesso a grade curricular	4	7	13	0	2	26
	Nada consta na grade curricular	1	2	4	2	2	11
2013	Com a disciplina Artes	3	14	29	8	9	60
	Sem acesso a grade curricular	3	7	8	0	2	20
	Nada consta na grade curricular	3	3	6	1	0	13

⁸³A disciplina Artes ou Educação Artística foi encontrada nos cursos de Pedagogia pesquisados com diferentes nomenclaturas, como: A criança e as artes; Fundamentos do Ensino de Artes; Arte e Educação; Ensino da arte na escola; Metodologia e Prática de Ensino de Educação Artística e outros.

Portanto, houve diferença nos resultados entre a primeira e segunda fase da pesquisa, indicando mudanças positivas relacionadas à maior oferta da disciplina Artes em mais quatro cursos de Pedagogia em 2013 e o acesso a informações na grade curricular de mais seis cursos de Pedagogia em 2013.

Outro dado positivo foi a presença de disciplinas relacionadas aos conteúdos de música em 12 cursos de Pedagogia (apêndice I), o que equivale a apenas 12% dos cursos, embora nenhuma delas se referisse à musicalização na Educação Infantil ou projetos de Música para bebês e crianças pequenas de 2 a 3 anos.

A partir dos resultados obtidos, é possível concluir que os cursos de Pedagogia não oferecem formação musical para o magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A maioria das disciplinas está voltada às Artes. Portanto, a formação musical dos professores de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia é deficitária e não atende a pré-requisitos básicos de como musicalizar os bebês e crianças de 2 a 3 anos.

Disciplinas e projetos de musicalização na creche dos cursos de Licenciatura em Música

A pesquisa também investigou a formação musical orientada para a educação infantil nos cursos de Licenciatura em Música a partir da presença de disciplinas e projetos de musicalização de bebês e crianças pequenas de 2 a 3 anos, conforme mostra a tabela 6:

Tabela 6 – Projetos de extensão universitária e disciplina de musicalização para bebês nos cursos de Licenciatura em Música

ANO	PROJETOS OU DISCIPLINAS	REGIÕES					
		Norte	Nordeste	Sudeste	Centro Oeste	Sul	Total
2012	Projetos de extensão de música para bebês	0	1	2	1	0	4
	Disciplina Música na Educação Infantil	0	3	2	0	3	8
	Disciplina Música para bebês	0	0	0	0	0	0
2013	Projetos de extensão de música para bebês	0	1	2	1	0	4
	Disciplina Música na Educação Infantil	0	4	3	0	3	8
	Disciplina Música para bebês	0	0	1	0	0	1

A grade curricular da maioria dos cursos de Licenciatura em Música pesquisados não prioriza a formação do educador musical para atuar na Educação Infantil. Os resultados apresentados na tabela 5 mostram a inexistência de disciplinas específicas voltadas para a faixa etária dos bebês e pré-escola. No entanto, foram encontrados projetos de extensão universitária com musicalização de bebês e crianças pré-escolares e disciplinas voltadas para a Educação Infantil em algumas Instituições pesquisadas.

Dos 59 cursos de Licenciatura em Música pesquisados em 2012, quatro deles ofereciam projetos de extensão universitária específicos para bebês, oito ofereciam disciplinas voltadas à musicalização na Educação Infantil e nenhum deles oferecia disciplina específica de Música para bebês. A diferença nos resultados entre 2012 e 2013 foi a oferta da disciplina optativa “Música para bebês” em uma Instituição na região Sudeste.

Os projetos de extensão universitária de musicalização para bebês foram provavelmente influenciados pelo projeto pioneiro “Música para bebês” orientado pela Prof^a. Esther Beyer (BEYER, 2003, 2008), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de 1999 até 2010 (ano de seu falecimento). Seus estudos e pesquisas sobre o impacto positivo da música no desenvolvimento dos bebês, juntamente com a grande contribuição da Prof^a. Beatriz Ilari no campo da psicologia cognitivo musical (ILARI, 2002, 2005) fortaleceram no Brasil o interesse pelas novas propostas de musicalização para bebês, que se divulgaram principalmente por meio de cursos de Extensão Universitária de algumas Universidades no Brasil, apresentadas a seguir.

Tanto na primeira etapa da pesquisa, em 2012, como na segunda, em 2013, quatro Instituições brasileiras tinham projeto de extensão de musicalização para bebês aberto à comunidade, com a participação dos bebês com seus pais ou responsáveis durante as aulas de musicalização. São elas: 1) Departamento de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que oferece o projeto de Extensão Universitária Musicalização Infantil⁸⁴, destinado a crianças de zero a seis anos; 2) Departamento de Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)⁸⁵; 3) Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB) com o projeto de extensão “Música para Crianças”⁸⁶, que oferece um curso de extensão de Musicalização para Crianças a partir do primeiro mês de

⁸⁴Fonte: <https://sites.google.com/site/criancasnaufba/o-projeto>

⁸⁵Fonte: <http://www.ufscar.br/graduacao/musica.php>

⁸⁶Fonte: <http://campus.fac.unb.br/cultura/item/2027-musicalidade-contribui-para-desenvolvimento-infantil>

vida até os nove anos de idade; 4) Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário⁸⁷ – projeto de extensão “Linguagem Sonora Musical na Infância” (0 a 5 anos) vinculado como Curso de extensão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É importante ressaltar que estes projetos de extensão não fazem parte da grade curricular dos cursos de Música destas Universidades, mas os alunos da graduação participam do projeto, de acordo com seu interesse.

Em relação ao conteúdo musical para a Educação Infantil, sem ser específica para bebês, foram encontradas nas duas etapas da pesquisa (em 2012 e 2013), oito Instituições que traziam, em sua grade curricular, disciplinas voltadas à música na Educação Infantil, principalmente a partir dos três anos de idade. De acordo com os dados coletados na pesquisa, estas disciplinas foram encontradas nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste, onde se concentra o maior número de Instituições que oferecem tais conteúdos na grade curricular com abordagem na música para a Educação Infantil. Na região Nordeste, encontram-se: a disciplina “Musicalização I – Educação Infantil” no Curso de Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); a disciplina “Metodologia do ensino da música na Educação infantil e Fundamental” no Curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a disciplina “Iniciação Musical III – estudo sobre o ensino de música na Educação Infantil”, do curso de Música da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE).

Na região Sudeste localizou-se a disciplina “Musicalização” da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a disciplina “Música na educação infantil” do Curso de Educação Artística da Universidade de São Paulo (ECA). Na região Sul, encontram-se: a disciplina “Educação Musical III – Ênfase na Infância”, no curso de Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); a disciplina “Aprendizagem musical na infância e na adolescência”, do curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS); a disciplina “Educação Musical – estágio I (3 a 10 anos) e no curso de Educação Artística da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC”. É importante salientar que o curso de Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) oferece Oficinas de Música para o curso de Pedagogia da mesma Instituição, fazendo uma interessante interface entre os Cursos de Música e Pedagogia.

⁸⁷Fonte: <http://cbm-musica.edu.br/educacao-musical.html>

Em relação à disciplina específica para bebês foi encontrada em 2013 a disciplina optativa “Musicalização para bebês” na grade curricular do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

2.7.3.3 – Considerações finais da pesquisa

As poucas iniciativas de formação musical para professores de creches evidenciadas pela pesquisa revelam a sua necessidade para a musicalização de bebês e crianças pequenas nas creches públicas brasileiras. Esta formação pode ser viabilizada por meio de três propostas: 1) a inserção de conteúdos de música sob a responsabilidade de profissional de Música no corpo docente dos cursos de Pedagogia, o que requer a revisão dos currículos de Música e de Pedagogia; 2) a ampliação da formação continuada para os professores em serviço, sob a responsabilidade dos profissionais especializados no tema, introduzindo ações colaborativas, entre as quais o trabalho conjunto entre a universidade, pesquisadores do campo da Música e profissionais das escolas infantis para investigações colaborativas e transformadoras da *práxis*, com uso de metodologias como a pesquisa-ação; 3) a integração dos pais em atividades musicais na creche, nos processos de formação continuada, além da oferta de orientação musical informal por meio de palestras e projetos conjuntos incluindo a cultura musical das famílias.

Acredita-se que estas ações possibilitariam a elaboração de novas estratégias no ensino de música na educação básica, ampliando processos de formação para a garantia da musicalização infantil na creche, o segmento da educação básica mais importante para a construção de estruturas básicas da musicalização. Do ponto de vista da inserção da Música nos conteúdos curriculares é fundamental se pensar primeiro na música, vista como formação estética, cognitiva e experiencial do professor, para depois agregar conteúdos curriculares para orientar o desenvolvimento musical da criança. A continuidade e ampliação da experiência, conceito deweyano orientador para a elaboração de programas, é outro ponto que merece reflexão, ao exigir o planejamento de ações ao longo da programação da creche, de modo a ampliar gradativamente a experiência musical dos bebês e crianças pequenas, passando pela pré-escola e seguindo para outros níveis da Educação Básica seja no âmbito público ou privado.

Os dados da pesquisa indicam que as crianças e os profissionais das creches não têm direito à educação musical, contrariando a constituição e a legislação vigentes, em especial a Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), o que requer medidas das políticas públicas visando reformulações curriculares que ultrapassem intenções garantindo educação musical a todos.

INTERLÚDIO

III – QUADRO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se ancora nos fundamentos da investigação qualitativa, na modalidade de pesquisa educacional (ELLIOTT, 2000, 2010) que visa mudanças significativas na prática pedagógica. Em decorrência disto, houve em determinados momentos, ações de natureza colaborativa entre a pesquisadora e as professoras que foram configuradas no formato de pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1988; KEMMIS, 1993). Ao longo do processo utilizou-se como ferramentas de coletas de dados as Escalas de Empenho do adulto (LAEVERS, 1994) e Escala de Envolvimento das criança (LAEVERS, et al., 2005). A natureza investigativa e ao mesmo tempo formativa de pesquisa-ação foi contemplada a partir de um curso de formação continuada sobre musicalização infantil. Neste curso houve reuniões de reflexão e análise de práticas presenciais e virtuais que culminaram na criação de um laboratório de música no CEI X, após término do curso, como será descrito posteriormente.

A investigação foi composta por três fases: a primeira configurou-se como fase de observação e uso de escalas como instrumentos de investigação – Escalas de Empenho do adulto (LAEVERS, 1994) e Escala de Envolvimento das criança (LAEVERS, et al., 2005); a segunda fase foi a oferta de um Curso de Extensão de Formação Continuada em musicalização infantil, com reuniões de reflexão e orientações de práticas em conjunto com as professoras na modalidade presencial e virtual; a terceira fase foi a verificação das mudanças ocorridas após o curso de Música com a reaplicação dos mesmos instrumentos de investigação (Escala de Empenho do adulto e do Envolvimento das crianças) utilizados na primeira fase. Os procedimentos metodológicos de cada fase foram distintos e serão apresentados separadamente, com seus respectivos resultados e análises.

É importante registrar que o formato de pesquisa-ação, enquanto ação partilhada que gera mudanças significativas na prática das professoras, não ocorreu durante toda a investigação do trabalho, mas em alguns momentos, como serão descritos posteriormente. Na primeira fase, por exemplo, a entrevista semi estruturada e o uso das escalas de Laevers tiveram a finalidade de observação, conhecimento e registro do

panorama inicial das práticas musicais das professoras com os bebês. No entanto, nesta fase não houve um trabalho conjunto de mudança nas práticas musicais, pois estas só começaram a acontecer durante a segunda fase da pesquisa, ou seja, ao longo do curso de formação musical.

Neste capítulo será apresentada a justificativa teórica da escolha da metodologia qualitativa e dos instrumentos de avaliação que nortearam a presente investigação, como também a opção pela modalidade pesquisa-ação. Além disto, quais foram as técnicas de recolhimento de informações utilizados, de modo a dar compreensão ao plano metodológico e a sua coerência. Num segundo momento será explicitado como se procedeu ao recolhimento dos dados e a análise das informações e, por último, como será abordada a questão do tratamento de dados. A análise dos dados será apresentada no capítulo seguinte.

A opção por uma metodologia qualitativa no modelo de investigação privilegia essencialmente a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa é um dos tipos de estudo mais adequados à investigação sobre fenômenos educativos, pois essa abordagem possibilita “descrever um fenômeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos numa tentativa de compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto” (Ibid., p. 49). As abordagens qualitativas têm como foco a descrição e análise de elementos específicos de informação, pelo quais envolvem o uso de técnicas específicas concebidas para obter dados que reflitam os significados construídos pelos sujeitos sobre o processo social em que estão a participar.

Neste estudo, considerando as três fases da pesquisa, pode-se dizer que a partir do final da 2ª fase da pesquisa e também em momentos da 3ª fase, com a criação do laboratório de música e na organização e orientação da sequência de atividades musicais, foi evidenciada a metodologia qualitativa na modalidade de pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 2010). É importante esclarecer que a necessidade de oferecer um curso de formação musical partiu dos resultados da primeira fase da pesquisa. No início do curso de música, a pesquisadora apresentou o conteúdo de formação musical, mas ainda sem via de reivindicação das professoras que foi surgindo com o caminhar do curso, com as reflexões e as práticas conjuntas. Portanto, a pesquisa-ação iniciou quando as

próprias professoras começaram a levantar questões, a incluírem suas vozes e problemas evidenciados pelas próprias práticas e a pesquisadora pode intervir neste diálogo. Este processo se estendeu e consolidou na terceira fase da pesquisa com o surgimento do laboratório musical, como será apresentado posteriormente.

Ao se pensar na complexidade do contexto sociocultural dos envolvidos (orientadora e pesquisadora – meio acadêmico; gestora, supervisora, professoras, pais e bebês – meio escolar e familiar) foi necessário traçar um caminho metodológico que propiciasse um olhar abrangente e reflexivo. Olhar este que pudesse captar nesta investigação os elementos necessários capazes de responderem não só as questões iniciais de pesquisa, mas fundamentalmente, às outras questões que foram sendo formuladas ao longo do processo de intervenção. É importante esclarecer que na pesquisa-ação (ELLIOTT, 2010) não existem perguntas prévias, ou seja, elas surgem conforme a necessidade de mudanças significativas na *práxis*, de forma colaborativa e participativa, envolvendo a todos. Portanto, um compromisso de uma investigação que fosse além da mera observação e interpretação de algumas situações e problemas pontuais.

Assim sendo, em meio a esta perspectiva metodológica, foi necessário estabelecer fases de investigação e consequentemente ações a cada fase, as quais serão descritas nesse capítulo. Inicialmente foi investigado: 1) o envolvimento dos bebês frente à música ou atividades musicais; 2) o empenho e proficiência das professoras quanto à oferta das atividades musicais aos bebês; 3) se as atividades musicais ofertadas aos bebês propiciavam desenvolvimento musical infantil. Os resultados da primeira fase foram analisados a partir da observação e dados das Escalas de Empenho do adulto e Envolvimento das crianças de Laevers (1994).

Em seguida, mediante os resultados da primeira fase de investigação, veio a ação, na forma de formação musical e intervenção. Foi oferecido um curso de formação musical continuada às professoras da creche, visando uma orientação musical de práticas musicais de qualidade aos bebês, fundamentadas principalmente na MLT de Gordon (etapas de *audiação* preparatória). Essas ações pretendiam compreender as perspectivas processuais de formação musical e analisar as suas contribuições habilitando as professoras na mediação da aprendizagem musical dos bebês. Finalmente, na última fase da pesquisa foram investigados os resultados deste percurso e os impactos das ações realizadas. Investigar em ação (pesquisa-ação) significa promover ações que impulsione mudanças e

transforme os partícipes do processo em investigadores ativos e críticos de suas próprias práticas a partir de reflexões e entendimentos construídos.

As principais técnicas de recolhimento dos dados foram: observação direta, filmagens nos dois berçários da creche e entrevistas semi-estruturadas com as professoras. No âmbito da observação direta e filmagens foram usados dois instrumentos de recolhimento de dados: Escalas de Empenho do adulto (LAEVERS, 1994) e Escala de Envolvimento da criança (LAEVERS, et al., 2005), visando compreender o empenho das professoras e o envolvimento dos bebês em contato com a música.

Em relação às entrevistas, Bogdan e Biklen (1994) salientam que em investigação qualitativa as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a coleta de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. O importante é que se utilize a entrevista para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como que os sujeitos interpretam aspectos do mundo. A opção pela entrevista semi-estruturada nesta pesquisa foi devido ao fato de ser mais aberta e esta servir para dar voz às perspectivas das professoras em relação à linguagem musical. Também de permitir cruzar os dados da observação direta e filmagem com os dados das entrevistas, garantindo assim, a validade da investigação em termos de credibilidade e fidedignidade da análise.

Antes da apresentação e análise dos dados, serão apresentadas informações adicionais acerca da forma como foram usadas as técnicas no recolhimento de dados no âmbito desta investigação.

3.1 – A PESQUISA-AÇÃO⁸⁸

A maioria dos autores atribui o termo e a origem da investigação-ação aos trabalhos de Kurt Lewin (1946) nas áreas da Filosofia da Ciência, da Psicologia e da Ciência Social. Juntamente com John Dewey (1859-1952) que liderou o movimento

⁸⁸ Os termos investigação-ação e pesquisa-ação são normalmente utilizados como sinônimos. No Brasil, o termo pesquisa-ação é mais usado (THIOLLENT, 1986). Nesse trabalho utilizará o termo pesquisa-ação. Porém, nas citações, será mantida a expressão utilizada pelos autores.

progressista e o pensamento educacional experimentalista, eles tiveram grande influência nas transformações ocorridas nos Estados Unidos a partir da década de 40 do século XX (MÁXIMO-ESTEVES, 2008).

Segundo Tripp (2005) o termo investigação-ação é amplo e ganha espaço nas ciências sociais e humanas. Tripp cita Deshler e Ewart⁸⁹ (1995) que no final do século XX, conseguiram identificar seis principais tipos de pesquisa-ação desenvolvidos em diferentes campos de aplicação. Dentre eles, administração, desenvolvimento comunitário, mudança organizacional; agricultura, negócios bancários, saúde e geração de tecnologia (TRIPP, 2005, p. 445).

No campo educacional, ao longo do século XX, principalmente a partir dos primórdios dos anos 50, houve o surgimento de diferentes perspectivas da investigação-ação em relação a princípios norteadores e propostas metodológicas. Para Máximo-Esteves (2008), essas diferenciações referem-se à multiplicidade de fatores locais, associados a tradições educacionais dos países em que a investigação-ação emergiu e se expandiu, como Estados Unidos, Reino Unido e Austrália principalmente. A autora cita Zeichner (2001)⁹⁰ que considera esses países, de expressão inglesa e com tradição de investigação-ação educacional, os que realmente influenciaram essas tendências de investigação e que posteriormente foram emergindo em muitos outros países, dentre eles o Brasil. Tripp (2005) indica a forte influência de orientações inglesas para o desenvolvimento profissional como a de Elliott e de australianos como Carr e Kemmis, que visam a emancipação e crítica social no processo de investigação-ação educacional.

Segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação é um dos inúmeros tipos de investigação-ação, ou seja, um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Ações como planejar, implementar, descrever e avaliar mudanças são determinantes na busca pela melhoria da prática e, portanto, aprendendo durante o processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. A pesquisa-ação, direcionada ao campo educacional, foca os aspectos colaborativos e profissionais como o engajamento de professores na geração de conhecimentos contextualizados e na

⁸⁹ DESHLER, D.; EWERT, M. **Participatory action research**: tradition and major assumptions. <http://www.PARnet.org/parchive/doc/deshler_95/>. Acesso em: 28 maio 1995.

⁹⁰ ZEICHNER, K. M. **Educational action research**. In: P. R. e H. B. (Orgs). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.

mudança escolar, tendo como base a participação coletiva, ativa e crítica por meio de diálogos entre todos.

Para Jordão (2004), ao longo do século XX alguns autores influenciaram fortemente o movimento do professor-pesquisador, dentre eles se destacam: Lewin, nos Estados Unidos, Stenhouse no Reino Unido; Elliott, Carr e Kemmis na Austrália e Kenneth Zeichner na Alemanha. Stenhouse e Elliott direcionaram seus trabalhos de investigação-ação no campo educacional, influenciando projetos de formação de professores. Segundo Jordão (2004), Stenhouse e Elliott trabalharam juntos, como colaboradores no projeto conhecido com o *Humanities Curriculum Project* que visava uma reforma curricular com participação efetiva dos professores responsáveis por elaborar e comprovar suas próprias teorias, bem com as teorias pensadas por outras pessoas. Esse projeto foi um marco na história do conceito de pesquisa-ação, já que originou o movimento dos professores como pesquisadores (Elliott, 2000), caracterizado por ser uma contraposição à visão do professor técnico e reproduzidor de conhecimento (JORDÃO, 2004; PEREIRA, 2001).

Segundo Jordão (2004), Stenhouse (1998) esclarece conceitos muito importantes relacionados à investigação-ação que acontece quando o ato de investigar pressupõe uma obrigação em beneficiar pessoas que não pertencem à comunidade científica. Diferente de quando o pesquisador atua para investigar e sua pesquisa contribui para a elaboração de uma teoria, cujo propósito consiste em sintetizar conhecimentos já produzidos, visando orientar investigações futuras. Portanto, a essência da investigação-ação em educação dispõe em seu núcleo uma ação que beneficia a aprendizagem dos alunos ou o desenvolvimento profissional dos professores (JORDÃO, 2004; STENHOUSE, 1998). Para Stenhouse (1998), a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior a pesquisa-ação educacional apresenta variedades distintas. Para Elliott (2000), a validade das teorias e hipóteses geradas na pesquisa-ação não depende da comprovação de provas científicas, mas de sua utilidade em ajudar pessoas a agirem de um modo melhor em suas práticas profissionais.

Outros autores importantes são Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988) que incluem a voz do professor na definição do processo de pesquisa e mudanças éticas que significam a melhor alternativa na mudança. Segundo Jordão (2004), para esses autores,

nem sempre um professor que atua de modo solitário consegue mudar suas práticas, da forma como julga necessário, em função de restrições institucionais e ideológicas. Carr e Kemmis (1988) acreditam em um processo de mudança social que requer um trabalho necessariamente coletivo, de modo a superar essas restrições. Dentro dessa perspectiva, definiram a pesquisa-ação como uma forma de investigação auto-reflexiva, realizada por professores para melhorar a compreensão, a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas.

Portanto, para Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação integra o conhecimento à ação, ou seja, a teoria à prática. Nesse sentido, isso coloca em xeque a visão positivista de ciência, segundo a qual a ação demanda a aplicação do conhecimento teórico, previamente elaborado. De acordo com essa visão, primeiro devemos conhecer para depois agir. Na pesquisa-ação, ao contrário, a ação se torna objeto de investigação, subsidiando a produção de conhecimentos sobre si mesma. Essa produção exige uma reflexão teórica sobre a prática e, simultaneamente, uma ressignificação das teorias sobre ela, o que possibilita sua transformação. Em outras palavras, a “pesquisa-ação se constitui na ciência da *práxis*” (BARBIER⁹¹, 2002 apud JORDÃO, 2004, p. 9).

Em relação a esta pesquisa, a escolha metodológica da pesquisa-ação, em algumas etapas do trabalho, foi inspirada principalmente nas concepções de Carr e Kemmis (1988) e Kemmis (1993). Estes autores partem do princípio de que mudanças na *praxis* são feitas em parceria, na intervenção e diálogo entre professores e pesquisadores. Portanto, esta mudança não é qualquer mudança e sim uma mudança significativa, de melhor qualidade, propiciando desenvolvimento às crianças. É importante ressaltar que a intenção da pesquisadora ao longo da pesquisa foi a de provocar mudanças de qualidade na musicalização dos bebês, dentro desta visão de pesquisa-ação proposta por Carr e Kemmis. Esta mudança sugerida pelos autores difere daquela que normalmente acontece nas creches e pré-escolas. Por exemplo, ações como oficinas de música que ocorrem esporadicamente na creche podem até trazer alguma mudança, mas pouca e isto não é suficiente para provocar mudanças significativas e de qualidade dentro desta proposta metodológica. Nestas oficinas, normalmente as professoras recebem materiais com propostas de atividades musicais ou realizam práticas prontas para depois usarem com as crianças. E mesmo que nestas práticas existam uma boa interação entre

⁹¹ BARBIER, R. A pesquisa-ação. Série **Pesquisa em Educação**, 1ª ed., v. 3., Brasília: Ed. Plano, 159 p. 2002.

professoras/bebês e bebês/ bebês, conforme foi observado na primeira fase da pesquisa, este tipo de ação não provoca mudanças qualitativas, porque materiais e atividades que são oferecidos prontos, como receitas a seguir, não geram autonomia às professoras e sem autonomia, elas não podem dar continuidade a outras ações posteriormente.

Portanto, neste exemplo, é necessário primeiramente dar formação e orientação musical às professoras e a partir de suas necessidades, no diálogo e em parceria, elas adquirirão autonomia para provocarem, com o suporte da pesquisadora, as mudanças significativas e de qualidade. Isto é pesquisa-ação, ou seja, uma ação que surge das necessidades das professoras e que se desenvolve junto com a pesquisadora para posteriormente se tornar autônoma.

3.1.1 – Estudo de caso dentro de um ambiente de pesquisa-ação – fundamento metodológico da pesquisa

Quando se fala em pesquisa-ação, fala-se de um processo de construção e transformações significativas, formação e intervenções, colaboração e parcerias, ocorridas ao longo do tempo com todos os envolvidos. Um processo acima de tudo de investimento humano! Não é um processo fácil de implantação, principalmente em uma escola, devido à cultura organizacional, formação profissional e bagagem sociocultural das pessoas envolvidas no processo.

É importante esclarecer que o *lôcus* da pesquisa, ou seja, o Centro de Educação Infantil (CEI X)⁹², onde esta pesquisa foi realizada, já é um local imbuído de transformações, práticas e formação advindas de um processo de investigação, onde se tornou possível construir um ambiente de pesquisa-ação. O CEI X já tinha sido selecionado anteriormente por outros pesquisadores⁹³ por ser tratar de um campo de pesquisas do grupo Contextos Integrados em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Grupo FEUSP)⁹⁴. Outro fator deve-se ao fato de alguns de seus integrantes já

⁹² Por uma questão de não identificação do Centro de Educação Infantil (CEI) onde se realizou a pesquisa, foi preservado sua identidade e a de seus integrantes. Será usada a denominação CEI X.

⁹³ Freyberger (2005); Zucoloto (2011).

⁹⁴ O Grupo Contextos Integrados de Educação Infantil da FEUSP – GRUPO FEUSP integra a Rede de Pesquisadores Internacional e é coordenado pelas Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto e Prof.^a Dr.^a Mônica

participarem do Contexto de Professores e Supervisores do grupo FEUSP, desde 2003, circunscrevendo-os assim como profissionais em educação imersos na Formação em Contexto.

Portanto, o ambiente escolar encontrado nesta pesquisa já tinha o olhar e a abertura de práticas com a perspectiva de pesquisa-ação, estabelecidas anteriormente por outros pesquisadores do Contexto Integrados de Educação Infantil. Foi este campo de pesquisa do CEI X que possibilitou a pesquisadora propor investigar a musicalização dos bebês que se configurou como um estudo de caso dentro de um ambiente de pesquisa-ação. Isto significa dizer que o terreno já era de uma perspectiva de pesquisa-ação, mas não que esta pesquisa levou a implantação desta metodologia ao CEI X. Talvez uma complementação no campo da música, por isto a referência a um estudo de caso, enquanto objeto de estudo, mas não como processo metodológico implantado a partir desta pesquisa. No entanto, houve dentro deste ambiente, no campo da música, momentos de pesquisa-ação.

Para Stake (1994, p. 236), o “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Para o autor, o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa ideal quando se pretende compreender um caso particular considerando seu contexto e complexidade. Portanto, pode-se considerar que a música, neste panorama, foi mais um objeto de estudo investigado no CEI X, entre outros que já tinham sido investigados anteriormente. Concluindo, um “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular” (STAKE, 1995, p. 9).

Considera-se então que o elemento “musicalização infantil” foi outro olhar investigado, que juntamente aos outros, estão formatando o arcabouço da pesquisa-ação no CEI X, isto é, partes formando um todo. Citando Pinazza (2013)⁹⁵ “é como estar debaixo de um grande guarda-chuva da pesquisa-ação”, referindo-se ao CEI X. De fato, o ambiente já existia, o terreno estava preparado e era só investigar, criar parcerias e propor ações pensadas em conjunto que gerassem transformações. Certamente ações de uma demanda diferenciada que é o conteúdo da aprendizagem musical infantil, mas favorecida pelo ambiente propício que muito colaborou no andamento e nos resultados da pesquisa. Além

Appizzato Pinazza. Seu principal objetivo é a realização de pesquisas colaborativas sobre educação infantil, visando o desenvolvimento profissional. Sua estrutura é composta pelo LABRIMP – Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, o Contexto de Professores e o Contexto de Supervisores. Essa estrutura é responsável pelas ações integradas da pesquisa, formação e intervenção nas escolas apoiadas (CREPALDI, 2008).

⁹⁵ Observação feita pela prof. Mônica Pinazza durante o exame de qualificação desta pesquisa, em 08/04/13.

disto, favoreceu os processos de mudanças em relação ao conhecimento, compreensão e orientação sobre a aprendizagem musical no CEI X. Inegavelmente, os resultados não teriam sido os mesmos e a metodologia não teria tido esta dimensão se a pesquisa fosse realizada em outra creche sem este aparato de formação em contexto.

No entanto, é preciso esclarecer que ao dizer que investigar a música no CEI X seja considerado um estudo de caso dentro de um processo de pesquisa-ação, significa dizer que a investigação derivou do estudo do tópico música, isto é, musicalização para bebês. Porém, dentro deste tópico música, os fundamentos da investigação perpassaram metodologicamente pelos pressupostos da pesquisa-ação integrando teoria à prática, ação à transformação, partilha à parceria, aprendizagem ao desenvolvimento, ou seja, possibilitaram que momentos de pesquisa-ação ao longo da pesquisa. Assim, a escolha metodológica da pesquisa-ação propiciou neste trabalho uma abrangência maior do que uma mera abordagem investigativa de um estudo de caso.

Portanto, a fundamentação teórica deste trabalho vai de encontro a uma abordagem qualitativa postulada por Kemmis (1993) e Elliott (2010) que visa ao pesquisador ir a campo convidado a realizar um trabalho colaborativo e transformador, onde as práticas são discutidas em parceria e todos são partícipes do processo. Elliot (2010) critica uma pesquisa técnica, isto é, quando o pesquisador vai a campo, indica uma forma de trabalho e o professor acata sem reflexão. O autor menciona que esses procedimentos técnicos de nada servem, pois quando o pesquisador sai da escola, tudo volta a ser como antes.

Kemmis (1993) apresenta também uma perspectiva em que o pesquisador é um crítico amigo que vai ao campo e a partir das observações realizadas discute com o professor formas diferenciada de dizeres e fazeres na prática escolar. Ele fornece apoio a várias formas de mudança, mas sempre atendendo as necessidades e questões colocadas pelos professores. Este perfil foi delineado no trabalho, pois houve ações que indicaram este processo, entre elas: a formação continuada em música oferecida às professoras, as mudanças de concepções de fazeres nas práticas musicais com as crianças e a montagem de um espaço próprio para as atividades musicais na escola. Essas mudanças indicaram a parceria estabelecida entre a pesquisadora, professoras e a direção da escola.

Kemmis (1993) e Elliott (2010) se preocupam também com o fato do professor simplesmente acatar as propostas do pesquisador, porém sem refletir sobre o que está

sendo acatado. Esse aspecto foi cuidadosamente refletido e respeitado desde a primeira fase da pesquisa na creche, pois ao se fazer as entrevistas, propor o uso e análise das escalas de empenho do professor e envolvimento das crianças (LAEVERS, 1994) foi esclarecido às professoras qual a intenção de coletar estes dados. Depois da coleta, esses resultados foram analisados e apresentados à escola e às professoras gerando um consenso da necessidade de orientação e formação musical às professoras.

Outro aspecto que foi fundamental para fortalecer a parceria com as professoras, coordenadora e gestora do CEI X foi o impacto do curso de formação continuada em música oferecido às professoras. Um fato marcante desta parceria e colaboração foi também a participação da coordenadora e gestora do CEI X no curso de Música, pois suas presenças motivaram as professoras a participarem, pois era um incentivo para elas vencerem o cansaço físico após um dia de trabalho na creche e a distância física a ser percorrida até a Faculdade de Educação da USP, onde o curso foi realizado, como será descrito posteriormente⁹⁶.

Posteriormente ao curso de música, as mudanças foram significativas, porque houve naturalmente a participação das professoras em novas atividades de música com as crianças. Outro fator foi o envolvimento de outros funcionários do CEI X. Por exemplo, com a ajuda de funcionárias da escola, algumas professoras começaram a filmar e a fotografar suas próprias práticas musicais com as crianças, colaborando assim com a pesquisa e tornando-se, portanto, autônomas e auto-investigadores de suas ações. O importante é que mesmo sem a pesquisadora estar presente para dar suporte, as ações estavam acontecendo naturalmente na escola. Esse processo contempla os pressupostos da pesquisa-ação, de forma que a investigação e ação caminharam juntas.

3.2 - 1ª FASE DA PESQUISA

3.2.1 – Apresentação

A primeira fase da pesquisa de campo foi realizada no CEI X (Centro de Educação Infantil) da cidade de São Paulo que atende crianças de creche e pré-escola. Sua

⁹⁶ Ver item 3.3, p. 175.

escolha deve-se ao fato de ser uma das escolas apoiadas pelo Grupo FEUSP⁹⁷, onde há quase 10 anos vem sendo feito um trabalho de Formação em Contexto junto a professores, supervisores, gestores, pesquisadores (alunos de pós Graduação da FEUSP) com suporte de seus orientadores.

O perfil do CEI X é ser um espaço aberto à pesquisa, pois até o momento já foram realizados duas pesquisas de Iniciação Científica e três de Doutorado⁹⁸, considerando esta pesquisa, o que indica ser um espaço aberto à investigação, colaboração e transformação da *práxis*. Segundo a gestora do CEI X, os resultados do trabalho integrado de formação profissional, destinado ao desenvolvimento da criança, têm dado bons frutos. Como exemplo, ela relatou que na programação de 2011 foram realizados encontros diários com as professoras para discutirem a proposta de trabalho, pautada na leitura de textos da Pedagogia da Infância, como os de John Dewey (1859-1952) e Célestin Freinet (1896-1966). Também em ações como os PEA's (Projetos Especiais de Ação) junto a Diretoria Regional de Educação e o projeto intitulado "*Descobrir o currículo para conviver e aprender*" junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Além destes projetos citados, já existia por parte da diretora e coordenadora pedagógica, uma preocupação com a inclusão da música nas práticas curriculares, como foi, por exemplo, a oferta de oficinas de Música que já tinham sido ministradas anteriormente a esta pesquisa às professoras no CEI X.

3.2.2 - Localização, funcionamento e espaço físico do CEI X

O CEI X está situado em local urbano, bem localizado entre bairros metropolitanos de São Paulo, próximo a hospitais, metrô, *shopping Center* e centro comercial estruturado que atende a população local. O horário de funcionamento do CEI X é das 7h às 19h. É importante salientar que o horário das 7h às 8h no turno da manhã e das 12h às 13h no turno da tarde é destinado ao encontro diário da coordenadora pedagógica ou gestora junto às professoras. Este horário é destinado ao estudo e reflexão sobre o trabalho pedagógico coletivo, de forma a possibilitar a partilha de experiências, como

⁹⁷ Ver nota de rodapé 94, p. 160.

⁹⁸ Freyberger (2005); Zucoloto (2011).

também fazer leituras, estudos e discussões de textos para o crescimento profissional, visando quebrar práticas e comportamentos individualistas.

O espaço físico interno e externo do CEI X, o qual será ilustrado com algumas fotografias, é constituído de quatro salas destinadas à gestão, supervisão, secretaria e salas de reunião, todas instrumentalizadas com computadores e acessórios e informatizadas; três banheiros para funcionários; dois berçários (figura 2).

Figura 2 – Berçário I

Há três salas de atividades dos agrupamentos infantis com banheiros e instalações apropriadas para o banho das crianças (figura 3),

Figura 3 – Berçário I – local para banho e limpeza dos bebês

um refeitório, uma cozinha, espaço para mini biblioteca com TV e aparelho sonoro (figura 4).

Figura 4 – Espaço da mini biblioteca e sala de TV

Na área externa, há parques com balanços e brinquedos (figuras 5 e 6),

Figura 5 – Parque com brinquedos

Figura 6 – Parque dos carrinhos

e espaços construídos para as crianças brincarem com água e areia (figuras 7 e 8).

Figura 7 – Espaço para brincar com água

Figura 8 – Espaço para brincar na areia

3.2.3 - Participantes da pesquisa

3.2.3.1 - Os bebês

Participaram da primeira fase da pesquisa, em 2011, dezesseis bebês de dois Berçários do CEI X, dos quais sete bebês eram do Berçário I e nove do Berçário II. A seguir será apresentado um detalhamento do perfil destes bebês.

O Berçário I era composto de sete bebês, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino, compreendidos na faixa etária de sete meses a um ano e um mês de idade, conforme mostra a tabela 7:

Tabela 7 – Idade dos bebês do Berçário I

Bebê	Idade Atual⁹⁹
A	7 meses
B	10 meses
C	1 ano e 1 mês
D	1 ano e 1 mês
E	1 ano e 1 mês
F	1 ano e 1 mês
G	9 meses

O Berçário II era composto de nove bebês, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino, compreendidas na faixa etária de um ano e seis meses a dois anos e três meses de idade, conforme mostra a tabela 8:

Tabela 8 – Idade dos bebês do Berçário II

Bebê	Idade Atual¹⁰⁰
A	1 ano 6 meses
B	1 ano e 10 meses
C	1 ano e 10 meses
D	2 anos
E	2 anos
F	2 anos
G	2 anos
H	2 anos e 2 meses
I	2 anos e 3 meses

⁹⁹ A idade apresentada dos bebês do Berçário I refere-se ao mês Março de 2011, no início da pesquisa de campo.

¹⁰⁰ A idade apresentada dos bebês do Berçário II refere-se também ao mês de Março de 2011, no início da pesquisa de campo.

Cada Berçário no CEI X tem duas professoras responsáveis que alternam o turno da manhã (das 7h às 12h) com o turno da tarde (12h às 17h). Todas as quatro professoras dos Berçários I e II têm formação em Pedagogia, porém nenhuma delas teve formação musical.

3.2.3.2 – As professoras dos Berçários I e II

Participaram desta 1ª fase de observação quatro professoras do CEI X. As professoras foram denominadas por letras alfabéticas (A, B, C e D), preservando a identidade das mesmas, conforme Resolução 196/96 do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). As professoras A e B foram as responsáveis pelo Berçário I (bebês de 7 meses a 1 ano e 1 mês) e as professoras C e D pelo Berçário II (bebês de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 3 meses).

3.2.4 – Materiais

Os materiais utilizados durante o período de observação foram: filmadora, máquina fotográfica, notebook, bloco de anotações e fichas de observação da Escala de Empenho do Adulto (LAEVERS, 1994) e de Envolvimento das Crianças (LAEVERS, et. al., 2005).

3.2.5 – Procedimentos Metodológicos

Na primeira fase da pesquisa foram realizadas as seguintes etapas: contato com o CEI X; envio do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa da FEUSP; aplicação dos instrumentos de investigação (escalas de empenho dos adultos e envolvimento das crianças).

3.2.5.1 – Contato com a Instituição Infantil

Em Outubro de 2010 foi realizado o primeiro contato da pesquisadora com o CEI X para conhecer a escola, a gestora, a coordenadora pedagógica, professoras e os bebês. Nesta ocasião, a pesquisadora apresentou à equipe pedagógica uma proposta inicial de pesquisa sobre a linguagem musical para os bebês, explicando sua importância no desenvolvimento infantil. Após a concordância dos integrantes do CEI X em participar da pesquisa foram apresentados, para os devidos esclarecimentos dos participantes, os objetivos gerais e uma proposta metodológica que possivelmente seria utilizada durante a pesquisa. Esta proposta já previa, desde o início, a participação das professoras e a colaboração da escola numa ação conjunta e integrada de todos. Era o princípio da pesquisa-ação lançado, mas sem ser ainda uma definição, pois este é um processo de construção que poderia ou não ser delineado ao longo da pesquisa.

A receptividade das participantes envolvidas na pesquisa foi grande e houve reciprocidade com a proposta inicial apresentada pela pesquisadora. A partir daí iniciaram-se os primeiros passos rumo ao caminho metodológico previsto. No período de outubro e novembro de 2010 foram realizadas as quatro primeiras visitas ao CEI X, cujo objetivo foi a ambientação na escola a fim de conhecer a rotina de atividades das crianças, bem como uma aproximação das professoras e dos bebês dos Berçários I e II, criando assim um vínculo de empatia e afetividade. Este vínculo é importante, pois as professoras e crianças vão se acostumando naturalmente com a presença do pesquisador, de forma que no momento das filmagens elas sejam mais espontâneas e mais próximas da realidade cotidiana. Durante este período de adaptações a pesquisadora conquistou algo fundamental numa pesquisa participativa: a confiança e reciprocidade das professoras e também da direção da escola.

No período de outubro e novembro de 2010 foram realizadas também as entrevistas semi-estruturadas com as professoras dos dois Berçários. A entrevista foi individual, sendo solicitado a cada uma delas falar sobre sua formação e trajetória profissional até aquele momento, assim como sobre seus conhecimentos e experiência com a música. Em relação à música foi solicitado também falar sobre qual formação ou orientação musical tinha tido ou não no decorrer da carreira docente, apontando

principalmente seu conhecimento acerca de atividades musicais para bebês e quais atividades musicais eram utilizadas com eles. Além disso, foi verificada a disponibilidade para elas participarem posteriormente de alguma orientação e intervenção, visando um maior conhecimento sobre a importância da linguagem musical no desenvolvimento infantil, bem como instrumentalizá-las quanto à presença da música na rotina das crianças. As respostas obtidas pelas professoras foram sintetizadas, sendo possível mapear o perfil geral de cada uma delas.

As professoras A e B do Berçário I estão no CEI X há 24 e 21 anos, respectivamente, na função de ADI (auxiliar do desenvolvimento infantil) e em 1990 concluíram o Curso Superior de Pedagogia. Portanto, elas atuaram anos como cuidadoras de bebês para depois concluírem o curso de Pedagogia. As professoras C e D do Berçário II estão no CEI X, há 12 e 20 anos, respectivamente, e têm Curso Superior em Pedagogia.

Sobre as atividades musicais no CEI X, todas as quatro professoras normalmente utilizavam Cd's com músicas infantis e cantigas de rodas; cantavam com as crianças e exploravam som com sucatas e brinquedos musicais. Segundo elas, estas atividades musicais eram aleatórias e não seguiam nenhuma programação pré-determinada na creche, ou seja, as faziam de vez em quando. Em síntese, houve certa uniformidade quanto ao relato da prática das atividades musicais realizadas com os bebês do Berçário I e II, mas diferenciada pela individualidade de cada uma, conforme será mostrado nos resultados da primeira fase da pesquisa.

Quanto à formação e orientação musical ao longo da carreira docente, todas as quatro professoras não as tiveram, apenas fizeram esporadicamente algumas oficinas de música na escola, as quais não souberam explicar exatamente o que aprenderam quando as fizeram. Uma das professoras relatou que na supervisão do CEI X havia cópia de um livro com as atividades de música de uma oficina musical oferecida às professoras.

Em relação a estas oficinas de música realizadas no CEI X, Zucoloto (2011) descreve as observações de uma destas oficinas de música realizadas em junho de 2009, durante a reunião da Formação em Contexto com o grupo de professoras no CEI X:

O coordenador iniciou a reunião com a avaliação da oficina de musicalidade oferecida ao grupo no último sábado, destacando que a prática é mostrar como o material é usado, é vivência calcada na teoria. A professora 1 afirmou que faltou integração do grupo e dinamismo: a professora 2 destacou que *outra* oficina foi mais dinâmica e mais voltada para bebês e que a quebra para café seria importante para que o grupo pudesse relaxar e descansar um pouco.

Coordenador ressaltou que o grupo estava estudando sintonia – timbre, intensidade, tempos – e citou o livro *Música na educação infantil*¹⁰¹ para perguntar por que existe música e quais são as origens da música e da música na Educação Infantil. O silêncio, a qualidade do som (altura, duração, intensidade, timbre, densidade) e os jogos com música foram discutidos pelo grupo (ZUCOLOTO, 2011, p. 96)

Por meio destas observações nos registros de Zucoloto (2011), observa-se que estas oficinas realizadas aos sábados resultaram, possivelmente, no despertar para as possibilidades do universo musical, ou seja, possibilidades que o conhecimento musical poderia trazer para à educação infantil. No entanto, isto está longe de uma orientação musical que pudesse efetivar em aprendizagem infantil.

Outros dois trechos descritos por Zucoloto (2011) mostram uma confusão ou uma não compreensão de definições e conteúdos musicais sobre a oficina realizada:

A professora, que ministrou a oficina, não dissociou música e movimento, pois o último produz som e a música é feita de sons e silêncio; com bebês acalantos, canções de ninar, brincadeiras, cirandas são importantes instrumentos para se trabalhar cadência; daí a importância de se criar um repertório (Caderno de campo, junho de 2009) [Ibid., p. 96].

O tema foi o mesmo da tarde do dia anterior – Música na Educação Infantil. A coordenadora relembrou com o grupo o material para estudo no qual a autora afirma da prática, teoria e classificação dos instrumentos. Ela propôs a escrita de uma *frase sonora* com o uso dos instrumentos usados na oficina. M. criou uma frase musical com o grupo. A coordenadora explicou que esta prática servia como ponte entre o código para entendimento dos instrumentos criados com professores e crianças. A prática se dividiu em três momentos distintos: apreciação da música, prática intuitiva com avaliação e prática planejada (referente à reunião do dia 24/06/09) [Ibid., p. 97].

Portanto, durante a entrevista semi-estruturada com as quatro professoras foi possível observar que as oficinas de música realizadas anteriormente não foram eficientes na mudança de sua *práxis* em relação à musicalização infantil.

¹⁰¹ Fonte: Brito (2003).

Outro aspecto analisado no CEI X em 2009 foi a Escala ITERS-R. Segundo Zucoloto (2011), na subescala “atividades” desta escala, o item “Música e Movimento” foi pontuado em 4, sendo que a pontuação mínima é 3. No entanto, este resultado do CEI X foi melhor do que o apresentado por Campos et al. (2011) em uma pesquisa com 91 turmas de creches de seis capitais no Brasil, pois o item “Música e Movimento” teve média abaixo de 2 (1,7) e foi classificada como inadequada. Veja quais indicadores foram avaliados neste item no anexo II.

Portanto, o resultado apresentado por Zucoloto (2011), do item “música e movimento” no CEI X, comprova o relato das professoras durante as entrevistas sobre os tipos de materiais e atividades envolvendo música que acontecia na creche entre 2009 e final de 2010 (época da entrevista realizada).

3.2.5.2 – Comitê de Ética e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Para a realização da pesquisa, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da FEUSP, para submissão e aprovação, conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (anexo IV). Assim, foi apresentado à escola, às professoras e aos pais e responsáveis os respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice II).

Após concordância e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, em Março de 2011, iniciou-se a primeira fase da pesquisa, ou seja, a de observação e filmagens das professoras junto aos bebês. Esta primeira fase foi com a finalidade de avaliar o empenho das professoras e o envolvimento das crianças frente às atividades com ou sem música, uma vez que a música não era uma atividade programada, mas aleatória. Foram aplicados nessa fase os instrumentos de investigação: Escalas de Empenho do adulto (LAEVERS, 1994) e Escala de Envolvimento de Envolvimento das crianças (LAEVERS, et al., 2005).

O período das filmagens ocorreu entre os meses de março a junho de 2011. Durante este período, não houve por parte da pesquisadora nenhuma interferência ou intervenção quanto às atividades realizadas com os bebês, ou seja, se eram ou não de

caráter musical. Realmente foi uma filmagem livre, apenas observando a rotina de atividades dos bebês. Neste período de observação e filmagens no Berçário I, dois bebês não estavam frequentes na escola, de forma que foram observados cinco bebês, totalizando 71,4% da amostra de participantes do Berçário I. Já o Berçário II totalizou 100% de participação de todas as crianças.

3.2.5.3 – Instrumentos de investigação científica

Considera-se que uma das dimensões da qualidade na Educação Infantil é o empenho do professor enquanto mediador e o envolvimento da criança enquanto sujeito no processo. Estudos (BHERING; SGANDERLA, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004; LUIS; CALHEIROS, 2008) revelam a importância destas dimensões no trabalho junto à criança pequena, notoriamente as de Educação infantil, compreendidas na faixa etária de zero a cinco anos de idade.

Para investigar o empenho do professor e o envolvimento das crianças foram utilizados as Escalas de empenho do adulto (LAEVERS, 1994) e a Escala de envolvimento das crianças (LAEVERS, et al., 2005). É importante salientar que o uso das escalas não tem a finalidade de medir o desempenho das crianças e adultos, mas sim instrumentos para avaliar e diagnosticar a prática do professor junto à criança e desta forma, propor melhoras neste processo. Segundo Oliveira-Formosinho (2004), a investigação tem mostrado que o envolvimento da criança é fortemente influenciado pelo empenho do adulto, ou seja, há uma correlação positiva entre envolvimento da criança e empenho do professor.

Escala de Empenho do Adulto

A elaboração da Escala de Empenho do adulto tem como princípio ativo possibilitar uma visão da qualidade no processo de ensino-aprendizagem. A escala é definida como um instrumento eficaz para repensar a prática do profissional e o melhoramento da qualidade da educação infantil (LAEVERS, 1994; LAEVERS, 1996; PASCAL; BERTRAM, 1999). A finalidade das escalas, usadas como instrumento de

investigação, é a de buscar a melhoria da prática das professoras junto às crianças e não para mensurar a ambos. Elas não medem, mas diagnosticam a qualidade ou não da interação adulto/ criança e podem, a partir da análise dos resultados, sugerir pistas para melhorar o processo educacional.

Na Escala de Empenho do Adulto, Laevers (1994) baseou-se no trabalho de Rogers (1983)¹⁰² e identificou três categorias no comportamento do adulto: *sensibilidade, estimulação e autonomia*. A *sensibilidade* é a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter com os sentimentos e bem estar emocional da criança; a *estimulação* é como o adulto concretiza a sua mediação e intervenção no processo de aprendizagem e a *autonomia* é o grau de liberdade que o adulto concebe a criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões. A autonomia engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

O empenho do adulto é definido, com base em Bertram (1996) e Laevers (1994), como a capacidade de o professor ser sensível a momentos em que devem mediar aprendizagens de seus alunos, ser estimulador ao propor situações de aprendizagem e saber promover a autonomia da criança. A finalidade das escalas é centrar a atenção sobre os tipos de intervenção do adulto no processo da aprendizagem, no sentido de ajudar as ações dos professores na melhoria da qualidade do espaço educacional e do envolvimento da criança.

A Escala de Empenho do professor é avaliada nos escores que variam entre os níveis de 1 a 5. Conforme orientação de Laevers (1994), cada nível tem características de acordo com a tabela 9.

Tabela 9 – Características da Escala de Empenho do professor. Fonte: LAEVERS, F. **The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC**. Manual and videotape, Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education, (1994).

NÍVEIS	CARACTERÍSTICAS
5	empenho total
4	existe a predominância do empenho e a ausência em algumas atitudes de empenho
3	neutralidade onde não apresenta nem o empenho e nem a falta de empenho
2	existe parcialmente a falta de empenho com algumas marcações de empenho
1	ausência total de empenho pelo adulto

¹⁰² ROGERS, C. Freedom to learn for the 80's. Nova York: McMillian-Merrill, 1983.

Escala de Envolvimento das Crianças

A Escala de Envolvimento das Crianças (LAEVERS, et al., 2005) é direcionada a crianças de zero a três anos visando focar os níveis de envolvimento das crianças. Esses níveis são categorizados de 1 a 5, de forma que o nível 1 é o de menor envolvimento e o nível 5 o de maior nível de envolvimento, conforme anexo V.

Os resultados e as análises da primeira fase da pesquisa serão apresentados no capítulo IV – Análise e discussão dos dados¹⁰³.

3.3 – 2ª FASE DA PESQUISA – CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA

A segunda fase da pesquisa surgiu, metodologicamente, a partir dos resultados preliminares da primeira fase realizada no CEI X. Foi constatado que a música esteve presente em algumas das atividades de rotina com os bebês, só que de forma empobrecida, sem fundamentação teórica e metodológica, ou seja, de forma pouco significativa e não integrando um planejamento escolar. Estes resultados conduziram necessariamente à segunda fase da pesquisa, ou seja, a oferta de suporte, orientação e formação musical de como propor atividades que conduzissem à aprendizagem musical, de forma estruturada e sequencial, e que possibilitassem o desenvolvimento musical infantil. Para tanto, era preciso um período de formação continuada em música. Este foi o diagnóstico após a primeira fase da pesquisa.

A situação encontrada no CEI X após a primeira fase da pesquisa, possivelmente retrata a maioria das escolas públicas de Educação Infantil no Brasil, pois a ausência de formação musical das professoras nos cursos de Pedagogia revela que a música é normalmente oferecida de forma superficial integrando ou não uma das atividades de rotina dos bebês. Poderia se pensar que a ausência de uma disciplina voltada à formação musical infantil nos cursos de Pedagogia, bem como a ausência de um professor de música nos espaços de educação infantil poderia ser a causa do não

¹⁰³ Ver item 4.1, p. 219.

desenvolvimento musical infantil. No entanto, nem sempre a formação musical, seja do pedagogo ou do musicista para atuar em creches, é condição *sine que non* que possa garantir a aprendizagem e o desenvolvimento musical infantil, em termos de desenvolvimento da aptidão musical, *audiação* e na aquisição de competências musicais gradativas (GORDON, 2011).

Como já foi visto nos resultados apresentados na pesquisa¹⁰⁴, tanto nos cursos de Pedagogia como nos Cursos de Licenciatura em Música há uma carência de formação musical apropriada à faixa etária de 0 a 5 anos de idade, ou seja, para os futuros professores destinado à educação infantil, notoriamente os de creche. Em relação à maioria dos professores atuantes na educação infantil, a presença da música em sua prática pedagógica é extremamente desarticulada, sem embasamentos teóricos e metodológicos, sem planejamento e sistematização.

O desconhecimento do que se necessita para ser um bom mediador na musicalização infantil, como por exemplo: ter o conhecimento das bases neuropsicológicas envolvidas, dos estágios de desenvolvimento musical, das competências e habilidades a serem desenvolvidas, da sistematização e sequência de atividades musicais, entre outras, faz com que tanto a formação quanto a atuação nesta área seja empobrecida por atividades repetitivas que não são propiciadoras de desenvolvimento infantil. E nem sempre o fato de se ter esporadicamente atividades de música na escola ou de se considerar que apenas a música do meio social, onde a criança vive, seja suficiente para uma aprendizagem musical – em termos de compreensão e desenvolvimento musical. Para Gordon (2000b), após sua experiência de mais de 20 anos investigando crianças desde o nascimento até aos dezoito meses de idade, ele acredita que “os problemas da educação musical continuarão, a não ser que em casa ou no período pré-escolar se estabeleçam alicerces firmes para a criança aprender música antes de ser iniciada na educação básica aos cinco ou seis anos de idade” (Ibid., p. 2).

No entanto, uma boa formação acadêmica requer muitas coisas além de frequentar e obter um diploma de curso superior, seja ele de Pedagogia ou de Música. O processo de desenvolvimento de uma criança não pode ficar no plano teórico que normalmente os cursos de graduação (presenciais ou a distância) são formatados, ou seja, com pouca experiência prática. O período acadêmico dos estágios supervisionados, no

¹⁰⁴ Ver subitem 2.7.3, p. 141.

final dos cursos de graduação, normalmente não supre a carência prática para um futuro professor. Não obstante, para os professores que já estão atuando nas escolas, a situação é ainda mais caótica e por isto na atualidade fala-se tanto em formação continuada, como uma alternativa e necessidade de suprir as deficiências do período da graduação.

Outra questão é a necessidade de reformulação das grades curriculares nos cursos de graduação em Pedagogia e Música¹⁰⁵, pois muitas delas já não atendem mais às necessidades do mundo atual, seja pelos avanços tecnológicos ou pelas novas teorias e propostas metodológicas da atualidade, sustentadas pelos avanços de vários ramos da Psicologia e da neurociência. Não se pode mais pensar em Educação só nos moldes tradicionais e isto exige formação inicial e continuada, principalmente para aquele profissional em Educação que já atua a mais de 10 ou 15 anos. Aliás, muito mais do que uma formação inicial e continuada, há de se pensar em uma formação em Contexto, como uma alternativa mais ampla de se propor uma educação de qualidade, conforme será descrita a seguir.

3.3.1 – A importância da Formação em Contexto

A participação no Grupo de Pesquisa “Contextos Integrados em Educação Infantil”, coordenado pelas Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto e Prof.^a Dr.^a Mônica Appezzato Pinazza na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), possibilitou a compreensão de como se processa a Formação em Contexto na prática, pois esta formação está centrada na escola, construída dentro de uma metodologia participativa e colaborativa. Outro aspecto é a participação de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como arquitetura, psicologia, artes, dentre outras, isto é, diferentes áreas que dialogam com a Educação Infantil, de modo a integrar ações com vistas na melhoria da qualidade da educação infantil. Portanto, a discussão com profissionais de Educação possibilita a organização de uma equipe integrada que tem na unidade Escola (CEI e EMEI) o *locus* de trabalho colaborativo e da investigação partilhada, pois possibilita o diálogo entre pesquisadores e professores, com o suporte do grupo de pesquisa assessorado por professores universitários.

¹⁰⁵ Ver subitem 2.7.3, p. 141.

A Formação em Contexto prioriza as ações do Grupo FEUSP¹⁰⁶ que integra a Rede de Pesquisadores Internacional juntamente com a Associação Criança de Portugal coordenado pelas Prof.^a Dr.^a Júlia Formosinho. Segundo Crepaldi (2008), o objetivo do Grupo FEUSP é realizar pesquisas colaborativas sobre educação Infantil, visando desenvolvimento profissional. Seu eixo de trabalho é composto da seguinte estrutura: O **LABRIMP**¹⁰⁷ - Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, que oferece oportunidades de cultura lúdica para crianças e apoio aos profissionais em Educação Infantil; o **Contexto de Professores** e o **Contexto de Supervisores**¹⁰⁸, que constituem grupos de estudo de comunidades de práticas junto a professores e a Universidade. Essa estrutura é responsável pelas ações integradas da pesquisa, formação e intervenção nas escolas apoiadas da cidade de São Paulo.

Segundo Crepaldi (2008), o Contexto de Professores é formado de educadores de Centros Integrados de Educação Infantil (CEI's); Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) e Centro de Educação Unificado (CEU) da cidade de São Paulo. Desde 2004 assumiu o caráter de curso de formação continuada, dirigido aos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, sejam docentes ou não, com o objetivo de:

1- refletir sobre a perspectiva de desenvolver a qualidade, em parceria, formando professores pesquisadores na perspectiva de integrar a pesquisa/formação e práticas inovadoras.

2- Discutir a educação infantil e suas interfaces com as concepções de criança e de educação infantil: a gestão da instituição e as práticas pedagógicas (KISHIMOTO¹⁰⁹, 2003, p. 1 apud CREPALDI, 2008, p. 122).

A partir destes princípios formativos foi possível nortear como se daria a formação musical continuada para as professoras do CEI X. Dois fatores contribuíram no desenvolvimento deste processo: o primeiro foi a participação da pesquisadora no Contexto dos Professores da FEUSP, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto que a seu convite pôde participar em um dos encontros, mostrando a importância da música na aprendizagem e desenvolvimento musical infantil aos professores de CEI's e EMEI's de São Paulo que participavam do grupo; o segundo foi o curso de Extensão ministrado pela pesquisadora às professoras de educação infantil da Rede Pública de São Paulo, o qual será detalhadamente apresentado no próximo subitem.

¹⁰⁶ Ver nota de rodapé 94, p. 160.

¹⁰⁷ <http://www.labrimp.fe.usp.br/>

¹⁰⁸ Grifo da pesquisadora.

¹⁰⁹ KISHIMOTO, T. M. **Relatório de Atividades**. Contexto de Professores, São Paulo, 2003.

3.3.2 - O curso de Formação Musical às professoras da Rede Pública de São Paulo

Dois fatores foram determinantes na realização do Curso de Extensão “*A Linguagem Musical na Educação Infantil: uma proposta de formação continuada para educadores da rede pública*”. O primeiro fator foi referente à Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) que tornou obrigatório o ensino de música na Educação Básica a partir de agosto de 2011 e que enfrenta grandes obstáculos em sua implementação, principalmente direcionada às crianças de zero a três anos de idade. As dificuldades no cumprimento dessa lei abrangem tanto aspectos de ordem estrutural, como processual para sua efetivação. Parafraseando Kishimoto (2006), estrutural porque não há espaço físico apropriado e materiais adequados nas escolas; processual porque não há professores com formação musical nos ambientes de educação infantil.

O segundo fator foi para atender à demanda processual, ou seja, abrir espaço para que um número maior de educadores infantis pudesse ter formação continuada em música, possibilitando ampliar o conhecimento da aprendizagem musical dentro de novas perspectivas metodológicas e científicas. A importância da música no desenvolvimento infantil mesmo antes do bebê nascer e como se desenvolve a aptidão musical, a partir de numa sequência de aprendizagem por faixa etária, é normalmente desconhecida para a maioria das professoras de educação infantil. Dessa forma, o curso não se restringiu apenas às professoras do CEI X¹¹⁰ e ampliou o acesso a mais escolas e educadores infantis da Rede Pública de São Paulo.

Portanto, o Curso de Extensão em Música ministrado às profissionais em Educação foi elaborado a partir das perspectivas advindas da Formação em Contexto, cujas ações reflexivas e aporte teórico-metodológico propiciaram elementos sólidos na execução do curso, além é claro do conteúdo musical. Um dado importante foi que 80% das professoras que fizeram o curso de Música participavam do grupo de professoras do Contexto de Professores da FEUSP naquela época.

¹¹⁰ É importante esclarecer que o curso de Música foi realizado com a participação de muitas professoras de educação infantil de vários CEI's e EMEI's de São Paulo, entre elas, sete professoras, a gestora e a coordenadora pedagógica do CEI X, onde se desenvolveu esta pesquisa e cujo direcionamento após o curso foi diferenciado. Após o término do curso houve retorno ao CEI X para um trabalho colaborativo de implantação da música na creche. Nessa parte, a pesquisa, nos moldes de pesquisa-ação, foi planejada em conjunto com as professoras, direção escolar e a pesquisadora e que seguiu até o final da pesquisa. A intenção da escola após final do curso de Música foi que a musicalização fizesse parte do planejamento curricular da creche e que estivesse presente na rotina das crianças regularmente.

3.3.3 - Objetivos do curso

O Curso de formação em música foi destinado a atender às professoras de Centros Integrados de Educação Infantil (CEI's); Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) e Centros de Educação Unificado (CEU) da cidade de São Paulo. O objetivo do curso foi proporcionar a essas professoras que atuam em creches e pré-escola uma formação e orientação em música, enfatizando a importância da aprendizagem musical em cada fase do desenvolvimento infantil. Foram propostas atividades interpessoais e vivências de cunho musical abrangendo aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos por meio de cantigas e canções, jogos, brincadeiras, instrumentação e conceitos básicos da teoria musical. Este curso foi elaborado na modalidade presencial e a distância.

3.3.4 - Descrição do Curso

O curso foi estruturado na modalidade presencial e a distância totalizando 60 horas. As aulas presenciais foram realizadas no Salão Nobre da Escola de Aplicação da USP destinadas às atividades práticas, exercícios corporais e atividades interpessoais e, na FEUSP, Bloco B, sala 61, onde foram realizadas atividades práticas e teóricas sobre os diversos aspectos aos quais a música está atrelada e aos elementos da música. Foram realizadas também discussões de leituras de artigos científicos indicados, proporcionando reflexões e debates coletivos relativos ao conhecimento da aprendizagem e desenvolvimento musical infantil.

Nas atividades à distância, as orientações musicais foram complementadas por meio de atividades enviadas e respondidas por e-mail. As professoras puderam contar sempre com o apoio da pesquisadora nas dúvidas e dificuldades durante a realização das atividades. Todas as atividades realizadas pelas professoras foram enviadas por e-mail e estão guardadas em um banco de dados pessoal, como registro e documentação unicamente para uso com fins científicos. É importante salientar que todas as professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dando permissão para o uso de

imagens, falas e registros escritos, preservando sua identificação, conforme recomendações do CEP (apêndice III).

3.3.4.1 – Participantes

No período de inscrições para o Curso de Música foram oferecidas 40 vagas sendo elas todas preenchidas, mas no 1º encontro 35 pessoas confirmaram presença e devido a algumas normas do edital, elas não puderam ser preenchidas posteriormente, principalmente pelo término do prazo estabelecido no edital. Dos 35 participantes, sete tiveram problemas de ordem pessoal e tiveram de sair ao longo do curso. Assim, encerraram o curso 28 professoras com excelente desempenho, obtendo a maioria 90% a 100% de presença.

Participaram do Curso as professoras das seguintes Instituições Escolares, conforme tabela 10:

Tabela 10 – Relação das Instituições escolares e a função escolar das participantes

INSTITUIÇÃO ESCOLAR	PROF.^a	SUPERVISORA PEDAGÓGICA	GESTORA
CEI Américo de Souza	2		
CEI Cidade de Genebra	1		
CEI Jardim das Vertentes	3		1
CEI Jardim São Jorge Arpoador	4		1
CEI Rio Pequeno II	3		
CEI Suzana Campos Tauil	6	1	1
CEU CEI Paraisópolis	4		
CEU CEI Butantã	1		
EMEI Antonieta de Barros	1		
EMEI Cel. João Negrão	1		
EMEI Mariazinha R. Fusari	2		
EMEI Montese	1		
EMEI Pêra Marmelo	1		
Mestranda da FE- USP	1		

A faixa etária das crianças dos CEI's é de 6 meses a 3 anos e dos EMEI's é de 3 a 6 anos de idade. A tabela 11 demonstra a faixa etária das crianças e o número de professoras que atuavam para cada faixa etária.

Tabela 11 – Relação do número de professoras e faixa etária das crianças

Faixa Etária das crianças	Número de Professoras
6 a 18 meses	4
2 a 3 anos	13
3 a 4 anos	8
4 a 5 anos	2
5 a 6 anos	3

3.3.5 - Perfil profissional das participantes do curso

O perfil profissional das professoras participantes do curso foi realizado a partir de um questionário (apêndice VIII), no qual foram sintetizadas as respostas e apresentadas nas tabelas 12, 13 e 14.

Tabela 12 – Função escolar dos participantes do curso

Gestor	Coordenador Pedagógico	Professor
02	03	30

Tabela 13 – Formação ou orientação musical das participantes na infância

Sim	Não
08	27

Tabela 14 – Período escolar onde houve formação ou orientação musical

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Particular
05	02	01

Analisando os resultados das tabelas 12, 13 e 14, a maioria das professoras não teve nenhuma formação ou orientação musical durante a vida escolar, o que equivale a 77,2%. Para as professoras que tiveram contato com a música na infância, este aconteceu durante o período da Educação Infantil (62,5%). No relato destas professoras, essa

orientação foi rápida e mesmo fora do espaço escolar. Outras não explicaram como ela aconteceu. Veja a seguir alguns trechos relatados:

“Frequentava uma instituição cultural no período contrário ao escolar. Lá fazia aulas de expressão corporal, artes plásticas e iniciação musical (flauta doce). Frequentei dos 7 aos 9 anos”. (P4)¹¹¹

“Na educação Infantil tive contato com instrumentos musicais. Harpa e participei do coral da igreja”. (P5)

“Estudei musicalização na escola em que cursei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Aprendi a tocar flauta doce e a cantar na escola, mas depois deste período não dei continuidade”. (P23)

Outro dado marcante foi o baixo índice da presença de música no Ensino Fundamental e no Ensino particular. É importante pontuar que o ensino de música sempre teve um caráter elitista, pois são poucos os que podiam e podem pagar uma aula particular de música, não sendo acessível à maioria dos alunos de escola pública¹¹².

Tabela 15 – Relação entre as participantes do curso que executavam algum instrumento musical

Sim¹¹³	Não
03	32

Tabela 16 – Utilização da linguagem musical na escola pelas participantes do curso

Sim¹¹⁴	Não
31	04

Apesar da maioria das professoras (11,4%) não terem tido nenhuma formação musical, mesmo assim 88,6% delas responderam que utilizam música em suas atividades com as crianças. Somente não utilizavam as profissionais que estavam nas funções de direção e supervisão pedagógica na época.

¹¹¹ P4 – Professora 4 (a numeração refere-se a não identificação pessoal do professor, regulamentada pelas orientações do CEP).

¹¹² Minas Gerais é o único Estado do Brasil que possui Conservatórios Estaduais de Música pertencentes à rede pública com ensino de Música gratuito a partir dos 6 anos de idade e que abrange o Ensino Fundamental e Ensino Médio em Música. Ao todo são 12 Conservatórios no Estado de Minas Gerais, sendo o da cidade de Uberlândia um dos maiores: www.conservatoriouberlandia.com.br

¹¹³ Duas professoras executam piano e uma flauta doce.

¹¹⁴ Duas professoras executam piano e uma flauta doce.

É importante comentar que os relatos das professoras P11 e P12 indicam que elas tiveram formação musical, estudaram música e sabiam executar um instrumento musical, ou seja, já têm um conhecimento formal em música. No entanto, este fato não sugere que elas tenham em sua prática pedagógica um planejamento musical e sequência de aprendizagem musical infantil, apenas que já dominam os elementos da linguagem musical, que é um diferencial na realização de atividades musicais com as crianças. Veja os exemplos de como estas professoras atuavam em relação à música:

“Instrutor Musical” (P11)

“Atividades em escolas do Estado MG – música na escola, desenvolvendo formação e acompanhamento de atividade com professores da rede de ensino fundamental. Como professora de música durante 3 meses com coral de crianças de primeira série; em atividades musicadas ou sonoras na educação infantil, músicas tocadas com flauta e violão, marcação rítmica, intensidades do som, timbres, sons graves e agudos, instrumentos percussão ; etc.”. (P12)

[...] Mesmo com formação em música no Conservatório Estadual de MG como flautista, questionamentos de como intervir na educação dos pequenos com esta linguagem ainda faz-se como desafio na minha prática docente. Durante os últimos 7 anos como professora tentei oferecer aos meus alunos repertórios musicais diferenciados para que eles tivessem acesso em vivenciar novas sonoridades. Instrumentos como flauta doce, gaita, violão, castanholas, chocalhos, e outros estiveram presentes nessas experiências, mas nada com pretensões de assumir no currículo da educação infantil um compromisso de permanência e projeção. (Ativ.7, P12)

Veja também o depoimento da atuação de professoras que não tiveram formação musical:

[...] Eu utilizava letras de música para atrair a atenção dos alunos em matérias transversais, como História, Geografia, Língua Portuguesa. Ao adentrar no universo da Educação Infantil, percebi de imediato a possibilidade de ir além. Pois crianças menores são muito mais receptivas aos estímulos musicais do que as maiores. Hoje sei os motivos... No entanto, eu sentia que precisava ir além, mas esbarrava num grande obstáculo: a carência de oferta de cursos de formação musical de boa qualidade para professores. (Ativ. 7, P29)

“[...] Cada vez mais vou percebendo que trabalhar música na sala de aula vai além de fazer as rodas de música e explorar a bandinha. Precisamos sentir internamente a música, entender sua estrutura, para de fato realizar um trabalho mais significativo nessa área da aprendizagem”. (Ativ. 4 P4)

A tabela 17 mostra a síntese das atividades musicais que as professoras participantes do curso utilizavam com as crianças em suas escolas. As mais citadas foram: cantar com as crianças e no uso da bandinha rítmica.

Tabela 17 – Quantidade de vezes que as atividades musicais foram citadas nos relatórios das professoras

Quantidade	Atividades musicais
14	Roda de cantoria
8	Bandinha rítmica
6	Construção de Inst. Musicais.
5	Brincadeira de roda; Poema e história musicada
4	Estilos musicais; Diferenciação sonora; Timbres; Instrumentos Musicais; Exploração de som
3	Movimento corporal (utilização de rádio, cd); Repertório
2	Durante o Sono – músicas de relaxamento (orquestrada); Músicas Folclóricas
1	Cantigas, palavra cantada; Coral com as crianças; Propriedades do som

Apesar da citação de várias atividades relacionadas à música, não ficou registrado o procedimento de como as professoras utilizavam a música com as crianças, se havia um planejamento ou uma programação metodológica. Em alguns depoimentos ficou claro que essas atividades foram aprendidas em cursos, oficinas de música, material didático, CDs e DVDs destinados à música para crianças. Veja os trechos a seguir de três professoras:

“Fiz várias oficinas de bandinha, construção de instrumentos musicais, Projeto de Ação (PEA) sobre música”. (P20)

“[...] em 2005 participei de uma formação oferecida pela Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo – OSESP – Programa: Descubra a Orquestra e também participei de dois momentos de formação em música no ano de 2008 e 2009 oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo – Programa “A Rede em rede” com a professora Liliana Bertolini”. (P29)

“Fiz alguns cursos oferecidos pela prefeitura de São Paulo, iniciação à flauta, bandinha rítmica e o coral da prefeitura”. (P31)

3.3.6 – Modalidade Presencial

Na modalidade presencial foram realizadas atividades práticas e teóricas. A primeira parte dos encontros referia-se ao trabalho corporal, com exercícios de alongamento físico e relaxamento, de sensibilização e interação como o grupo, sempre utilizando os elementos da linguagem musical frente às dinâmicas de grupo e as discussões abordando o espaço escolar em relação à música. Não obstante, também houve atividades pré-requisitos à musicalização, como movimentos corporais, exercícios de respiração, vivências interpessoais, roda de conversas com depoimentos sobre as práticas musicais das professoras. Na segunda parte dos encontros, a ênfase era para os aspectos pedagógicos musicais. Durante todo o curso foi enfatizado a questão da estrutura básica de aprendizagem musical da MLT de Gordon, nas etapas de *audiação* preparatória, mostrando teoricamente e na prática como utilizar os elementos musicais junto aos bebês e também em atividades com crianças pré-escolares.

As orientações partiram desde como lidar com o balbúcio dos bebês, indicando como trabalhar os elementos da música e introduzindo as primeiras estruturas musicais de forma simples e sequencial. Para tanto, a noção dos padrões rítmicos e melódicos foram sendo introduzidos na formação das professoras e também na orientação de como elas iriam utilizá-los com os bebês. Também foi levado em consideração o entoar, o cantar para os bebês, o uso da palavra cantada e atividades musicais envolvendo audição sonora de músicas variadas e contrastante, entre outras.

As figuras 9 a 12 mostram imagens dos encontros presenciais, no Salão Nobre da Escola de Aplicação (atividades práticas) e na sala 61 da FEUSP (atividades práticas teóricas).

Figura 9 – Grupo de professoras participantes do Curso de Música: Salão Nobre da Escola de Aplicação

Figura 10 – Atividades prática durante o Curso de Música: Salão Nobre

Figura 11 – Atividades teóricas durante o Curso de Música: Sala 61 da FEUSP

Figura 12 – Alunas durante atividades práticas durante o Curso de Música: Sala da FEUSP

3.3.7 – Modalidade a distância

O Ensino a distância (EAD) é uma ferramenta preciosa de ensino e aprendizagem e está em constante crescimento e aperfeiçoamento tecnológico, sendo muito utilizado no campo educacional. Por meio dos recursos midiáticos viabiliza a dinâmica de interação entre professor, aluno e colegas de curso. Na modalidade a distância o avanço tecnológico possibilita cada vez mais disponibilizar materiais e atividades aos alunos, além de um contato frequente com ele.

Nesse curso, foram disponibilizadas dez atividades a distância, como materiais musicais, partituras musicais elaboradas para o curso, além de Softwares educacionais gratuitos, como o *CMap Tool* (mapas conceituais); *Audacity* (para gravação de áudio); *Ear Master 4* (treinamento auditivo de ritmos e melodias musicais) entre outros. Também foram utilizados vários programas de Música na elaboração do material musical, como *Sound Forge 10*, *Finale 2011*; *Band in a Box 9*; *PDF to Music pro*, *Ear Master* (todos devidamente licenciados para uso acadêmico).

Também foram utilizadas técnicas de leituras, produção de textos e mapas conceituais a partir de artigos científicos (BEYER, 2003, 2008; KRZESINSKI; CAMPOS, 2006; ILARI, 2002, 2005; ROCHA et al., 2009) da área de psicologia cognitivo musical e neurociência que tratam do desenvolvimento cognitivo-musical infantil.

O conteúdo abordado nas duas primeiras atividades a distância foi relacionado a informações profissionais das professoras e suas primeiras impressões do curso. Os temas abordados a partir da 3ª atividade foram: leitura e produção de texto; 4ª atividade: reflexões sobre atividades vivenciadas em grupo e treinamento sequencial dos sons musicais, utilizando primeiramente o ritmo e sílabas neutras e posteriormente, o nome das notas; 5ª atividade: elaboração de um mapa conceitual a partir da leitura de um texto científico; 6ª atividade: leitura mental, estados da mente e suas aplicações na educação; 7ª atividade: avaliação parcial do curso; 8ª atividade: aspectos rítmicos e melódicos, leitura e percepção musical, introdução de softwares musicais e manuseio no computador; 9ª atividade: Elaboração de um mini projeto de musicalização de bebês e crianças pequenas; 10ª atividade: Auto-avaliação e avaliação geral do curso. Houve também um questionário final.

3.3.8 - Referenciais teóricos abordados no curso

A formação e orientação musical no Curso de Música tiveram como princípios básicos os pressupostos que compõem a teoria sociocultural de Lev Vigotski (1999, 2009), como os processos mentais superiores, mediação, interação e intervenção, aprendizagem e desenvolvimento; os critérios de mediação de Reuven Feuerstein (1980) com ênfase na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE); a estrutura de aprendizagem de Bruner e os princípios de sua teoria de aprendizagem e ensino; os pressupostos da etapa de *audiação* preparatória da MLT de Edwin Gordon para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar, com ênfase na construção das estruturas musicais.

É importante ressaltar que se supõe ser a MLT de Gordon acessível e direcionada à professores e estudantes de música que já tenham um conhecimento formal no ensino de música para dela fazer uso. De fato, é correto esta proposição, considerando a complexidade da MLT em todos os níveis e subníveis de aprendizagem musical propostas por Gordon ao longo do desenvolvimento musical de um indivíduo. No entanto, ao se tratar de recém-nascidos e crianças pequenas, Gordon (2000b) considera fundamental a presença e colaboração dos pais e professores de educação infantil como primeiros mediadores do processo.

Considerando que a maioria dos pais e professores de creches são pessoas leigas no ensino de música, é necessário ter um profissional de música na orientação e formação musical, estabelecendo critérios de ensino para que pais e professores possam atuar nesta tarefa mediática junto às crianças. Por isto, a proposta de orientação e formação musical a pais e professoras de educação infantil foi possível nestas condições, especificamente na etapa inicial de *audiação* preparatória da MLT de Gordon. Posterior a este período, ou seja, a partir dos 3 anos de idade, há necessidade da presença de um profissional em música na condução das outras etapas da MLT, pois se necessita de um conhecimento formal em música. É claro que esta proposta tem foco na creche pública que carece da presença professores de música atuando regularmente, pois o ideal seria a presença constante de um profissional em música nas creches e pré-escolas fazendo este

trabalho de musicalização infantil, como acontece, por exemplo, em uma creche piloto¹¹⁵ em Lisboa, sob responsabilidade da prof. Helena Rodrigues.

Portanto, a proposta de Gordon na orientação de pais e professores de educação infantil necessita de um profissional de música que conheça os fundamentos da MLT. É claro que para dar uma formação específica e mais avançada da MLT, rumo à níveis e subníveis de competência musical mais complexos, é necessário uma formação específica na MLT que acontecem em Institutos credenciados nos EUA e outros países, com a Itália, Alemanha, entre outros¹¹⁶. Normalmente quem faz esta formação da MLT são pessoas com conhecimento e formação musical que se interessam por esta abordagem, seja para uso pessoal e profissional, seja para uso pedagógico ligados à área de educação musical. Talvez por esta razão, o acesso da MLT esteja longe de professores de educação infantil, devido a complexidade da teoria, a necessidade de um conhecimento prévio em música e pela ausência de profissionais de música para orientar e dar formação neste modelo de aprendizagem musical.

Neste curso de formação musical, o uso da MLT (fase de *audiação* preparatória – aculturação e imitação), utilizado como o principal referencial teórico em música, foi planejado e adaptado para atender e orientar as professoras musicalmente leigas ou com um pequeno conhecimento musical, conforme já foi apresentado em seus perfis¹¹⁷. Portanto, alguns princípios ficaram claros desde o início do curso: a intenção não era ensinar música às professoras e nem algumas atividades musicais prontas para elas usarem na creche, pois este tipo de práticas são pontuais e esporádicas e não conduzem ao desenvolvimento musical, seja das professoras, seja das crianças.

A MLT de Gordon, mesmo nas fase de *audiação* preparatória não é um manual que se lê e aplica, mas uma proposta que requer conhecimentos de como a criança aprende música. E para que um professor possa ensinar, primeiro ele tem de compreender o que está aprendendo e este processo ocorre de forma interpsicológica e depois intrapsicológica (Vigotski, 1998). Por isto, a presença de um mediador é fundamental para que corra esta compreensão do que está sendo aprendido e consequentemente seja internalizado.

¹¹⁵ Ver p. 216.

¹¹⁶ Ver nota de rodapé 70, p. 131.

¹¹⁷ Ver tabelas 13 e 14, p. 182.

Se um conhecimento não for internalizado pelo indivíduo que ensina (intrapsicológico), ele dificilmente poderá ser mediador de uma aprendizagem significativa e de estabelecer meios eficazes de propiciar as possibilidades de desenvolvimento da criança. Portanto, este ensino fica no campo da teoria, no campo da técnica, da imitação, da memorização, mas não a algo pertencente à estrutura cognitiva da criança de forma consistente. Entretanto, isto não significa que o indivíduo não possa ensinar algo a criança, apenas que não será uma aprendizagem mediada e que, possivelmente não a conduzirá à zona de desenvolvimento proximal e, portanto, a criança vai permanecer no seu estado de desenvolvimento real. Desta forma, o desenvolvimento que poderia ser expandido se limitará e a ação do educador ficará no campo da transmissão de um conhecimento. Na música, por exemplo, isto é observado quando uma criança mais velha, adolescente ou adulto se desenvolveu musicalmente até o nível da imitação. Significa dizer que houve uma limitação no desenvolvimento do potencial para aprender música.

Para Vigotski (1998), o desenvolvimento das funções mentais superiores e o processo de internalização são as bases da aquisição de estruturas de aprendizagem na dinâmica do desenvolvimento potencial. Bruner (1976) diz que o desenvolvimento da criança ocorre a partir da construção de uma estrutura básica de aprendizagem que, paulatinamente, vai se expandindo e tornando-se cada vez mais complexa. Este princípio de desenvolvimento e da construção da estrutura de aprendizagem está presente na MLT de Gordon, ou seja, primeiro é preciso aprender para depois inferir e para inferir é preciso compreender e internalizar, criar e se comunicar por meio da música.

Esta concepção da construção de uma estrutura de aprendizagem que conduz ao desenvolvimento musical foi aplicado no Curso de Música. O mais importante foi dar a noção de estrutura¹¹⁸ aplicada à Teoria de Gordon como o alicerce da aprendizagem musical nessa faixa etária de zero a três anos, em um processo de aprendizagem musical similar à aprendizagem da língua materna e que esta deveria iniciar antes mesmo do nascimento. Desta forma, o objetivo principal do curso foi conscientizar as professoras sobre um processo interno de aprendizagem e orientá-las sobre a importância deste processo no desenvolvimento musical infantil e como poderiam ser agentes de transformação. É claro que só a apresentação de uma teoria de aprendizagem musical não seria capaz de provocar mudanças em suas concepções, mas antes de tudo era necessário

¹¹⁸ O termo “estrutura” foi explicado no capítulo II – item 2.4, p. 89 a 106 e subitem 2.2.1, p. 54.

provocar-lhes uma mudança interna. Também só propor atividades musicais para os bebês e crianças pequenas não seriam suficientes nesta formação e orientação, pois este tipo de proposta não conduziria ao essencial: à mudança na estrutura cognitiva do professor para a música e a intervenção do mediador atuando na ZDP do aprendiz.

Esta possibilidade se sustentou a partir dos fundamentos da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) de Feuerstein (1980), que prevê a capacidade de mudanças estruturais e funcionais no cérebro em resposta às experiências vivenciadas. Significa dizer sobre a capacidade de mudanças significativas a partir de estímulos que colaboram no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Aliado a isto, os critérios mediacionais e a intervenção pedagógica da pesquisadora que metodologicamente impulsionaram e possibilitaram as professoras à acreditar e experimentar que era possível a aquisição das estruturais básicas do conhecimento musical para depois serem mediadoras dele.

Neste processo de mudanças, a velha crença de que aprender música era para “os escolhidos” foi quebrada e este fato impulsionou a motivação, auto-estima e autorregulação da maioria das professoras durante o curso. É claro que a intenção não era ensinar música, no sentido formal, mas de mediar um conhecimento possível de ser apreendido. Se as professoras adquirissem uma estrutura cognitiva básica do processo de aprendizagem musical, além é claro de suas características pessoais, supõe-se que elas poderiam ser mediadoras no processo de desenvolvimento das crianças. E para isto foi necessário recorrer à luz dos conhecimentos de Vigotki, Feuerstein e Bruner, conciliando-os com os conhecimentos de ordem musical e também os da MLT de Gordon.

Finalizando, o curso foi elaborado com a intenção de oferecer uma estrutura externa e interna de uma aprendizagem musical. Externa – com a compreensão teórica dos elementos musicais envolvidos nas práticas; interna – na construção das estruturas de aprendizagem musical, associadas à assimilação e internalização das vivências práticas, seja em momentos e movimentos individuais ou em grupo. Considerando que a maioria das professoras participantes nunca tiveram nenhuma formação em música foi necessário apresentar os princípios básicos da teoria, colocando-as em contato com os elementos musicais, não só de forma teórica, mas também prática. O fato é que no cotidiano escolar infantil, as professoras utilizam os elementos musicais de forma empírica, principalmente

por imitação, mas sem a consciência do que eles representam e como utilizá-los adequadamente.

Portanto, seria muito difícil orientar as professoras para a sequência de aprendizagem musical estabelecida por Gordon (2000b), sem antes oferecer-lhes subsídios básicos dos elementos musicais. Assim sendo, na estruturação do curso de música esses aspectos foram levados em consideração, além da reflexão interna e corporal que integram a formação musical. Somado a isto, houve ainda desafios cognitivos, processos reflexivos, interações afetivas, entre outros, conforme será apresentado posteriormente.

3.3.8.1 – Uma proposta diferenciada

A proposta de introduzir a linguagem musical às professoras passou por aquisições muito além de uma proposta de aplicar algum método de ensino musical, de disponibilizar atividades e materiais pedagógicos musicais, de realizar oficinas de música e similares. Este procedimento até pode ser utilizado como um recurso metodológico durante um processo de formação, mas não foi com essa intenção a proposta desenvolvida neste curso. Acima de tudo foi despertar o potencial para aprender, pois “aprender não é tanto ser ensinado, mas despertar o sujeito para quem realmente ele é” (MARKOVA, 2000).

Despertar esse potencial significa dizer, segundo Feuerstein (1980), da possibilidade de modificar estruturalmente o sujeito por meio de uma experiência de aprendizagem mediada, pois a inteligência é a propensão do organismo a ser modificado em sua própria estrutura, como resposta da necessidade de adaptar-se a novos desafios. Portanto, para Feuerstein, a estrutura cognitiva pode ser modificada a partir dos pressupostos de uma aprendizagem mediada.

Feuerstein (2002) explica que o conceito da modificabilidade implica uma estrutura cognitiva permeável aos estímulos culturais e torna cada indivíduo único, imprevisível, capaz de superar suas condições atuais. Essa teoria propõe assim conceitos revolucionários no campo da cognição, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Significa dizer: preparar o indivíduo para extrair novas experiências de aprendizagens, de modo a organizar uma estrutura de referência, o que é fundamental para

o desenvolvimento do potencial cognitivo, afetivo e sociocultural do sujeito (FEUERSTEIN, 1980).

A partir das concepções da aprendizagem mediada e das possibilidades da modificabilidade cognitiva estrutural foi traçado o caminho do curso, buscando possibilitar meios que levassem às professoras ao potencial de desenvolvimento. Neste sentido, seria como atuar em suas zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, aproveitar o que elas já tinham de experiência musical advindas de sua bagagem sociocultural e, a partir daí, propor desafios. O desenvolvimento do potencial foi outro ponto fundamental no curso, pois houve a clareza que sem uma mediação de aprendizagem entre a ministrante e as participantes, não haveria a profundidade de exploração deste potencial para canalizá-lo ao desenvolvimento musical. O fato é que uma aprendizagem que remete às técnicas de memorização e imitação limita o desenvolvimento deste potencial, tão comum no ensino tradicional.

Feuerstein, Klein e Tannenbaum (1999) esclarecem que no processo de desenvolvimento, o importante é ensinar a pensar por meio de uma metodologia que considera critérios e leis de aprendizagem, como: o ensino da metacognição¹¹⁹, a busca de estratégias, o planejamento do trabalho, o alto nível de abstração, a aplicação das aprendizagens à vida. Desta forma, no decorrer do curso foi usado, como estratégia de mediação, os cinco critérios universais de mediação que sistematizam a ação do mediador e mostra os caminhos rumo ao desenvolvimento do potencial. Relembrando, os cinco critérios universais de mediação, propostos por Klein (1996), foram: 1) focalização – intencionalidade e reciprocidade; 2) mediação de significado/afetividade – energia emocional que leva o sujeito a compreender o significado de algo; 3) recompensa – sentimento de competência; 4) expansão – transcendência, ampliação da compreensão do sujeito; 5) regulação de comportamento – planejar antes de agir.

Portanto, a mediação foi usada como meio de intervenção na dinâmica do curso e isto foi um divisor de águas, pois proporcionou mudanças de concepções, práticas e transformações pessoais e profissionais. Segundo Vectore, Dechichi e Ferreira (2010),

¹¹⁹ Ver nota de rodapé 22, p. 50.

referindo-se a Cruz¹²⁰ (2007), a mediação para Vigotski e Feuerstein tem uma dimensão educativa porque intervêm sobre as competências cognitivas e afetivas das crianças, implicando num processo modificador e construtor da pessoa. A mediação, por ser um estilo de interação educativa, pressupõe um conceito social, pois implicam na transmissão de cultura, valores, regras, códigos e normas. Por isso, as características mediacionais entre professores e crianças podem afetar o comportamento cognitivo, social e emocional das crianças, considerando que o homem é um organismo aberto, adaptável e flexível, com possibilidades de autonomia e autorregulação (FEUERSTEIN, 2002).

3.3.8.2 – A gênese do primeiro encontro

O primeiro encontro do Curso foi realizado no Salão Nobre da Escola de Aplicação da USP. Foi feita uma roda grande, onde houve a apresentação de todas as professoras que se identificaram profissionalmente (local de trabalho, faixa etária das crianças, função escolar), além de evidenciarem suas concepções sobre a música, as atividades musicais que normalmente realizavam junto às crianças e sua formação musical.

O encontro foi muito importante porque naquele momento foi estabelecido um vínculo entre todas, pois o encontro não foi só para uma apresentação formal, mas sim um momento onde foi delineado o perfil do curso. A pesquisadora deixou claro que o curso não seria mais uma Oficina de música, onde se ensina algumas atividades para se fazer com as crianças e que depois de alguns dias já caem no esquecimento. Não seria a entrega de materiais didáticos ou pedagógicos musicais para serem usados esporadicamente na creche e pré-escola; não seria para ensinar algumas canções por imitação ou brincadeiras infantis para serem usadas na creche ou em datas comemorativas, além da construção de instrumentos musicais de sucatas, etc. Enfim a proposta era outra, ou seja, sair do convencional para buscar novas estratégias de aprendizagem musical infantil.

Após a apresentação das professoras, algumas perguntas foram lançadas com a finalidade de que as levassem consigo para refletir: será que as atividades que vocês

¹²⁰ CRUZ, S. B. **A teoria da mobilidade cognitiva estrutural de Feuerstein**: aplicação do programa de enriquecimento instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas de Ensino Médio. 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

realizam com as crianças propiciam desenvolvimento musical? Essas atividades não seriam pano de fundo para as outras atividades? O que realmente é a música, como compreendê-la, como aprender e ensinar às crianças? A linguagem musical tem similaridade com outras linguagens? A música tem cor? E os sons internos? Como ensinar músicas aos bebês? Por que a maioria das pessoas desconhece os conteúdos musicais, não sabe se expressar por meio dos sons e desconhece seu potencial para a música? Bem, essas foram algumas das perguntas lançadas para as professoras refletirem, dialogarem e levarem consigo para a casa.

Desde a primeira roda de conversa foi despertado o critério de mediação da reciprocidade de Feuerstein (1999), por parte de algumas professoras. Veja a seguir o depoimento de uma delas:

[...] A clareza como tudo foi colocado, numa prazerosa Roda de Conversa, já me deixou entusiasmada novamente. Desde aquele instante, percebi os efeitos benéficos dos exercícios da respiração corretos em meu próprio corpo. Saí do prédio da FEUSP mais leve e mais desperta ao mesmo tempo. Algumas palavras ainda ecoavam em minha mente: “Quando falamos de música, falamos de nós mesmos”. “A música é respiração, é um olhar interno, individual.”. “Cada um de nós tem uma estrutura cognitiva musical, individual e a modificabilidade dessa estrutura é possível, desde que haja dedicação, persistência.”. “A música é a única ciência que desenvolve a cognição vertical e horizontalmente”.

Ao longo daquela semana, concluí que tudo fazia sentido. Coloquei os alunos para relaxar e oxigenar as células, e assim vivenciar a música antes de nossas audiações diárias, as quais já faziam parte da nossa rotina, apenas com outra denominação e, claro, sem a profundidade necessária. Profundidade esta, que só fui entendendo e aprimorando com eles, conforme os dias foram se passando e as reflexões foram se ampliando... (Ativ. 7, P29)

Com essa intencionalidade o curso foi iniciado. Refletir sobre a importância da aprendizagem musical na educação infantil e na formação do professor foi o alvo inicial deste diálogo construtivo e participativo. E houve reciprocidade entre a ministrante e as professoras que é “um poderoso componente para o enriquecimento mental e emocional do mediado” (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1999).

O critério de intencionalidade foi utilizado para chamar a atenção sobre algo que as pessoas normalmente anseiam: vencer limites, conhecer e ampliar suas potencialidades. O potencial para a música é algo muito desejado pelas pessoas, só que há muitas barreiras que impedem essa conquista. Uma delas é a crença de que aprender música não é para todos. Veja o que disseram duas professoras do curso:

“De acordo com a minha percepção, esta experiência pode contribuir tanto no meu desenvolvimento pessoal quanto profissional, uma vez que as atividades que envolvem a linguagem musical exigem uma entrega por inteiro, de todas as partes do corpo, é uma superação em relação ao que eu considero “difícil” ou que seja desconhecido. Aprender música???? As pessoas falam que é tão difícil!!!! Será que eu consigo??? Portanto, acredito que o grande desafio para uma pessoa que queira ter uma formação em música é enfrentar as suas dificuldades e acreditar em seu potencial, numa entrega de corpo e alma”. (P35)

“O meu aprendizado com relação à linguagem musical é um grande desafio, por não ter tido vivências técnicas sobre essa linguagem, como ocorreu com a escrita. Ouvir música, cantar e conviver no ambiente com pessoas que tocavam diferentes instrumentos fazia parte da minha vida. Mas, nunca tive curiosidade em aprender, pois sempre imaginei que as pessoas sabiam tocar porque tinham “dom” e eu não fazia parte deste universo, portanto só apreciava”. (Ativ.7, P19)

Segundo Loureiro (2010), a concepção de que “a música não é para todos” levou muitas pessoas a acreditarem e ainda acreditam que o ensino de música está reservado às pessoas que possuíam o “dom” ou o “ouvido musical” apropriado para a prática da música. Esse fato criou um estigma de exclusão indiscriminada também originada por um valor tradicional e elitista da música no Brasil em épocas passadas. No entanto, essa concepção trás resquícios e precisa ser mudada, principalmente na educação, pois ao ser a música tratada como algo quase inacessível, isso prejudica e limita o professor a acreditar que pode oferecer outra qualidade de atividades musicais as crianças. Crenças assim reforçam as razões para que as atividades musicais ofertadas nas escolas infantis continuem sendo quase sempre repetitivas, aleatórias e pouco significativas, não proporcionando desenvolvimento musical nem às professoras e muito menos às crianças.

Outro aspecto abordado desde o primeiro encontro foi a reflexão de como ir além de um desenvolvimento já adquirido, tanto para o adulto, como para a criança, ou seja ir além do desenvolvimento real. Para Vigotski (2004), a criança quando sabe resolver algo com independência, ela não revela o seu potencial, mas sim seu nível de desenvolvimento real. Portanto, deveria interessar mais à escola quais as possibilidades e condições necessárias para que uma criança aprenda o que ainda sabe ou não domina. Para tanto, isto requer orientação e a colaboração de um mediador em uma aprendizagem significativa que conduza ao nível de desenvolvimento acima do anterior. O mesmo se aplica ao professor em seu amplo processo de formação continuada, ou seja, não se finda. No exemplo de

Tharp e Gallimore (1988)¹²¹, eles apresentam um modelo que retrata o progresso da ZPD e mostram que este processo abrange tanto crianças como adultos.

Durante o curso de música, várias concepções foram refletidas a partir desta visão de potencializar o desenvolvimento além do desenvolvimento real, principalmente para o professor, pois será ele o mediador da aprendizagem musical. Um exemplo deste panorama refere-se às atividades musicais oferecidas pelos cursos de Pedagogia (em termos curriculares)¹²² e cursos esporádicos com atividades musicais nas escolas públicas de educação infantil, como (oficinas de música, aplicação de materiais pedagógicos musicais, livros com atividades, etc.) as quais têm mostrado ser insuficientes para proporcionarem um desenvolvimento potencial aos educadores para a música. Dados revelam que a ação de professores em creches, no indicador “Música e movimento” da Escala ITES-R revela que a música tem sido oferecida de forma inadequada e regular em creches públicas (CAMPOS et al., 2011; ZUCOLOTO, 2011)¹²³.

Finalizando, Vigotski (2004) diz que sem o desenvolvimento potencial dos professores, esses vão permanecer no seu nível de desenvolvimento real daquilo que, de forma fragmentada, ele aprendeu e pode ensinar e isto, diretamente, vai refletir nas crianças. Este aspecto, somado à premissa de que o ser humano é capaz de modificar-se estruturalmente, independente de origem, idade ou condição genética, impulsionou o curso de Música.

3.3.9 - Desenvolvimento do Curso

Cronograma

As aulas presenciais aconteceram às segundas-feiras das 19h30min às 22h30min, entre os meses de Setembro de 2011 a Dezembro de 2011, conforme mostra a tabela 18 a seguir:

¹²¹ Ver figura 1, p. 44.

¹²² Ver tabela 5, p. 147.

¹²³ Ver anexo II, p. 350.

Tabela 18 – Cronograma do Curso de Música

MÊS/ANO	Set/2011	Out/2011	Nov/2011	Dez/2011
DIAS	19	03	07	12
	26	17	21	-
	-	24	28	-
	-	-	29	-

Materiais

Os materiais utilizados foram: Projetor multimídia, som, computador, softwares musicais (*Finale 2010*; *Band-in-a-box9*; *Sound forge 9*; *PDF to Music pro*, *Ear Master4*), teclado Yamaha PRS 500 e instrumentos de percussão e sopro, quadro branco, pincéis coloridos, papel sulfite A4, caneta esferográfica e colchonetes.

Avaliação

A avaliação do curso foi considerar a participação das professoras nas atividades teóricas e práticas realizadas nos encontros presenciais. Nas atividades à distância foram enviadas 10 atividades e um questionário final (apêndice VIII). Após o 5º encontro houve uma avaliação prática individual e em grupo. No final do curso houve a apresentação de vídeos mostrando as atividades musicais junto às crianças, realizados nos CEI's e EMEI's das professoras participantes. Nesta apresentação esteve presente a Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto que pode acompanhar o resultado final do curso e o despertar de uma consciência maior sobre a linguagem musical na educação infantil.

A figura 13 mostra uma professora durante a apresentação do vídeo com as crianças no encerramento do curso.

Figura 13 – Professora durante a apresentação final do Curso de Música Sala 61da FEUSP

Em termos qualitativos, a formação musical das professoras passou por um processo não só de aquisição do conhecimento musical, mas também de vivências interiores que possibilitaram a sensibilização no processo de musicalização, a partir de um trabalho de reflexões pessoais e profissionais. Durante o curso houve, por parte das professoras, compromisso, dedicação, estudo, motivação, envolvimento e reciprocidade de todas, não medindo esforços para estarem presentes a todos os encontros e realizarem todas as atividades propostas que exigiram aprofundamento e reflexão. Estes dados foram confirmados pela prontidão na entrega semanal das atividades enviadas por e-mail, bem como na porcentagem de frequência dos encontros presenciais.

Considerações preliminares

O primeiro contato com as professoras e suas contribuições no questionário inicial delinearam o perfil do grupo: professoras interessadas em buscar no conhecimento musical uma nova forma de aprendizagem e desenvolvimento direcionados às crianças. Durante as conversas em grupo, as professoras deixaram claro em seus depoimentos que todas elas utilizavam a música de forma empírica, mas sem fundamentações metodológicas e científicas a respeito do que significa o potencial para aprender música e sua importância no desenvolvimento infantil, principalmente como desenvolver o potencial, a aptidão musical e as etapas da *audiação* preparatória de Gordon desde os recém-nascidos. Também

como orientar os pais a respeito de uma formação não estruturada em música junto aos bebês e às crianças pequenas.

As expectativas iniciais das professoras em relação ao curso foram ir além do que já conheciam de música ao longo de sua vida, ou seja, por meio de oficinas de música, materiais didáticos e a forma como utilizavam a música com as crianças na creche e pré-escola. Portanto, elas buscavam expandir e se capacitarem em como aprender e ensinar música às crianças de forma mais consciente, em algo que nem mesmo elas sabiam expressar em palavras naquele momento. Veja o depoimento de duas delas:

“Poder realizar atividades com as crianças de maneira que possa colaborar com o seu desenvolvimento musical de maneira correta, sem queimar etapas que futuramente possam lhe fazer faltar para que haja um desenvolvimento completo da criança, tornando-a um ser feliz e completo tudo no seu tempo. Sentir-me capacitada na realização de atividades musicais”. (Ativ.1, q.6, P33)

“Saber aplicar corretamente a música como ferramenta na construção do conhecimento da criança nesta fase da infância”. (Ativ.1, q.6, P11)

Em relação ao conhecimento musical, propriamente dito, houve um excelente desempenho das professoras, tanto no aspecto rítmico, melódico e também na decodificação¹²⁴ dos símbolos musicais, considerando o tempo do curso e por ser a música uma linguagem com conteúdos muito específicos e complexos. O curso foi estruturado buscando oferecer os pré-requisitos musicais para a realização das atividades, mas também o de apresentar uma sequência de atividades musicais para as professoras aplicarem com as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, também se estendendo às crianças de 3 a 5 anos contemplando algumas professoras que trabalhavam em EMEI's.

Para tanto, foram disponibilizadas vários materiais musicais, como livros de canções infantis, livros de jogos musicais, livro de construção de instrumentos musicais e exploração sonora, livros de jogos e rodas infantis, parlendas, rimas e brincadeiras infantis, canções de ninar, sequência para uma aula com bebês, áudio de músicas infantis e coleções em vários estilos musicais para audição na escola. Todo esse material foi disponibilizado em *pen drive* para cada professora. Durante o curso ele foi aplicado com a finalidade de habilitar as professoras a criarem atividades junto às crianças em suas escolas, mas sempre com a fundamentação da sequência de aprendizagem musical da MLT de Gordon, na

¹²⁴ Decodificação – tradução e interpretação de códigos (símbolos, sinais, escalas, mapas) que expressam e representam informações.

construção das estruturas de aprendizagem. É importante ressaltar que a disponibilização destes materiais por si só não conduz ao desenvolvimento potencial para música. Era necessário um processo de formação que levasse em consideração o ser potencial. Exatamente os andaimes de uma estrutura musical como alicerces para a aprendizagem musical. Sobre o curso, veja a opinião de duas professoras.

“O curso é apresentado duas partes, uma de vivência e outra teórica, o que é muito bom, pois perdemos muito em nosso dia-a-dia a parte da vivência, ou seja, de nos descobrirmos, de entrarmos em contato conosco mesmos e com o outro. Trabalhamos a parte corporal através de dinâmicas, vivências, movimento, música, compartilhamento e do trabalho teórico relacionado a música em todo o nosso ser. Para falar em linguagem musical tenho que conhecer a linguagem do meu corpo. Então se trabalha concomitante”. (Ativ.7, P18)

“A forma com que os assuntos estão sendo abordados no curso, mesclando informações sobre a estrutura musical, teoria sobre a relação e importância da música e ainda a prática, trazem uma visão diferenciada e muito envolvente”. (Ativ.7, P24)

Coleta dos dados

Os dados coletados durante o curso de Música foram a partir das atividades presenciais e a distância realizadas nos 10 encontros presenciais, como também nas respostas das 10 atividades enviadas por e-mail às professoras, além do questionário final. Essas atividades não foram avaliadas quantitativamente, mas considerou-se o desenvolvimento potencial alcançado ao longo do curso, o empenho, o desempenho, o comprometimento e o cumprimento de prazos determinados de entrega dos trabalhos como critério de acompanhamento das atividades.

Os dados foram coletados por meio de notas de campo da autora¹²⁵, fotos e filmagens¹²⁶ durante os encontros presenciais, das escritas e depoimentos das professoras, tanto nos encontros presenciais como nas respostas das atividades a distância. Este material

¹²⁵ Notas de Campo são relatos escritos que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (BOGDAN & BILKLEN, 1994, p.150).

¹²⁶ É importante esclarecer que a maioria dos encontros presenciais realizadas no Salão Nobre da Escola de Aplicação não foi filmado por uma opção da pesquisadora em deixar as professoras livres e bem a vontade na realização das atividades, principalmente por se tratar de atividades de cunho pessoal, interno e interpessoais. Por isso, algumas notas de campo foram coletadas durante estes encontros.

foi organizado por temas que posteriormente foram codificadas¹²⁷ e finalmente categorizadas.

3.4 – TERCEIRA FASE DA PESQUISA

A terceira fase da pesquisa começou antes mesmo do início do ano letivo de 2013, pois com o caminhar do Curso de Formação continuada em Música, no segundo semestre de 2011 (de setembro a dezembro), algumas ações concomitantes ao período de realização do Curso de Música começaram a acontecer no CEI X. Uma dessas ações foi a proposta de se construir um espaço destinado apenas ao trabalho musical com as crianças, de forma que todos os agrupamentos do CEI X pudessem ter um horário para o cultivo do aprendizado musical e não apenas os Berçários. Esta proposta aconteceu em consonância e diálogo entre a gestora, coordenadora pedagógica e a pesquisadora, a qual expandia à proposta inicial, ou seja, a música iria abranger todo o CEI X.

É importante esclarecer que a ideia de construir o laboratório de música surgiu da diretora e coordenadora pedagógica atendendo a uma solicitação das professoras de se ter no CEI X um espaço próprio destinado às atividades de música. Como uma sala de atividades musicais cria um maior volume sonoro na Instituição pelo uso de instrumentos sonoros, do entoar e cantar melodias, a direção decidiu utilizar um espaço externo às salas de atividades de todos os agrupamentos, espaço este que estava destinado a guardar entulhos na época. A partir desta demanda, a pesquisadora foi chamada a colaborar na construção interna deste espaço, ou seja, a ajudar na montagem de um laboratório de música. Esta foi uma ação concreta discutida e planejada conjuntamente entre a direção e a pesquisadora. Portanto, a partir de uma demanda das professoras, das ações que vieram da própria Instituição e com a ajuda e colaboração da pesquisadora, o laboratório de música foi sendo construído e que configurou em um espaço que foi institucionalizado e que deu uma maior qualidade para o trabalho musical no CEI X.

¹²⁷ Codificação – expressão e representação de conceitos através de códigos (símbolos, sinais, escalas, mapas) traduzíveis e interpretáveis.

3.4.1 – A sala de Música: processos em construção

Assim, em meados de outubro de 2011, a gestora e coordenadora pedagógica resolveram utilizar um espaço da creche que era depósito de sucatas na época e transformá-lo em um espaço para a música, o qual foi denominado de laboratório musical ou sala de música. A foto a seguir mostra como era o espaço antes da reforma:

Figura 14 – Frente do depósito de sucatas escolares no CEI X

Figura 15 – Interior do depósito de sucatas escolares do CEI X

De novembro a dezembro de 2012 foi realizada a limpeza e retirada das sucatas da sala com a finalidade de reformá-la e transformá-la em sala de Música. O espaço passou por reparações estruturais na pintura e piso e na aquisição de mobiliários como estantes, tapetes, almofadas e instrumentos musicais eletrônicos, de sopro e percussão infantis (teclado – Yamaha RX550; flauta doce; pandeiros, chocalhos, castanholas infantis, além de instrumentos manufaturados pelas professoras).

Em março de 2012 a sala de música já estava disponível para todas as classes da creche e a partir daí iniciou-se o trabalho musical com as crianças. As fotos a seguir mostram alguns momentos de atividades musicais com as crianças.

Figura 16 – Atividades musicais com as crianças na sala de Música do CEI X

Durante o ano de 2012 houve ainda a contratação de uma professora de música para ir a escola uma vez por semana ensinar violão para as professoras, como também atividades musicais às crianças e novos materiais pedagógicos musicais adquiridos pelo CEI X. Portanto, em 2012 houve grandes mudanças na creche em relação a presença da música nas atividades com as crianças, ou seja, houve a participação de toda a equipe escolar investindo na música como prioridade no planejamento e desenvolvimento das crianças.

É importante ressaltar que durante as três fases da pesquisa, a intenção da pesquisadora foi fazer um trabalho que provocasse mudança significativa na *práxis* das professoras no campo da musicalização infantil. Primeiramente houve a observação das práticas musicais com os bebês e depois a necessidade de se oferecer um curso de formação musical às professoras. Ao longo do curso, houve o processo de formação, mas também da escuta atenta às professoras, suas reflexões, além do diálogo conjunto, na orientação de práticas e no atendimento das necessidades de cada professora, oferecendo informações, suporte e materiais apropriados.

O exemplo claro de ação conjunta entre as professoras e a pesquisadora foi no laboratório de música, pois as professoras se tornaram autoras, usando as informações do curso e as orientações musicais para elaborar e registrar suas próprias práticas por meio de filmagens. Esta ação de filmar as próprias práticas foi iniciativa delas, com o apoio de outras funcionárias da creche que colaboravam no momento do registro. Estas filmagens eram passadas posteriormente à pesquisadora, que ao assisti-las, orientava naquilo que era necessário ajustar na condução das práticas. Portanto, as professoras foram se tornando mais autônomas à medida que avançavam nas ações, mas que quando se deparavam com dificuldades, a pesquisadora oferecia o suporte, seja via presencial ou virtual, enviando e-mails, áudios e vídeos, orientando práticas ou tirando dúvidas daquilo que elas tinham dificuldades. Assim, foi observado a ação das professoras em parceria com a pesquisadora e os resultados constatados na terceira fase da pesquisa mostraram mudanças significativas em suas práticas musicais junto aos bebês e crianças pequenas, conforme sugerem Carr e Kemmis (1988) em um processo de pesquisa-ação.

Outras ações autônomas da direção do CEI X evidenciaram também a iniciativa de ampliar e estimular as professoras nas conquistas musicais. A busca por mudanças de qualidade levaram a direção a contratar profissionais de música para ir

semanalmente dar reforço às práticas musicais, como foi o caso da contratação de uma professora de violão para ensinar as professoras na creche. Portanto, houve um suporte musical constante às professoras, além da pesquisadora. É importante registrar que todas as ações posteriores ao curso de formação musical partiram da necessidade que as professoras foram sentindo e houve o apoio da direção da creche. Outro aspecto refere-se as novas ações que passaram a ser integradas no CEI X e houve a colaboração da pesquisadora, sendo sempre consultada em suas propostas, como foi o caso da contratação da professora de violão e do planejamento musical. Nesta ocasião a diretora enviou, via e-mail, o currículo e a proposta de atividades musicais da professora de violão e das atividades musicais às crianças para apreciação da pesquisadora. Assim, o diálogo entre elas era mantido e o trabalho sempre em vias de continuidade.

A presença de outros profissionais de música na creche não interferia a estrutura do trabalho musical implantado, pois a partir da formação musical recebida, as professoras da creche já tinham uma noção da estrutura básica e do processo sequencial de aprendizagem musical. Desta forma, era possível fazer ajustes sempre que necessário e solicitado, com orientações e feedbacks as professoras. Este diálogo acontecia principalmente com a ida da pesquisadora ao CEI X, pois era mostrado o resultado das práticas musicais realizadas ao longo das semanas no laboratório de música e que eram registradas em vídeos. Estes vídeos eram repassados à pesquisadora que ao assistir, discutia com as professoras e orientava-as em que ponto poderia melhorar a qualidade das práticas musicais, intensificando o processo de aprendizagem musical às crianças.

Todas estas ações mostram que no final do curso de música a participação da pesquisadora passa a ser diferenciada, ou seja, neste período inicia realmente o processo de pesquisa-ação, pois não houve uma proposta fechada e imposta de trabalho musical por parte da pesquisadora, mas sim práticas e ações que foram sendo construídas em parceria com a direção e as professoras da creche, conforme as necessidades foram surgindo. Este aspecto ilustrou bem o que Elliott (2010) e Carr e Kemmis (1988) definem como pesquisa-ação, ou seja, foram ações que provocaram mudanças significativas nas práticas musicais e principalmente foram estas práticas propiciadoras de desenvolvimento musical, conforme será mostrado na 3ª fase da pesquisa, indicando como estas ações levaram a uma continuidade no processo de aprendizagem.

Ilustrando a sequência de ações ocorridas desde o início de 2012, que foi um ano marcado pela reestruturação da música na creche, foi possível observar que após o Curso de Formação Musical houve uma maior participação e união das professoras e direção da creche. A pesquisadora acompanhou esse processo de mudanças em 2012 por meio do contato direto (presencial) e indireto (via e-mail), com orientações e sugestões de novos materiais e atividades para as professoras utilizarem no espaço da sala de música. Alguns dos encontros da pesquisadora com as professoras na creche foram destinados a uma orientação prática mais direta com a participação das crianças na sala de música, mostrando passo a passo como realizar o trabalho musical com as crianças, de forma a estimular o desenvolvimento da *audiação* preparatória¹²⁸. As etapas sequenciais das atividades musicais como os padrões rítmicos e melódicos foram gravadas no teclado (*Yamaha RX550*) da creche. Este material gravado foi transferido para o computador do CEI X como arquivos de música e disponibilizado às professoras em *pen drive*.

É importante ressaltar que as transformações ocorridas na creche em relação à linguagem musical foram a partir de um trabalho de contexto participativo de toda a equipe escolar, principalmente por parte de algumas professoras que mesmo não sendo musicistas, aprenderam como fazer a sequência de atividades de aprendizagem musical proposta na etapa de *audiação* preparatória. Esta foi a diferença marcante, ou seja, de como as atividades musicais eram ofertadas às crianças na primeira fase da pesquisa e como elas passaram a ser ofertadas a partir de 2012. É claro que foi necessário um período de mudanças e adaptações às novas concepções pedagógico musicais, pois todo processo demanda tempo e apreensão de novos conhecimentos. Após este período foi possível realizar a terceira fase da pesquisa a partir de março de 2013.

Houve ainda outras atividades na creche que foram sendo incorporadas ao longo deste tempo e que refletem mudanças no comportamento da escola em relação a importância da música na formação e desenvolvimento das crianças. Exemplificando, em julho de 2013 a creche já dispunha em seu cronograma semanal de atividades a presença da música dentre as outras atividades, conforme mostra o cronograma das Oficinas a seguir:

¹²⁸ Estes procedimentos estão explicitados no apêndice VII, p. 378.

Cronograma das Oficinas					
Professor	Oficina	Cronograma			
		3 ^{as}	4 ^{as}	5 ^{as}	6 ^{as}
VALÉRIA	Leitura: Poemas e Histórias	BIIA, BII B,	MGIA, MGIB.	MGIC, MGID,	MGIIA, MGII B.
KÁTIA	Narração de Histórias e Arte	MGIC, MGID,	MGIIA, MGII B.	BIIA, BII B,	MGIA, MGIB.
ADRIANA	Poemas, Parlendas e Contos.	BIIA, BII B,	MGIA, MGIB.	MGIC, MGID,	MGIIA, MGII B.
LEILA	Rodas, Cantigas e Brincadeiras.	MGIC, MGID,	MGIIA, MGII B.	BIIA, BII B,	MGIA, MGIB.
IRIS	Música Instrumental	MGIA, MGIB, MGIIA, MGII B	BIIA, BII B, MGIC, MGID	MGIA, MGIB, MGIIA, MGII B	BIIA, BII B, MGIC, MGID.

Cronograma de Início das Oficinas:

VALÉRIA, KÁTIA E IRIS: 06 de Maio.

ADRIANA E LEILA: 13 de Maio.

Figura 17 – Cronograma de Oficinas realizadas semanalmente na creche¹²⁹.

Uma funcionária do CEI X, que sabe executar violão, foi destinada a acompanhar as professoras e as crianças nas atividades musicais durante um período a cada turno escolar, de forma que todas as turmas tinham acesso às atividades musicais semanalmente. A figura a seguir mostra o horário da música instrumental como atividade de acompanhamento.

CRONOGRAMA DE HORÁRIO					
GRUPO	Música Instrumental	Oficina			
		MANHÃ		TARDE	
BIIA	9H30	5 ^{as} FEIRAS (Das 9h30 às 10h00)		3 ^{as} FEIRAS (Das 14h00 às 14h30)	
BII B	9H45	5 ^{as} FEIRAS (Das 9h00 às 9h30)		3 ^{as} FEIRAS (Das 15h00 às 15h30)	
MGIA	9H30	6 ^{as} FEIRAS (Das 9h30 às 10h00)		4 ^{as} FEIRAS (Das 14h30 às 15h00)	
MGIB	9H45	6 ^{as} FEIRAS (Das 10h00 às 10h30)		4 ^{as} FEIRAS (Das 15h00 às 15h30)	
MGIC	10H00	3 ^{as} FEIRAS (Das 9h30 às 10h00)		5 ^{as} FEIRAS (Das 15h00 às 15h30)	
MGID	10H15	3 ^{as} FEIRAS (Das 9h00 às 9h30)		5 ^{as} FEIRAS (Das 14h30 às 15h00)	
MGIIA	10H00	4 ^{as} FEIRAS (Das 10h00 às 10h30)		6 ^{as} FEIRAS (Das 14h30 às 15h00)	
MGII B	10H15	4 ^{as} FEIRAS (Das 9h00 às 9h30)		6 ^{as} FEIRAS (Das 15h00 às 15h30)	

Figura 18 – Cronograma de horário de atividades musicais em cada turma nos dois turnos da creche.

¹²⁹ Esses cronogramas de atividades musicais das figuras 17 e 18 foram cedidos, pela funcionária responsável pela música no CEI X, para serem fotografados e inseridos no texto.

3.4.2 – Esclarecimentos sobre a 3ª fase da pesquisa de Campo

Na primeira e terceira fases da pesquisa foram utilizados os mesmos instrumentos de avaliação para investigar o nível de interação entre as professoras (empenho) e as crianças (envolvimento) mediante a utilização das Escalas de Laevers (1994) e Laevers et al., (2005), conforme já foi explicitado no texto da primeira fase da pesquisa¹³⁰. A utilização das Escalas de Laevers corroborou nesta investigação, pois mapeou registros do nível de envolvimento das crianças e do nível de empenho das professoras antes e após o Curso de Formação Musical às professoras (segunda fase da pesquisa). O período que abrange toda a pesquisa foi de 3 anos, a contar desde o primeiro contato com o CEI X em outubro de 2010 ao término total das atividades da pesquisa em setembro de 2013. Para a terceira fase da pesquisa é importante esclarecer qual foi o procedimento na escolha dos participantes, ou seja, quais crianças e professoras foram observadas. Com o passar do tempo cronológico (2011 a 2013) houve o crescimento físico das crianças e consequentemente a mudança de turmas, isto é, do Berçário I e II (BI e BII) os bebês foram para o agrupamento do Mini Grupo I e II (MGI e MGII). Houve também a rotatividade das professoras neste período total da pesquisa.

Contextualizando todo o período da pesquisa, a primeira fase foi realizada de Março a Julho de 2011 no CEI X (período de filmagens e observações), onde foram observados dezesseis bebês dos Berçários I e II da creche e quatro professoras destes berçários, as quais foram denominadas professoras A, B, C e D. A segunda fase da pesquisa foi realizada de setembro a dezembro de 2011 na Faculdade de Educação da USP com o Curso de Formação Continuada em Música: *A linguagem Musical na Educação Infantil*, oferecido às professoras da Rede Pública de São Paulo, dentre elas sete professoras do CEI X. A terceira fase da pesquisa foi realizada de Março a Julho de 2013 no CEI X (período das filmagens e observações), onde foram observados nove crianças dos Mini Grupos I e II da creche e cinco professoras, as quais foram denominadas professoras A, B, C, E e F.

Na terceira fase da pesquisa, realizada a partir de Março de 2013 no CEI X, houve o cuidado de observar as mesmas crianças das turmas do Berçário I e II de 2011 e

¹³⁰ Ver p. 173 a 175.

que em 2013 estavam nas turmas das classes do Mini Grupos I e II, com diferentes professoras que foram denominadas de professoras “E” e “F”. As professoras “E e F” são professoras que não participaram da primeira fase da pesquisa devido a faixa etária de suas turmas de crianças não abranger a faixa etária dos Berçários na ocasião, mas estas professoras participaram do Curso de Música e puderam dar continuidade ao trabalho musical com as crianças ao longo dos dois anos.

Em 2012, as crianças do Berçário I (de 2011) tiveram orientação da professora “C” da primeira fase da pesquisa. Portanto, parte das crianças observadas na terceira fase da pesquisa teve ao longo destes dois anos uma continuidade de trabalho musical, mesmo tendo mudado a cada ano de professoras. Neste aspecto, a análise do envolvimento das crianças foi em relação ao desenvolvimento musical, pois o fato de haver mudanças de professoras foi também um parâmetro de análise da pesquisa que será detalhado nos resultados da terceira fase.

3.4.3 – Participantes da 3ª fase da pesquisa

3.4.3.1 – As crianças do Mini Grupo I e II

Conforme já foi dito anteriormente, na seleção dos participantes da 3ª fase da pesquisa houve o cuidado de preservar as mesmas crianças observadas no início da pesquisa em 2011, bem como as mesmas professoras dos Berçários e também as professoras que deram continuidade ao trabalho musical com as mesmas crianças ao longo dos 3 anos.

Portanto, foram observadas nove crianças do Mini Grupo I e II (que eram os bebês dos Berçários I e II em 2011), de forma que foi possível analisar o impacto de desenvolvimento musical dessas crianças ao longo da pesquisa, ou seja, de 2011 a 2013. As crianças observadas em 2013 são as mesmas de 2011, com exceção das crianças que saíram do CEI X nesse período. As demais crianças do Mini Grupo I e II (2013) que não

estavam no Berçário I e II (em 2011) ou que entraram na creche posteriormente a 2011 não foram analisadas na pesquisa.

A seguir, as tabelas 19 e 20 mostram a relação das crianças do Berçário I e II que participaram da terceira fase da pesquisa em 2013.

Mini Grupo I

Tabela 19 – Quadro demonstrativo das crianças participantes da 3ª fase da pesquisa do Mini Grupo I em 2013.

Nº	Berçário I – 2011	Mini Grupo I - 2013	Situação de permanência no CEI X em 2013
01	Criança A	-----	saiu
02	Criança B	Criança B1	presente
03	Criança C	Criança C1	presente
04	Criança D	Criança D1	presente
05	Criança E	Criança E1	presente

A tabela 19 indica que dos cinco bebês participantes da 1ª fase da pesquisa do Berçário I em 2011, quatro deles estavam no Mini Grupo I em 2013. A porcentagem de evasão nesta turma foi de apenas 20%. Esse dado é importante, pois em 2011 os bebês do Berçário I tiveram bons resultados de envolvimento em relação à música e também quanto ao empenho das professoras “A e B” na época.

Mini Grupo II

Tabela 20 – Quadro demonstrativo das crianças participantes da 3ª fase da pesquisa do Mini Grupo II em 2013.

Nº	Berçário II - 2011	Mini Grupo II – 2013	Situação de permanência da criança no CEI X em 2013
01	Criança A	-----	saiu
02	Criança B	Criança B2	presente
03	Criança C	Criança C2	presente
04	Criança D	-----	saiu
05	Criança E	Criança E2	presente
06	Criança F	-----	saiu
07	Criança G	Criança G2	presente
08	Criança H	-----	saiu
09	Criança I	Criança I2	presente

A tabela 20 indica dos nove bebês participantes da 1ª fase da pesquisa do Berçário II em 2011, cinco deles estavam na sala do Mini Grupo II em 2013, ministradas pela professora “E e F”. A porcentagem de evasão foi maior que do Mini Grupo I, ou seja, 44,4% dos bebês do Berçário II de 2011 saíram da creche. No entanto, foi possível fazer a análise das crianças presentes.

A tabela 21 mostra a idade das crianças participantes do MGI em 2013:

Tabela 21 – Idade das crianças do MGI

Criança	Idade Atual¹³¹
B1	2 anos e 10 meses
C1	3 anos e 1 mês
D1	3 anos e 2 meses
E1	3 anos e 1 mês

A tabela 22 mostra a idade das crianças participantes do MGII em 2013:

Tabela 22 – Idade das crianças do MGII

Criança	Idade Atual¹³²
B2	3 anos e 10 meses
C2	3 anos e 9 meses
E2	4 anos
G2	3 anos e 10 meses
I2	3 anos e 8 meses

Em relação aos dezesseis bebês dos Berçários I e II matriculados em 2013, eles não foram investigados na terceira fase da pesquisa em relação à Escala de Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005), porque o foco da investigação proposta na pesquisa foi o processo ocorrido entre 2011 a 2013. No entanto, foi investigado o empenho das professoras A e B junto a esses bebês, pois são as mesmas professoras do Berçário I desde 2011.

¹³¹ A idade apresentada das crianças do MGI refere-se ao mês Março de 2013, na 3ª fase da pesquisa.

¹³² A idade apresentada das crianças do MGII refere-se ao mês Março de 2013, na 3ª fase da pesquisa.

3.4.3.2 – As professoras dos Berçários I e Mini Grupo I e II

Foram observadas cinco professoras na terceira fase da pesquisa:

a) Professoras “A e B” (são as mesmas professoras do Berçário I em 2011). Em 2013, as professoras “A e B” continuaram com as turmas de bebês no Berçário I, o que favoreceu avaliar seu empenho em relação às atividades musicais oferecidas com as novas turmas de bebês, ou seja, investigar se houve diferença na oferta de atividades musicais entre 2011 a 2013 por parte delas, antes e depois do Curso de formação musical.

b) Professora “C” (a mesma professora do Berçário II em 2011). Em relação à professora “D” do Berçário II da primeira fase da pesquisa, ela não foi observada na 3ª fase da pesquisa, pois não houve por parte dela envolvimento quanto ao trabalho musical com as crianças desde o início da pesquisa e também porque ela não participou do Curso de formação musical durante a 2ª fase. Dessa forma, é possível que não houvesse diferenças significativas em seus níveis de empenho entre a 1ª e a 3ª fases da pesquisa em relação às outras professoras que se envolveram no processo.

c) as Professoras “E e F” (professoras das turmas dos Mini Grupos I e II em 2013). Como opção de pesquisa, foi decidido a análise processual das professoras “E e F”, pois estas professoras participaram do Curso de Música, além de estarem ativas nas atividades musicais da escola e de utilizarem semanalmente o laboratório musical, onde as crianças realizam atividades musicais diversificadas, como exploração dos instrumentos musicais, audição de música, brincadeiras e cantigas de roda.

A justificativa para a participação das professoras “E e F” na 3ª fase da pesquisa foi também de investigar o espaço que a música passa a ocupar no CEI X a partir desta pesquisa e dentro do processo de pesquisa-ação já instalado na Instituição. A participação destas professoras indica um novo movimento da música na creche, ou seja, sinaliza que a música passa a integrar o Contexto Escolar. Portanto, a música muda seu caráter e não é mais um mero passatempo, o que indica que esta pesquisa foi muito além do que seria uma pesquisa de campo etnográfica. A inclusão destas professoras “E e F” mostra também os efeitos de mudanças em um ambiente escolar onde há um trabalho de Formação em Contexto, o que torna possível ampliar as possibilidades de um trabalho participativo e transformador, ou seja, aquele é construído na própria Instituição Escolar. E

isto não é um fato isolado de um ou outro professor, ou uma ou outra criança. É um trabalho de equipe!

A tabela 23 mostra a relação das professoras observadas na 3ª fase da pesquisa:

Tabela 23 – Quadro demonstrativo das professoras participantes da 3ª fase da pesquisa

	2011	2013
Professoras do Berçário I –	A e B	A e B
Professoras do Berçário II –	C e D	C
Professoras do Mini Grupo I –	-----	E
Professoras do Mini Grupo II –	-----	F

3.5 – ESTÁGIO ACADÊMICO – BRASIL/PORTUGAL

Ouçã, olhe, ande, pare, procure.
Ande, ouçã, olhe, procure, pare.
Olhe, ouçã, procure, pare, ande.
Pare, ouçã, olhe, procure.
 (Opus Tutti, germinar, 2011)

O estágio acadêmico da pesquisadora foi realizado na cidade de Lisboa no LAMCI (Laboratório de Música e Comunicação na Infância) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa no período de novembro a dezembro de 2013. O estágio teve o apoio financeiro da Pró-Reitoria da USP, cujo fomento enriqueceu muito os estudos desta tese.

A orientadora do estágio em Lisboa foi a Profª Drª Helena Rodrigues¹³³ fundadora do LAMCI e responsável pela introdução das ideias sobre a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon em Portugal, com quem teve contato direto.

¹³³ Helena Rodrigues – professora do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Investigadora do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musica, fundou o LAMCI (Laboratório de Música e Comunicação na Infância). Autora de publicações de natureza diversificada, principalmente dedicada à educação musical infantil. É diretora artística da Companhia de Música Teatral (www.musicateatral.com), cujo trabalho tem sido apresentado em vários países do mundo e no Brasil em 2013, com o apoio do SESC. Coordena o projeto Opus Tutti, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian de Portugal.

Durante o estágio foi possível ver nas vertentes de seu trabalho, juntamente com sua equipe, concepções pautadas na ideia de investigação, formação, intervenção e criação que foram pontos perfeitamente vivenciados durante o estágio. Esta vivência foi importante, principalmente pela observação e participação nas atividades desenvolvidas durante o estágio (anexo III).

Na perspectiva de “investigação”, foi observado as principais linhas de pesquisas desenvolvidas pela prof. Helena e sua equipe, relacionadas a temas como: interação bebê/mãe e professor, estudos sobre comportamento rítmicos e desenvolvimento vocal na primeira infância; brincar com palavras, melodias e canções; formação e criação artística, música de colo e na creche, entre outros, que foram apresentados no III Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano, dia 09/11/2013 na Fundação Calouste Gulbenkian.

Na linha de “formação”, a pesquisadora participou de aulas na Pós-Graduação da Disciplina “Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon” ministradas pela prof^a Helena Rodrigues. Nestas aulas foi possível vivenciar e esclarecer várias dúvidas a respeito dos tipos e estágios da *audiação* preparatória da MLT de Gordon, principalmente destinadas à orientação aos pais e professores. Estas aulas foram significativas, porque na primeira parte sempre se trabalhava com aspectos de natureza interna e corporal, como a respiração, exploração sonora, movimento, gestos, expressões e criatividade artística. Nestas práticas, sempre eram introduzidas atividades musicais utilizando as ferramentas da MLT de Gordon e esta vivência esclareceu muitos aspectos perfeitamente aplicáveis em uma formação continuada, as quais tiveram ressonância com algumas atividades propostas durante o Curso de Música (2ª fase desta pesquisa), como será mostrado posteriormente.

Na linha de “intervenção” e “criação” foi possível observar e também vivenciar como MLT (também na etapa de *audiação* preparatória) é trabalhada pelos professores em situações diferenciadas, como na creche¹³⁴ e também nas aulas de musicalização (Música de Colo) com a presença dos pais. Estas experiências serviram principalmente de reflexão, pois foi possível estabelecer um parâmetro de comparação sobre a aprendizagem musical infantil desenvolvida no Brasil e em Portugal.

A observação e participação das aulas “Música de Colo” foram muito enriquecedoras. Nestas aulas, ministradas pelos professores Fernanda Lopes e António

¹³⁴ Centro Infantil Roseiral, em Lisboa – Portugal.

Rodrigues foi possível observar na prática como eles retratam a MLT de Gordon durante as atividades musicais. Também como realizam ludicamente as orientações musicais para pais e acompanhantes de bebês e crianças pré-escolares. Estas orientações podem ser expressas, segundo enfoque dos idealizadores:

destinados a bebês e crianças em idade pré-escolar, as sessões de orientação musical constroem-se a partir da interação entre pais/adultos e bebês/crianças num ambiente musical e interpessoal dinâmico, composto por linguagens musicais diversas e atividades interdisciplinares que procuram celebrar a afetividade e estabelecer pontes de comunicação entre pais e filhos na descoberta da musicalidade das emoções (Projeto Música de Colo)¹³⁵.

Nas atividades com as crianças são usadas as orientações que Gordon recomenda:

As canções com e sem palavras, os cantos rítmicos, os padrões tonais e rítmicos, o movimento contínuo, o silêncio, a exploração de instrumentos musicais, os jogos musicais, a audição ativa... são a essência do leque de atividades a partir das quais se explora o som, o corpo, o espaço e o tempo, se desenvolve o vocabulário e pensamento musical da criança. Num processo sequencial vai se estimulando a sua capacidade de expressão musical, num percurso semelhante ao da aquisição da língua materna, tal como é preconizado pela teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon (Projeto Música de Colo).

O uso da voz cantada é outra orientação de Gordon nesta faixa etária e também muito utilizada durante as atividades nas aulas de música:

Nesta descoberta em que o corpo abraça a música e nela se envolve, a voz cantada, enquanto instrumento natural, assume um papel preponderante na comunicação com bebês/crianças: a voz cantada é o olhar da música! A voz cantada desperta a imaginação, revela emoções, embala num mar de canções, dança ao ritmo de lengalengas e trava-línguas (Projeto Música de Colo).

Em relação às aulas de musicalização com os bebês e crianças pequenas em creches, elas acontecem em creches pilotos conveniadas pelo LAMCI, sob supervisão e aconselhamento da prof^a Helena Rodrigues que oferece a formação aos alunos de pós-graduação. Em uma destas creches foi possível constatar como o processo de musicalização acontece, sendo este diferenciado em relação ao Brasil. Uma das diferenças é que o professor de música vai até a creche semanalmente e faz o trabalho com as crianças

¹³⁵ Ver <http://lamci.fcsh.unl.pt/index.php/pt/>

e com as professoras que participam das aulas junto com as crianças. Neste sentido, não tem o propósito de formação ao professor, mas de levar as atividades para o desenvolvimento musical das crianças. Neste trabalho foi observado que há um planejamento musical nos moldes da MLT de Gordon, utilizando as orientações informais não estruturadas e estruturadas propostas nas etapas de *audiação* preparatória, conforme foram descritas nas citações anteriores.

No Brasil, normalmente não há a presença regular de um professor de música nas creches, nem para trabalhar com as crianças, nem para orientar os professores, independente de sua proposta pedagógica. Portanto, os resultados observados no Brasil revelam a ineficácia nesta área de formação e intervenção. Esta pesquisa é justamente para incentivar a reflexão sobre a importância de mudanças em relação a essas premissas, ou seja, contribuir na construção da musicalidade das crianças e em seu desenvolvimento musical.

A observação destas duas experiências, ou seja, a do projeto Música de Colo e das aulas de musicalização na creche foram muito importantes neste estágio, pois revelaram facetas de formação e intervenção. Momentos diferenciados quando as crianças podem ter a presença e interação dos pais nas atividades musicais e quando as crianças interagem em conjunto sem a presença dos pais. Existem diferenças, no entanto, ambas as ações têm seu aspecto positivo, pois as crianças estão tendo a oportunidade de uma orientação que traz uma perspectiva de aprendizagem musical e não apenas de uma interação esporádica e desarticulada. O planejamento, o conhecimento e a orientação de como fazer, propiciam a eficácia. Juntos, a interação e o aprendizado potencializam o desenvolvimento musical.

IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 – RESULTADOS DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

Contextualizando, o trabalho completo foi realizado no período de outubro de 2010 a dezembro de 2013. A investigação foi composta por 3 fase: a primeira fase, realizada de março a junho de 2011 teve o caráter de observação.

A segunda fase, realizada de setembro a dezembro de 2011 teve o caráter de formação musical às professoras, somado às atividades ocorridas no ano de 2012, de responsabilidade da pesquisadora, como: intervenções pedagógicas musicais no CEI X; colaboração com propostas de planejamento musical, elaboração de atividades musicais e sugestão na compra de instrumentos musicais durante o período de construção e instalação do laboratório musical no CEI X; participação no primeiro semestre de 2012 do Contexto de Professoras na FEUSP, como ministrante dos encontros, cujo tema foi a Música na Educação Infantil, com a orientação na elaboração de vídeos de atividades musicais realizadas pelas professoras do CEI X e também de outros CEI's e EMEI's de São Paulo, além de aulas de flauta doce oferecido às professoras; e finalmente, período de análise dos dados da 2ª fase de pesquisa.

A terceira fase, realizada de março a junho de 2013 teve o caráter de observação e reavaliação dos resultados após a segunda fase da pesquisa, comparando com os resultados da primeira fase da pesquisa. No segundo semestre de 2013 ocorreram a análise dos dados da 3ª fase e o estágio acadêmico realizado no LAMCI (Laboratório de Música e Comunicação na Infância) do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical (CESEM) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa em Portugal. O ano de 2014 foi destinado à finalização da tese.

4.1.1 - Resultados do Empenho do Adulto

Os resultados da 1ª fase de observação referem-se aos registros do empenho das quatro professoras dos Berçários I e II (BI e BII) que participaram da pesquisa. O instrumento de avaliação utilizado foi a Escala de Empenho do Adulto (LAEVERS, 1994) em suas três categorias. As cenas filmadas foram analisadas e registradas por meio das fichas de observação (anexo VI). Cada cena foi analisada conforme exemplo da tabela 24 que foi filmada dentro do Berçário I com a professora “A” interagindo com cinco bebês.

Professora A – CEI de São Paulo – Data: 21/03/2011

Tabela 24 – Análise do empenho do adulto¹³⁶

Atividade	Nível 5	Nível 4	Nível 3	Nível 2	Nível 1	Justificativa nas categorias de análise
Organização do espaço para atividade de exploração de materiais sonoros com música de fundo (cirandas de roda)						Sensibilidade: a professora fomenta a confiança da criança na entrega e manuseio dos materiais. Encoraja a atividade, cantando e mostrando. Está atenta aos movimentos das crianças. Valoriza o que as crianças estão fazendo e interage com elas.
						Estimulação: providencia os materiais adequados (materiais sonoros e instrumentos de sucata). Tem paciência com as crianças. Encoraja a criança a manusear os materiais e estimula a todos a participar e interagir.
						Autonomia: permite que as crianças escolham os materiais sonoros que foram colocados em um cesto. Deixa a criança livre para pegar, movimentar e manusear outros objetos sentindo o som com o movimento corporal.

¹³⁶ Fonte: LAEVERS, F. **The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC**. Manual and video tape, Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education, (1994).

4.1.2 - Resultado do Empenho do Adulto por categoria

Os resultados do empenho das professoras foram separados por cada Berçário. Para cada categoria (SENSIBILIDADE, ESTIMULAÇÃO E AUTONOMIA) será apresentado três gráficos indicando os resultados das duas professoras do BI, das outras duas professoras do BII e em seguida de todas elas para cada categoria. A análise foi feita a partir destes resultados demonstrando o empenho das professoras para cada categoria analisada. É importante ressaltar que a opção de apresentar conjuntamente os dados de empenho das duas professoras por berçário foi por uma questão de comparação entre os dois berçários. No entanto, todos resultados individuais de cada professora também foram registrados e analisados.

CATEGORIA SENSIBILIDADE

O gráfico 2 mostra os resultados das professoras A e B do Berçário I, na categoria SENSIBILIDADE. Observou-se que as professoras tiveram resultados em níveis ascendentes, ou seja, houve por parte delas atenção e cuidado para com as crianças durante a maioria das atividades. Esses resultados demonstraram sentimentos e bem estar emocional da criança, além da empatia, capacidade de resposta e afetividade (LAEVERS, 1994).

Professoras A e B do Berçário I

Gráfico 2 – Empenho das professoras A e B do BI – Sensibilidade

O gráfico 3 mostra os resultados das professoras C e D do Berçário II, na categoria SENSIBILIDADE. Observou-se que elas tiveram resultados diferentes do Berçário I, pois os níveis 4 e 5 foram decrescentes em direção ao nível 3, observando momentos de baixa sensibilidade das professoras durante as atividades.

Professoras C e D do Berçário II

Gráfico 3 – Empenho das professoras C e D do B II – Sensibilidade

Na análise dos resultados das quatro professoras dos BI e BII, eles indicaram que o empenho nessa categoria foi positiva, apesar de ainda serem detectados pontos que necessitam melhorar. Finalmente, numa comparação entre os Berçários I e II, o BI obteve melhores resultados nessa categoria, conforme mostra o gráfico 4 a seguir:

Todas as Professoras dos Berçários I e II

Gráfico 4 – Empenho das professoras A, B, C e D dos BI e BII – Sensibilidade

CATEGORIA ESTIMULAÇÃO

A categoria ESTIMULAÇÃO é a forma como o professor concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem, de forma que a mediação e o conteúdo dessa intervenção possam interferir nos resultados, pois uma boa intervenção é quando ela corresponde às capacidades e interesses das crianças. Também que haja a presença de energia e motivação, estimulando o diálogo, a atividade ou o pensamento, além de partilhar e valorizar as atividades da criança (LAEVERS, 1994). Neste sentido, observou-se que em geral houve uma boa estimulação por parte de todas as professoras, mas no Berçário I, a estimulação das professoras obteve melhores resultados em relação ao Berçário II, apesar de também serem positivos.

Professoras A e B do Berçário I

Gráfico 5 – Empenho das professoras A e B do BI – Estimulação

Professoras C e D do Berçário II

Gráfico 6 – Empenho das professoras C e D do BII - Estimulação

Todas as Professoras dos Berçários I e II

Gráfico 7 – Empenho das professoras A, B, C e D dos BI e II – Estimulação

CATEGORIA AUTONOMIA

A categoria AUTONOMIA vai indicar o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões, como também a forma como a apóia, encorajando suas ideias e respeitando suas opiniões em relação aos trabalhos e brincadeiras (LAEVERS, 1994).

Nesse sentido, os resultados indicaram um equilíbrio nos Berçário I e II, pois mostram que a categoria autonomia predomina a partir do Nível 3 e, portanto, as crianças estão tendo um bom grau de autonomia em suas atividades.

Professoras A e B do Berçário I

Gráfico 8 – Empenho das professoras A e B do BI – Autonomia

Professoras C e D do Berçário II

Gráfico 9 – Empenho das professoras C e D do B II – Autonomia

Todas as Professoras dos Berçários I e II

Gráfico 10 – Empenho das professoras A, B, C e D dos B I e BII – Autonomia

De forma geral, foi possível concluir que em todas as categorias da Escala de Empenho houve bons resultados por parte das professoras nos Berçários I e II, observados durante as suas atividades. Isto sugere que no CEI X já exista um trabalho de equipe, de Formação em Contexto e dentro de uma Pedagogia em participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Porém, como a finalidade do estudo foi observar se nestas atividades houve ou não a presença da música, os resultados indicaram diferentes dados entre o Berçário I e II.

Presença da música nas atividades dos Berçários I e II

Berçário I

Na avaliação dos resultados obtidos na Escala de Empenho das professoras dos Berçários I e II foi possível verificar a presença ou não de atividades com música.

Os resultados apontaram que houve no Berçário I, com as professoras A e B, significativa presença da música nas atividades, embora não diversificada. Das 20 observações realizadas, a professora A teve 8 cenas com a presença de música nas atividades e a professora B com 13 cenas envolvendo alguma atividade musical. Portanto, no BI houve uma boa presença de atividades envolvendo música, principalmente com a professora B.

Os gráficos 11 e 12 indicam que das 20 cenas observadas de cada professora dos Berçários I, o número de atividades em que houve a presença da música.

Gráfico 11 – Relação das atividades musicais da prof.^a A

Gráfico 12 – Relação das atividades musicais da prof.^a B

No gráfico 13, os resultados indicam que mais de 50% das atividades observadas no Berçário I houve a presença dos elementos da linguagem musical (ritmo, melodia e timbre), ou seja, as professoras integravam a música na rotina das crianças, embora fossem atividades musicais aleatórias, repetitivas e pouco diversificadas.

Gráfico 13 – Relação das atividades musicais das prof.^{as} A e B

Berçário II

A presença de atividades com música foi bem menor no Berçário II em relação ao Berçário I. Das 20 observações realizadas, a professora C teve 6 cenas com a presença de música nas atividades e a professora D com apenas 1 cena envolvendo alguma atividade musical. Portanto, no Berçário II houve pouca presença de atividades envolvendo música, principalmente com a professora D.

Gráfico 14 – Relação das atividades musicais da prof.^a C

Gráfico 15 – Relação das atividades musicais da profª. D

No gráfico 16, os resultados indicam que apenas 17,5% das atividades observadas no Berçário II houve a presença dos elementos musicais, ou seja, as professoras utilizavam pouco a linguagem musical na rotina das crianças.

Gráfico 16 – Relação das atividades musicais das professoras C e D

É importante salientar que as atividades musicais observadas nos Berçários I e II referiram-se principalmente à exploração sonora de objetos de percussão e brinquedos sonoros, como também cantar para as crianças. No entanto, apesar de no BI ter sido observado a maior presença de música nas atividades, elas não tiveram uma sequência, regularidade e nenhum planejamento por parte das professoras, ou seja, elas foram utilizadas aleatoriamente e de forma repetida.

Se estes resultados fossem pontuados pelos indicadores na Escala ITERS-R¹³⁷, no item “Música e Movimento”, poderia se considerar que no BI a pontuação seria 3 (conceito mínimo), ou seja: 1) no dia a dia há a presença de alguns materiais, brinquedos

¹³⁷ Ver anexo II, p. 350.

ou instrumentos musicais acessíveis para atividades livre, como chocalhos, brinquedos de dar corda, caixa de música, xilofone, tambor; 2) a professora usa pelo menos uma atividade musical diariamente, como cantar música suave durante o sono, música para dançar; 3) não se exige a participação das crianças nas atividades musicais em grupo e há atividades alternativas disponíveis (ITERS-R, p. 240 – anexo II). Já no BII a pontuação seria 2 (conceito entre inadequado e mínimo, ou seja, pouca experiência e atividades musicais; uso da música de fundo de fundo (Ibid., p. 240 – anexo II).

4.1.3 - Resultados do Envolvimento das Crianças

A Escala de Envolvimento da Criança (LAEVERS, et al., 2005) tem como objetivo avaliar o grau de envolvimento da criança nas mais variadas atividades de sua rotina na creche. A seguir será apresentado o envolvimento dos bebês nos Berçários I e II.

4.1.3.1 - Resultados do Envolvimento das Crianças nos Berçários I e II

Os resultados da 1ª fase de observação referem-se aos registros do envolvimento dos bebês dos Berçários I e II (BI e BII) que participaram da pesquisa. O instrumento de avaliação utilizado foi a Escala de Envolvimento da criança (LAEVERS et al., 2005) em suas três categorias. Após o período de observação, todas as cenas registradas foram analisadas e categorizadas conforme procedimentos da Escala de Envolvimento das Crianças. O gráfico 17 mostra o envolvimento de todas as crianças dos Berçários I e II, somado a todas as atividades observadas, além das musicais, como no parquinho, balançando e andando de carrinho, brincadeiras livres, brincando de boneca, Lego, ouvindo histórias dentre outras. Os resultados gerais sugerem que houve um bom envolvimento das crianças considerando todas as atividades analisadas.

Gráfico 17 – Envolvimento das crianças em todas as atividades nos Berçários I e II

Em relação às atividades musicais que foram separadas e analisadas para cada criança, há um dado interessante mostrando que a presença da música nas atividades favoreceu e interferiu positivamente nos resultados gerais referentes aos índices de envolvimento das crianças. Para exemplificar será apresentado o resultado de duas crianças de cada um dos Berçários (criança C do Berçário I e criança G do Berçário II) para indicar que quando houve a presença da música nas atividades com as crianças, o envolvimento delas obteve os níveis 4 e 5 da escala, como mostram os exemplos a seguir:

Berçário I

O envolvimento total da Criança C do Berçário I

Gráfico 18 – Níveis de Envolvimento de todas as atividades registradas da Criança C

O envolvimento nas atividades musicais da Criança C do Berçário I

Gráfico 19 – Níveis de Envolvimento de atividades com música registrados da Criança C

Berçário II

Envolvimento Criança G do Berçário II

Gráfico 20 – Níveis de Envolvimento de todas as atividades registrados da Criança G

O envolvimento nas atividades musicais da Criança G do Berçário II

Gráfico 21 – Níveis de Envolvimento de atividades com música registrados da Criança G

Apesar de no Berçário II ter havido poucas atividades com música, quando houve, o nível de envolvimento das crianças obteve índices com os níveis 4 e 5, sugerindo que a presença de música favorece o envolvimento das crianças.

4.1.3.2 - Resultados do Envolvimento das Crianças frente às Atividades Musicais

Conforme resultados apresentados anteriormente, a presença da música, independente da atividade ou da finalidade de seu uso, elevou o nível de envolvimento dos bebês em relação às outras atividades sem a presença da música. Este dado sugere que, é possível que a presença da música seja um elemento desencadeador de envolvimento aos bebês. A seguir será apresentado como foi a presença da música para cada Berçário.

Berçário I

No Berçário I foram registradas, em média, 32 cenas para cada criança, com duração de 2 minutos cada cena, totalizando 64 minutos de filmagem. De cada cena foi observado o envolvimento da criança durante as diversas atividades de sua rotina. Dentre essas cenas foram separadas as atividades que continham a presença da música, o que registrou, em média, 15 cenas com atividades musicais, ou seja, 32% conforme mostra o gráfico 22:

Gráfico 22 – Porcentagem das atividades com a presença de música no BI

Berçário II

No Berçário II foram registradas, em média, 28 cenas para cada criança, com duração de 2 minutos cada cena, totalizando 56 minutos de filmagem. De cada cena foi observado o envolvimento da criança durante as diversas atividades de sua rotina. Dentre essas cenas foram separadas as atividades que continham a presença da música, o que registrou, em média, 6 cenas com atividades musicais, ou seja, apenas 17%, conforme mostra o gráfico 23:

Gráfico 23 – Porcentagem das atividades com a presença de música no Berçário II

Em uma comparação entre o Berçário I e Berçário II foi possível observar que as crianças do BI participaram de mais atividades musicais em relação ao BII. É importante registrar que as atividades musicais observadas referiram-se à exploração de objetos e brinquedos sonoros infantis juntamente às canções infantis, principalmente em contextos de brincar. No entanto, não existiram atividades musicais planejadas e normalmente eram aleatórias, sem a mediação das professoras no sentido de conduzir uma aprendizagem musical. No BI foi observado também que as professoras A e B colocavam CDs de músicas infantis e os deixava tocando. Às vezes, alguma delas cantava junto com a música movimentando os bebês; outras vezes, deixava a música tocando como pano de fundo de outras atividades, como, por exemplo, ao colocar os bebês manuseando brinquedos ou durante o momento que estavam mamando.

Na figura 19 são mostrados os materiais mais utilizados nas atividades de exploração sonora.

Figura 19 - Instrumentos sonoros utilizados nas atividades musicais no Berçário I

Os gráficos 24 e 25 mostram em cada Berçário a porcentagem de cada um dos níveis de envolvimento da Escala de Envolvimento das Crianças, ou seja, do nível 1 ao 5, apenas considerando as atividades com a presença de música registradas nos BI e BII. Os resultados apontaram que nos dois Berçários, independente da quantidade de atividades musicais em cada agrupamento, as porcentagens dos níveis 4 e 5 foram predominantes. A partir destes dados, foi possível sugerir que a presença da música seja um elemento propiciador de envolvimento aos bebês.

Gráfico 24 – Porcentagem de cada nível da Escala de Envolvimento da criança das atividades com presença de música – Berçário I

Gráfico 25 – Porcentagem de cada nível da Escala de Envolvimento da criança das atividades com presença de música – Berçário II

4.1.3.3 – Análise dos resultados da 1ª fase da pesquisa

Os resultados da primeira fase de pesquisa sinalizaram que a presença da música nas atividades infantis favoreceu o envolvimento da criança, como também o empenho das professoras quando utilizavam música nas atividades de rotina. Este aspecto foi visível entre as professoras do Berçário I em relação as do Berçário II, onde houve maior presença de atividades com música. No entanto, as atividades musicais observadas podem ser consideradas repetitivas, aleatórias e sem nenhum planejamento prévio, o que significa dizer que estão em um plano secundário, porque possivelmente as professoras não sabem como fazer e necessitam de orientação e formação musical. Portanto, apesar dos bons resultados no Berçário I em relação à presença da música em atividades de rotina das crianças, este tipo de prática sugere não apresentar fatores que levem à uma aprendizagem musical em termos de desenvolvimento de habilidades e competências musicais, conforme orientações de Gordon na etapa de *audiação* preparatória.

Este tipo de práticas musicais que foram observadas no BI e BII estão mais próximas a uma interação musical que guarda em si aspectos mais socializantes e afetivos e que conduziram a um maior envolvimento das crianças em relação às outras atividades. No entanto, se aliado à interação musical houvesse um planejamento de atividades sequenciais de aprendizagem musical, com a aquisição de uma estrutura de aprendizagem,

os resultados em nível de desenvolvimento potencial, possivelmente seriam diferentes, conforme sugerem as teorias de Vigotski, Bruner e Gordon.

É importante ressaltar que na primeira fase da pesquisa as professoras tiveram um bom empenho com as crianças, mas não era suficiente para provocar mudanças significativas, devido a forma como as práticas musicais eram realizadas, embora as crianças ficassem envolvidas. De fato, os resultados da primeira fase mostraram um bom envolvimento das crianças, indicando que as professoras já estavam fazendo um trabalho em que a música estava presente em algumas atividades. No entanto, será que somente este trabalho provocaria mudanças de melhor qualidade, conforme sugere Carr e Kemmis (1988)? Segundo os autores, a mudança de melhor qualidade ocorre quando desde o início começa a se abrir as portas para a continuidade, para a recriação da criança, em um trabalho conjunto e participativo entre professores que pesquisam suas práticas. E somente da forma como a música estava inserida na creche, isto não seria possível, ou seja, não haveria perspectivas de continuidade no processo de aprendizagem musical.

Portanto, a partir dos resultados obtidos ao final da primeira fase da pesquisa, constatou-se a necessidade de oferecer uma formação e orientação musical às professoras dos Berçários I e II. A intenção era de propiciar um trabalho que as conduzissem à compreensão e aquisição de uma estrutura básica de aprendizagem da linguagem musical e a partir daí pudessem modificar sua prática pedagógico musical junto às crianças. Assim, a partir de agosto de 2011, iniciou-se o processo de formação musical as professoras de educação infantil, conforme será descrito na 2ª fase da pesquisa.

4.1.3.4 – Participação dos pais na pesquisa

Gordon (2000b) refere-se a participação dos pais como os principais iniciadores e colaboradores da aprendizagem musical infantil. Sem dúvidas são eles os primeiros a participar do processo, assim como o fazem em relação a linguagem materna. Cantar para o bebê, interagir brincando, olhar nos olhos, sorrir e responder aos seus balbucios, conversar cantando, colocar música, dançar, balançar e movimentá-los no colo, tocá-lo com carinho e afeto, são atividades estimulantes e que muitas vezes os pais,

principalmente a mãe faz espontaneamente. Melhor ainda, quando eles podem acompanhar e participar com seus bebês de uma aula de musicalização, a partir dos primeiros meses de vida até os cinco anos de idade. Os resultados são surpreendentes e o desenvolvimento musical é uma aquisição para o resto da vida.

A orientação informal não estruturada e estruturada¹³⁸ a qual Gordon retrata em sua teoria de aprendizagem para recém-nascidos e crianças pré-escolares é destinada principalmente aos pais e professores com conhecimento musical. Normalmente, esta orientação aos pais ocorre durante as aulas de musicalização, onde a presença do pai, da mãe ou de ambos é fundamental neste processo de aprendizagem musical do bebê. A presença dos pais durante as aulas de musicalização favorece a interação, o aprendizado e o fortalecimento dos laços afetivos que desencadeiam positivamente vários aspectos do desenvolvimento social, cognitivo, motor, psicológico, musical, entre outros, do bebê.

No entanto, esta realidade descrita está distante das creches públicas brasileiras. Este foi um desafio nesta pesquisa: primeiro, as professoras dos Berçários I e II não tinham nenhuma formação musical e um conhecimento limitado na condução de atividades musicais aos bebês, conforme já foi relatado. Segundo, na creche não se pode contar com a presença dos pais no horário de funcionamento, porque eles trabalham e exatamente por isto, recorrem às creches. A rotina dos pais é deixar os bebês por volta das 7h da manhã e buscá-los entre 17h e 18h da tarde. Portanto, não havia possibilidades de inseri-los nas atividades musicais no horário de funcionamento da creche. Estes aspectos foram discutidos entre a pesquisadora e a gestora do CEI X em busca de soluções, pois era necessário de alguma forma inserir a família no processo de aprendizagem musical, mesmo considerando as dificuldades de sua presença na creche. Algumas ações foram tomadas em relação a isto, entre as quais foi o questionário aos pais, que será descrito a seguir.

Durante a primeira fase da pesquisa foi aplicado inicialmente um questionário aos pais dos bebês que estavam envolvidos na pesquisa e depois foi estendido aos outros pais por uma iniciativa da direção em concordância com a pesquisadora. A intenção era conhecer o perfil dos pais em relação à música. Assim sendo, a pesquisadora elaborou as questões do questionário com a finalidade de conhecer a influência do meio sociocultural no qual os bebês estavam inseridos musicalmente com suas famílias, ou seja, conhecer a influência da aculturação. O procedimento de entrega e coleta dos dados contou com a

¹³⁸ Ver subitem 2.3.2, p. 68.

participação da direção da escola que entregou e recolheu os questionários diretamente com os pais ao deixarem ou buscarem suas crianças (apêndice V).

As respostas foram selecionadas numa tabela montada em *excell* (apêndice VI) contendo os dados que geraram os seguintes resultados analisados a seguir:

- ✓ A faixa etária das crianças, cujos pais foram entrevistados, foi de seis meses a três anos de idade;
- ✓ A metade dos pais disse que no período de gestação foi colocado regularmente algum tipo de música para o bebê e a mais votada foi a música clássica;
- ✓ Mais da metade dos bebês (65%) tiveram algum contato regular com ambientes musicais, como cultos religiosos, corais, dança, atividades físicas. O mais citado foi o culto religioso;
- ✓ A maioria dos pais disse que no período de gestação ou após a criança ter nascido eles colocaram música ou cantavam para o bebê, dentre elas canções de ninar, canções infantis e canções folclóricas;
- ✓ A maioria dos pais afirmou que no ambiente doméstico eles têm o costume de ouvir música. Os estilos de música mais citados foram: músicas religiosas, infantis, MPB e sertaneja;
- ✓ Dos recursos ou instrumentos sonoros mais utilizados no ambiente doméstico, os pais citaram primeiramente a televisão e os programas mais assistidos foram noticiários, filmes e novelas. A seguir foram citados também aparelhos de som e internet com músicas mp3 e vídeos;
- ✓ Dos estilos musicais preferidos pelos pais, os cinco mais citados foram na ordem de preferência: infantil, gospel religioso, MPB, sertanejo e romântico.

Estes resultados demonstraram que mais da metade dos bebês, de forma geral tiveram favoravelmente contato com música no período pré e pós-natal. Nessa fase, Gordon (2000b) reforça a importância da participação dos pais na orientação informal e estimulação musical a seus bebês, de preferência oferecer um ambiente sonoro rico e diversificado para os bebês e cantar para eles. Este tipo de orientação seria possível passar aos pais das crianças, mesmo eles não podendo participar das atividades musicais na creche e receberem uma orientação mais específica.

Em relação aos estilos musicais, os meios de utilização sonora e preferências musicais dos pais, estes dados revelaram a influência do meio sociocultural que as famílias

estão inseridas e consequentemente os bebês, que vão internalizando a diversidade de sons e estímulos sonoros, ou seja, em um processo de aculturação. Estes dados foram importantes para a pesquisa, pois para Vigotski (1987), a internalização é um dos aspectos essenciais no desenvolvimento das funções mentais superiores que são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Vigotski explica que as funções mentais superiores se adquirem por um processo de internalização, essencialmente importante na aquisição de estruturas de aprendizagem na dinâmica do desenvolvimento potencial.

Assim sendo, a bagagem musical ou a pequena estrutura musical adquirida por aculturação que o bebê e a criança pequena trazem consigo ao chegar à creche deverão ser conhecidas e consideradas pelas professoras. A partir desta informação, elas podem valorizar e intensificar o processo de aculturação. Portanto, é possível aplicar este conhecimento vigotskiano à aprendizagem musical, pois as estruturas musicais de aprendizagem integram também as funções mentais superiores em vias de desenvolvimento. Esta perspectiva é fundamental e cabe as professoras de creche dar continuidade ao processo de desenvolvimento musical das crianças em parceria com os pais. Este processo foi refletido também durante a pesquisa, pois o envolvimento dos pais deveria também passar por ações e orientações planejadas.

Desta forma, mesmo os pais não podendo participar das atividades musicais com os bebês na creche, nem por isto eles deixaram de receber alguma orientação de como poderiam colaborar no processo de aprendizagem musical de suas crianças, assim como colaboram na aprendizagem da língua materna. Neste sentido, a participação da direção da creche foi ímpar, pois a gestora e coordenadora pedagógica, por estarem envolvidas em um ambiente colaborativo de pesquisa-ação, compreenderam a importância de partilhar a transmissão deste conhecimento aos pais. O fato de elas estarem participando também do curso de formação em Música e por estarem sempre em contato com os pais colaborou no despertar e na transmissão de algumas orientações básicas de como eles poderiam melhorar e intervir na estimulação musical com os bebês em casa.

O trinômio de uma formação em Contexto – pesquisador, escola e pais, representando Universidade, escola e família estavam em comunicação para favorecer o desenvolvimento musical das crianças. Este vínculo estabelece uma interação fundamental, pois é uma forma de comunicação entre as partes que gera um fortalecimento das relações

sociais, onde é possível transmitir os conhecimentos, neste caso, as orientações musicais. Segundo Rodrigues, Rodrigues e Quental (2010, p. 35):

A interação comunicativa que se estabelece entre os pais ou educadores e os bebês, e que é mediada através de modalidades expressivas presentes na voz, no olhar, no corpo e no tato, é absolutamente insubstituível e contém natural e instintivamente as “primeiras lições” de sociabilidade, de música e de linguagem verbal.

Sobre isto, Rodrigues, Rodrigues e Quental (2010) ressaltam da importância de um profissional especializado em música para fazer este papel, referindo-se a uma sessão de musicalização propriamente dita, ou seja, centrada no bebê, mas também nos pais e acompanhantes da criança. Desta forma, “os próprios pais podem também descobrir em si próprios potencialidades musicais que desconheciam, como podem também aprender, por modelagem, formas de interagir musicalmente com as suas crianças, podendo-as explorar posteriormente no quadro da sua relação humana” (Ibid., p 35).

No entanto, esta proposta sugerida por Rodrigues, Rodrigues e Quental (2010), não é viável para a realidade nas creches públicas brasileiras, ou seja: os pais não podem participar de atividades musicais com os bebês porque trabalham; não há a presença de um profissional especializado em música na creche; os professores de creche não sabem como fazer a iniciação musical adequada. Portanto, por estes motivos é tão importante se pensar no papel do professor de música como agente mediador na orientação musical de pais e professores de educação infantil, bem como na formação continuada em música destes últimos.

O ideal seria os pais participarem das atividades de musicalização com os bebês nas creches públicas, assim como nas escolas particulares que oferecem musicalização para bebês ou em projetos de extensão de musicalização para bebês em Instituições Superiores de Ensino, onde há a participação dos pais ou acompanhantes juntos com os bebês. No entanto, a realidade socioeconômica dos pais dos bebês de creches é outra e, por isso, é tão importante ter esse olhar para as crianças de creche e poder propor mudanças significativas que possibilitem a eles outra qualidade de ensino e aprendizagem musical.

Retornando às ações junto aos pais nesta pesquisa, houve ainda outras ações para a integração deles no processo. Além do questionário, que agora é entregue aos pais

no momento da matrícula da criança e devolvido na primeira semana de aula, há ainda um texto com orientações aos pais de como colaborar no processo de aprendizagem musical no ambiente familiar (apêndice IX). Estas orientações têm como fundamentação a teoria de Gordon para recém-nascido e crianças pré-escolares, bem como as sugestões da Prof^a Helena Rodrigues¹³⁹ que coordena o LAMCI que juntamente a seus colaboradores¹⁴⁰ utilizam em suas atividades e materiais pedagógicos musicais as sugestões de Gordon para esta faixa etária.

4.2 – ANÁLISE DOS DADOS DO CURSO DE MÚSICA

4.2.1 – A Análise Qualitativa – Referencial teórico

A análise qualitativa desta fase de pesquisa contou com a coleta de dados das 35 profissionais de Educação durante o Curso de Música. O material coletado foi por meio da observação participante, notas de campo, filmagens, questionários e seus relatos (apêndice VIII).

Segundo Bardin (2010) a análise qualitativa é: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Ibid., p. 37). Para o autor a análise qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, buscando a análise de textos de maneira sistemática, por meio de um sistema de categorias, desenvolvido a partir do material coletado e sempre guiado por uma teoria. Depois de o material ser codificado e categorizado ele passará a ser interpretado por uma análise de conteúdo ao qual o autor esclarece ser “um método muito empírico que depende do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Ibid., p. 39).

¹³⁹ Rodrigues, H. responsável pela introdução das ideias sobre a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon em Portugal.

¹⁴⁰ Ver: <http://cesem.fcsh.unl.pt/> e <http://lamci.fcsh.unl.pt/index.php/pt/>

Mayring (2000) acrescenta três formas básicas de análise de conteúdo qualitativo: a *sumarização ou codificação*, cujo objetivo é reduzir o material de forma que sobram os conteúdos essenciais, ou seja, de criar um *corpus* que continue sendo um retrato do material básico e pode ser utilizada ainda para a criação indutiva de categorias; a *explicação*, cujo objetivo da análise é acrescentar material adicional a determinados segmentos do texto (conceitos, frases, etc.) para aumentar a compreensão, esclarecer, explicar e interpretar determinado segmento; a *estruturação*, cujo objetivo é filtrar determinados aspectos do material, estabelecer um recorte do material na base de critérios pré-estabelecidos, ou de avaliar o material na base de determinados critérios.

4.2.2 - O processo de análise qualitativa

Para Bardin (2010), as principais etapas do processo de análise correspondem a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

É importante pontuar que na fase de pré-análise dos dados desta pesquisa, os objetivos foram sendo formulados de acordo com as questões de pesquisa traçadas desde o início, ou seja, identificar como a música estaria sendo ofertada na educação infantil e qual a visão e formação das professoras da creche em relação à linguagem musical. Na elaboração semanal das atividades, que eram enviadas via e-mail para as professoras, estes objetivos foram sendo delineados com o desenvolver do curso, ou seja, a formulação das perguntas seguia um critério contínuo e não pré-determinado e que foi construído de acordo com o andamento do curso.

Após reunir todos os dados coletados durante o curso de Música, foi feito um levantamento dos trechos de falas das professoras ao longo do curso e de notas de campo durante os encontros presenciais. Esse material passou por uma codificação que é “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2010, p. 103-104). No caso de ser uma análise qualitativa e categorial, a organização da codificação compreendeu três etapas no processo: o recorte – escolhas das unidades; a enumeração – escolha das regras de contagem e a classificação e a

agregação – escolha das categorias (BARDIN, 2010). A partir disso, foi feito um recorte com a escolha das unidades de codificação que depois foram classificadas em níveis e subníveis e finalmente foi possível a escolha das categorias.

4.2.3 – A codificação dos dados

Segundo Bogdan e Bilklen (1994), à medida que os dados vão sendo lidos, eles se repetem ou se destacam por certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e os acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorrer os dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes neles e, em seguida, escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.

O quadro 4 indica os seguintes níveis e subníveis de categorias de codificação de 307 trechos analisados:

NÍVEIS	SUBNÍVEIS	307 TRECHOS
Introdução ao trabalho de consciência corporal e musical	Relaxamento	27
	Regiões corporais	14
	Percepção de si e do outro	33
	Sensações e sentimentos	4
	Expectativas iniciais do curso	14
Aspectos da Linguagem Musical na creche e pré-escola	Uso da Música na escola	17
	Importância da Música	7
	Possibilidades de aprender Música	3
	Percepção dos elementos musicais	6
	Visão da Música na infância	5
	Teoria de Gordon	14
Papel da Professora de Educação Infantil	Problemas na formação	14
	Elaborar um currículo	5
	Desenvolvimento Profissional em relação a música	20
Dificuldades com a Música	Receios de aprendizagem	20
	Interações, motivações, superação	6
	Reflexões e Mudanças	10
Habilidades musicais conquistadas	Reflexões do curso	6
	Novas possibilidades	19
	Avaliações do curso	63

Quadro 4 – Níveis e subníveis de categorias de codificação

NÍVEIS	SUBNÍVEIS	DESCRIÇÃO
Introdução ao trabalho de consciência musical	Relaxamento	Exercícios de alongamentos, respiração e relaxamento psicofísico
	Regiões corporais	Regiões por onde a música se expressa (mente, sentimento e vontade)
	Percepção de si e do outro	Capacidade de perceber emoções em si e também nos outros a partir de atividades interpessoais
	Expectativas iniciais do curso	Relato do que sentem e o que esperam do curso
	Sensações e sentimentos	Descrição do que o professor vai descobrindo e sentindo ao longo do curso; também reencontrando suas memórias passadas.
	Interações, motivações e superações	Interação do grupo nas atividades práticas, sensações de bem estar e contato com os sentimentos durante o curso.
Aspectos da Linguagem Musical na creche e pré – escola	Uso da Música na escola	Como as professoras usam a linguagem musical na escola
	Importância da Música	Conscientização da importância da linguagem musical na Educação Infantil desde a fase dos bebês
	Possibilidades de aprender Música	Vencer os limites e ser possível aprender o uso adequado da linguagem musical com as crianças
	Percepção dos elementos musicais	Ao longo das atividades do curso as professoras foram aumentando a percepção de padrões rítmicos, melódicos e discriminação sonora
	Visão da Música na infância	Percepção do que significa música no desenvolvimento e aprendizagem infantil
	Teoria de Gordon	Citação da importância da MLT para recém-nascidos e crianças na fase pré-escolar
Papel da Professora infantil	Problemas na formação	O reflexo da não formação musical da professora infantil
	Elaborar um currículo	Possibilidade de se pensar da elaboração conjunta de um currículo para a música na escola infantil após o curso.
	Desenvolvimento Profissional em relação a música	Comentários sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor em relação à música; sua consciência e libertação no processo de educação musical tradicional
Dificuldades com a Música	Dificuldades com a Música	Relato das dificuldades e limitações encontradas para trabalhar a linguagem musical consigo e com as crianças
	Reflexões e Mudanças	A partir das atividades do curso houve reflexão das professoras em busca de mudanças reais em relação à linguagem musical
Habilidades musicais conquistadas	Reflexões do curso	Visão das professoras após o curso de Música
	Novas possibilidades	O que é possível para cada professora a partir do curso
	Avaliações do curso	Avaliações gerais, dinâmica do curso e a auto-avaliação

Quadro 5 – Descrição dos subníveis das categorias de codificação

4.2.4 – A categorização dos dados

Para Bardin (2010), o que serve de informação na análise quantitativa é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, ou seja, a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de característica num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. Esse processo chama-se categorização que segundo o autor é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos”. Já as categorias são “rubricas ou classes que reúnem um grupo de unidades de registro” (Ibid., p. 117).

Máximo-Esteves (2008) ressalta ainda que a categorização é baseada na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas em um modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operações atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados. Segundo a autora, as operações fundamentais deste processo constam da fragmentação do texto em unidades de sentido idêntico; codificação (atribuição de um nome); identificação de padrões, de quebra de padrões, de saliências e do fio relacional entre os elementos que o investigador entrelaça e que devem responder coerentemente às questões inicialmente formuladas (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008).

A partir dessa compreensão teórica de como tratar os dados em uma análise qualitativa e após a composição dos níveis e subníveis de codificação, foi possível construir as categorias dos dados, expressas no quadro 6 a seguir:

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Trabalho Corporal, Mental e emocional do professor	Alongamento físico, exercícios de respiração, relaxamento físico e mental, percepção dos estados da mente e regiões corpo, percepção de si e do outro, descobertas interiores, sensações, envolvimento com o outro, interações com o grupo, alegria, prazer, concentração, reflexões sobre o sentir emoções, diálogos, atividades interpessoais, reflexões sobre a música na infância, memórias, expectativas com o desenvolvimento musical, movimento com os elementos da música e vivências musicais.
Dificuldades e Superações	Dificuldades e limitações encontradas para trabalhar música na educação infantil, medos e insegurança de cantar desafinado, bloqueios corporais e mentais, autocrítica exagerada, vergonha de se expor por não dominar a linguagem musical, reflexões, confiança e mudanças ao longo do curso.
Formação Musical do Professor	Reflexões sobre a formação do professor infantil, carência de formação musical, reflexo na prática musical com as crianças, currículo e planejamento musical, desenvolvimento profissional e pessoal do professor em relação à música, valorização profissional e sentimento de competência.
Linguagem Musical na creche e pré – escola	Visão do professor sobre a música na escola, aprendizagem e desenvolvimento musical infantil; conscientização da importância da linguagem musical para os bebês, Teoria do Gordon; percepção dos elementos musicais, possibilidades e uso da música na escola.
Mudança da concepção e prática	Mudança de paradigma, reconhecimento de novos valores e habilidades musicais, auto-estima positiva, sentimento de competência, realização, mudanças reais, auto-avaliação positiva, novas práticas.

Quadro 6 – Categorias e seu detalhamento

4.3 – CATEGORIAS

Para Rocha e Deusdará (2005), a ideia do pesquisador como observador imparcial remete as bases da legitimidade das investigações em Análise de Conteúdo de Bardin, calcadas nas noções de objetividade e de neutralidade, afastando dos procedimentos de análise as marcas da subjetividade do pesquisador.

A partir destes pressupostos, a análise de conteúdo das categorias foi abordada fidedignamente e consolidadas na ideia mais próxima transmitida pelas professoras a partir dos exemplos que serão descritos em cada uma das cinco categorias. Sempre que for necessário, haverá uma interlocução da pesquisadora estabelecendo pontes deste diálogo

de forma imparcial, mas sem deixar de registrar a emoção e reflexão em momentos de interação e mediação.

A descrição das categorias funcionou como placas indicativas de uma viagem que mostrou o caminho percorrido durante o curso de Música, isto é, uma síntese do que foi o processo, as vivências e conquistas. O início vem ilustrado com o depoimento reflexivo e encantador de uma professora do curso que relatou este caminho percorrido.

“Iniciando um momento de silêncio para refletir sobre o caminho percorrido até agora:

∞🎵∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞∞🎵∞

Acredito que algo continua mudando em relação à música, as mudanças são sutis, mas nítidas, pois este processo iniciou quando ainda era criança, nas minhas brincadeiras de menina (somente deste período para frente me lembro), pirulito que bate-bate, corre-cotia, passa anel, que mês é?, Com quem vai casar?, Dona barata, Eu com as duas/eu com as quatro, esses movimentos musicais fizeram parte de “*minhas vidas*” e com o decorrer do curso rememorara em minha mente, digo minhas vidas, pois acredito que vivemos várias vidas em uma só vida: vida da infância (parlendas e modinhas), vida adolescente (Renato Russo e uma louca vontade de aprender violão), vida adulta (Descobri Kitaro), vida de mulher (amar e dançar), vida de mãe (canções de ninar), vida de esposa (canções para relaxar), vida de professora (canções para brincar e amar), e outras que ainda irei viver (Ler, fazer e tocar músicas). Mas todas ficaram em minhas memórias e tenho o poder de reviver e retomá-las, rever, reaprender, e novamente deixar com que elas fiquem quietas no silêncio, mas sempre estarão lá, me esperando quando quiser reviver. O Curso de música soou como algo assim, belo de se lembrar, grandioso de sequenciar, maravilhoso de reaprender, fantástico de acreditar que posso ainda muito mais, posso tudo isso que estamos vivenciando e aprendendo neste momento”. (Ativ.7, P27)

Interlocução:

“Neste belíssimo trecho foi possível observar a trajetória musical da professora, revelando em seu testemunho a importância do meio sócio-histórico e de suas memórias na construção de sua identidade. Esta bagagem de vida um professor sempre leva consigo para a escola e que será transmitida direta ou indiretamente às crianças e ao grupo”. (Pesquisadora)

4.3.1 – Primeira Categoria: Trabalho corporal, mental e emocional do professor

*“...e se você olhar e aprender, então a porta está lá e a chave está na sua mão. Ninguém no mundo pode lhe dar essa chave ou abrir a porta, a não ser você mesmo”.
(J. Krishnamurti)*

A categoria intitulada “Trabalho Corporal, Mental e Emocional do professor” refere-se ao trabalho interior da mente e do corpo, dos sentimentos e emoções, da autopercepção, de descobertas pessoais, de reflexões, do enxergar a si mesmo e ao outro. Todos os temas e palavras chaves dessa categoria vão representar a dimensão das vivências individuais e coletivas registradas pelas professoras e que estão relacionadas ao potencial para aprender os caminhos da consciência musical.

No detalhamento desta categoria é importante frisar que sempre a primeira parte dos encontros presenciais foi dedicada ao trabalho corporal, mental e emocional das professoras. Sua importância consistiu no despertar para as possibilidades da música como modo de expressão e dizeres da vida, pois a música é uma expressão que surge da intenção interna e que deseja comunicar algo. Não é só emoção, é também pensamento, é movimento, domínio, concentração, desenvolvimento de estruturas cognitivas, criatividade...é comunicação, bem estar, interação. E para adquirir estas habilidades era necessário vivenciar este potencial que faz parte do corpo, está na mente, está na emoção. É parte intrínseca do ser humano!

Veja o depoimento de uma das professoras participantes do curso:

“O que mais me chamou a atenção foi a possibilidade de sentir e ouvir o som que vem de dentro de nós, pois quando penso em música, penso em ouvir o som pronto “música completa”, mas neste dia reparei e senti o som que vem de meus batimentos cardíacos, da minha respiração profunda, e do meu desabafo energético quando soltei a “voz de dentro”, a sensação foi maravilhosa. Pude perceber que o som do meu corpo é perfeito no seu pulsar e também tem um ritmo próprio. Acredito este ser um bom começo para entender e perceber-me como estudante de música. Passei esta semana reparando em outros sons: do vento, da multidão, das crianças brincando, das árvores, dos pássaros. Algo mudou na minha percepção, parece que as notas musicais são entoadas nos instrumentos tradicionais construídos pelos homens, mas elas aparecem também em outros instrumentos naturais do nosso mundo, basta parar para ouvir”.
(Ativ.2, P28)

Interlocução:

“Um dos momentos mais bonitos do curso foi presenciar esta descoberta e a percepção interna por parte das professoras. Uma resposta ao que ia sendo revelado em seus olhares, gestos, movimentos, sinalizando externamente, desde o início, as possibilidades de mudança internas”. (Pesquisadora)

A importância desta categoria reflete uma percepção ampla do ser humano que abrange vários aspectos, entre eles, os físicos, mentais e emocionais que estão integrados, mas nem sempre percebidos conscientemente pelo professor em seu dia a dia. Normalmente, este tipo de leitura interna abordada na primeira categoria fica no campo teórico e mesmo sua existência sendo conhecida, na maioria das vezes, ela não é expressa e vivenciada nos espaços educacionais. Se não é vivenciada, não pode ser socialmente transmitida. Por isto, estes aspectos estão tão dissociados na formação do professor que o leva a ter dificuldades de perceber em si e consequentemente de transmitir à criança. Vigotski (1998) aborda bem esta questão quando diz que em um processo de aquisições interna (internalização), primeiramente se passa pelo nível interpsicológico para se tornar intrapsicológico.

O trabalho corporal, mental e emocional de uma pessoa, é um trabalho interno e atividades interpessoais favorecem este sentir, esta internalização. Durante todo o curso, os momentos destinados ao trabalho corporal foram muito importantes e abriram as portas de entrada para os campos mentais e emocionais. A parte destinada aos exercícios de alongamento físico, exercícios de respiração, relaxamento físico e mental sempre foi algo muito acessível por todas as professoras e propiciadores de bem estar geral.

À medida que as professoras chegavam à primeira parte dos encontros presenciais, elas eram convidadas a deitar em um colchonete, fechar os olhos, relaxar o corpo e fazer respirações abdominais¹⁴¹. Havia uma orientação de como fazer a respiração abdominal e sua importância, principalmente porque através da respiração abdominal é

¹⁴¹ Respiração Abdominal: se realiza da seguinte forma: “inspire aproveitando o impulso que vem de dentro e liberte o abdômen que vai para frente, deixe entrar livremente o ar, o qual acentua o movimento abdominal. Com isso ficará cheia toda a base pulmonar. Na expiração solte todo o ar pelas narinas sentindo com as mãos sob o umbigo descer 2/3 cm para baixo. Repita o processo” (HERMÓGENES, 2001, p. 72).

possível acionar o sistema nervoso parassimpático¹⁴², responsável, entre outros, pela diminuição das ondas cerebrais.

Vivenciar conscientemente e sentir os efeitos da respiração é uma prática muito importante na aprendizagem musical, pois a música exige concentração, atenção, controle e visualizações mentais (SILVA, 1998); domínio do movimento (LABAN, 1978) e outros aspectos que foram contextualizados nas atividades musicais. A intenção dessas atividades vinha da necessidade das professoras terem uma consciência corporal, de se sensibilizarem e perceber a importância do cuidar de si e do outro. Estes momentos foram propiciadores de conforto e relaxamento, de acolhimento, do reencontro consigo mesmo, principalmente após um dia inteiro de trabalho e enfrentamento de trânsito e distâncias físicas para ali estarem. Esses momentos eram a preparação, o prelúdio para o curso, a música inicial!

Assim, após estas atividades, a transformação interna das professoras era imediata. Veja o depoimento de algumas delas:

“[...] aqueles exercícios de respiração, de relaxamento, de concentração, me energizam de maneira ímpar. Novamente, fico me sentindo “capaz de”, com o espírito alegre e descansado, pronto para recomençar uma grande tarefa, se necessário for. Empolgada? É. Esta seria a palavra para descrever (embora de maneira pobre) o resultado que tem ficado em mim.” (Ativ.7, P1)

“A arte de fazer música sempre me fascinou e encantou, participar de nossos encontros, onde a cada segunda-feira um mundo novo se abre, tem sido muito prazeroso. Somos normalmente recebidas com exercícios de relaxamento, que nos ajudam a esvaziar a mente, centrar na aula, ficando mais receptivo as atividades que se sucederão, além de ser um momento extremamente gostoso, onde apesar de estarmos em um grupo, submergimos em um mundo nosso, entrando em contato com nosso eu interior”. (Ativ.7, P9)

“Achei muito boa a primeira parte da reunião com relaxamento e exercícios respiratórios. Ganhei energia e pude participar da segunda fase com muita concentração, envolvimento e vontade. “Foi interessante saber como se processa a estrutura cognitiva da linguagem musical nas três dimensões (racional, afetivo, empenho), permeada pelo conhecimento reflexivo, a sensibilidade e a experiência musical”. (Ativ.2, P10)

“Todas as atividades foram muito significativas, porém a atividade que mais me chamou a atenção foi o relaxamento, pois me proporcionou ampla reflexão sobre a importância da linguagem musical em nossa vida, principalmente em se tratando do

¹⁴²O sistema nervoso parassimpático é a parte do sistema nervoso autônomo cujos neurônios se localizam no tronco cerebral ou na medula sacral, segmentos S2, S3 e S4. É o responsável por estimular ações que permitem ao organismo responder a situações de calma, como fazer yoga ou dormir. Essas ações são: a desaceleração dos batimentos cardíacos, diminuição da pressão arterial, a diminuição da adrenalina e a diminuição do açúcar no sangue. Fonte:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_nervoso_parassimp%C3%A1tico;

http://www.sistemanervoso.com/pagina.php?secao=2&materia_id=465&materiaver=1

meu grupo de alunos, faixa etária entre um e dois anos, contribuindo assim para um melhor relacionamento, proporcionando momentos de harmonia tornando o ambiente mais agradável e estimulando o gosto pela música”. (P25)

[...] Na atividade de relaxamento experimentei novamente o envolvimento do meu eu com meu corpo, proporcionando momentos de harmonia e descanso, nesta experiência percebi que durante três longos minutos ficamos concentradas, pois estávamos nos comunicando, utilizando como recurso somente o olhar. Acredito que esta atividade nos estimule a olharmos para as outras pessoas, possibilitando uma maior reflexão de nosso cotidiano”. (Ativ.4 P24)

“A vivência no curso acrescentou novas possibilidades de ideias e pensamentos para refletir, desafiar e praticar. Na sala de aplicação foi muito importante o relaxamento do corpo e mente. O correto seria praticarmos habitualmente momentos de centralizar a respiração, fazer se merecer internamente o exercício de ter um tempo para cada um de nós, até para que o nosso ser seja fortalecido, renovado e reestruturado para conseguirmos com maior consciência fazer e executar os nossos compromissos que são muitos”. (Ativ.7, P35)

Interlocução:

“No início de cada encontro presencial, os exercícios de relaxamento e respiração eram recebidos como um presente, um abraço de acolhimento interno pelas professoras. Como elas gostavam! Mediar estes momentos foram como abrir as portas de um espaço rumo ao desenvolvimento potencial delas. A cada semana novas conquistas e descobertas iam sendo vivenciadas individualmente e em grupo, num movimento de transformações pessoais”. (Pesquisadora)

Normalmente após o relaxamento era realizada uma vivência em duplas ou em grupos. De todas as vivências houve uma, que embora simples, foi de difícil de realização. Não obstante, extremamente importante para o ser humano e essencialmente para a professora que lida diretamente com crianças. A atividade sugerida foi que em duplas elas ficassem uma frente à outra, o mais próximo possível e por 5 minutos apenas olhassem no fundo dos olhos uma da outra, sem falar, apenas olhar, perceber a si e perceber o outro. Essa atividade foi reveladora e transformadora! Com diversos graus de dificuldade na realização, algumas literalmente não conseguiram; outras conseguiram ver na colega de trabalho coisas jamais percebidas ao longo de anos; outras ainda vivenciaram um olhar jamais visto. Uma vivência reveladora e sensibilizadora! Após esses longos 5 minutos, foi feito uma roda e apenas foram lançadas perguntas: Como temos olhado para o outro? Como temos olhado para nós mesmos? Será que estamos olhando para as crianças? Como olhamos para elas e o que vemos nelas? Que comunicação é esta? Assim cada professora manifestou suas considerações. Ficaram sensibilizadas...começaram a sentir as nuances musicais pelo sentir.

“A atividade de olhar nos olhos da colega trouxe boas reflexões, discussões. Interagimos muito e realmente creio que os olhos são o espelho da alma, mas fiquei intrigada com a atividade de soltar o HA.¹⁴³ Não consegui soltar e percebi que muitas de nós ali também tiveram dificuldade. Quanta coisa a gente prende dentro da gente ao longo da vida! É isso mesmo?” (Ativ.2, P29)

“As atividades em geral foram ótimas, mas a que me deixou um grande significado, embora não tenha conseguido realizá-la por completo, foi a atividade em que fiquei disposta frente a frente com uma companheira, olhando diretamente no seu olho. Logicamente, que a falta de treino, concentração fez com que eu não conseguisse realizá-la por inteiro e me fez refletir a forma de percepção do mundo que nos rodeia que é feita de maneira superficial, não se aprofundando em detalhes ou nuances que talvez façam a diferença para a solução de um problema ou um entendimento melhor das coisas”. (Ativ.2, P33)

“Inclusive teve um dia que tive que olhar para a parceira dentro dos seus olhos, coisa que na escola jamais nos olhamos, havia até alguns conflitos internos negativos, algo que fez bem para ambas as partes, talvez se não fosse aquele momento, não iria ter uma melhor oportunidade de dividirmos um novo olhar, apagar cisma ou algo parecido. Quando dei a mão para a colega, passei os bons fluidos, fiz uma oração e vi somente as suas qualidades. Com essa experiência, algo positivo entrou em mim, percebi que é preciso mudar para crescer e desenvolver novos conceitos, aprendizados e saber sintonizar o que o mundo me oferece”. (Ativ.7, P34)

“Algo que tenha sido significativo na aula de ontem foi a atividade em que cada integrante da dupla, uma sentada na frente da outra, tinha que olhar nos olhos de sua parceira. Vale ressaltar, que tive muitas dificuldades em realizá-la. A princípio achei que faltou concentração, no entanto, após refletir melhor sobre a mesma acredito que esta atividade despertou dentro de mim a importância em acreditar no potencial que possuo para realizar algo que considero difícil. Será que o meu desempenho foi influenciado negativamente por um pensamento de que não conseguiria fazer aquilo que foi proposto?” (P35)

[...] Saiba também que, eu e minha parceira da escola, estamos mais próximas após os exercícios de “*olhar nos olhos do outro*”. Isto me leva a crer que será possível ampliar o trabalho com a música nesta Unidade Escolar, ainda este ano. Só temos a agradecer-lá pela sua aposta em nosso potencial. Obrigada!!!” (Ativ.2, P30)

Interlocução:

“Olhar nos olhos do outro revela tantas experiências internas! Se ver no outro e ser vista pelo outro internamente é fundamentalmente uma experiência transformadora. É um olhar diferenciado, que desarma, que mergulha na emoção. É sentir, ao ver em si e no outro, a chama de um florescimento interno que está adormecido. Participei também desta atividade com uma professora. Também sou grata pela oportunidade, porque pude sentir o quanto viver isto foi revelador e unificador a todas nós. Após a experiência, sentadas em roda foi possível a partilha e a rica interação. Um momento inesquecível” (Pesquisadora).

¹⁴³ Sopro HA é um técnica de práticas orientais usadas para soltar sons contidos internamente.

Sobre as percepções internas, os estados da mente, a percepção de si e do outro, descobertas interiores, sensações, envolvimento com o outro, os depoimentos vão ressaltar...

“Talvez o que tenha sido mais significativo foi a discussão sobre a percepção de si, do outro e do ambiente. Olhar nos olhos, perceber e estar presente com outro, foi uma experiência muito interessante. Estar aberto para as percepções é estar aberto para um conhecimento mais profundo, íntimo e muito particular em cada ser humano”. (Ativ.2, P3)

“Achei muito interessante a questão do sentir a música, onde a sintonia precisa vir de dentro. O sujeito precisa estar em harmonia com as três esferas que o compõe. Isso é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional não só na área da linguagem musical como também para outras questões da vida”. (Ativ.2, P7)

“As atividades propostas, desde o momento do relaxamento fizeram com que eu entrasse em contato comigo mesma, me percebendo no espaço físico, unindo corpo e pensamento. Depois passei a perceber o outro e me comunicar com este pelo olhar, o que nunca pensei que fosse possível. Acredito que essas atividades tem me sensibilizado com relação a música acerca de toda sua simplicidade e complexidade, como ela funciona acessando cada parte do nosso corpo. É apenas o começo, mas ao fim do curso, penso que saberei entender a música de forma mais estruturada e sistemática, sabendo usar esta linguagem com intencionalidade”. (Ativ.2, P9)

“Aprendi a escutar música, observar tentando dissociar letra e melodia captando e sentindo junto com os compositores toda essa carga emocional. Visto que ainda não sou capaz de expressar-me dessa forma, percebi através do exercício de olhar nos olhos do colega que essa troca pode ser feita no silêncio de olhos que se olham de verdade, invadem o outro e deixam-se invadir”. (Ativ.7, P9)

“Significativo foi retomar a sensibilidade das pessoas em um tempo tão agitado no qual somos envolvidos, tempos coletivizados que tiram a essência de cada um como ser único, individual, potencialmente capaz de acrescentar conhecimentos e vivências a todos. Sensibilidade é despertar o corpo e a mente para sentir a música de maneira intensa, sensorial, corporal e emocional”. (Ativ.2, P12)

“Ter apenas uma formação musical seria muito pouco, mas conhecer a mim mesma e partir desta descoberta, descobrir o outro e compartilhar este aprendizado com a equipe e principalmente com as crianças e suas famílias”. (Ativ.1, q.6, P18)

Interlocução:

“O movimento musical é interno. Se comunicar através da linguagem musical é poder expressar este movimento por meio de nossa mente, emoções e habilidades musicais desenvolvidas. (Pesquisadora).

Esta percepção é complementada:

A ênfase não está no conhecer sobre Música, mas no ser Música. “Podemos expressar as nossas ideias através das nossas próprias palavras. A educação musical deveria possibilitar que expressássemos as nossas ideias musicais através do nosso próprio vocabulário musical” (RODRIGUES, 2001, p.3).

Outras observações a seguir dizem respeito às interações com o grupo, sensações de alegria, prazer, concentração, reflexões sobre o sentir, novos diálogos, atividades interpessoais, reflexões sobre a música na infância, memórias, expectativas com o desenvolvimento musical, movimento com os elementos da música e vivências musicais.

Alguns registros vêm ilustrar:

“[...] As atividades corporais no salão da Escola de Aplicação têm me transportado para um momento onde não encontro barreiras para olhar e apreciar o “outro”. Consigo me sentir tão próxima das outras pessoas! E, o mais importante: são momentos em que não passam pela minha imaginação nenhum juízo de valor sobre as pessoas que estão naquele ambiente. (Sei que esta deveria ser uma postura do cotidiano para todos nós, porém sabemos que não é o que acontece na maioria das vezes.) Também, não fico me criticando ou com medo de me expor”. (Ativ. 7, P1)

“Foi significativo perceber a importância de nos sensibilizarmos, compreender nosso corpo e enxergar para o “outro” como complemento e parceiro, afinar nossos sentidos para prepararmos para o novo. Como coordenadora o exercício me ajudou a “enxergar” melhor os professores e famílias”. (Ativ.2, P19)

“As atividades são prazerosas, levam ao relaxamento e ao conhecimento do nosso próprio corpo, das necessidades vitais; além da interação com os colegas e da reflexão sobre o nosso trabalho”. (Ativ. 2, P26)

Ainda nesta primeira categoria houve um encontro onde foi exposto considerações sobre as relações do fenômeno musical com o ser humano. Para Petraglia (2010), o fenômeno musical é uma percepção quando se ouve, faz e sente música. Para o autor é necessário buscar compreensão e sensibilidade em relação aos aspectos qualitativos do próprio “ser da música”, ou seja, entender a música como um organismo vivo em seus múltiplos aspectos e inter-relações. Assim, é necessário dirigir o olhar para os elementos mais simples e puros da música: o tom, o tempo, o fluxo sonoro, o silêncio, percebendo como a música flui em nosso ser.

Antes de falar dos elementos da música propriamente ditos, foi necessário contextualizar como a música está presente e flui através da mente, nos sentimentos, nas sensações. O movimento musical é interno. Krishnamurti (2003) em seu livro “*A Arte de*

*Aprender - Cartas às escolas*¹⁴⁴, vai abordar essas regiões do corpo no florescimento e desenvolvimento humano. A primeira seria a região denominada fria, direcionada ao pensamento, aos aspectos da mente. Nela está a razão, o discernimento, os hemisférios cerebrais, a simetria. Trata-se do desenvolvimento cognitivo, onde se processam a modificabilidade cognitiva estrutural e a plasticidade neuronal que, segundo Feuerstein (2002), é a ação do indivíduo sobre sua forma de pensar e de aprender, considerando os processos cognitivos e também os emocionais. É o lugar do projeto arquitetônico das estruturas de aprendizagem, as quais Bruner relaciona às representações do mundo.

A segunda região é a média, na região torácica, sede dos sentimentos, do amor, da afetividade. É o centro de expressividade de sentimentos, da afetividade tão necessária à educação infantil. É o espaço no ser humano onde a música é propiciadora de afetividade, acolhimento, confiança e reciprocidade. Na educação infantil é fundamental a manifestação da afetividade e a linguagem musical é uma excelente via de comunicação. Nessa região é possível assegurar a Mediação do Significado (FEUERSTEIN, 2002) que confere valor a afetividade, pois poucas coisas no mundo têm significado intrínseco. A mediação do significado ocorre quando o mediador mostra o significado e a finalidade de uma atividade, imprimindo-lhe valor e energia, de modo a se tornar relevante para o mediado. Essa mediação ocorre tanto ao nível cognitivo, quanto ao afetivo, que envolve a comunicação feita com energia e entusiasmo e pode ser transmitida por meio do olhar, de mímicas, expressões faciais, palavras, gestos e movimentos e está ligada às formas culturais de expressão e de transmissão de valores e comportamentos (FEUERSTEIN, 2002).

Finalmente, a terceira região denominada quente, se localiza no abdômen e é o centro de processos físicos como o metabolismo e anabolismo, das emoções, das sensações e prazer. É o centro da vontade, da determinação. Na educação, este centro é fundamental, pois é o fazer, a ação, a motivação, na concretude e objetivação da vida. Para Dilthey (2010) é na apreensão de todas as realizações na vida que o indivíduo se depara com objetivação da vida em contraste com a subjetividade da vivência. O autor acrescenta que “ao lado da vivência, é a intuição da objetividade da vida e sua exteriorização em múltiplos nexos estruturais que constitui o fundamento das ciências do espírito” (Ibid., p. 199).

¹⁴⁴ KRISHNAMURTI, J. A arte de aprender: Cartas às escolas. Rio de Janeiro: Terra sem caminho, 2003.

Falar da terceira região, é dizer das potencialidades do ser, de romper seus limites, de auto-realizarão. Este centro vem de encontro à mediação do sentimento de competência (FEUERSTEIN, 2002), que para Vectore, Dechichi e Ferreira (2010), referindo-se a Mentis¹⁴⁵ (1977), é quando os adultos expressam satisfação com o comportamento do mediado e explicam o porquê de estarem satisfeitos, detalhando as estratégias usadas pelo mediado que resultaram numa experiência bem sucedida. Assim, facilita-lhe o sentimentos de autocontrole, de autoconfiança, auto-estima, além de envolver a sua percepção de que está tendo sucesso. Para tanto, cabe ao mediador selecionar o estímulo, considerando a capacidade do mediado, em especial aproveitando as suas potencialidades ou aquilo que já sabe ou que faz melhor. Esta mediação o leva a acreditar que ele pode avançar, que é possível aprender e ir além. Enfim, implica num processo modificador e construtor da pessoa.

Para Vectore, Dechichi e Ferreira (2010), é interessante observar que pessoas com um baixo funcionamento cognitivo normalmente são pouco motivadas a avançar, daí a importância do mediador evidenciar todos os avanços para o mediado, de modo que ele se torne consciente de seu próprio processo de sucesso. Esse processo é a função do mediador atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1999) que também abrange os critérios mediacionais de Feuerstein expressos na Teoria da Aprendizagem Mediada e na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (FEUERSTEIN, 1999; 2002).

Portanto, estes três centros (mente, sentimento e vontade) distintos e interligados no ser humano e suas relações com a música e a educação foram apresentados às professoras. A aprendizagem musical passa por esses centros, pois não tem como aprender música sem os processos cognitivos, a internalização e o desenvolvimento das funções superiores da inteligência; sem os sentimentos para poder expressar e sentir; sem vontade e determinação para se aprender e ensinar. O movimento interno do pensamento e do sentimento movido pela vontade e ação é determinante na aprendizagem musical. Gordon (2000a) acredita nesta estrutura que é a base científica para se poder viver, compreender e expressar a linguagem musical. Laban (1978) complementa: “a fonte da qual devem brotar a perfeição e o domínio final do movimento é a compreensão daquela parte da vida interior do homem onde se originam o movimento e a ação. A premência

¹⁴⁵ MENTIS, M. (Org.). **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.

interior do ser humano para o movimento tem que ser assimilada na aquisição da habilidade externa para o movimento” (Ibid., p. 11).

Sobre essa parte, veja os depoimentos das professoras:

“Outro ponto interessante foi o compartilhamento e discussão sobre as três regiões do corpo, o que significa a pessoa estar em harmonia com sua mente, sentimentos e vontade e o quanto é importante essa interligação harmônica, para a criatividade”. (Ativ.2, P3)

“Adorei o exercício de relaxamento. Saber sobre as partes do nosso corpo e como funciona cada região, nos faz refletir sobre a necessidade da busca de equilíbrio e harmonia. Isso me fez pensar sobre algumas reações e atitudes que tenho e a importância de administrar pensamentos, sentimentos e desejos”. (Ativ.2, P23)

[...] Isso mesmo, nos encontros que se sucederam, lemos e conversamos bastante sobre diversas teorias. Deste modo, ampliamos não somente nossos conhecimentos, mas principalmente nossas percepções, nossos sentidos, nossas memórias, nossas emoções, nossos potenciais. Penso ser possível afirmar que, até nossa visão de mundo mudou. Foi interessante entender que precisamos equilibrar as regiões fria, média e quente. Que é preciso ter desejo, sentimento e não apenas razão. Posto que, saber que a música desenvolve a inteligência, certamente muitas de nós já sabíamos, mas nos conscientizar de que a música depende muito mais do florescimento do amor, da compaixão, da bondade, isto sim, foi uma grata surpresa... (Ativ. 7, P29)

[...] Quanto à questão do florescimento da mente, da emoção e do instinto, penso que logo, logo, conseguiremos entender melhor. Sinto que isso depende da nossa aquisição de novos conhecimentos, assim como depende do nosso trabalho árduo e da nossa constante ação criadora. Creio que tudo deva estar dentro de nós mesmos, aguardando para florescer. O que precisamos é sintonizar o nosso Ser, utilizando nosso ego apenas como aliado no armazenamento de informações, sem deixar que ele nos faça reféns. Afinal, ele é considerado por muitos filósofos, como um bom servo, mas um péssimo Senhor. (Ativ.4 P29)

“Pode acreditar. Estou muito animada a trabalhar duro para conseguir concatenar as regiões quente, mediana e fria, para poder atuar junto aos alunos de forma mais efetiva e harmoniosa, ajudando-os a se desenvolver e ir além do que eles conseguem hoje... (Ativ.2, P30)

“Toda música tem um componente emocional, uma vez que as combinações das frequências musicais provocam estas reações nas pessoas e no meio ambiente. Todos nós temos um instrumento em nosso corpo, em nossas cordas vocais. Por isso precisamos deixar o florescimento da mente, da bondade e da ação emergirem em nós. Para isto precisamos de disciplina que está ligada a vontade e a razão”. (Ativ.7, P18)

Interlocução:

Normalmente o ser humano tem grande dificuldade em detectar conscientemente o que se passa em seu interior, principalmente de fazer uma leitura emocional e de ter percepções de si mesmo. O olhar é ainda mais externo do que interno e assim prepondera também uma visão mais externa de si, do outro e da vida. A nossa educação é muito voltada para aquisições do intelecto, mas que não prepara o

indivíduo para uma educação do sentir. Este espaço é ainda pouco explorado, mesmo com tantas teorias e filosofias. Possivelmente este espaço aberto às experiências interiores foi que justificou a alegria, a motivação e o contentamento no relato das professoras. Foi imensamente gratificante mediar estes momentos e sentir que sem eles os resultados seriam completamente diferentes. A falta de uma vivência inter e intrapsicológica integradas obstruem o sentir que é fundamental na Educação (Pesquisadora).

Para falar com mais profundidade sintetizando esta primeira categoria, Krishnamurti diz:

Treinar o intelecto não resulta em inteligência. Ao contrário, a inteligência surge quando a pessoa age em perfeita harmonia tanto intelectualmente como emocionalmente. Há uma vasta diferença entre intelecto e inteligência. Intelecto é meramente pensamento funcionando independente da emoção. Quando o intelecto, sem consideração da emoção, é treinado em alguma direção particular, a pessoa pode ter grande intelecto, mas não deve ter inteligência, porque na inteligência existe a capacidade inerente de sentir assim como de raciocinar; na inteligência as duas capacidades estão igualmente presentes, intensa e harmoniosamente. Hoje a educação moderna desenvolve o intelecto, oferecendo mais e mais explicações da vida, mais e mais teorias, sem a harmoniosa qualidade da afeição. Assim, desenvolvemos mentes astuciosas para fugir do conflito; por isso ficamos satisfeitos com explicações que cientistas e filósofos nos apresentam. A mente, o intelecto, fica satisfeito com estas inumeráveis explanações, mas a inteligência não existe, pois para compreender deve haver a completa unidade de mente e coração em ação. (J. Krishnamurti, *The Book of Life*¹⁴⁶)

Considerações sobre a primeira categoria: Trabalho corporal, mental e emocional do professor

“Parece que a maioria das pessoas desperdiça uma grande quantidade de tempo em discutir a clareza apenas verbalmente, e elas não parecem compreender a profundidade e o conteúdo além da palavra. Na tentativa de buscar a clareza verbal, muitas vezes tornam suas mentes mecânicas, suas vidas superficiais e frequentemente contraditórias” (J. Krishnamurti)

Três pontos foram destacados no depoimento das professoras em relação a primeira categoria, que trata do bem estar a partir do relaxamento e o quanto isto é algo incomum na vida e nos meios escolares. Para a maioria das professoras, no espaço escolar não existe um tempo para sentir, para olhar, para ser. Apenas para fazer, cumprir regulamentos, horários e rotinas escolares que também são ações importantes, mas quando

¹⁴⁶ Fonte: <http://www.jkrishnamurti.org/pt/>

submetidas a um padrão repetitivo e cartesiano, impedem a criatividade e o bem estar. Este tipo de rotina condiciona e entorpece o florescimento do ser humano em todas as suas dimensões.

“Deu para aprofundar a partir da experiência prática, um conhecimento e aproximação significativos ao outro, de forma sensorial, explorar o conceito musical, enriquecer o quadro para os participantes e planejar as próximas experiências. Achei muito pertinente e maravilhoso o relaxamento e os exercícios que realizamos em grupo. Acredito que nós educadores carecemos destes preciosos momentos”. (Ativ. 2, P16)

O segundo ponto foi sobre a vivência de um olhar mais interno e profundo de si e do outro, pois esta atividade é portadora de uma consciência do quanto a percepção humana tem sido superficial e mecânica. Infelizmente isto se reflete nas escolas. As crianças são cuidadas, mas não são vistas e nem ouvidas com profundidade. Para Laban (1978), os movimentos internos do sentimento e do pensamento se refletem nos olhos dos homens, bem como na expressão de seus rostos e mãos. Por isso, o relato a seguir exemplifica bem a percepção de uma professora após as experiências de um movimento interno.

“Foi muito interessante saber que gestos tão simples alcançam resultados significativos. Ao olhar fixamente nos olhos de minha companheira de atividade, pude perceber como apenas no olhar foi possível fazer uma leitura tão ampla do seu rosto. Profissionalmente, já tinha consciência de que através de um olhar sensível, poderia agir com meus alunos de forma mais humanizada. Após os exercícios de relaxamento, senti-me mais preparada para deixar meus sentidos em alerta para captar o que de outra forma, possivelmente, passaria despercebido”. (Ativ.2, P11)

O terceiro ponto foi a importância de vivenciar como o pensamento, os sentimentos e a vontade, em pleno movimento, conduzem a um conhecimento mais amplo do ser, de seu potencial, de sua humanidade. A educação não pode ser fragmentada e ela se fragmenta quando o desenvolvimento do ser humano, em sua totalidade, não é determinante do processo educacional. Ao se pensar que música é movimento, vem de encontro ao que Laban diz: “o corpo é o instrumento através do qual o homem se comunica e se expressa. A força propulsora do movimento é a energia desenvolvida por um processo de combustão consumido no interior dos órgãos corporais” (LABAN, 1978, p. 49). E complementa:

“Cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto de nossa vida interior. Cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata quanto por uma complexa cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória. Essa excitação tem por resultado o esforço interno, voluntário ou involuntário, ou impulso para o movimento (LABAN, 1978, p. 49).

Assim, a partir dos resultados desta primeira categoria algo especial tinha sido criado no grupo: a intervenção da pesquisadora que conduziu à interação com professoras e gerou confiança no grupo. Existia uma alegria autêntica e brilho em seus olhos, uma vontade grande de mergulhar no mundo musical e na confiança de que eram capazes de aprender, de vencer limites muitas vezes impostos por nós mesmos e por todos os sistemas, inclusive os educacionais. O mais importante, era a vontade de expandir e transcender esse conhecimento em novas formas de conceber a linguagem musical e todas as suas possibilidades na educação infantil.

As outras quatro categorias comprovaram o processo de uma aprendizagem por mediação exemplificada pelo relato das professoras frente às temáticas estabelecidas nas categorias subsequentes. Observou-se também o critério mediacional de autorregulação (FEUERSTEIN, 2002). Segundo Vectore, Dechichi e Ferreira (2010), o critério autorregulação ocorre quando o mediador intervém para ajudar o mediado a planejar antes de agir, de modo que o mesmo tome consciência da necessidade de se automonitorar e ajustar o seu comportamento, como também compreender o seu próprio processo de aprendizagem.

4.3.2 – Segunda Categoria – Dificuldades e superações

Nesta categoria foram elencadas as dificuldades e limitações citadas pelas professoras em relação ao ensino de música em sua prática pedagógica. A categoria refere-se aos medos e inseguranças, do cantar desafinado, do bloqueio corporal e mental, da autocrítica exagerada, vergonha de se expor por não dominar a linguagem musical. Não obstante, trata também dos processos de reflexões, desafios, confiança e mudanças no decorrer do curso. Veja alguns relatos que exemplificam os itens dessa categoria:

“Claro que algumas outras vezes já fiz uma auto-avaliação. Porém em nenhuma delas a situação era como a que se apresenta agora. Neste caso, sinto que a necessidade de um olhar honesto para dentro de mim mesma se faz necessário pela seriedade com que percebo este trabalho de educação musical. Posso iniciar lembrando as primeiras atividades práticas do curso, quando fizemos movimentos em busca do desenvolvimento do nosso pensamento criador, trabalhando apenas com uma folha de papel, com as mãos e com o pensamento. Lembro-me o quanto me senti impotente durante aquela tarefa de criar um círculo (com uma folha de papel A4) no qual nosso corpo pudeste passar por dentro! A minha “descrença” na possibilidade era tamanha que eu duvidava que fosse uma atividade concreta; pensava que era uma atividade do tipo “pegadinha”. Isto fez com que eu ficasse imobilizada e não tentei fazer; desacreditar fez com que eu nem tentasse. À medida que a atividade foi se desenrolando e, principalmente depois de concluída, acompanhada da argumentação teórica sobre a maneira como somos (ou não) limitados de acordo com o maior ou menor treinamento e desenvolvimento cerebral, me convenci de que também “sou capaz de”. Foi um banho de renovação. Para ser mais clara, me senti rejuvenescida, essa é a verdade, pois me lembrei dos tempos de juventude, quando o entusiasmo pela busca de novas aprendizagens empolgava minha alma e dirigia meus passos. (Ativ.7, P1)

“Por ser a primeira atividade, ainda tenho dificuldade para perceber os resultados. Mas vou tentar: - percebi que desenvolver os sentidos passa inicialmente por uma espécie de “treino” da nossa maneira de agir e reagir com o outro. - percebi que é necessário movimentar minha honestidade comigo mesma, ou seja: até que ponto estou decidida a me modificar? Tenho certeza que essas duas percepções contribuirão para meu desenvolvimento pessoal, uma vez que as duas exigirão de mim um movimento de dentro para fora, um jeito para “desfolhar” as várias camadas com as quais tenho tentado me proteger do mundo e de mim mesma. Quanto ao desenvolvimento da linguagem musical acredito nas afirmações teóricas de que todos somos capazes de aprender e apreender aquilo que nos dispomos a estudar e desenvolver. OBS: a parte teórica da aula foi bem consistente e esclarecedora. Estava com saudade deste tipo de alimento”. (Ativ.2, P1)

“Este curso está me transformando e criando vários desafios mentais, sei que vou precisar conhecer mais sobre música e pretendo entrar num coral para melhorar minha escuta musical e a voz. As dificuldades que tenho serão superadas com empenho e estudo, e respeitando meu modo próprio de aprender”. (Ativ.7, P17)

“Sobre as experiências vivenciadas nos últimos encontros em poucas linhas posso traduzir algumas das sensações e expressões experimentadas nos nossos encontros: alegria; harmonia corporal; harmonia mental; esforço mental aumentado; dificuldade de coordenação mental e corporal; sensação de não conseguir atingir o objetivo; encorajamento do mediador e do grupo” (Ativ.4 P27)

[...] Bem, nem preciso falar que estou encontrando muitas dificuldades em acompanhar este curso, pois, estou me sentindo muito cansada. Porém tenho muita vontade de aprender música que é uma das muitas paixões que tenho e gosto de trabalhar com as crianças esta matéria e trabalhar direito. Meu maior desejo é poder entender o que estamos cantando, reconhecer os diversos ritmos, saber como as crianças estão fazendo música. Esta avaliação está sendo importante para eu poder expor minhas dificuldades e tentar aproveitar pelo menos o resto do curso. Não estou preocupada com pontuação, mas, em primeiro lugar, aprender cantar e entender um pouco de música. Tomara que eu consiga avançar um pouco que seja, pois, é de suma importância a música para minha turma de crianças sem contar que gosto muito também. No seu texto tem uma frase que achei muito propícia para o meu caso que é a

seguinte: *eu não sou, mas estou assim*. E acho que minha potencialidade está adormecida mesmo, mas eu estou disposta a reagir”. (Ativ.7, P20)

Interlocução:

Esta etapa do curso foi desafiadora, pois foram lançados vários desafios cognitivos que impulsionaram as professoras a quebrarem paradigmas e limitações. Nesta etapa, as considerações de Vigotski, Feuerstein e Bruner foram elucidativas na prática, pois ao propor algumas atividades foi possível conduzir uma mediação que produziu zonas de desenvolvimento proximal. Foi fundamental vivenciar o quanto é importante o professor ter consciência do aparato biológico humano (como as estruturas de aprendizagem, os conceitos de plasticidade neuronal e modificabilidade estrutural cognitiva) e de como estes podem impulsionar e interferir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disto, foi dialogado com as professoras propostas de mediações mais intencionais, adequadamente planejadas e por fim tornando-as eficazes para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças (Pesquisadora).

4.3.3 – Terceira Categoria – Formação Musical do Professor

A formação musical do professor de educação infantil é um dos entraves que dificulta a abrangência da aprendizagem musical nos espaços infantis, conforme já foi abordado anteriormente¹⁴⁷. Segundo Rodrigues (2009), a tradicional formação de professores de Música está subjugada a mecanismos de regulação do sistema educativo, muitas vezes desarticulado das necessidades reais das crianças que frequentam os espaços de Educação Infantil. Por isto, segundo a autora é importante “uma reflexão profunda sobre os problemas que afectam o sistema educativo e social e que tem necessariamente de contemplar a primeira infância e a idade pré-escolar (Ibid., p. 1). Estas considerações também têm ressonância no Brasil, principalmente quando se investiga a formação e práticas musicais do professor na primeira infância. Portanto, é preciso se pensar em alternativas que vão além daquilo proposto pelos sistemas vigentes. Para Rodrigues (2009, p. 2):

¹⁴⁷ Ver subitem 2.7.2, p. 138.

O que pode mudar as práticas educativas são os contributos e as motivações individuais dos educadores/ técnicos/ professores no seu quotidiano, e não as regulamentações legais, nem mesmo as que controlam a creditação e a certificação de “quem pode ensinar” (embora estas possam estimular ou pôr entraves ao trabalho dos profissionais).

Nesta terceira categoria foram registradas as reflexões das professoras sobre a formação da professora de educação infantil, a carência de formação musical, o reflexo na prática musical com as crianças, a questão curricular e o planeamento musical, o desenvolvimento profissional e pessoal da professora em relação à música, valorização profissional e sentimento de competência.

“Nota-se que possuímos uma formação muito fragmentada nesta área, mas que utilizamos bastante a linguagem musical com os pequenos.” (Ativ.1, q.5, P15)

Tenho feito muitos cursos no decorrer de 20 anos de Prefeitura, mas este me parece especial, é a primeira vez que vejo alguém preocupada com o Ser por inteiro. Obrigada por nos proporcionar estes momentos maravilhosos de conhecimentos diversos”. (Ativ.2, P8)

[...] A visão humana e holística do tema tem me entusiasmado muito, não caímos na mesmice dos cursos já frequentados em várias Universidades, onde despejam teorias e não há um compromisso com a prática no local (escola).

A visão do ser e não do ter, tem me harmonizado muito em relação ao trabalho com a música, pois inicialmente pensamos em ter os instrumentos e tocá-los, mas aos poucos fomos percebendo que somos os instrumentos, saber reconhecer, harmonizar, produzir e tocar o seu som, talvez seja o passo mais importante do curso. Este processo ainda está em andamento, não está pronto, mas já existe a consciência e o desejo de ser um músico completo, pode ser que o objetivo não seja alcançado totalmente, por enquanto, mas a semente está lançada” (Ativ.4 P27)

“Quando temos a intenção de colaborar na formação do outro enquanto professor, procuramos conhecer mais e planejar com intencionalidade nossas ações. Por isso, este curso esta sendo muito importante para minha vida profissional e recheada de saberes que eu não conhecia da linguagem musical”. (Ativ.7, P17)

“A palavra que utilizo é aprimoramento. Aprendi a não criar muitas expectativas nos cursos que faço, assim é possível compreender melhor o que é passado porque tudo é sempre bem vindo e sempre nos faz crescer pessoal e profissionalmente”. (Ativ.1, q.6, P31)

“Mediante ao que foi exposto nestes dois encontros tive a oportunidade de refletir que a música deve estar presente na escola como algo além de um simples recurso, como por exemplo, cantar simplesmente para que os alunos formem um trem. Isto não é irrelevante, no entanto para que o trabalho com a música ocorra efetivamente nas escolas é necessária a formação do professor e que o mesmo tenha consciência que a música desenvolve a memória, a concentração, o cognitivo e a tomada de estratégias”. (Ativ.1, q.5, P34)

“Estou muito feliz em participar deste curso e acredito que seja uma oportunidade para aprender e ter uma formação sobre música. É imprescindível que o professor aprimore os seus conhecimentos, principalmente aqueles que não dominam. Acredito que toda a

criança tem direito a uma educação de qualidade e para que isto aconteça, o professor precisa ter uma formação continuada”. (Ativ.1, q.6, P34)

“Espero de fato ter formação, me instruindo para que possa preparar minhas aulas focando em oferecer a oportunidade de desenvolver a linguagem musical do meu grupo de alunos. Além disso, espero que após o curso, nós profissionais do CEI Rio Pequeno II, possamos construir um currículo da nossa unidade, contemplando também essa área do conhecimento”. (Ativ.1, q.6, P9)

Interlocução:

A questão sobre a formação musical das professoras foi um assunto muito discutido durante o curso, principalmente o que significaria esta formação em termo de capacitação, ou seja, como ter uma prática pedagógico musical eficaz junto aos bebês e às crianças pequenas. Outro ponto foi a consciência do significado das atividades musicais que elas realizavam em suas escolas, em termos de aprendizagem e desenvolvimento musical. Esta consciência somada às orientações e vivências musicais e pessoais, realizadas durante o curso, foram essenciais nas mudanças e superações das dificuldades que as professoras enfrentavam quanto à musicalização infantil, por falta de orientação e formação.

Sempre ficou claro às professoras que a intenção do curso não era ensinar música e atividades musicais prontas, mas de expandir o potencial delas para a compreensão e vivência do que seria uma sequência de aprendizagem musical. Para tanto, foi necessária mediar a construção de estruturas de aprendizagem musical para devida apreensão do que iriam trabalhar com às crianças. A partir da formação (que envolveu um trabalho de internalização) e da orientação de como fazer, foi possível romper as barreiras que as separavam de um trabalho que fosse além da interação musical com as crianças. (Pesquisadora).

4.3.4 – Quarta Categoria - Linguagem Musical na creche e pré-escola

Nesta categoria, a temática “linguagem musical na creche e pré-escola” abordou a visão das professoras sobre a musicalização infantil, aprendizagem e desenvolvimento musical infantil.

Acompanhe o depoimento das professoras sobre a temática:

“Que este curso desconstrua o que sei sobre linguagem musical, e que após o mesmo, tenha entendido como a criança aprende música com uma ação intencional do professor pode transformá-la”. (Ativ.1, q.6, P17)

“Espero avaliar minha postura em relação à música oferecida às crianças, assim como aprender a usá-la como mais um recurso para aprimorar o meu trabalho e não ocasionalmente para suprir algumas necessidades minhas como professora ou das crianças para uma mera diversão”. (Ativ.1, q.6, P5)

“As atividades foram muito ricas de informações e formação não só na linguagem de música. Fez-me refletir sobre minhas tendências enquanto pessoa. As partes que compõem um sujeito integral foram bem objetivas e ao mesmo tempo reflexivas. Todo o encaminhamento das informações foi gradativo e a cada momento se somava ao que é a linguagem musical para as crianças e sua importância para o desenvolvimento delas. O curso está provocando uma reflexão constante, aguçou minhas percepções adormecidas e está gerando novas e cada momento, quando me deparo em situações com música no cotidiano e no ambiente escolar. Desde que começamos venho observado que meu corpo gosta de acompanhar as melodias e que tento perceber as pulsações, porém como nunca tive contato direto com estruturas musicais, acredito que seja no processo de alfabetização musical e que minha escuta tenta fazer discriminação auditiva ainda sem sucesso aparente. Na escola as crianças gostaram de conhecer as notas musicais, tentam criar sons com objetos que encontram e gostam muito das brincadeiras com as notas musicais. É um processo de construção, pois a professora ainda não domina o conhecimento da educação musical, mas esta empenhada em colocar na rotina permanente da sala de aula estes ensinamentos tão importantes para a formação das crianças e diria até mesmo é um direito delas conhecerem e um dever meu em apresentar esta linguagem de forma sistemática”. (Ativ. 7, P17)

“A música ajuda a afinar a sensibilidade dos alunos, aumenta a capacidade de concentração, desenvolve o raciocínio lógico-matemático e a memória, além de ser forte desencadeador de emoções”. (Ativ.2, P23)

“Pude perceber que música não é só cantar, é percepção, sentimento, controle, organização. É uma ciência que propicia harmonia no desenvolvimento do indivíduo para que ele seja cada dia mais completo. Não pensei que fosse algo tão profundo, imaginava que uma formação musical buscasse apenas aprimorar as habilidades para os diversos tipos de canto, e não um equilíbrio quanto formação de indivíduo. E profissionalmente está acrescentando muito, pois irei usar a música intencionalmente na busca de melhorar, avançar, propiciar e favorecer o desenvolvimento dos alunos”. (P24)

[...] A partir daí, ao iniciar na carreira docente, estive sempre atenta aos canais de aprendizagem dos alunos também. Desde então, aliando teoria e prática, utilizo diversos materiais didáticos numa tentativa de “atingir” a todos eles de modo mais eficiente. E foi nesse movimento que descobri a música como forte ferramenta para despertar o interesse das crianças. Julgando ser ela universal etc. e tal...

Entretanto, a partir de suas explicações sobre as regiões intrínsecas ao nosso corpo, é que estou compreendendo que tudo isso é muito mais profundo do que parece. A música tem poder, porque nosso corpo responde a ela, não apenas instintivamente.

Contudo, sinto-me falha, porque nunca pensei que deveríamos nos atentar para o desenvolvimento dos bebês de modo mais intenso e sistemático, com esse objetivo. Talvez porque considerasse esse canal tão estimulado por todos, ou ainda, porque o meu alvo central tenha sido sempre o desenvolvimento da audição das crianças. (Ativ.4 P29)

“Poder realizar atividades com as crianças de maneira que possa colaborar com o seu desenvolvimento musical de maneira correta, sem queimar etapas que futuramente possam lhe fazer faltar para que haja um desenvolvimento completo da criança, tornando-a um ser feliz e completo tudo no seu tempo. Sentir-me capacitada na realização de atividades musicais”. (Ativ.1, q.6, P33)

“Nossos encontros foram marcados com muita interação, expectativas quanto à aprendizagem de um novo modo de introduzir a linguagem musical na educação infantil. Atividades que mostraram como praticar esta linguagem com as palmas das

mãos, batidas dos pés, etc. Vimos como quebrar barreiras para trabalharmos com a música uma vez que é um recurso mediador da aprendizagem e das interações sociais, como desenvolver o senso de ritmo que pode se apresentar de diversas maneiras: no relógio, no subir e descer de escadas, ao observar a chuva, abaixar e aumentar o som de uma música... A música no contexto infantil faz parte de atividades diárias, como por exemplo, a formação de hábitos podendo estes serem traduzidos em canções. Em nosso trabalho pedagógico devemos valorizar a linguagem musical durante as atividades, podendo ser dançando, cantando, desenhando, explorando o espaço físico e expandindo movimentos”. (Ativ.7, P2)

“A linguagem musical é uma comunicação especial para mim. Talvez porque tenha tido estimulações desde pequena demais, vinda de uma família de músicos e integrante de igreja Cristã, sempre participei de coros, teatros, tocando, dançando e experimentando sons, ritmos, movimentos e sentimentos. Fazer esta disciplina trouxe novos conhecimentos que talvez estivessem ocultos aos meus conhecimentos. As atividades de prática que sensibilizam uma escuta interna encontram ecos a outros momentos particulares de autoconhecimento trabalhado em psicanálise”. (Ativ.7, P12)

Interlocução:

“A importância da iniciação musical o mais precoce possível foi imediatamente assimilada por todas as professoras que logo partiram para a ação. O conhecimento e compreensão de todo o processo que está contido a aquisição da linguagem musical infantil, foi algo surpreendente e estimulante, pois a maioria das professoras desconhecia aspectos que hoje a neuropsicologia e neurociências podem comprovar a partir de experiências experimentais com bebês em respostas aos estímulos musicais”. (Pesquisadora)

Novas possibilidades e práticas da linguagem musical na Educação Infantil

“O que pra mim foi significativo foi a questão do ritmo, introduzir batidas de palmas nas músicas. As divisão do corpo com relação a música (mente, raciocínio e sentimento; aprendi a diferenciar sentimento e emoção, metabolismo e anabolismo) não sei como aplicar em minhas aulas ainda, mas pra autoconhecimento achei muito importante”. (Ativ.2, P13)

“O que foi mais significativo pra mim foi a atividade prática (relaxamento), pois é de suma importância vivenciar a situação para, posteriormente, trabalhar com a criança. Ou melhor, é de suma importância que possamos refletir como aprendemos para pensarmos em como ensinamos e como os pequenos aprendem”. (Ativ.2, P15)

"O processo de aprendizagem deste curso desde a primeira aula, incluiu também o movimento com o corpo, sentir nossa respiração e cada parte. Ele tem um som próprio para cada um de nos, pois somos únicos dentro do todo. Esta percepção também foi vivenciada por meus alunos, onde tiveram a oportunidade de em silêncio, deitados num local confortável perceberem os sons ao redor, sua respiração (mãos no peito e na barriga), e outras atividades como brincar de enrolar e desenrolar o corpo como uma boneca, em roda balançar da direita para esquerda, para frente com as mãos esticadas, para trás, para o alto, sempre embalados pela contagem 1, 2, 3 e 4 e em outros momentos pelas notas musicais. Cantamos canções batendo os pés

(pulsação), e palmas (tempo 1:1), para começarem a sentir no corpo estes movimentos com a música”. (Ativ.7, P17)

“As crianças demonstram muito interesse em conhecer as notas musicais, estou brincando com elas de falar os nomes cantando, e elas repetem (ao ouvirem a própria voz ficam surpresas). A cada nota estou dando um pulso com gestos, palmas, e braços indo para trás. Também tento fazer as atividades corporais com as crianças, pois as turmas são bem agitadas, numerosas, falam muito alto, não dão tempo necessário para uma atividade e acabam às vezes, aproveitando pouco por causa talvez de uma respiração curta que os deixa mais agitados”. (Ativ.4 P18)

“Percebo que minha prática está diferente no CEI, já fazia algumas intervenções sonoras com meus pequenos, mas hoje, estou mais segura em apresentar, por exemplo, as notas musicais, já tenho 2 crianças que perguntam ao chegar: “ - vamos brincar de do, re, mi?”, outra que esteve de férias neste mês e ficou vários minutos observando a ESTRELA, a ESCADA e a AMARELINHA MUSICAIS que desenhamos em papel e fixamos na parede da sala, solicitei que alguém explicasse para ela sobre o que estava escrito e pelo menos 3 crianças encenaram com seus corpos a subida das notas musicais e seguiram as notas, não necessariamente todas na ordem certa, mas para mim foi magnífico. obrigada pela compreensão”. (Ativ.7, P30)

“Outro dia cantei com a turma de crianças o do, ré, mi, fa, fá, fá. Depois fiquei pensando onde é que se encaixava, no que aprendi no curso. As crianças são espontâneas e libertas para o novo, é por isso que é fundamental poder oferecer novas possibilidades de linguagens musicais e diversas experiências imaginárias e criativas, assim sendo assimilada, a criança vai carregar as vivências acumuladas para o resto de sua vida de forma de estímulo e concepções internalizadas”. (Ativ.7, P35)

Interlocução:

“Nesta fase, as professoras já compartilhavam atividades musicais diferenciadas com as crianças em suas escolas, do berçário até os 5 anos, introduzindo os elementos musicais. A troca destas experiências foram relatadas oralmente ao grupo e também por meio de filmagens. (Pesquisadora)

Conscientização da importância da linguagem musical para os bebês; percepção dos elementos musicais, o que foi assimilado em relação à Teoria de Gordon

“No meu planejamento inclui a linguagem musical como atividade permanente, e todos os dias as crianças recitam as notas musicais, cantam movimentando o corpo para perceberem os elementos como ritmo e pulsação (tempo 1 e 2). Como estou me apropriando dos elementos desta linguagem, vivencio com as crianças o que me sinto segura de fazer. Elas demonstram muito interesse e participam com entusiasmo. Em roda cantamos os nomes de cada criança batendo palmas (1x1) bem devagar, o primeiro dia as crianças tinham receio e riam, depois foram entrando na brincadeira e fazem naturalmente. Quando falo cantando ficam me olhando espantados, depois algumas crianças tentam me imitar e brincar cantando. Espero que as vivências estejam certas, que estão sendo apresentadas com o objetivo de assimilarem os elementos musicais. Estou apresentando vídeos infantis com variadas melodias para escuta sonora e percepção auditiva. Cantar e ouvir para expressar emoções e

sensações. A teoria de Gordon fala que a língua materna é apresentada em diferentes situações, e que a musical também precisa desta diversidade para a escuta e cognição da criança construir esta linguagem”. (Ativ.7, P17)

“Há um resgate de nossas memórias e como foi o nosso contato com a música e através disto, Malba nos traz a teoria de Gordon para conhecermos, corrente esta conhecida nos EUA, que nos remete a aprendizagem musical para os bebês e o desenvolvimento cognitivo musical. Precisamos sair da imitação para o real aprendizado da linguagem musical que seria a assimilação. Na criança se dá pelo processo de aculturação, ou seja, pelo meio ambiente, desde o estágio embrionário, começa pelo balbucio e depois pela imitação, no qual a criança imita a produção de sons pelo adulto envolvido com ela e finalmente ocorre a assimilação, fase esta em que a criança aprende a coordenar os seus movimentos com o canto e a respiração. Aprendemos também que na música há audição, isto é, o silêncio existente na música, ou seja, quando o som da música já não está ou nunca esteve fisicamente presente. É aquilo que o pensamento significa para a linguagem. É o meu pensamento para os sons. É um processo interno de percepção, no qual os cinco sentidos são acionados pelo toque sutil e expressamos os nossos sentimentos. “Um olhar que acolhe, não havendo comunicação”. (Ativ.7, P18)

“O que ficou de mais significativo em nosso encontro de 26.09.2011 foi que a música é aprendida da mesma forma que a nossa língua materna. Quando Gordon nos traz sua teoria vi que estava no plano três, ou seja, na vontade e desejo, e quanto preciso da disciplina que esta ligada à razão e a vontade para chegar ao verdadeiro sentimento, que sua essência é o amor. ‘Perceber que a música nos remete as memórias de nossa infância, de momentos marcantes, de cheiros, de cenas, enfim de nossas histórias de vidas”. (Ativ.2, P18)

“Sempre reconheci a importância da música para bebês no primeiro ano de vida, mas não valorizava as relações voltadas a harmonia, timbres, ao reconhecimento das notas musicais, enfim, iniciei a partir das informações adquiridas no curso uma ampla reflexão sobre a dimensão deste recurso para o desenvolvimento infantil e a importância de estimularmos a linguagem musical. Os temas abordados no curso que mais me chamaram a atenção referem-se a importância da inserção da música durante a gravidez que juntamente com a fala promovem através do contorno melódico uma comunicação entre o bebê e seu responsável e ainda a utilização da música enquanto recurso terapêutico, percebendo que a música pode auxiliar em tratamentos clínicos de bebês. Entre as músicas infantis culturalmente reproduzidas para nossos bebês acredito ser importante reconhecermos que as canções de brincar e canções de ninar além de despertar nos bebês interesse por ter em uma de suas características uma simplicidade musical, estimulam a linguagem musical”. (Ativ.7, P24)

“A forma com que os assuntos estão sendo abordados no curso, mesclando informações sobre a estrutura musical, teoria sobre a relação e importância da música e ainda a prática, trazem uma visão diferenciada e muito envolvente. Sempre reconheci a importância da música para bebês no primeiro ano de vida, mas não valorizava as relações voltadas à harmonia, timbres, ao reconhecimento das notas musicais, enfim, iniciei a partir das informações adquiridas no curso uma ampla reflexão sobre a dimensão deste recurso para o desenvolvimento infantil e a importância de estimularmos a linguagem musical.

Os temas abordados no curso que mais me chamaram a atenção referem-se a importância da inserção da música durante a gravidez que juntamente com a fala promovem através do contorno melódico uma comunicação entre o bebê e seu responsável e ainda a utilização da música enquanto recurso terapêutico, percebendo que a música pode auxiliar em tratamentos clínicos de bebês. Entre as músicas infantis culturalmente reproduzidas para nossos bebês, acredito ser importante reconhecermos

que as canções de brincar e canções de ninar, além de despertar nos bebês interesse por ter em uma de suas características uma simplicidade musical, estimulam a linguagem musical”. (Ativ.7, P24)

[...] Gostaria de ressaltar, também, que já estou até utilizando os exercícios de relaxamento no início das aulas. A melhora na concentração e na AUDIAÇÃO deles foi significativa. Uma belezinha!”(Ativ.2, P30)

Interlocução:

“Desde o início do curso de Música, a proposta apresentada às professoras referia-se às orientações musicais inspiradas nas concepções da fase de *audiação* preparatória da MLT de Edwin Gordon, compatíveis a todas. A teoria foi apresentada e a prática envolvia mudanças de concepções sobre a musicalização infantil e a necessidade de construção e compreensão das estruturas musicais. As experiências e sequências de aprendizagem propostas no curso enfatizaram as possibilidades de aprendizagem nas fases de aculturação e imitação musical por parte do bebê, além da interação entre as professoras e as crianças. Foi um período de muitos desafios às professoras, mas também de surpresas pelas conquistas e respostas musicais com que foram capazes de assimilar, produzir e interagir. Por todo o processo, foi constatado por suas respostas e ações que a aprendizagem musical estava sendo interiorizada e compreendida pela maioria das professoras. Estava indo além da imitação! (Pesquisadora)

4.3.5 – Quinta Categoria – Mudança da concepção e prática

Nesta última categoria será mostrado, por meio do relato das professoras, o processo de mudança das concepções sobre si mesmas, os outros, às crianças e também às mudanças de práticas musicais nos CEI's e EMEI's. Enfim, mudanças de paradigma, reconhecimento de novos valores e habilidades musicais, auto-estima positiva, sentimento de competência, autorregulação, auto-realização, auto-avaliação positiva e novas práticas musicais.

“Desde o início do curso, a cada novo encontro, tenho aprendido, amadurecido, me surpreendido com os exercícios propostos. Chego para a “aula” sem saber, e sem querer saber, o que vai acontecer, que novo conhecimento vou adquirir, qual será a técnica para realizar. Tenho apenas certeza que será ótimo!!!

Não acreditei quando consegui entender, ou melhor, comecei a entender a pauta, as notas musicais, o tempo, ritmo. São tantas “novidades”, aprendizagens que eu achei que nunca conseguiria absorver. Fico surpresa comigo mesma.

Tudo depende do meu esforço, do meu empenho. Porém não é nada fácil.

No CEI, brinco com as crianças de marchar, cada passo é uma nota musical, eles adoram, imitam, repetem sem parar. Divertimo-nos muito.

Em minha casa, estava ensaiando a escala musical de forma ascendente e descendente. Começava com uma nota, depois com outra, subia, descia sem parar. Passados alguns dias, uma criança de 5 anos que frequenta constantemente minha residência me perguntou como era mesmo a poesia que eu estava falando outro dia.

Dei risada e expliquei a ela que eram as notas musicais.

Foi muito interessante ouvir essa colocação feita por ela e perceber que o som da escala musical soou como uma poesia.

O olhar, o ouvido, a pureza das crianças me surpreendem a cada dia. Tudo é belo, alegria, brincadeira e diversão para elas.

Quero adquirir vários conhecimentos da linguagem musical para poder despertar o interesse nas crianças que estiverem ao meu redor.

Quero muito poder tocar, um pouquinho que seja, para acompanhar as canções nas rodas de músicas e, assim, incentivar e estimular os meus pequenos e seus pais a tocar algum instrumento musical também. Resumindo: quero aprender !!!” (Ativ.7, P26)

[...] Ainda não consegui fazer um trabalho sistemático com música em minha turma, pois ainda estou elaborando todo conhecimento adquirido e buscando a melhor maneira de explorá-lo com as crianças. Mas hoje estou muito mais consciente da importância deste trabalho e consigo identificar nuances que antes me passavam despercebido, como por exemplo, duas crianças batucando sincronicamente no refeitório esperando a refeição. É bem provável que anteriormente eu deste uma bronca por causa do barulho e nem percebesse que eles estavam “fazendo música”. Noto que mudei meu olhar e postura sobre esta área do conhecimento.

Pensar sobre como a criança aprende ao invés de como devemos ensiná-la foi fundamental para meu processo de reflexão, pois do que nos adianta saber todo conteúdo se não sabemos como a criança aprende? Será que nós, professores, sabemos realmente a magnitude de se ensinar música para crianças na primeira infância?

Muitas vezes selecionamos um repertório musical para audição baseados em nossas preferências musicais ou então voltado para músicas infantis do folclore brasileiro, acreditando que este é o trabalho musical da escola.

Nesta formação estou aprendendo que ensinar música para criança pequena vai muito além disso. O professor deve “vivenciar internamente” música e entender que os mecanismos para aprendizado musical são semelhantes ao processo de aquisição da fala. Desde o útero os bebês são ouvintes sofisticados e quanto mais oportunidades e subsídios a criança tiver para criação ao invés da imitação, maior o desenvolvimento de sua inteligência musical.

Percebo que assim como as crianças, estou adquirindo aprendizado musical.

Já conhecia as notas, porém ainda estou no processo de internalização da sequência ascendente e descendente e as diferentes pulsações”. (Ativ.7, P4)

“Cada encontro é uma desconstrução do fazer e um novo olhar com as informações que você nos apresenta a cada semana. Eu acredito que você tenha uma sequência de abordagens que estão mexendo muito comigo (percepção). Quando estou com os alunos, penso e reflito sobre os meus fazeres e o que preciso melhorar com relação a cuidados com o meu corpo e das crianças, e a importância dos tempos e espaços para que aconteça o aprendizado musical”. (Ativ.4 P18)

Interlocução:

“As mudanças foram logo sentidas e ampliadas à criatividade. A proposta do novo, da desconstrução, do desconhecido que muitas vezes gera medo, foi aceita. Acredito que esta aceitação passou pelo processo pessoal de primeiramente aceitar-se para depois

superar-se. “Aquilo que se conforma nunca pode florescer”. Nada era imposto como atividades prontas, como um guia para seguir. Foi uma construção que paulatinamente propiciou a oportunidade das professoras criarem suas atividades junto às crianças de forma mais autônoma. O princípio do currículo em espiral de Bruner, aliado às orientações musicais de Gordon produziram um efeito positivo nas mudanças que ocorreram durante o processo”. (Pesquisadora)

Superação de limites, conquistas e auto-estima

[...] pensar sobre todas as atividades realizadas durante este curso, percebo que percorri um “bom caminho”. Digo “bom caminho”, pois percebo que aprendi e com facilidade sobre uma área que eu, costumeira e deliberadamente sempre deixei de lado, a área da música. Dei apenas um passo nessa direção, porém sinto que o passo foi de um gigante, com tudo que esta expressão (passo de gigante) pode transmitir. Além disso, e para concluir, agora, depois deste exercício, entendo esta auto-avaliação como mais um instrumento de aprendizagem, uma ferramenta de crescimento interior; ao mesmo tempo espero continuar essa aprendizagem, ou seja, espero continuar aprendendo e desenvolvendo sempre minha linguagem musical. Esse vai-e-vem cerebral que resulta em um movimento muito bonito do corpo e do espírito é uma das melhores experiências humanas!!” (Ativ.7, P1)

“Apesar de encontrar dificuldades em relação à parte prática do curso, considero que o esteja me proporcionando conhecimentos de grande valia e estou notando mudanças significativas nos resultados de minhas investidas em sala de aula, sinto-me feliz e satisfeita ao perceber a mudança com meu grupo de alunos, é muito gratificante ver bebês que ainda estão aprendendo a falar e já pronunciam alegremente as notas musicais, posso notar claramente a aproximação de cada criança com a linguagem musical. Espero aproveitar cada momento propiciado por este curso e também agregar novos conhecimentos para que possa ampliar minhas percepções e valorizar minha prática pedagógica”. (Ativ.7, P24)

“Conclui que abriu um novo olhar perante o que já estava estigmatizado no meu cotidiano. Percebi que poderia também estar renovando o repertório musical usado desde o principio, oferecendo novas experiências pedagógicas musicais de forma consciente e apropriada. Não que eu domine a linguagem musical, porém posso afirmar que já mudei os meus conceitos musicais e me apropriei de novos conteúdos que até então desconhecia”. (Ativ.7, P35)

Interlocução:

“As dificuldades e a coragem com que muitas professoras enfrentaram os desafios propostos foi um movimento muito enriquecedor de mediar. Como avançar sem nos colocarmos a prova, sem acreditar que podemos superar nossos limites, que parte do nosso potencial está se cristalizando. Este movimento foi difícil, mas constante e as “águas paradas” começaram a se transformar em satisfação pessoal, autoconfiança, auto-estima. Sim, era possível viver e conviver neste movimento, apesar dos antagonismos, medos, erros, desencontros... foi também inesquecível”. (Pesquisadora)

Desafios e superações

“Canalizando os desafios e saber enfrentar com a coerência de que não posso desistir e sim preciso tentar, mesmo que esteja errado, mesmo que esteja com dificuldades, o importante é que nesse processo de confusão e entrosamento, vou liberar o que me permiti. Realmente o aprisionamento do ser nos mata, pois ele nega o novo, ele antecipa a incapacidade e contagia os que rodeiam. Confesso que escutei e vi o aprisionamento, por isso decide que só depende de mim para libertar-me do estereótipo, preconceito, comodismo e o próprio contexto da sociedade contemporânea”. (Ativ.7, P35)

“ [...] Fazer o mapa conceitual de um dos textos foi rememorar uma atividade dos tempos da graduação. Porém, depois de entregá-lo e após ouvir a opinião das outras professoras sobre organização das ideias (de cada uma) percebi que trabalhar com esse tipo de ferramenta possibilita a liberação do pensamento e permite que façamos conexões com nossa teia de aprendizagens internalizadas; assim como também, me fez vislumbrar a concretude da plasticidade do pensamento. Concretude da plasticidade: parece estranha esta afirmação. Porém este é o termo que encontrei para explicitar a constatação do vai-e-vem do meu cérebro nos diversos arquivos, nas diversas memórias que, acredito, ficam preservadas em algum espaço (lugar) do meu ser, e dos quais posso lançar mão (?) melhor dizer: posso acioná-los sempre que acreditar que posso, que sou capaz”! (Ativ.7, P1)

“É muito gostoso quando participamos de algo onde nossas expectativas são superadas! É um pouco disso que venho experimentando neste curso. Meu interesse em participar surgiu devido à curiosidade nessa área do conhecimento e por já vir refletindo sobre o quanto o trabalho com música é importante para os pequenos e o quanto as escolas deixam a desejar. Mas percebo que as aulas vão muito além de uma simples “noção de música para professores”; elas nos proporcionam autoconhecimento, desenvolvimento da sensibilidade e um grande desafio cognitivo, pois com certeza saímos da “zona de conforto” nessa área do conhecimento. Os desafios lançados mexem com algumas estruturas bem enraizadas em nosso ser”. (Ativ.7, P4)

[...] Contudo é preciso confessar que ainda há muitos pontos nebulosos para mim, em termos de estrutura musical propriamente dita...Mas eu não desanimo, posso até levar um tempo maior, mas desejo muito atingir o processo medular, quero muito conseguir vencer os automatismos, que nos aprisionam na mesmice, que tolhe nossa criatividade e tanto nos aprisiona e nos emburrece. Afinal, agora não restam dúvidas: a linguagem musical na educação infantil é fundamental para alavancar as potencialidades das crianças que nos são confiadas para educar, cuidar. “Por isso, não pretendo perdê-la de vista jamais”. (Ativ. 7, P29)

“Todos somos capazes de aprender! É preciso respeitar o tempo de cada um. A aprendizagem está dentro de cada um de nós e depende da libertação de dentro para fora de cada um. Devemos acordar o que está adormecido. O desconhecido causa medo: precisamos primeiro familiarizar-se com a ideia do novo, para posteriormente interiorizá-lo, sendo capaz de ter reações positivas.

Sobre a Mudança/Aceitabilidade, devemos estar sempre prontos para mudar: absorver coisas novas faz parte do ritual para tornar o desconhecido em conhecido.

As técnicas diferenciadas: não importa o meio pelo qual eu venha a utilizar. O importante é atingir o objetivo proposto, mesmo que este seja ainda parcial, levando sempre em consideração que cada indivíduo é um ser singular e tem interpretações diferenciadas. O ambiente propício/Estado de espírito são condições para se atingir um

resultado, o ambiente deve oferecer condições propícias de realizações. Um bom relaxamento pode ser o ponto inicial para uma concentração eficaz e duradora”. (Ativ.7, P32)

Interlocução:

“Os desafios e superações foram de todas nós. O importante foi a dedicação, o respeito e ética com cada uma pode construir seu espaço de aprendizagem e principalmente disponibilizando um espaço interno que foi fonte de renovação e criatividade”. (Pesquisadora)

4.3.6 – Considerações finais do Curso de Música

Para Vettore, Dechichi e Ferreira (2010), Feuerstein e Feuerstein (1994) consideram a Experiência da Aprendizagem Mediada fundamental, uma vez que ela acontece nas interações sociais. Na mediação, as pessoas produzem processos de aprendizagem que lhes possibilitam apropriar-se de conhecimentos e reelaborá-los, chegando a reflexões e aplicações da aprendizagem conquistadas mais elaboradas de entendimento. Nesse aspecto é que as professoras puderam ampliar e transcender seus conhecimentos musicais. A bagagem musical que já traziam anteriormente foi refletida, reelaborada e transformada. Feuerstein e Feuerstein (1994) dizem “que a simples exposição a estímulos ou experiências físicas não proporcionaria ao aprendiz o mesmo nível de conhecimento” (VECTORE; DECHICHI; FERREIRA, 2010, p. 26). Isso equivale dizer que somente o professor ter em mãos materiais pedagógicos musicais ou práticas musicais prontas para seguir, oriundas de oficinas e cursos de final de semana não proporcionará formação, mudanças de concepção, capacidade de reflexão, autoconfiança, autorregulação e transcendência. Portanto, não haverá produção de aprendizagem que o faça apropriar do conhecimento a ponto de reelaborá-lo, refletir e criar novas formas de aprendizagem junto às crianças.

Desta forma, um alerta para a cristalização de práticas musicais fragmentadas na educação infantil, que levam a professora a perpetuar o estágio de imitação que favorece práticas como a repetição, treino e memorização. Gordon (2000b) considera a imitação como uma das etapas da aprendizagem musical, um dos estágios da *audiação*

preparatória que deverá ser superados por outros estágios. Segundo Rodrigues, Rodrigues e Quental (2010, p. 37), o problema da imitação é que:

Musicalmente falando pode suceder também que as crianças sejam capazes de imitar, mas não sejam capazes de transferir as suas competências musicais para outros contextos ou situações que não aquela que repetidamente memorizaram e mecanizaram.

No entanto, é preciso compreender o mecanismo da imitação quando ele não é mera cópia de um modelo (fruto de memorização e repetição mecânica), mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Para Oliveira (1997), Vigotski diz que esta reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Neste sentido, Vigotski, assim como Gordon, não tomam a atividade imitativa, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento.

Atualmente a neurociência estuda áreas cerebrais envolvidas na aprendizagem por imitação. Segundo Leal-Toledo (2010), desde a década de 90 foi descoberto que neurônios específicos de áreas motoras do cérebro eram capazes de responder quando a mesma ação que ele executava era percebida visualmente. Chamados de neurônios-espelho, eles são considerados como uma das grandes promessas desta área, capazes de revolucionar como o cérebro é entendido, principalmente no que diz respeito à nossa capacidade de compreender, imitar e aprender. Esses neurônios seriam capazes de um tipo de compreensão imediata, sem a necessidade de passar por qualquer tipo de controle central do cérebro. No campo da aprendizagem musical, os neurônios espelhos também tem sido alvo de estudos (FREIRE, 2010; BALTHAZAR; FREIRE, 2012).

Portanto, é preciso ter o cuidado com o termo imitação, pois tudo vai depender da forma como ele é concebida e utilizado para proporcionar a aprendizagem. Em relação as práticas musicais que levam a permanecer na imitação pela imitação, ela podem conduzir a uma estagnação no potencial das competências musicais que as crianças e adultos poderiam desenvolver. Veja a reflexão de uma professora que exemplifica essa compreensão.

“Saber, por exemplo, que a linguagem musical passa naturalmente pelo mesmo processo de IMITAÇÃO (assim como na linguagem verbal) e que nós, professoras, mesmo imbuídas das melhores intenções, ao colocá-las para cantar músicas infantis de batidas simples, acabamos por incentivá-las a ficarem estagnadas neste único ponto; foi e sempre será um grande alerta...” (Ativ. 2, P30)

Esse capítulo será finalizado como o depoimento de uma professora que reflete bem a síntese do curso:

“O trabalho contribuiu para quebrar algumas barreiras com relação ao aprendizado da linguagem musical. Para isso necessitamos desconstruir uma “cultura” do aprendizado que é só pelo canal do intelecto cognitivo. Tudo o que precisamos para aprender está bem perto de nós, mas não enxergamos. Para iniciar esse aprendizado acho que precisamos aprender a olhar para dentro de nós e este é o principal obstáculo: o de não saber “olhar” por estarmos contaminados pela musicalidade de fundo, por relações superficiais, fragmentadas e descontínua. Qual será o caminho que iremos percorrer para o aprendizado? O corpo? A escuta? O olhar? Todos juntos? Estou aberta para aprender”. (Ativ.2, P20)

Interlocução:

“Finalizo meu diálogo agradecendo a todas as professoras que me ajudaram também a romper barreiras e superar desafios. Vocês me ajudaram a concretizar um sonho, pois acreditaram e acolheram a proposta do curso, desde o primeiro momento e foram companheiras de uma bonita jornada de crescimento e confiança mútua. Acredito que as mudanças ocorram primeiramente naquele “espaço interno” do ser que precisa ser mais valorizado na Educação. Acreditar e investir no potencial do outro e mediar este processo foi a grande lição deste curso, onde pude vivenciar na *práxis*”. (Pesquisadora)

4.4 – RESULTADOS DA TERCEIRA FASE DA PESQUISA

4.4.1 – Resultados do Empenho do Adulto

Os resultados da 3ª fase de observação referem-se ao registro de observação do empenho das cinco professoras (A, B, C, E, F) ¹⁴⁸ em sua prática pedagógica com os bebês após o curso de Formação Musical.

¹⁴⁸ A Professora “D” da 1ª fase da pesquisa não participou da 3ª fase. Ver tabela 23, p. 215.

Na terceira fase também foi aplicada a Escala de Empenho do Adulto em suas três categorias (sensibilidade, estimulação e autonomia) como instrumentos de avaliação já explicitados na primeira fase da pesquisa¹⁴⁹. As cenas filmadas também foram analisadas e registradas por meio das fichas de observação como as da primeira fase (anexo VI). A análise foi feita a partir da observação de 20 cenas com duração de 2 minutos cada uma, filmadas ao longo do primeiro semestre de 2013.

4.4.2 – Resultado do Empenho do Adulto por categoria

Os resultados do Empenho das professoras (A, B, C, E, F) foram analisados nas categorias SENSIBILIDADE, ESTIMULAÇÃO E AUTONOMIA. Essas categorias foram pontuadas entre os níveis 1 a 5, a partir do empenho das professoras com as crianças, observadas nas atividades e na interação musical com elas. A pontuação dos indicadores desta escala de empenho foi estabelecida por Laevers (1994), a partir do quadro síntese do empenho do adulto (anexo VII).

CATEGORIA SENSIBILIDADE

A tabela 25 indica os níveis da categoria Sensibilidade de todas as Professoras nas 20 cenas observadas de cada uma, totalizando 100 cenas. Observou-se que o nível 4 foi o mais pontuado e indica, segundo Laevers (1994), que o professor teve atitudes predominantes de empenho, mas com alguns traços de não empenho (anexo VII). A categoria Sensibilidade foi mais marcante no Berçário I, principalmente o empenho das professoras B, com uma pontuação predominante do nível 5.

¹⁴⁹ Ver p. 173-175

Tabela 25 – Quadro demonstrativo de todas as cenas observadas da Categoria Sensibilidade na 3ª fase da pesquisa

PROF ^a	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
A			2	12	6
B			2	8	10
C			4	12	4
E			4	12	4
F			2	10	8
TOTAL			14	54	32

Todas as categorias (sensibilidade, estimulação e autonomia) foram analisadas na 1ª e 3ª fases da pesquisa. A título de comparação e análise serão apresentados, para todas as categorias, os gráficos demonstrativos dos resultados de ambas as fases.

Os gráficos 26 e 27 a seguir indicam os resultados da 1ª e 3ª fases da pesquisa em relação aos níveis empenho de todas as professoras na categoria Sensibilidade:

Gráfico 26 – Empenho das prof.ªs A, B, C e D dos Berçários I e II – categoria Sensibilidade – 1ª fase da pesquisa

Gráfico 27 – Empenho das professoras A, B, C, E e F do Berçários I, MG I e II – categoria Sensibilidade – 3ª fase da pesquisa

Na categoria Sensibilidade, os resultados da 3ª fase da pesquisa entre as professoras “A, B, C, E e F”, comparados com os resultados da 1ª fase da pesquisa entre as professoras “A, B, C e D” mostraram que somente os níveis de empenho 3 a 5 apareceram na análise de todas as professoras na 3ª fase, isto é, os níveis 1 e 2 presentes na 1ª fase já não foram mais observados na 3ª fase. Os dados indicaram que houve uma melhor qualidade no empenho das professoras nessa categoria na 3ª fase.

Os resultados positivos observados na 3ª fase sugerem a continuidade do trabalho de Formação em Contexto que é desenvolvido no CEI X.

CATEGORIA ESTIMULAÇÃO

A tabela 26 indica os níveis de empenho da categoria Estimulação, que é a mediação que o professor estabelece com as crianças. Observou-se que o nível 4 foi o mais pontuado e indica, segundo Laevers (1994), que o professor teve atitudes predominantes de empenho, mas com alguns traços de não empenho (anexo VII). A categoria Estimulação foi mais marcante no Berçário I, principalmente o empenho da professora B, com uma pontuação predominante do nível 5. No entanto, observou-se também que, em geral, houve uma boa mediação e estimulação por parte das todas as professoras, ou seja, houve uma melhor qualidade no empenho das professoras nesta categoria na 3ª fase.

Tabela 26 – Quadro demonstrativo de todas as cenas observadas da Categoria Estimulação na 3ª fase da pesquisa

PROF ^a	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
A			2	5	13
B			2	2	16
C			2	10	8
E			2	10	8
F				12	8
TOTAL			8	39	53

Os gráficos 28 e 29 indicam os resultados da 1ª e 3ª fases da pesquisa em relação aos níveis empenho de todas as professoras na categoria Estimulação:

Gráfico 28 – Empenho das professoras A, B, C e D dos Berçários I e II na categoria Estimulação – 1ª fase da pesquisa

Gráfico 29 – Empenho das professoras A, B, C, E e F do Berçários I, Mini Grupo I e II – Categoria Sensibilidade – 3ª fase da pesquisa

Na categoria Estimulação, os resultados da 3ª fase da pesquisa entre as professoras “A, B, C, E e F”, comparados com os resultados da 1ª fase da pesquisa entre as professoras “A, B, C e D” mostraram que somente os níveis de 3 a 5 apareceram na análise de todas as professoras na 3ª fase. Portanto, os níveis 1 e 2 presentes na 1ª fase já não foram mais observados na 3ª fase. Os dados indicaram que houve uma melhor qualidade no nível de empenho das professoras nesta categoria, ou seja, na estimulação com as crianças.

CATEGORIA AUTONOMIA

A tabela 27 mostra os níveis da categoria Autonomia, que indica o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões (LAEVERS, 1994). Observou-se também que, assim como nas outras categoria anteriores, o nível 4 foi o que de maior pontuação, isto é,

as professoras tiveram atitudes predominantes de empenho, mas com alguns traços de não empenho (anexo VII). A categoria Autonomia foi mais marcante no Berçário I, no empenho das professoras A e B, com uma pontuação predominante do nível 5. No entanto, observou-se também que em geral as professoras permitem as crianças maior autonomia nas atividades, ou seja, houve uma melhor qualidade no empenho das professoras nessa categoria.

Tabela 27 – Quadro demonstrativo de todas as cenas observadas da Categoria Autonomia na 3ª fase da pesquisa

PROFESSORAS	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
A			3	7	10
B			2	8	10
C			2	12	6
E			4	8	8
F			4	12	4
TOTAL			15	47	38

Os gráficos 30 e 31 indicam os resultados da 1ª e 3ª fases da pesquisa em relação aos níveis empenho de todas as professoras na categoria Autonomia:

Gráfico 30 – Empenho das professoras A, B, C e D dos Berçários I e II – Categoria Autonomia – 1ª fase da pesquisa

Gráfico 31 – Empenho das professoras A, B, C, E e F do Berçários I, Mini Grupo I e II – Categoria Autonomia – 3ª fase da pesquisa

Na categoria Autonomia, os resultados da 3ª fase da pesquisa entre as professoras “A, B, C, E e F”, comparados com os resultados da 1ª fase da pesquisa entre as professoras “A, B, C e D” mostraram também que somente os níveis de 3 a 5 apareceram na análise de todas as professoras na 3ª fase, isto é, os níveis 1 e 2 presentes na 1ª fase já não foram mais observados na 3ª fase. Os dados indicaram que houve uma melhor qualidade no empenho das professoras nesta categoria.

4.4.3 – Análise de todas as Categorias de Envolvimento

Na 1ª fase da pesquisa foram observadas quatro professoras, totalizando 80 cenas filmadas e na 3ª fase foram observadas cinco professoras, totalizando 100 cenas. Em todas as cenas foram observadas as três categorias de Empenho (sensibilidade, estimulação e autonomia). Mediante resultado de todas as categorias foi possível considerar que o CEI X apresenta um trabalho colaborativo entre as partes, ou seja, da gestora, coordenadora e professoras. Este trabalho é resultado de anos de investimento na qualificação e formação do professor (Formação em Contexto), de forma que os resultados também vão aparecer por este diferencial que refletiu no desenvolvimento e envolvimento das crianças ao longo da pesquisa.

Os gráficos 32 e 33 indicam uma comparação dos níveis de empenho – em todas as categorias entre a primeira e a terceira fases da pesquisa. É possível verificar que ao longo dos 3 anos houve uma melhora no empenho de todas as professoras, o que reflete um trabalho colaborativo já instalado no CEI X e que se configura nos moldes de pesquisa-ação. Em relação ao trabalho de formação musical, será feito uma análise posterior sobre o empenho das professoras ao longo da pesquisa, que também integra esta formação profissional.

Gráfico 32 – Todas as categorias do Empenho das professoras A, B, C, D em 80 cenas analisadas na 1ª fase da pesquisa

Gráfico 33 – Todas as categorias do Empenho das professoras A, B, C, D, E, F em 100 cenas analisadas na 3ª fase da pesquisa

A análise comparativa dos gráficos 32 e 33 indicou que a maior diferença nos resultados do empenho das professoras entre 2011 a 2013 foi em relação aos níveis 1 e 2. Este níveis significam, segundo o quadro síntese do empenho do adulto de Laevers (1994)¹⁵⁰, total falta de empenho ou atitudes predominantes de falta de empenho por parte do professor. Dessa forma, apesar dos níveis 1 e 2 terem menores pontuações que os outros níveis na 1ª fase da pesquisa, eles estavam presentes. O fato de na 3ª fase da pesquisa estes níveis não mais aparecerem, significa mudanças no comportamento das professoras. É possível sugerir que parte destas mudanças tem relação direta com o Curso de Formação Musical, ocorrido na segunda fase da pesquisa, que influenciou em mudanças e novas ações pedagógicas ocorridas no CEI X. Como exemplo, a sala de Música, criada no final de 2011, como espaço destinado às atividades musicais na creche; como o investimento em novos materiais e instrumentos musicais infantis; como a contratação de uma professora de

¹⁵⁰ Ver anexo VI, p. 356.

música para ensinar violão para as professoras e o aumento das atividades musicais na rotina das crianças. Enfim, houve mudanças processuais e estruturais na creche que possibilitaram maior espaço e interação com a linguagem musical.

Ao observar os gráficos 32 e 33, há ainda outras leituras possíveis, como a diminuição da pontuação do nível 3 de envolvimento na 3ª fase da pesquisa em relação à pontuação do nível 3 da 1ª fase. O nível 3, segundo o quadro síntese do empenho do adulto de Laevers (1994), retrata um equilíbrio de atividades com e sem empenho. Portanto, a diminuição do nível 3, em 2013, indica que muitas atividades passaram a ter maior empenho das professoras, ou seja, houve um aumento dos níveis 4 e 5 na 3ª fase. Outro dado importante é que na 1ª fase da pesquisa existia um equilíbrio entre as pontuações dos níveis 3, 4 e 5, mas que a pontuação do nível 3 era mais alta que as do nível 5. Já na 3ª fase este cenário se inverteu. Portanto, todos estes dados foram importantes porque mostram mudanças positivas nas práticas das professoras.

De forma geral, é possível concluir que em todas as categorias da Escala de Empenho houve uma melhora na qualidade no empenho de todas as professoras, em especial das professoras A e B que acompanharam ativamente todo o processo da pesquisa, sempre abertas a aprender e melhorar sua prática musical com os bebês. Os resultados positivos de empenho por parte das professoras A e B, desde a primeira fase da pesquisa, sugere que no CEI X já exista um trabalho de equipe, dentro de uma pedagogia de participação.

É importante situar que o CEI X tem como proposta de trabalho uma metodologia pautada na pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 2010). Por estar vinculado ao Contexto de Professores da FEUSP, desde 2004, há sempre um fortalecimento dessa *práxis*. Para Pinazza (2013), os profissionais participantes dos grupos Contextos de Supervisores e Contexto de Professores do grupo FEUSP, tornaram-se sensíveis às necessidades de buscar mais espaços para a promoção de trocas de experiências com os pares, seja nas instituições ou nas diferentes unidades. Segundo a autora supracitada, neste processo de formação existe “a necessidade de provocar ações e intervenções devidamente fundamentadas e que promovam mudanças significativas nos locais de trabalho” (PINAZZA, 2013, p. 237).

Portanto, os bons resultados no empenho das professoras, desde a primeira fase da pesquisa e que se intensificaram na terceira fase, mostraram a concepção de um trabalho

de equipe participativa que já estava implantada na creche antes mesmo de iniciar esta pesquisa. Portanto, era de se esperar uma continuidade no empenho das professoras, mas na verdade houve uma melhora que presume transformações constantes. O olhar para a questão musical fomentou também essas transformações e melhoria no empenho das professoras. É importante frisar que uma coisa é trabalhar com um tema, no caso, a linguagem musical de forma empírica e desarticulada. Outra coisa é entender o processo de aprendizagem musical que favorece outros meios de práticas. A finalidade do Curso de Formação Musical teve este objetivo também, ou seja, transmitir os fundamentos de como se aprende e se ensina música na educação infantil, pautados nos postulados teóricos de Vigotski, Bruner e Gordon.

A mediação e as concepções socioculturais na construção do conhecimento de Vigotski e Bruner foram princípios norteadores desta pesquisa porque favoreceram o olhar sobre os resultados muito além dos números, ou seja, pela interação entre professoras e as crianças a partir de uma relação de aprendizagem, da construção do conhecimento (musical). Vigotski, Bruner e também Gordon (em termos musicais) acreditam no desenvolvimento potencial que as crianças têm para aprender, desde que lhe sejam dadas as devidas condições para elas construírem seu conhecimento, respeitando suas necessidades e interesses. Graue e Walsh (1998) afirmam que a construção do conhecimento é um esforço humano. Nunca será definitivo. “Descobrir acerca de crianças é excepcionalmente difícil – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente” (GRAUE; WALSH, 1998, p. xiv). E acrescentam: a teoria enraizada na experiência concreta, ainda que limitada, na medida em que se refere apenas a uma parte do mundo, permite-nos ver essa realidade sob um novo ângulo: “é preciso estudar as crianças – para fazer descobertas. E orientar-se para descobrir, porque se não se descobrir, outros hão de simular. ...Descobrir desafia as ideias pré-concebidas. Simular mantém-nas” (GRAUE; WALSH, 1998, p. xvi).

4.4.4 - Sobre as Atividades Musicais

Antes de apresentar, comparar e discutir os resultados do empenho das professoras em relação às atividades musicais da 1ª e 3ª fases da pesquisa, é necessário

apresentar fundamentações teórico-musicais para a compreensão destas diferenças que se referem a aspectos implícitos contidos nos resultados.

É importante esclarecer que na primeira fase da pesquisa havia a presença de música nas atividades junto aos bebês, mas que foram classificadas com aleatórias, repetitivas, como de pano de fundo e sem nenhum planejamento ou sequência de aprendizagem. No entanto, mesmo assim, foi na presença destas atividades musicais que houve o maior envolvimento dos bebês na primeira fase. Já na terceira fase, intensificou-se a presença de atividades musicais em todos os seguimentos observados e houve também uma relação positiva entre a música e o envolvimento das crianças.

Apesar desta aparente semelhança nos resultados entre a 1ª e 3ª fases da pesquisa, ou seja, os bons resultados entre música, envolvimento das crianças e empenho das professoras, é necessário aprofundar nesta análise e mostrar onde estão as diferenças entre a 1ª e 3ª fases da pesquisa em termos de aprendizagem e desenvolvimento musical. Para mostrar estas diferenciações serão considerados: a) a forma como as professoras ofereciam as atividades musicais aos bebês; b) as mudanças ocorridas após o Curso de Formação Musical; c) as questões relacionadas à aprendizagem musical e desenvolvimento cognitivo musical infantil.

O quadro 7 mostra como eram as atividades e ações musicais em 2011 (1ª fase) e como elas passaram a ser em 2013 (3ª fase). Em seguida, um detalhamento dessas atividades na 1ª e 3ª fases da pesquisa.

	Atividades Musicais na 1ª fase - 2011	Atividades Musicais na 3ª fase - 2013
Berçários	Exploração sonora	Sequência de atividades sugeridas na fase da <i>audição</i> preparatória – aculturação e imitação por Gordon
	Cantar acompanhando CDs de músicas infantis para os bebês	Estimulação do balbúcio musical, uso da voz cantada, comunicação não verbal (olhar, gesto, toques)
	Colocar música quando os bebês estavam dormindo	Exploração sonora
		Cantar para os bebês - canções sem a letra (sílabas neutras); cantos rítmicos e canções
		Audição diferenciada de estilos contrastante de músicas ou fragmentos musicais; períodos de silêncio.
		Uso regular da Sala de Música no CEI X
		Prática de registro das atividades
		Trabalho em parceria

Quadro 7 – Atividades musicais e ações observadas nos Berçários em 2011 e 2013

4.4.4.1 – Atividades Musicais na 1ª fase

As atividades musicais observadas na 1ª fase da pesquisa em 2011 retrataram a concepção que as professoras A, B, C e D tinham em relação à música naquela época. Sem terem recebido orientações de como trabalhar a música na primeira infância em sua formação acadêmica (Pedagogia), elas ofereciam as atividades musicais de forma empírica, aleatória e sem fundamentações pedagógico musicais, ou seja, de acordo com que tinham aprendido no decorrer dos anos na creche e em oficinas esporádicas. As atividades musicais elencadas no quadro 07 foram as mais observadas em 2011 e que serão descritas mostrando como elas eram oferecidas aos bebês.

A exploração sonora era uma atividade mais livre e pouco mediada pelas professoras em 2011, ou seja, elas disponibilizavam alguns materiais sonoros, como sucatas (latinhas e garrafas com grãos dentro) e brinquedos musicais para os bebês manusearem, sacudirem e baterem. Os bebês gostavam de brincar com os materiais sonoros, mas não eram estimulados musicalmente pelas professoras, pois na verdade elas não tinham formação, orientações e estratégias de como trabalhar os elementos musicais na atividade com os bebês.

Por outro lado, quando havia a mediação das professoras nesta atividade de exploração sonora, havia também maior envolvimento dos bebês, certificando que quando há mais empenho nas ações do professor, há maior envolvimento das crianças (BERTRAM; PASCAL, 2009). Como ilustração, veja a descrição de uma cena filmada no dia 21/03/2011 e registrada na ficha de observação de envolvimento da criança “D” do Berçário I:

“A professora está sentada em roda junto aos bebês e disponibiliza materiais sonoros, como latinhas com grãos dentro, chocalhos, argolas. Ela coloca músicas infantis – CDs de cirandas de rodas a tocar. Ela distribui os materiais às crianças manusearem e estimula os bebês a movimentar, dançar, sentir o ritmo da música. As crianças ficam envolvidas na atividade e a criança (D) observada se movimenta naturalmente, dança, bate os chocalhos com ritmo e fica completamente envolvida na atividade” (anexo VIII).

Outra atividade observada era quando as professoras cantavam para os bebês. Normalmente elas colocavam CDs de músicas infantis e cantavam com a música, usando ou não instrumentos de percussão. O problema era a repetição da atividade e das mesmas

músicas o ano todo, com pouca audição sonora diferenciada e da falta de uma sequência de aprendizagem musical, ou seja, um planejamento prévio. Nesta atividade ainda, o maior envolvimento dos bebês era principalmente quando a professora ia além de só cantar a música para eles, ou seja, ela mediava e inseria materiais sonoros na atividade, mesmo que de forma empírica e sem orientações. O exemplo a seguir ilustra outra cena que foi filmada em 28/03/2011 e que está registrada na ficha de observação de envolvimento da criança “C” do Berçário I que mostra a mediação da professora:

“A professora canta e faz gestos para os bebês que estão sentados a sua volta. As crianças prestam atenção na professora e seus gestos. O bebê observado (C) pega o chocalho e sacode junto com a música. A professora trabalha mímica nessa atividade. As crianças correspondem. Um dos bebês é muito participativo: gesticula as mãos, faz barulho com a boca, faz careta, brinca com o chocalho. Mais chocalhos são distribuídos para as crianças” (anexo VIII).

Era comum observar ainda que as professoras colocavam música clássica quando os bebês estavam dormindo, principalmente no Berçário I. As professoras diziam que colocar música “acalmava os bebês”.

Em suma, eram praticamente estes os tipos de atividades musicais encontradas nos Berçários I e II em 2011. Apesar das poucas atividades musicais neste período e estas não terem uma proposta de aprendizagem musical, os bebês gostavam e se envolviam, mostrando que a música é uma linguagem natural que faz parte da vida sociocultural deles. No entanto, apesar dos bebês gostarem de estar envolvidos às atividades, a música não pode ser tratada apenas como uma diversão, mera interação ou pano de fundo de outras atividades. Segundo Gordon (2000b, p. 66), o mais importante e relevante para a *audição* preparatória, “é que quando uma criança ouve continuamente o mesmo, a aprendizagem simplesmente cessa”. Quando as crianças ouvem diferentes estímulos musicais, com temas musicais semelhantes e diferentes, a criança pode fazer comparações, e é assim que a aprendizagem se torna abundante.

Portanto, é necessário que haja em um processo de aprendizagem musical, um ambiente sonoro envolvente, com estimulação musical diferenciada e contrastante, possibilitando a criação de estruturas de aprendizagem sequenciadas. E que somadas à interação dos envolvidos promovam desenvolvimento musical. Segundo Rodrigues, Rodrigues e Quental (2010), para que a criança possa compreender uma parte fundamental

da cultura humana, é necessário fomentar a aprendizagem musical para que ela possa expressar-se consigo própria e com os que a rodeia.

4.4.4.2- Atividades Musicais na 3ª fase – esclarecimentos teóricos musicais

Antes de descrever as atividades musicais ocorridas na 3ª fase da pesquisa são necessários alguns esclarecimentos processuais ocorridos entre 2011 a 2013. Durante o Curso de Formação Musical houve uma orientação¹⁵¹ às professoras de como introduzir os elementos musicais nas atividades de aprendizagem sequencial. Os princípios da *audiação* preparatória (fases de aculturação e imitação) de Gordon (2000b) nortearam a proposta na orientação estruturada e não estruturas das atividades musicais.

Da mesma forma que Bruner (1969) propõe uma teoria cuja base é a construção de estruturas de aprendizagem num processo contínuo, Gordon (2000b) propõe também uma sequência de aprendizagem musical de forma contínua a partir da *audiação* preparatória desde o nascimento do bebê. A estrutura de aprendizagem de Bruner fundamenta os princípios básicos da sequência de aprendizagem de Gordon. Neste sentido, as teorias de Bruner e Gordon deram uma grande contribuição à análise dos resultados da 3ª fase da pesquisa, assim como a ênfase na mediação proposta por Vigotski a partir das ações musicais das professoras junto aos bebês.

A sequência de aprendizagem musical proposta por Gordon necessita do desenvolvimento de estruturas cognitivo musicais do bebê e cabe ao adulto (pais e professoras) intervirem neste processo de desenvolvimento musical infantil. Segundo Gordon (2000b), a competência cognitiva, associada à *audiação* preparatória, desenvolve-se mais eficiente e efetivamente nas crianças quando elas são postas em contato com música em tantas tonalidades e métricas quanto for possível. Embora esta “variedade fértil de sons possa confundi-las de início, a atenção prestada à diversidade musical – representada pela variedade de canções e cantos rítmicos – terá como resultado o desenvolvimento da sua competência cognitiva” (GORDON, 2000b, p. 41).

¹⁵¹ Segundo Gordon, existe uma diferença entre orientação e educação em música. Orientação é, por definição, informal, enquanto educação é sempre formal, pelo menos em certo grau (GORDON, 2000b, p. 4).

Assim sendo, as teorias de Bruner e Gordon se ajustam a um princípio conciliador: a presença do adulto no papel de mediador que conduz o aprendiz à construção das estruturas de aprendizagem. E o mediador do bebê e da criança pequena está centrado na figura dos pais e/ou responsáveis e também das professoras de educação infantil, principalmente no período da “*audiação* preparatória”. Normalmente, os pais e/ou responsáveis e as professoras de educação infantil não têm formação musical, mas isto não é empecilho para que eles não possam ser orientados a participar da iniciação musical dos bebês. Rodrigues, Rodrigues, Quantas (2010, p. 35) reiteram:

alguns educadores e pais pensam que, por não saberem decodificar uma partitura ou dominar um instrumento, “não sabem música”. No entanto, de uma forma geral, todos os seres humanos, em maior ou menor grau, são capazes de se expressarem musicalmente e, portanto, de alguma forma todos os educadores podem participara na iniciação musical dos seus educandos.

Para Gordon (2000b), a orientação não estruturada acontece quando os pais ou professores põem a criança em contato com a cultura, naturalmente, sem planificação específica. Quando a orientação é estruturada, há um planejamento de atividades especificamente. Tanto a orientação estruturada como a não estruturada não “impõem informação ou competências à criança. Pelo contrário, as crianças são postas em contacto com a sua cultura e encorajadas a absorvê-la” (GORDON, 2000b, p. 5).

Sobre o que significa orientar musicalmente, Rodrigues, Rodrigues e Quental (2010, p. 36) dizem:

Significa criar condições de estimulação musical e proporcionar um meio rico musicalmente onde a criança possa encontrar aquilo de que necessita para o seu desenvolvimento. Isto é, não existe a ideia de ensinar no sentido de atingir objetivos muito específicos e concretos. Trata-se de proporcionar à criança a oportunidade de colecionar e explorar o vocabulário musical da sua cultura envolvente. [...] Na realidade, acontece muito frequentemente que é desprezada a atenção devida a este período prévio de instrução informal, passando por cima de etapas fundamentais na sequência de aprendizagem musical, para depois se confrontar a criança com situações de aprendizagem para as quais não está preparada.

Em seu livro “teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar”, Gordon sugere como pais e professores devem iniciar musicalmente os bebês em todos os estágios da *audiação* preparatória. As sugestões de atividades para a

sequência de aprendizagem foram utilizadas como guia de orientação no Curso de Música e posteriormente nas intervenções realizadas no CEI X. Conforme já foi esclarecido, utilizou-se os tipos de *audiação* preparatória – aculturação e imitação e seus respectivos estágios até a faixa etária dos 3 anos¹⁵².

Dentre as atividades propostas por Gordon nas fases de aculturação e imitação, é possível citar: ouvir música gravada, diversificada e contrastante; cantar e entoar canções e cantos rítmicos; entoar padrões rítmico e tonal com sílabas neutras, entre outros. O importante é que em cada estágio de desenvolvimento musical, o mediador saiba como estimular musicalmente o bebê. Por exemplo, nos estágios 1 e 2 da aculturação, os bebês devem apenas receber a orientação informal não estruturada. Neste primeiro estágio, o objetivo é a exposição e não a execução, ou seja, o bebê vai absorver toda espécie de som. Esta é etapa corresponde ao nível de aprendizagem por discriminação chamada de aural significa ouvir e absorver sons musicais.

Depois, no segundo estágio os bebês começam a produzir sons de balbúcio e movimentos. Esta é etapa corresponde ao nível de aprendizagem por discriminação chamada de oral que é quando o bebê balbucia, canta ou produz sons, ou seja, significa a presença da voz cantada ou entoar e cantar. Tanto o nível de aprendizagem Aural e Oral correspondem ao nível de representação enativa de Bruner. Nesta segunda fase, os bebês se beneficiam mais se os pais e professores cantarem e entoarem para eles, mexendo expressivamente o seu corpo.

A partir do terceiro estágio, por volta dos dezoito meses aos 3 anos, as crianças pequenas já estão preparadas para beneficiar da orientação informal estruturada, utilizando padrões rítmicos e tonais sem palavras, ou seja, a sílaba neutra. Na fase de imitação, já no quarto e quinto estágio, naturalmente as crianças começam a interagir com respostas musicais aos padrões rítmicos e tonais e começam a transição para decifrar o código¹⁵³. Este nível de aprendizagem por Associação verbal correspondem ao nível de representação icônica de Bruner¹⁵⁴ e também contidas nas representações de Paivio (1986).

Para Gordon, é fundamental que, desde o nascimento, a criança conheça a diferença entre a voz falada e a voz cantada, para que, mais tarde, ela consiga falar e cantar

¹⁵² Ver subitem 2.3.4.1, p. 75-81.

¹⁵³ Ver quadro 1, p. 77.

¹⁵⁴ Ver quadro 2, p. 103.

com compreensão. Gordon sugere que “se deve usar canções sem texto – entoando em “nanana”, “bababa” ou “parara” – de forma que a criança atenda às características puramente musicais das mesmas” (RODRIGUES; RODRIGUES; QUENTAL, 2010, p. 36). Gordon explica que em uma fase inicial de aprendizagem musical é importante que a criança seja exposta também a canções sem texto, “o que lhe permite concentrar a sua atenção sobre as características musicais intrínsecas da canção em vez de dividir com aspectos que têm a ver com a linguagem, o ‘contar a história’ da canção” (Ibid, p. 36). Segundo Rodrigues, Rodrigues e Quental (2010), dados empíricos corroboraram as afirmações de Gordon que o período entre zero aos dezoito meses de idade é crucial em termo de aquisição da voz cantada, sendo crucial, neste período, a exposição da criança a canções sem texto.

É importante frisar que durante o curso de Música foi oferecido formação e orientação musical às professoras e não somente uma orientação para realizar atividades. Esta ação se deve ao fato de que até certo ponto é possível contar com a colaboração dos pais na iniciação musical da criança, ou seja, é possível orientá-los. Em relação às professoras também, mas se a intenção era propor mudanças na *práxis*, apenas uma orientação de como fazer as atividades musicais seria inócua neste sentido. Esta foi a razão de ir além da orientação e propor a formação musical às professoras da creche, pois a proposta era por mudanças, como também por acreditar no desenvolvimento potencial das professoras para a aprendizagem musical.

Portanto, o papel da pesquisadora (mediadora) foi de atuar na ZDP das professoras, estimulando a modificabilidade estrutural para a aprendizagem musical, a partir de uma experiência de aprendizagem mediada. A função da mediadora foi a de criar condições para que as professoras viessem a compreender a música e fossem capazes de comunicar as suas próprias ideias musicais, expressando-se de forma autônoma e independente. Este processo já foi exemplificado nos relatos das professoras durante o curso de Música.

É claro que cada pessoa está em um nível de desenvolvimento real, mas o importante é o mediador “provocar” para que ela saia deste nível e possa ampliar seu desenvolvimento e mudanças estruturais. Aplicado ao curso de Música, isto equivale a dizer: uma transição do conhecimento musical anterior das professoras rumo a um novo conhecimento musical adquirido. Neste processo, o mais importante é a pessoa adquirir a

estrutura desta aprendizagem e a independência em suas ações (autorregulação), para poder ir além, aplicando este conhecimento em outras situações. Isto é na prática uma mediação de transcendência (FEUERSTEIN, 1980), como também os princípios do currículo em espiral de Bruner.

A partir desses esclarecimentos teóricos musicais, foi possível analisar os resultados da 1ª fase da pesquisa e do registro das atividades musicais ofertadas aos bebês na época. Como já foi abordado, após a 1ª fase houve a necessidade de oferecer o Curso de Formação Musical, cuja tônica foi, dentre outras, orientar as professoras em como trabalhar as atividades musicais com os bebês, bem como oferecer uma formação musical que as habilitasse a compreensão do que era uma aprendizagem musical e como realizá-la. Desta forma, houve uma adaptação na orientação informal não estruturada e estruturada que Gordon propõe no período da *audiação* preparatória, adequada para a realidade das professoras e creches brasileiras. Esclarecendo que a “orientação informal não estruturada e estruturada baseia-se e opera em resposta às atividades sequenciais e respostas naturais da criança” (GORDON, 2000b, p. 4).

Concluindo, a partir do registro das atividades musicais ofertadas aos bebês na 1ª fase da pesquisa, em 2011, este revelou que o problema não era tanto as atividades em si, haja vista que algumas delas permaneceram ao longo da pesquisa. O problema não era a “exploração sonora” ou “cantar com as crianças”, mas sim como estas atividades eram ofertadas aos bebês. Além disto, somou-se à ausência na oferta de outras atividades, planejamentos e outros meios de se utilizar a linguagem musical no dia a dia com os bebês, ou seja, meios que os levassem ao desenvolvimento musical.

4.4.4.3 – Atividades Musicais na 3ª fase

As atividades musicais observadas na 3ª fase da pesquisa são fruto de um processo que iniciou desde o final do Curso de Formação Musical, em dezembro de 2011. Durante todo o ano de 2012, novas atividades musicais foram sendo introduzidas, aperfeiçoadas e partilhadas entre as professoras, envolvendo todo o CEI X¹⁵⁵ e que foram

¹⁵⁵ Ver subitem 4.4.4, p. 284.

delineando um processo de mudanças ocorridas na creche em relação à música. As atividades elencadas no quadro 07¹⁵⁶ serão explicadas a seguir, mostrando as novas ações e diferenças em relação à 1ª fase da pesquisa:

A aplicação dos princípios da *audiação* preparatória de Gordon foi a base para a compreensão de como se trabalhar atividades dentro de uma sequência de aprendizagem. Somado a ela, considerou-se também as representações de Bruner como formas de compreender os processos de desenvolvimento musical por meio aprendizagem aurál – absorver sons, ouvir música e oral – balbuciar, entoar e cantar (enativa), além da construção de imagens musicais (icônica). Outro aspecto associado às representações de Bruner refere-se à teoria do código duplo que Paivio (1971; 1986; 1991) que aborda a representação e processamento de informação apresentados por dois sistemas: verbal (informação linguística) e não-verbal (informação baseada na imagem) como formas de representação mental. Estas representações são também desenvolvidas à medida que os tipos e estágios da *audiação* preparatória vão avançando e a criança adquirindo competências musicais.

A aculturação é a primeira fase da *audiação* preparatória. Para Gordon (2000b) nesta fase há 3 estágios que o bebê se desenvolve musicalmente: a) o bebê absorve os sons da música ambiente auditivamente; b) responde aleatoriamente com movimentos corporais e balbucios em resposta aos sons da música ambiente; c) responde intencionalmente tentando relacionar movimento e balbucio com os sons da música ambiente. É nesta fase que a estimulação das professoras tem papel fundamental no desenvolvimento do balbucio musical do bebê. Para Gordon (2000b) existem pelo menos duas fases de balbucio infantil, ou seja, o balbucio tonal e o rítmico. E para que as crianças desenvolvam a sua compreensão musical é necessário que tenham em casa e na também na creche e pré-escola uma orientação informal não estruturada para o balbucio musical, semelhante a que tiveram para o balbucio da língua que é a continuidade ao processo sequencial de aprendizagem na língua materna. Gordon (2000b) explica:

¹⁵⁶ Quadro 7, p. 285

“... quando os adultos e outras crianças falam individualmente com os bebês, há uma orientação informal para formar palavras. Após algum tempo, os bebês “decifram o código” da língua da sua cultura e começam a imitar palavras autênticas. À medida que crescem vão usando as palavras para comunicar com os outros, rapidamente começam a criar suas próprias frases. Mais tarde aprendem a ler e escrever palavras e frases que ouviram e proferiram. Todo este processo de desenvolvimento sequencial dos quatro vocábulos - audição, fala, leitura e escrita - nesta ordem inicia-se com o nascimento e continua até e após as crianças terem entrado no primeiro ano de escolaridade” (GORDON, 2000b, p. 8).

O processo de aprendizagem musical é análogo ao processo de aprendizagem da língua materna descrito no trecho acima por Gordon! Por isso, no período da aculturação é essencial o bebê estar inserido em um ambiente sonoro envolvente para ouvir e absorver os mais variados e ricos estímulos musicais que vão favorecer ao bebê se comunicar musicalmente (balbuciar). Ouvir é a primeira estrutura adquirida e acrescida a ela vem o balbuciar, o vocalizar, o cantar.

A atenção ao balbucio do bebê foi um tópico muito trabalhado no Curso de Música, orientando as professoras que o balbucio do bebê é uma forma de comunicação não verbal muito importante e que deve ser um sinal para estabelecer uma interação afetiva entre eles. A partir do balbucio aleatório do bebê, as professoras fazem a mediação pelo olhar, movimentos corporais leves e sorriso acolhedor, ou seja, “conversam com o bebê”. Esta “conversa” se dá por meio de perguntas e respostas sonoras a partir do que os bebês espontaneamente emitem sonoramente. A partir daí as professoras estimulam e ampliam o “diálogo” musical com eles. Nesta interação, elas vão ajudando os bebês a construírem as pequenas estruturas sonoras e concomitantemente, elas vão inserindo elementos musicais ao diálogo – pequenos padrões rítmicos e tonais¹⁵⁷.

Como exemplo desta atividade, segue a descrição da cena 07 registrada na ficha de empenho da professora “A” que foi filmada em 09/04/2013, onde a professora faz a mediação musical a partir do balbucio do bebê “C”.

“Dois bebês estão brincando, manuseando brinquedos musicais. O bebê “C” balbucia muito. A professora percebe, agacha, olha para ele e emite outro balbucio a ele. Ele responde e ela vai estabelecendo a comunicação. Ao mesmo tempo ela percute em um pequeno brinquedo semelhante a um atabaque pequeno e faz um padrão rítmico. O bebê observa e depois tenta imitar” (Cena 07, prof. A).

¹⁵⁷ Ver notas de rodapé 32 e 33, p. 73.

Outra orientação dada às professoras no Curso de Música foi que no dia a dia com os bebês, os padrões rítmicos e tonais deviam estar sempre presentes nas mais variadas formas de exposição sonora, como por exemplo, utilizando palmas, percutindo objetos e entoando vocalizes¹⁵⁸. Esta exposição sonora faz com que o bebê absorva os elementos musicais e inicie o desenvolvimento do balbucio tonal e rítmico, aliado também a audição de diferentes músicas e sons do dia a dia.

O fato de o bebê ouvir dos pais e professoras mais a voz falada do que a voz cantada interfere no desenvolvimento do balbucio tonal e rítmico do bebê. Gordon (2000b) explica que esta interferência no desenvolvimento do balbucio musical do bebê acontece porque durante a fase de balbucio tonal, as crianças tentam cantar com uma voz falada, e as relações entre os sons que produzem têm pouco ou nada em comum com a cultura musical. Isto acontece fundamentalmente porque “as crianças não aprenderam a distinguir entre uma qualidade de voz falada com uma qualidade de voz cantada, exatamente porque ouviram a voz falada muito mais frequentemente do que a voz cantada” (GORDON, 2000b, p. 9).

Em relação ao balbucio rítmico, Gordon (2000b) diz que quando as crianças se encontram na fase de balbucio rítmico, elas produzem diferentes sons e movimentos de forma errada. A razão disto, segundo o autor “é porque estes sons e movimentos não têm um tempo consistente, são muito próximos uns dos outros e não têm continuidade em termos das métricas que são naturais na sua cultura musical” (GORDON, 2000b, p. 9). Gordon (2000b) explica ainda que os recém-nascidos ouvem e absorvem tudo a sua volta. Em pouco tempo “começam a vocalizar sons imitando a fala, o que inclui sons em linguagem balbuciada que podem ser encontrado sem idiomas”. E acrescenta: “por volta dos 9 meses, o bebê adquiriu a facilidade de articular com a língua os sons necessários para falar o idioma de sua cultura” (GORDON, 2000b, p. 9). Por isso é tão importante oferecer aos bebês antes dos 9 meses de idade os sons da voz cantada também.

A voz cantada foi também um tópico muito enfatizado e vivenciado no Curso de Música, orientando as professoras que além do uso constante dos vocalizes, cantar com a sílaba neutra (sem colocar a letra da música), o uso da voz cantada estimula o desenvolvimento de vocábulos musicais que é uma sequência de aprendizagem posterior

¹⁵⁸ Vocalizar é cantar sem articular notas musicais nem pronunciar palavras. É usar sílabas neutras (La,la,La; bababa)

do balbucio tonal e rítmico. Segundo Gordon (2000b), sem o desenvolvimento do balbucio tonal e rítmico não se desenvolve os vocábulos básicos de audição tonal e rítmica. E “sem terem desenvolvido vocábulos musicais de audição, de canto e entoação, as crianças nunca serão capazes de perceber nem de se relacionar com a música de sua cultura” (GORDON, 2000b, p. 10). Por isso, Gordon diz que sem o contato rico e variado com a música antes dos dezoito meses de idade, “as crianças preocupar-se-ão, sobretudo, com a aquisição da linguagem e a música ocupará um lugar de pouca ou nenhuma importância em sua vida futura” (Ibid., p. 10).

Portanto, foi dado ênfase para que as professoras falassem cantando com os bebês regularmente, pois é um recurso fundamental que estimula o desenvolvimento musical deles. Somado a isto, relacionar à comunicação não verbal, como olhar sempre nos olhos do bebê, com gestos suaves e sorriso acolhedor. O movimento corporal integra também este diálogo, pois é uma resposta corporal a qual o bebê se expressa e manifesta estar absorvendo e sentindo a música. Para Gordon (2000b), o cantar e entoar os vocábulos falados da música está relacionado com a capacidade de movimentar o corpo de uma forma flexível e fluida, de respirar livremente, de cantar padrões tonais e rítmicos.

O exemplo a seguir mostra a descrição da cena 14, registrada na ficha de empenho da professora “B”, filmada em 07/05/2013, com ênfase na vocalização e estímulos aos padrões rítmicos e tonais.

“A professora está assentada no chão junto aos bebês no Berçário I. Em roda, ela primeiramente oferece instrumentos infantis de sopro para os bebês (gaita e flauta doce). Ela toca um pequeno trecho na flauta e os bebês ouvem com atenção. Depois ela canta com sílaba neutra ‘lalala’ e marca pulsação com palmas. Em seguida, ela dá a flauta para o bebê e ele sopra. Os outros bebês tentam soprar a flauta e a gaita, ela continua vocalizando em ‘lálala’ e marcando o ritmo com palmas” (Cena 14, prof. B).

A atividade “exploração sonora” na 3ª fase teve maior participação das professoras em relação à 1ª fase. Este fato se deve, em grande parte, porque as professoras se sentiam mais seguras e orientadas em como fazer as atividades. Elas ofereciam aos bebês vários materiais sonoros, como instrumentos de sucatas construídos pelas próprias professoras; brinquedos musicais eletrônicos ou não, instrumentos infantis de sopro e

percussão para eles manusearem e explorarem. Enquanto eles exploravam os materiais disponíveis, as professoras iam introduzindo padrões rítmicos e tonais¹⁵⁹.

O exemplo a seguir mostra a atividade “exploração sonora” acrescida de elementos musicais, estimulando e introduzindo o padrão rítmico. A descrição é da cena 02 registrada na ficha de empenho da professora “B” e filmada em 19/03/2013:

“Os bebês estão sentados em colchões no chão do Berçário I com a professora B. Ela distribui vários instrumentos de percussão, como latinhas e garrafas com grãos dentro e chocalhos, latinhas de leite vazias e pauzinhos de plástico. Está tocando uma música instrumental no Berçário e a professora acompanha a pulsação com um chocalho, estimulando os bebês a movimentar o corpinho, bater e sentir o ritmo da música. Os bebês interagem na atividade” (Cena 02, prof. B).

A atividade “cantar para as crianças” passou a ser mais bem direcionada e mediada pelas professoras na 3ª fase. Gordon diz que o importante é cantar para as crianças e não com as crianças, para que elas possam escutar e diferenciar os sons, principalmente introduzir o silêncio. Neste sentido, sempre é importante o silêncio nas atividades musicais, pois é quando as crianças têm um espaço de após escutar, absorver e ter tempo para responder musicalmente. Rodrigues, Rodrigues e Quental (2010) dizem que os períodos de silêncio permitem as crianças assimilar, ouvir interiormente, rever na imaginação sonora aquilo que foi previamente apresentado.

Na orientação da sequência das atividades musicais, as professoras assimilaram e compreenderam bem a importância de inserir além do silêncio, os elementos musicais contidos numa música, ou seja, os padrões rítmicos e tonais, antes de cantar a música com a letra, como era feito na primeira fase da pesquisa. Neste sentido, durante o curso de Música elas puderam vivenciar este processo, ou seja, como trabalhar uma música com as crianças, ampliando os recursos da atividade e as possibilidades de estimular a construção de estruturas de aprendizagem musical.

Primeiramente, quando uma música é simplesmente cantada, ouvindo e repetindo o que se escuta do CD, este processo se dá por imitação e os elementos musicais ficam em segundo plano. Ao se ouvir e imitar a letra de uma música, não há diferenciação, reconhecimento e compreensão das partes, ou seja, dos elementos musicais contidos. Como a música contém uma letra, a ênfase fica no idioma da língua e não nos elementos

¹⁵⁹ O apêndice IV, p. 369 mostra uma orientação estruturada da sequência de aprendizagem musical nas atividades com os bebês.

da linguagem musical, apesar deles estarem contidos na música, mas não de forma consciente. Este processo de imitação é diferente da etapa de imitação proposta na *audiação* preparatória da MLT de Gordon, que é uma fase do processo de aprendizagem musical, mas não um fim em si. A imitação é uma passagem, uma transição para outras etapas de aprendizagem musical e há de se saber como utilizá-la.

Em uma sequência de aprendizagem musical, os elementos musicais (ritmo e melodia) têm de ser evidenciados, estimulados em primeiro plano e inseridos no vocabulário musical dos bebês, principalmente antes de cantar a música com a letra. O entendimento da sequência de aprendizagem musical na atividade “cantar para os bebês” trouxe para as professoras modificações em suas práticas, ou seja, antes de cantar a música com a letra há outras possibilidades de trabalhar a atividade introduzindo os elementos musicais. Na aculturação, ouvir e cantar músicas infantis e folclóricas para os bebês faz parte do processo de absorção sonora. No entanto, é uma fase que avança para o balbúcio musical deles e concomitantemente pode-se introduzir novos elementos e atividades sequenciais de aprendizagem musical. Veja o procedimento desta atividade no apêndice VII¹⁶⁰.

O exemplo a seguir mostra como a professora “A” fez a atividade de “cantar para os bebês”, seguindo as orientações recebidas após o Curso de Música. A descrição é da cena 08 registrada na ficha de empenho da professora “A” e filmada em 04/06/2013:

“A professora reúne todos os bebês em roda e juntamente com uma assistente canta para as crianças “o relógio da vovó – *tic, tac, tic, tac*” (marcando a pulsação com de castanholas de papel¹⁶¹). A professora inicialmente faz o movimento de abrir e fechar as castanholas e os bebês ficam olhando e ouvindo as batidas. Ela entrega várias castanholas para os bebês manusearem e ensina a eles como fazer o movimento de abrir e fechar. Depois ela vocaliza a música usando a sílaba neutra “nanana” e marca a pulsação com as castanholas. Pouco a pouco os bebês começam a fazer o movimento de abrir e fechar as castanholas tentando acompanhar o ritmo, principalmente quando chega a parte do refrão e ela canta – “*tic, tac, tic, tac*”. No final, ela canta a música e acompanha com as castanholas. Na repetição, ela vai modificando o andamento da música, fazendo lento e depois rápido. Os bebês interagem e se divertem acompanhando a música com movimentos do corpinho e batendo as castanholas” (Cena 08, prof. A).

¹⁶⁰ Apêndice VII, p. 378.

¹⁶¹ As castanholas foram construídas pela prof. “B”. Ela cortou um pedaço de papelão e dobrou em duas partes. Em cada extremidade do papelão ela colou duas moedas, de forma que ao abrir e fechar o papelão as moedas batiam. Era o *tic, tac* do relógio!

Outro aspecto trabalhado no curso foi em relação à audição diferenciada e contrastante de estilos musicais que dá ênfase ao processo de absorção de diferentes sons na fase de aculturação. Neste sentido, as professoras passaram a proporcionar aos bebês ouvir diferentes estilos musicais, principalmente música instrumental, estimulando a discriminação auditiva, aumentando o vocabulário rítmico e tonal e o armazenamento de memórias musicais no sistema auditivo deles. Para esta atividade foi disponibilizado ao final do Curso de Formação Musical uma série de coleções de músicas para esta finalidade, desde músicas infantis, folclóricas, clássicas, instrumentais e vocais, entre outras. Também foi feita uma pesquisa das preferências musicais das famílias dos bebês, respeitando as influências musicais que os bebês estão inseridos em seu meio sociocultural que integra também a fase de aculturação (apêndice VI)¹⁶².

As propriedades do som (altura, intensidade, duração e timbre) e as regiões sonoras (sons graves, médios e agudos) também foram tópicos muito trabalhados no Curso de Música com as professoras. Por meio de atividades práticas, as propriedades do som foram vivenciadas no grupo e estendidas metodologicamente em como utilizá-las junto aos bebês, desde a fase do balbúcio. Usando a voz, instrumentos musicais de diferentes famílias (sopro, cordas, madeira, metais e percussão), aparelhos sonoros e tecnológicos, sons do cotidiano, dos animais e da natureza, etc., foi possível orientar as professoras a criarem muitas atividades musicais aos bebês e também às crianças de pré-escola, utilizando as propriedades do som. Como exemplo, contar uma história musicada aos bebês, de forma lúdica e alegre, é também uma forma de trabalhar as propriedades do som, desde que se tenha conhecimento das variações sonoras que se podem explorar na atividade e como fazer dela um recurso para o desenvolvimento musical infantil.

A utilização da sala ou laboratório de Música no CEI X, a partir de 2012¹⁶³ foi destinada às atividades específicas com música e que integraram as transformações ocorridas em 2013. Além disto, houve a prática de registrar as atividades musicais por funcionárias da creche que colaboravam tirando fotos e filmando os vídeos de atividades musicais. Houve ainda parceria com outras professoras nas atividades musicais que passaram a ser práticas constantes na creche, mostrando as transformações ocorridas em relação à linguagem musical observadas na 3ª fase da pesquisa. Observou-se ainda que o

¹⁶² Apêndice VI, p. 375.

¹⁶³ Ver subitem 3.4.1, p. 204.

uso da sala de música e as práticas descritas aconteciam regularmente e passaram a integrar o planejamento e a programação do CEI X.

4.4.5 - Empenho das professoras em relação às atividades musicais na 1ª e 3ª fases da pesquisa

Antes de apresentar os próximos resultados, é importante contextualizar que as professoras da 1ª fase da pesquisa foram denominadas de A, B, C e D. Permaneceram na 3ª fase as professoras A, B, C e foram acrescentadas à pesquisa as professoras E e F. A professora D da 1ª fase não participou da 3ª fase da pesquisa¹⁶⁴.

Nesta apresentação, será mostrada a presença de atividades musicais observada nos resultados do empenho das professoras, bem como a forma como elas foram ofertadas aos bebês e as crianças pequenas, tanto na 1ª como na 3ª fase da pesquisa. Lembrando que na 3ª fase as crianças já contavam com a idade de 3 anos em média, pois o período da coleta de dados ocorreu desde o final de 2010 a junho de 2013. Esta análise comparativa possibilitou verificar o processo e as transformações ocorridas em relação à inserção da linguagem musical na creche antes e após o Curso de Formação Musical.

A tabela 28 indica a quantidade de atividades com a presença de música observadas nas 20 cenas de cada professora durante a 3ª fase da pesquisa¹⁶⁵.

Tabela 28 – Atividades com música e outras atividades realizadas pelas professoras da 3ª fase da pesquisa

Professoras	Atividades com Música	Outras Atividades	Total das Cenas
A	13	7	20
B	15	5	20
C	8	12	20
E	14	6	20
F	12	8	20

É possível observar na tabela 28 que as atividades com a presença de música integraram a maioria das atividades realizadas na 3ª fase, indicando que houve uma

¹⁶⁴ Ver tabela 23, p. 215

¹⁶⁵ Os resultados da primeira fase da pesquisa já foram apresentados, p. 219 a 241.

sensibilização e compreensão, por parte das professoras e da creche, da importância da música no dia a dia das crianças.

Já os gráficos 34 e 35 mostram a presença ou não de atividades musicais da 1ª e 3ª fases da pesquisa, sugerindo que houve na 3ª fase um aumento de atividades musicais oferecidas aos bebês e as crianças pequenas em relação à 1ª fase. É importante considerar que na 1ª fase da pesquisa as professoras A e B já utilizavam atividades musicais no Berçário I, mesmo que sem orientações e planejamentos pedagógicos musicais. A grande diferença entre a 1ª e 3ª fases da pesquisa em relação à presença de atividades com música foi principalmente na forma como elas passaram a ser realizadas na 3ª fase, ou seja, seguindo uma sequência de aprendizagem planejada.

Gráfico 34 – Atividades com e sem a presença de música das prof^{as}. A, B, C, D na 1ª fase da pesquisa

Gráfico 35 – Atividades com e sem a presença de música das prof^{as}. A, B, C, E e F na 3ª fase da pesquisa

Outro aspecto que foi analisado na 1ª e 3ª fases da pesquisa refere-se a quantidade de atividades musicais observadas entre elas. É importante esclarecer que na 3ª fase da pesquisa houve, além de um melhor empenho das professoras, um aumento

quantitativo, qualitativo e diversificado com que as atividades musicais passaram a integrar a rotina das crianças. Os resultados comparativos estão representados no gráfico 36:

Gráfico 36 – Atividades com música das professoras A, B, C, D, E, F na 1ª e 3ª fases da pesquisa

Observa-se que as professoras “A, B e C” são as professoras que participaram da 1ª e 3ª fases. A professora “D” não participou da 3ª fase e as professoras “E e F” mostraram na 3ª fase que a música faz parte das atividades dos agrupamentos do Mini Grupo I e II.

Concluindo, houve uma conscientização da importância da música na rotina e no desenvolvimento musical das crianças, a partir da forma como as atividades musicais passaram a ser oferecidas desde o final do Curso de Música. Portanto, em um movimento progressivo que foi de 2012 a 2013 houve mudanças significativas no CEI X em relação a presença da música, como parte integrante do planejamento escolar. Estas ações e mudanças no campo da musicalização infantil configuraram-se no modelo de pesquisa-ação, uma vez que as mudanças foram significativas e produziram melhores resultados na qualidade e no desenvolvimento musical das crianças.

4.4.6 - Resultados do Envolvimento das Crianças na 3ª fase da pesquisa

Contextualizando, os resultados de envolvimento das crianças analisados na 3ª fase da pesquisa, em 2013, referem-se às mesmas crianças que estavam na 1ª fase da

pesquisa em 2011 nos Berçários I e II, ou seja, os bebês que se tornaram crianças pequenas no decorrer cronológico do tempo. Assim, em 2013, eles estavam nos agrupamentos do Mini Grupo I e II durante a 3ª fase. É importante ressaltar que as crianças observadas no MGI e MGII foram apenas as crianças que permaneceram no CEI X durante este período da pesquisa¹⁶⁶, mostrando a continuidade do processo de investigação.

Para Bertram e Pascal (2009), a dimensão do envolvimento das crianças diz respeito às formas de interação entre os adultos e as crianças, ou seja, como se desenvolvem e expressam as interações durante as atividades de aprendizagem. Segundo os autores supracitados é nesta dimensão que “incluem-se as oportunidades de iniciativa dadas às crianças e o estilo de intervenção dos adultos como meios de reflexão sobre a qualidade da experiência educativa proporcionada” (Ibid., p. 38-39). Dentro desta perspectiva, ressalta-se que durante a observação das cenas na creche, tanto na 1ª como na e 3ª fases da pesquisa, sempre foi considerada a qualidade das interações educativas, ou seja, o envolvimento das crianças e o empenho das professoras que, segundo Bertram e Pascal (2009), são interdependentes. Para esses autores, essa interdependência existe porque “quando as crianças demonstram elevados níveis de envolvimento, os adultos empenham-se mais; quando os adultos se empenham mais, as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados” (Ibid., p.50-51).

Portanto, é possível que o grau de mediação e interação entre as professoras e as crianças tenham proporcionado resultados positivos de empenho e envolvimento na 3ª fase da pesquisa. Os dados constataram níveis elevados de envolvimento das crianças em muitas das cenas observadas, ou seja, prevaleceram os níveis de envolvimento 4 e 5 nas turmas do MGI e MGII, conforme podem ser observados nas tabelas 29 e 30 a seguir:

Tabela 29 – Quadro de envolvimento das crianças do Mini Grupo I

Crianças	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
B1			0	10	10
C1			2	10	08
D1			0	04	16
E1			2	08	10
TOTAL			4	32	44

¹⁶⁶ Ver tabela 21, p. 213.

Tabela 30 – Quadro de envolvimento das crianças do Mini Grupo II

Crianças	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
B2			4	10	6
C2			2	14	4
E2			6	10	4
G2			4	12	4
I2			4	12	4
TOTAL			20	58	22

Outro aspecto considerado na 3ª fase da pesquisa foi que os resultados do envolvimento das crianças do MGI e MGII têm similaridade com os resultados do empenho das professoras “A, B, C, E e F”¹⁶⁷. Estes resultados também indicaram aumento na pontuação dos níveis 4 e 5 em todas as categorias de empenho das professoras, sugerindo que houve uma interação entre elas e as crianças, ou seja, foram estabelecidos critérios de mediação na ação das professoras e nas respostas das crianças.

Quando Bertram e Pascal (2009) falam da interdependência entre o envolvimento das crianças com o empenho dos professores, há de se considerar também o contexto que ambos estão inseridos, pois a interação estabelecida entre as pessoas que partilham desse contexto é fator de investigação do pesquisador que deve observar as crianças em atividades específicas no seu local natural de ação. Graue e Walsh (1998) corroboram ao afirmar que o objetivo da investigação relativa à criança deve ser a construção de conhecimento baseado em dados recolhidos pelo investigador diretamente no terreno.

Para Bertram e Pascal (2009), o desenvolvimento dos contextos escolares dependerá, fundamentalmente, da aprendizagem das crianças e dos adultos, considerando que a continuidade do que a criança aprende num determinado ano letivo e o leva para os próximos anos é fator que interfere nos resultados da aprendizagem e que devem ser vistos também nessa continuidade. Bruner e Haste (1987) consideram essa continuidade como uma condição da criança ir construindo sua aprendizagem a partir de uma estrutura de aprendizagem adquirida e que a cada fase ela vai acrescentando algo a mais nessa estrutura, sempre em um movimento em espiral.

Para Bruner (1969), a organização de um currículo em espiral favorece a ampliação contínua sobre o que a criança já aprendeu e, portanto, ela vai se aprofundando

¹⁶⁷ Ver gráfico 29, p. 279.

e adquirindo condições de criar novas situações de aprendizagem. Em relação à linguagem musical, Gordon (2000a) também considera essa continuidade como fator relevante e fundamental no processo de aprendizagem musical infantil. Este processo inicia-se desde o nascimento e que por meio da *audiação* preparatória, a aprendizagem musical é iniciada no período mais fértil de desenvolvimento de várias estruturas de aprendizagem.

A melhora nos resultados do empenho das professoras e do envolvimento das crianças ao longo da pesquisa tem reflexo nas ações de mediação e interação entre as professoras com os bebês, bem como nas intervenções da pesquisadora junto às professoras. Os gráficos 37 e 38 mostram a comparação do envolvimento das mesmas crianças entre de 2011 a 2013, ou seja, entre o Berçário I e o Mini Grupo I e entre o Berçário II e o Mini Grupo II.

Gráfico 37 – Resultado do Envolvimento das crianças do BI e MGI entre 2011 a 2013

Gráfico 38 – Resultado do Envolvimento das crianças do BII e MGII entre 2011 a 2013

Observou-se que entre os níveis de envolvimento dos bebês (Berçário I e II) da 1ª fase da pesquisa em 2011 e os níveis de envolvimento das crianças (Mini Grupo I e II)

da 3ª fase da pesquisa em 2013¹⁶⁸, houve uma migração predominante para os níveis 4 e 5 de envolvimento. Uma leitura qualitativa destes resultados sugere, segundo Bertram e Pascal (2009), que estes resultados também “analisam os produtos e as realizações da aprendizagem desenvolvidos nos contextos educativos. Os resultados podem ser analisados a três níveis: a aprendizagem das crianças; a aprendizagem dos adultos e o desenvolvimento do próprio estabelecimento educativo” (Ibid., p. 51). Para Bertram e Pascal (2009) é necessário acompanhar os resultados de cada fase de avaliação do contexto, uma vez que estão dependentes do ambiente geral em que se inserem. Cada estabelecimento educativo tem um determinado ambiente, com normas e valores culturais da sociedade ou de grupos sociais (BERTRAM; PASCAL, 2009).

Portanto, os resultados apresentados nos gráficos 37 e 38 sugerem que houve a presença da interação e da mediação de aprendizagem entre professoras e crianças, ou seja, uma continuidade no processo da aprendizagem musical. Os resultados indicaram que houve um crescimento no envolvimento das crianças na 3ª fase da pesquisa, assim como houve um crescimento no empenho das professoras junto a essas crianças e que deram sinais de desenvolvimento musical.

Este processo pode ser melhor explicado ao se diferenciar os conceitos e ações entre a interação e a mediação de aprendizagem, ocorridas entre a 1ª e 3ª fase da pesquisa. Segundo a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein (1980), a mediação de aprendizagem ocorre por meio de um mediador que trabalha intervindo junto a criança, estimulando suas funções cognitivas, organizando seu pensamento na construção de estruturas de aprendizagem, ou seja, criando meios para potencializar a aprendizagem, atuando na ZDP. É importante ressaltar que o termo ZDP tem um caráter central metodológico, pois representa um instrumento teórico e metodológico para descrever e analisar a mediação, como a construção do novo (FICHTNER, 2010). Por outro lado, quando ocorre apenas uma interação, a criança não recebe estímulos para desenvolver outros conceitos, ou seja, ela apenas interage com objeto de estudo e essa interação não permite que a criança amplie e potencialize seu conhecimento, ou seja, não atinge a ZDP.

¹⁶⁸ As crianças observadas no MGI e MGII na terceira fase da pesquisa são os mesmos bebês observados no Berçário I e II da primeira fase da pesquisa, ou seja, são as mesmas crianças observadas entre 2011 a 2013.

A partir destes conceitos da EAM de Feuerstein (1980), é possível dizer que na 1ª fase da pesquisa houve uma boa interação entre as professoras e os bebês nas atividades musicais, apenas que não houve estimulação musical no sentido de potencializar o desenvolvimento musical deles. As atividades musicais oferecidas na 1ª fase foram classificadas de aleatórias, repetitivas e sem nenhum planejamento, mas que propiciavam envolvimento, porque decorreram de uma interação. No entanto, os bebês interagiam com os objetos sonoros sem um processo de mediação que os levassem a uma sequência de aprendizagem, ou seja, não havia uma estimulação cognitiva que propiciasse a construção de estruturas de aprendizagem musical e, portanto, não conduziram ao desenvolvimento da aptidão musical.

Já na 3ª fase, após a mediação e a intervenção pedagógica ocorridas durante o curso de Música, as ações pedagógico musicais das professoras foram modificadas por um processo de mudanças (internas e externas) que as levaram à ações para além da boa interação já existente. Significa dizer que a interação se somou a mediação de aprendizagem, ou seja, o saber conduzir das atividades musicais, em uma sequência de aprendizagem, intensificou o envolvimento das crianças, bem como seu desenvolvimento musical. Estes aspectos serão mostrados a seguir.

4.4.6.1 – O envolvimento de cada criança do Berçário I e Mini Grupo I – 2011/2013

Com a finalidade de estabelecer parâmetros de comparação no envolvimento das crianças entre 2011 a 2013, as crianças observadas na 3ª fase foram as mesmas observadas na 1ª fase, sendo possível uma investigação processual, após as professoras destas crianças terem participado do Curso de Formação Musical.

Primeiramente, o gráfico 39 mostra os níveis de envolvimento das crianças “B, C, D e E”¹⁶⁹ do Berçário I em 2011. Lembrando que o nível de envolvimento de cada criança é sugerido por Laevers et al. (2005) de “muito baixo” (nível 1) a “muito elevado” (nível 5), conforme indicadores da escala de envolvimento das crianças (anexo V).

¹⁶⁹ A criança “A” da 1ª fase saiu do CEI X. Ela não entra na pesquisa da 3ª fase por não haver dados de comparação entre 2011 a 2013. Ver tabela 19, p. 212.

Gráfico 39 – Níveis de Envolvimento de cada crianças do BI em 2011

É possível observar no gráfico 39 que os níveis de envolvimento 2 e 3 apareceram para todas as crianças, embora em menor quantidade, mas se observa também a maior presença dos níveis 4 e 5 em virtude de um bom empenho das professoras A e B. Como já foi salientado, os bons resultados no empenho de muitas professoras da creche é fruto de um trabalho de Formação em Contexto no CEI X que tem proporcionado transformações *in loco* sustentados por um longo processo de pesquisa-ação que vem sido desenvolvida no próprio CEI X com a parceria do grupo Contexto Integrado de Educação Infantil. Em relação à linguagem musical foi observado nesta 1ª fase da pesquisa que grande parte dos níveis 4 e 5 tiveram a presença de atividades musicais por parte das professoras A e B, porém eram atividades repetitivas e sem orientações pedagógico musicais. No entanto, a presença da música existia mediante interações das professoras, sendo esta considerada como elemento importante no envolvimento dos bebês do Berçário I em 2011.

Já o gráfico 40 mostra os níveis de envolvimento das mesmas crianças que foram denominadas “B1, C1, D1 e E1” em virtude de estarem em outra turma da creche em 2013, ou seja, no Mini Grupo I (MGI).

Gráfico 40 – Níveis de Envolvimento de cada criança do MGI em 2013

É possível observar no gráfico 40 que o nível de envolvimento 2, considerado “baixo” já não aparece mais e o nível 3 foi aferido em apenas duas atividades para as crianças “C1 e E1”. Já os níveis de envolvimento 4 e 5 aumentaram nas atividades, indicando um elevado nível de envolvimento para todas estas crianças. Estes resultados também sugerem que houve um elevado nível de empenho por parte da professora “E”¹⁷⁰ que embora não tenha participado da 1ª fase da pesquisa, participou do Curso de Formação Musical e pôde dar continuidade ao processo de musicalização destas crianças, pois das 20 cenas observadas nesta turma, em 14 delas houve a presença de música nas atividades.

Outro aspecto importante a considerar em relação às crianças “B, C, D e E” foi que durante o ano de 2012 – período do Curso de Formação Musical (2ª fase da pesquisa), estas crianças estavam sob regência da professora “C” da pesquisa. Portanto, durante o período de 2011 a 2013 estas crianças tiveram uma continuidade no processo de musicalização, ou seja, desde o período do Berçário I (2011), passando pelo Berçário II (2012) e chegando ao Mini Grupo I (2013), elas tiveram sempre contato com a linguagem musical, com as orientações baseadas nas etapas da *audiação* preparatória da MLT de Gordon.

As mudanças nas práticas musicais das crianças começaram a ser observadas desde a apresentação final do Curso de Formação Musical, em dezembro de 2011, quando as professoras do CEI X apresentaram um vídeo com estas crianças mostrando atividades musicais realizadas com elas. Nesta ocasião, as crianças pequenas do Berçário I já conseguiam acompanhar até o terceiro e quarto estágios da *audiação* preparatória, ou seja, até a imitação.

A seguir, nas figuras 20 e 21, algumas fotos desta apresentação.

¹⁷⁰ Ver tabela 28, p. 300.

Figura 20 – As crianças do Berçário II explorando os instrumentos musicais durante a apresentação em 2012

Figura 21 – As crianças do Berçário II cantando e acompanhando a pulsação com instrumentos de percussão durante a apresentação em 2012

4.4.6.2 – O envolvimento de cada criança do Berçário II e Mini Grupo II – 2011/2013

Os resultados do envolvimento das crianças do Berçário II e Mini Grupo II também foram analisados com as mesmas crianças participantes durante o período de 2011

a 2013. O gráfico 41 mostra os níveis de envolvimento das crianças “B, C, E, F e I” do Berçário II da primeira fase da pesquisa em 2011.

Gráfico 41 – Níveis de Envolvimento de cada crianças do BII em 2011

Já o gráfico 42 mostra os níveis de envolvimento das crianças denominadas “B2, C2, E2, G2 e I2” do Mini Grupo II (MGII) na 3ª fase da pesquisa, em 2013.

Gráfico 42 – Níveis de Envolvimento de cada crianças do MGII em 2013

Em relação aos níveis de envolvimento das crianças “B, C, E, G e I” do Berçário II em 2011, comparados às mesmas crianças do Mini Grupo II em 2013, ou seja, “B2, C2, E2, G2 e I2” da 3ª fase da pesquisa, observa que houve uma equivalência nos resultados com pouca variação entre os níveis 3, 4 e 5, prevalecendo em ambos os casos o nível de envolvimento 4. Apesar dos bons resultados quantitativos em níveis de envolvimento das crianças no BII e MGII, não foi observado neste processo o mesmo fator continuidade em relação ao desenvolvimento da linguagem musical e do uso da sequência de atividades musicais previstas na fase de *audiação* preparatória, como foi observado

entre o BI e MGI. Alguns fatores podem ter influenciado e interferido neste processo, como:

1) na primeira fase da pesquisa os bebês do Berçário II tiveram pouco contato com atividades musicais. O gráfico 16¹⁷¹ mostram que das 40 cenas das professoras “C” e “D” apenas 7 delas apresentaram atividades com música, ou seja, os bebês foram pouco estimulados à música nesse período e os bons resultados no envolvimento deles referem-se a outros aspectos no empenho das professoras, mas que não foram relacionados às atividades musicais;

2) no ano de 2012, essa turma do Berçário II migrou para a turma do MGI e a professora na ocasião não participou do Curso de Formação Musical. Desta forma, não se pode precisar como estas crianças tiveram contato com a linguagem musical;

3) no ano de 2013, essa turma do Berçário II foi para a turma do MGII com maior número de alunos e mais heterogênea, pois quatro dos bebês da 1ª fase saíram da creche nesse período e por isso somente cinco destas crianças foram observadas na 3ª fase;

4) no ano de 2013, estas crianças da turma do MGII estiveram sob a regência da professora “F” que embora não tenha participado da 1ª fase da pesquisa, participou do Curso de Formação Musical e que, possivelmente, influenciou positivamente com suas ações em relação à música. A tabela 28¹⁷² sugere que a professora “F” proporcionou atividades musicais às crianças, pois das 20 cenas observadas nesta turma, em 12 delas houve a presença da música nas atividades.

Portanto, apesar de todas as turmas terem obtido bons resultados nos níveis de envolvimento, estes resultados vão sinalizar o impacto no desenvolvimento das crianças que traduzem em contextos¹⁷³ e processos¹⁷⁴ diferentes em relação ao desenvolvimento da linguagem musical. A tabela 31 a seguir indica o fluxo em cada seguimento ao longo dos 3 anos de pesquisa.

¹⁷¹ Ver gráfico 16, p. 228.

¹⁷² Ver tabela 28, p. 300.

¹⁷³ O sentido de “Contexto” refere-se às questões das experiências de aprendizagem e estratégias de ensino e aprendizagem ocorridas durante a pesquisa.

¹⁷⁴ O sentido de “Processos” refere-se às interações e mediações entre o empenho do professor e o envolvimento das crianças.

Tabela 31 – Sequência cronológica entre as turmas e as professoras ao longo da pesquisa

	2011 1ª Fase da Pesquisa	2012 2ª Fase da Pesquisa Curso de Formação Musical	2013 3ª Fase da Pesquisa
Turma 1	Berçário I Profª A e B	Berçário II Profª C	Mini Grupo I Profª E
Turma 2	Berçário II Profª C e D	Mini Grupo I Profª W	Mini Grupo II Profª F

O seguimento da turma 1 mostra a continuidade no processo de inserção da linguagem musical de forma sequencial, ou seja, desde o período do Berçário I em 2011 as crianças iniciaram um processo de aprendizagem musical, a princípio só com interações musicais entre elas e as professoras. A seguir, após o curso de formação Musical, as professoras receberam orientações de como utilizar uma sequência de aprendizagem musical e partir daí as práticas foram mudando e o processo se intensificando nos anos seguintes. O importante no segmento da turma 1 foi que durante todo o período de 2011 a 2013, as crianças tiveram uma continuidade de aprendizagem musical que revelou diferenças nos resultados práticos em 2013 e possivelmente no desenvolvimento musical delas também.

O seguimento da turma 2 mostra que não houve continuidade no processo de inserção da linguagem musical de forma sequencial, ou seja, o processo foi fragmentado em 2012, pois a professora “W” não participou do curso de Formação Musical em 2012, além do baixo estímulo musical dado pela professora “D” em 2011¹⁷⁵. Em 2013, as crianças tiveram maior contato com a música e de forma diferenciada, mas não houve um processo sequencial como foi obtido no seguimento da turma 1. Este maior contato com a música em 2013 deve-se também ao movimento a favor da musicalização infantil realizado pelo CEI X durante este processo, conforme já foi explicitado anteriormente¹⁷⁶.

Será apresentado, como exemplo, as diferenças observadas nas respostas musicais das crianças do MGI e MGII em 2013 que mostraram a continuidade e a não continuidade no processo de aprendizagem musical, evidenciada na pesquisa entre as turmas 1 e 2. Embora o resultado final tenha sido de êxito em ambas as turmas, ele indicou níveis diferentes de aprendizagem, apenas percebidos para quem conhece o processo de

¹⁷⁵ Ver gráfico 15, p. 228.

¹⁷⁶ Ver item 3.4, p. 203.

aprendizagem musical que potencializa o desenvolvimento da aptidão musical. Muitas vezes, este processo não é detectado quando se tem um resultado final que é fruto do treino, da memorização e imitação. Isto será melhor detalhado a seguir.

A atividade proposta pela pesquisadora foi de uma atividade musical que demonstrasse uma sequência de aprendizagem musical, visando detectar as competências musicais adquiridas nas fases da *audiação* preparatória. As professoras do MGI e MGII receberam a mesma orientação¹⁷⁷ para trabalharem esta sequência de aprendizagem com as crianças, com o intuito também de gravar um vídeo de cada turma. É importante dizer que estas crianças do MGI e MGII já estavam entre a faixa etária de 3 a 4 anos de idade¹⁷⁸.

Os resultados esperados eram que as crianças conseguissem realizar todas as etapas da sequência sugerida, como: ouvir a melodia da música, tocada na flauta ou no violão, marcando a pulsação da música; entoar a melodia em sílabas neutras (“lalala” ou “nanana”) acompanhadas pela flauta ou violão; entoar a melodia em sílabas neutras marcando a pulsação com instrumentos de percussão (clavas, pandeiros, chocalhos) e finalmente cantar a música com a letra marcando a pulsação e acompanhados pela flauta ou o violão.

Esta proposta foi baseada nos tipos e estágios da *audiação* preparatória nas fases de aculturação e imitação. Explicando o procedimento: Ouvir a melodia instrumental é uma forma de absorver os elementos musicais quando não há a presença da letra da música; marcar a pulsação é uma forma de absorver e responder aos estímulos dos padrões rítmicos e sentir os movimentos da música naturalmente; entoar a melodia em sílaba neutra é uma forma de absorver e responder aos estímulos dos padrões tonais da música; cantar a música com a letra é uma forma de integrar todo o conjunto como resultado final do processo. É importante dizer que em todas as etapas, os movimentos corporais e gestuais integram a atividade.

Os resultados finais observados foram:

- ✓ no MGI as crianças conseguiram realizar todas as etapas de aprendizagem, ou seja, todas as etapas sugeridas nas orientações dadas. Cada etapa musical foi observada e filmada e houve por parte das quatro crianças envolvidas na pesquisa uma proficiência destas etapas. Observa-se que este processo de absorção sonora já

¹⁷⁷ Ver apêndice VII, p. 378.

¹⁷⁸ Ver tabela 21 e 22, p. 213.

vinha sendo realizado desde o período do Berçário I, na fase do balbucio musical no final de 2011 e posteriormente, na continuidade do processo, com a inserção de pequenos fragmentos rítmicos e tonais utilizando a sílaba neutra nos cantos rítmicos e melódicos e nas canções sem palavras.

- ✓ no MGII as crianças observadas tiveram dificuldades de realizar todas as etapas, principalmente quando tinham de entoar a melodia em sílaba neutra e marcar a pulsação. Houve também outro agravante que foi a dificuldade das outras crianças da turma, que não passaram pelo processo de *audiação* preparatória anteriormente, em realizar as etapas sequenciais. Segundo a professora “F” foi somente quando ela ensinou a cantar a melodia com a letra foi que as crianças conseguiram realizar a atividade repetindo a música junto com ela. E com o treinamento, as crianças “aprenderam” imitando e puderam filmar o vídeo.

Uma reflexão mais aprofundada sobre os resultados apresentados nos vídeos do MG I e MG II revelaram alguns aspectos importantes, como a interação musical entre as professoras e as crianças e também o processo de aprendizagem musical diferenciado entre as duas turmas. Pode-se dizer que o resultado final do MG II foi bom, mas não mostra o processo de aprendizagem musical sequencial e sim um processo de interação musical. Ao se comparar os resultados entre o MG I e MG II, o produto final do vídeo do MG II mascara o processo de aprendizagem musical, uma vez que o resultado foi conseguido prioritariamente a partir de um processo de interação por imitação e memorização. Já os resultados da turma do MG I mostraram que houve um processo sequencial de aprendizagem, pois as crianças conseguiram realizar todas as fases propostas. Estes resultados sugerem uma diferença entre a continuidade e a não continuidade em um processo de aprendizagem, observado nas duas turmas da pesquisa e que refletem as questões da aprendizagem e desenvolvimento musical.

É importante considerar que os resultados do MGII não refletem somente um processo de imitação e memorização, uma vez que existia um trabalho na creche de musicalização que abrangia a todas as turmas desde início de 2012. Este fato indica que de alguma forma as crianças do MGII, mesmo não tendo um fluxo de continuidade no processo de aprendizagem musical, ainda assim elas estão sendo estimuladas musicalmente e também em ações interativas. Portanto, é possível dizer que a diferença no processo de aprendizagem e desenvolvimento musical entre o MGI e MGII refere-se ao nível e as

competências musicais em realizar determinados estágios da *audiação* preparatória e que os diferenciaram, pois na turma do MGI houve um processo de aprendizagem sequencial contínua ao longo de 3 anos.

Outro aspecto a considerar é que uma aprendizagem por imitação, pura e simplesmente, é diferente da proposta de Gordon, pois a imitação é estágio de *audiação* preparatória do desenvolvimento musical, mas que necessita ser superado e seguir adiante. Caso contrário, a criança, o adolescente e o adulto ficarão no estágio de imitação, em termos de desenvolvimento da aptidão musical. Portanto, é preciso estar atento quanto ao resultado musical de uma criança, quer na *audiação* preparatória ou na *audiação* propriamente dita, quer na produção, reprodução e imitação. O importante é a capacidade que a criança vai adquirindo ao passar pelas etapas de desenvolvimento musical à medida que vai internalizando as estruturas de aprendizagem que sempre serão pontes para as próximas etapas. Este processo de desenvolvimento musical tem correspondência às representações enativas e icônicas de Bruner que fazem referências às etapas de aprendizagem musical por discriminação de Gordon (oral/aural e associação verbal)¹⁷⁹.

Portanto, compreende-se que a imitação, memorização e treinamento musical por si só limita a compreensão e o desenvolvimento musical da criança. Infelizmente esta é uma prática muito utilizada no meio musical e escolar infantil. Segundo Rodrigues, Rodrigues e Quental (2010), o problema da imitação em música é que as crianças que aprendem por imitação não adquirem a capacidade de transferir as suas competências musicais para outros contextos ou situações senão àquela que repetidamente memorizaram e mecanizaram. E completa:

Uma aprendizagem musical de qualidade deve permitir que compreendamos não só a histórias musicais dos outros, mas também que possamos “contar as nossas próprias histórias”. A aprendizagem musical deve ser iniciada o mais cedo possível de forma a permitir uma compreensão mais profunda da comunicação musical, criando-se assim condições para que o indivíduo adquira as capacidades necessárias para se expressar através deste meio (RODRIGUES; RODRIGUES; QUENTAL, 2010, p. 37).

¹⁷⁹ Ver quadro 2, p. 103.

4.4.7 – Considerações sobre os resultados da 3ª fase da pesquisa

Portanto, pode-se concluir na 3ª fase da pesquisa que os resultados tanto dos níveis de empenho das professoras quanto dos níveis de envolvimento das crianças foram positivos comparados ao início da pesquisa. Em relação ao envolvimento das crianças nas duas turmas investigadas, houve avanços ao longo da pesquisa. No entanto, elas mostraram perfis diferenciados porque houve diferenças quanto à construção de uma continuidade de aprendizagem entre as professoras e as crianças das turmas 1 e 2, mostradas na tabela 31¹⁸⁰. Bertram e Pascal (2009) salientam que professores retêm sempre responsabilidade na interação, mas encoraja e permite à criança participar e ter controle sobre a sua aprendizagem.

É importante compreender que essa continuidade também é um processo de construção presente na própria Instituição. Não é um fato isolado de um ou outro professor, ou de uma ou outra criança. O processo de construção educacional está vinculado a concepções no contexto que envolve toda comunidade escolar em ações de parceria, colaboração e participação coletiva. É claro que há algumas rupturas e atitudes individualistas em todos os seguimentos, mas até isso é parte integrante do processo educacional, pois as pessoas vêm de culturas e têm formações diferenciadas. Portanto, o trabalho de Formação em Contexto é um processo que tem favorecido constantes e novas mudanças no CEI X, pois é uma porta aberta a novas propostas, como foi o desenvolvimento da linguagem musical infantil nesta pesquisa. Finalizando, “as aprendizagens das crianças podem ser avaliadas através do bem-estar emocional, do envolvimento nas atividades e projetos, do respeito por si e pelos outros, das disposições para aprender e do sucesso escolar” (BERTRAM; PASCAL, 2009, p. 51).

¹⁸⁰ Tabela 31, p. 313.

POSLÚDIO

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 – REFLEXÕES FINAIS DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS

O término de um trabalho de doutorado é um momento importante de reflexões que sintetiza o processo de investigação. Defender uma tese é ir além dos objetivos alcançados e dos resultados obtidos, que por mais bem sucedidos que possam ser, têm de conter uma chama viva de continuidade.

Ao longo de 3 anos este trabalho foi sendo construído com bases em ações colaborativas e partilhadas que realmente produziram um significado maior do que poderia ser previsto em seu início. O percurso da investigação, formação, intervenção e produção, concebidos dentro de um espaço de formação em Contexto e uma metodologia nos moldes de pesquisa-ação, proporcionaram a efetividade deste trabalho. Certamente se esta pesquisa fosse realizada em outro contexto escolar, sem a estrutura pedagógica implantada, os resultados não seriam os mesmos, as mudanças não teriam acontecido na mesma proporção e possivelmente a metodologia não teria sido adequada. Portanto, é possível que esta proposta não tivesse os meios e estruturas para sua realização, sem o aparato que foi realizada.

A partir desta reflexão pode-se concluir que alguns fatores necessitam ser repensados na educação musical infantil direcionadas à rede pública, isto é, para se pensar em mudanças a partir da proposta deste estudo de forma mais abrangente. Esta proposta é complexa porque envolve a integração de duas áreas da Educação, ou seja, Pedagogia e Música. Ela está centrada na formação do educador musical para atuar na primeira infância e que posteriormente se habilitará a orientar e formar o professor de educação infantil nos espaços de creche e pré-escola.

Sugere-se que esta formação poderia ser iniciada ainda nos anos de formação acadêmica dos Cursos de Licenciatura em Música, onde o aluno, na forma de estagiário ou integrante de projetos de Iniciação Científica possa adentrar os espaços de Educação

Infantil para o processo de investigação, observação, documentação, aplicação de escalas, intervenção e transformação da *práxis*, ou seja, um processo que se produz no contexto de trabalho. Para tanto, é necessário também o envolvimento e a mobilização de professores universitários nas áreas de Educação Musical e Pedagogia em criar grupos integrados de pesquisa, vinculando-os à Instituições de Educação Infantil em projetos de estudos, pesquisa e implantação de uma Formação em Contexto, como nos moldes do Grupo FEUSP, descrito ao longo do trabalho.

O importante nesta proposta é a criação de uma rede de pesquisadores, voltados à musicalização infantil em escolas públicas de Educação Infantil. Posteriormente expandir na criação de subgrupos de pesquisa com profissionais e pesquisadores de outras Universidades Brasileiras e mesmo Estrangeiras¹⁸¹. Esta rede ampliaria a formação dos novos alunos em professores-pesquisadores, como também em equipes que possam avaliar não só os entornos escolares públicos ou privados, mas também a qualidade de materiais e propostas pedagógicas, programas e modelos curriculares dentro e fora das universidades, interferindo positivamente na qualidade da educação musical infantil, principalmente nessa faixa etária que é a mais carente, ou seja, de zero a cinco anos de idade. Portanto, o aluno se transforma em professor-pesquisador e este assume o papel de professor formador e colaborador nos espaços escolares infantis.

Sintetizando a proposta, o papel dos professores Universitários (de Música e Pedagogia) seria de formar grupos de pesquisas entre alunos de graduação, pesquisadores de iniciação científica e pós-graduação dos cursos de Música e de Pedagogia com a participação de membros de Instituições públicas de educação infantil (municipais e estaduais). Este vínculo estabelecido entre segmentos – Universidade, pesquisadores e escolas públicas infantis integrariam o diálogo e as propostas de ação conjunta. Além disto, a aproximação entre educadores musicais e pedagogos propiciaria também a criação de grupos de pesquisa locais para estudar metodologias possíveis que viabilizem concepções teóricas e metodológicas a serem aplicadas nos espaços de Educação Infantil.

Em longo prazo, a finalidade seria a expansão desta rede de pesquisadores, ou seja, integrar mais membros de outras Universidades por todo o país, pois não se trata de

¹⁸¹ O estágio acadêmico realizado pela pesquisadora em Lisboa permitiu estabelecer um Acordo de Cooperação entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para futuros intercâmbios e pesquisas entre Brasil e Portugal no âmbito da Educação Infantil.

uma proposta local, mesmo que no início seja, mas a nível nacional. A concretização desta proposta desenvolvida neste trabalho é o exemplo desta possibilidade.

Concluindo, é possível se pensar na ampliação e continuidade da proposta apresentada neste estudo, como uma forma alternativa de efetivar uma musicalização infantil de qualidade às creches e pré-escolas. Para tanto, é preciso a integração de segmentos educacionais e políticas públicas. Fundamentalmente criar meios de orientar e formar musicalmente o professor de creche e pré-escola para que ele possa realmente ter condições de conduzir a iniciação musical a bebês e crianças pequenas, propiciando o mais importante: a oportunidade de um desenvolvimento musical de qualidade que é uma aquisição para toda a vida.

5.2 – REFLEXÕES PESSOAIS

Agora escuto um som diferente que paira no ar, entre uma respiração e outra. É inaudível, mas escuto! Um som interno que me deixa sem fôlego e sem cadência final. Ele permanece, me pertence, está em mim, me inspira a novas ideias, pensamentos e sonoridades! Finalmente audiei!
(Malba Tormin)

Chega-se ao Poslúdio da tese que trouxe consigo e comigo uma ideia musical, um tema com variações. Iniciei esta jornada dizendo: *Dubabi Du - um pequeno fragmento rítmico soado em sílabas neutras... foi o início da inspiração...!* Uma inspiração que cedeu lugar à construção de uma grande estrutura que envolveu vários segmentos. Sua complexidade e profundidade foram do tamanho da importância de se investir e acreditar no potencial do ser humano. Daquele ser humano que está chegando ao mundo, daquele ser que está embalando e ensinando os primeiros sons, os primeiros passos, olhares, sorrisos e afetos; daquele ser que está mediando o caminho de outros seres; daquele que se transforma e é transformado pela experiência com o outro. Enfim, no ser que não se cristaliza!

Iniciei esta jornada também dizendo que o término de uma tese é como o grande *Finale*¹⁸² de uma obra musical. Ela começou com o *Prelúdio*¹⁸³ que foi o prenúncio,

¹⁸² *Finale*: movimento que encerra uma obra musical.

o tempo da preparação, dos primeiros contatos, da proposta compartilhada, da acolhida mútua e do início de uma grande aventura rumo à linguagem musical. Depois veio o *Interlúdio*¹⁸⁴ que paulatinamente foi introduzindo novos elementos e abrindo caminho a novas sonoridades até então desconhecidas. E nesse espaço participativo houve a interação direta de todos: orientadora, pesquisadora, direção escolar, professoras, pais, bebês e crianças pequenas. Indiretamente, a participação de outras professoras do grupo Contexto de Professoras do grupo FEUSP, que envolveram suas escolas e crianças em projetos de musicalização infantil. E finalmente a colaboração oriunda do estágio acadêmico internacional que veio somar a esta composição novas vivências e experiência indiscutivelmente motivadoras e consoladoras. Tudo foi um grande movimento de muitas vozes participantes, cada qual com a devida importância e que a falta de alguma delas seria sentida. Foi como a construção de um contraponto musical¹⁸⁵, um entrelaçar de vozes que produziram uma sonoridade única. Esta composição é de todos e por isto não se finda e nem se apropria.

No entanto, é preciso dizer que esta composição não foi de fácil construção, principalmente às professoras que foram as pessoas chaves deste processo, pois sem elas não haveria a possibilidade desta música continuar soando no futuro. Abrir espaços ao novo, aos desafios internos, demanda coragem, esforço, motivação e autoconfiança. Houve também dificuldades, desânimos e medos, mas que foram sendo superados e vencidos pelas inúmeras possibilidades que o descortinar do potencial humano ia despertando e manifestando. Os desafios foram lançados e em grande parte vencidos. Acima de tudo foi instigante e apaixonante!

E os resultados vieram e foram aparecendo a cada fase que, como mola propulsora, conduzia às outras fases, sempre num movimento em espiral. Agora que o final parece chegar, os últimos acordes estão a soar e indicam as grandes transformações ocorridas na prática pedagógica musical na creche, mas o som não quer parar de soar...ele permanece! Estão ouvindo, conseguem *audiar*? Internamente, uma nova percepção se abriu neste campo musical, pois esse suposto final sinaliza apenas o fim de uma etapa acadêmica, sinaliza também que os acordes não são derradeiros e sim portadores de novos tons, novas cores, novos perfumes, outros sabores. Abre-se assim um novo canal de

¹⁸³ Prelúdio: é o que anuncia o que precede a introdução instrumental ou orquestral de uma obra musical

¹⁸⁴ Interlúdio: Trecho que se intercala entre as diversas partes de uma longa composição.

¹⁸⁵ Contraponto: arte de compor música para ser executada por dois ou mais instrumentos ou vozes.

comunicação, de sensibilidade, de interação, de mediação, de criatividade no ensino de música, para além do *Poslúdio*¹⁸⁶!

Em relação ao futuro, acredito que após este processo de aprendizagem mútua, cuja sonoridade e harmonia envolveram a todos, ele não se encerra aqui. Há um desejo de continuidade, de expansão e aperfeiçoamento. Esta foi a grande transformação proposta neste processo de pesquisa-ação, ou seja, de fortalecer a aprendizagem profissional e o desenvolvimento potencial das professoras. Consequentemente estas mudanças tiveram reflexo em sua *práxis*, interações e mediações de aprendizagem junto às crianças que foram indispensáveis na construção de estruturas de aprendizagem musical das crianças. A pesquisa termina, mas não a proposta, a estrutura interna construída continua movimentando-se, dialogando. Quando a coletividade está unida, a ideia musical não se dissemina. A fonte inspiradora sempre será renovada pelas sementes lançadas... desde lá nos berçários. E foi de lá, nos berçários de uma creche onde que tudo começou. Os bebês foram a fonte inspiradora do *Dubabi Du*!

Na visão vigotskiana, o universo da arte – aqui representada pela música, é o ponto de maior abstração do ser humano, o cume do desenvolvimento de suas funções superiores. A música, parece conter mesmo este mistério que transcende a imaginação. Ao se estabelecer estes horizontes de possibilidades vislumbradas e serem elas portadoras de um processo criativo, certamente que se perpetuarão independente de serem hoje regidas por nós, envolvidos nesse processo, e que tange ao movimento final desta tese. Existem algumas coisas na vida que vão sempre existir, talvez com as transformações necessárias a cada tempo, pois as pessoas e situações mudam, mas há coisas que são atemporais, como a arte, a música e o novo, representado neste trabalho como as potencialidades do ser humano que podem e devem ser desenvolvidas. Sem esta perspectiva, sem acreditar e investir no potencial humano, certamente a Educação estará desarticulada das reais necessidades das crianças em seu processo criativo, cuja linguagem musical é um campo de possibilidades em seu desenvolvimento amplo e irrestrito.

Nesse momento em que os últimos acordes parecem então determinar o fechamento, há paradoxalmente uma nova abertura...sempre haverá novos bebês, novas professoras, novas construções musicais. Por isto, esta chama tem de se manter acesa e viva para iluminar e cantar:

¹⁸⁶ Poslúdio: É o antônimo de prelúdio. É o que encerra a obra musical.

*e a aprendizagem musical das
crianças continua...*

REFERÊNCIAS

- ABEM. Música na educação básica. Porto Alegre: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 3, 2011. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/>>. Acesso em: 04 set. 2013.
- ABDALLA, M. F. B. Da formação dos professores de Música. **Jornal da Abraorff**, p. 7, 2010.
- ALMEIDA, R. V. Q.; BATALHA, R. S. Desenvolvimento musical de crianças: uma experiência com alunos de uma escola de educação infantil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 2, 2010.
- ANDERSON, J. R. **Psicologia Cognitiva e suas implicações experimentais**. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2004, 305 p.
- ANDRADE, P. E. Uma abordagem evolucionária e neurocientífica da música. **Neurociências**, São Paulo, v. 1, p. 21-33, 2004.
- ANJOS, A. M. et al. Interações de bebês em creches. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, p. 513-522, 2004.
- ANTUNES, H. E. L. et al. Algumas reflexões sobre estimulação de bebês em berçários. **XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba, 2006. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/INIC_07/trabalhos/humanas/inic/INICG00244_03O.pdf>. Acesso: 25 fev. 2009.
- ARNOLD, R.; COLBURN, N. Oh! What a smart baby: what you need to know about children's brain development. **School Library Journal**, v. 51, p. 37, 2005.
- BALTHAZAR, L. U.; FREIRE, R. D. A observação dos neurônios-espelho na performance musical: possibilidades de auxílio na iniciação musical inicial. **VIII Simpósio de cognição e artes musicais**. Florianópolis, p. 3-10, 2012.
- BARBIZET, J.; DUIZABO, P. H. **Manual de Neuropsicologia**. São Paulo: Artes Médicas, 1985. 164 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.
- BATTISTUZZO, L. H. C. A experiência de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: a modificabilidade em alunos de cursos profissionalizantes. **Quaestio**, Sorocaba, v. 11, p. 187-190, 2009.
- BEAR, F. M.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neuroscience – Exploring the Brain**. 2nd ed. Pennsylvania: Lippincott Williams & Wilkins, 2002. 855 p.
- BEAUMONT, M. T. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 47-54, 2004.

BELLOCHIO, C. R. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**, v. 28, 2003.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 36-45, 2009.

BERGESON, T. R; TREHUB, S. E. **Infant's perception of rhythmic patterns**. JSTOR, 2006.

BERTRAM, T. **Effective educators of young children**: developing a methology for improvement. 1996. Tese (Doutorado) – Coventry University, 1996.

BERTRAM, T.; PASCAL, C. **Manual DQP**: Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2009. 200 p.

BEYER, E. **A reprodução e a produção musical em crianças**: uma perspectiva cognitiva. Pesquisa e conhecimento. Curso de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 1999.

_____. A interação musical em bebês: algumas concepções. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, 2003.

_____. A importância da interação no desenvolvimento cognitivo musical: um estudo com bebês de 0 a 24 meses. **Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais**, 2008.

BHERING, E.; SGANDERLA, A. P. A escala de interação professor /criança. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, p. 381-386, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/13.pdf>. Acesso em: 14 out. 2012.

BLUESTINE, E. **The ways children learn music**: An introduction and practical guide to Music Learning Theory. Chicago: GIA Publications, 2000. 207 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994. 336 p.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Org.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: UFPR, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 5692/71. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 1996.

_____. **Referencial Curricular De Educação Infantil** – Volume III, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei Ordinária 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, Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRÉSCIA, V. P. **Educação musical:** bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil:** Proposta para a formação integral da criança. 2nd ed. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003. 204 p.

_____. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica.** Porto Alegre, v. 1, n.1, 2009.

BROOCK, A. M. V. A influência da música no comportamento de crianças participantes do projeto de musicalização para bebês na UFBA. In **Anais do 3º SIMCAM. III Simpósio de Cognição e Artes Musicais**, Salvador, 21 a 25 de maio, p. 651-657, 2007.

BRUNER, J. A. **Hacia uma teoria de la instruccion.** México: Uteha, 1969. 235 p.

_____. **O processo da educação.** São Paulo: Ed. Nacional, 1976. 87 p.

_____. **On knowing-essays for the left hand.** Oxford University Press, 1979.

_____. **Actual minds, possible worlds.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

_____. **Construção Narrativa da Realidade.** Trad. Waldemar Ferreira Netto. Critical Inquiry , v. 18, p. 1-21, 1991. Disponível em: http://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_construcao_narrativa_da_realidade#. Acesso em 19/01/2014.

_____. **Beyond the information given:** selected, edited and introduced by Jeremy M. Anglin. London: George Allen & Unwin. 1994. 502 p.

_____. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes médica, 1997a.

_____. Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. **Journal of Human Development**, v. 40, p. 63-73, 1997b.

_____. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001. 186 p.

_____. **El habla del niño:** aprendendo a usar el lenguaje. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BRUNER, J.; HASTE, H. **Making sense**: the child's construction of the word. USA: Methuen, 1987.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 20-54, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 set. 2013.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria Crítica de la enseñanza**: la investigación-acción em la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Rocca, 1988.

CARVALHO, J. N. **Relações inter-hemisféricas cerebrais**. 2005. Trabalho de conclusão de curso não publicado: Instituto Edumed para Educação em Medicina e Saúde. São Paulo, 2005.

CASPURRO, M. H. R. S. A Improvisação como processo de significação: Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. **Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM**, v. 103, p. 13-14, 1999.

_____. **Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação**. 2006. 434f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, 2006.

CASTANHO, M. E. L. M. O processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 1, p. 37-46, 1997.

CORREA, A. N. A Educação Musical: entre o Curso de Pedagogia e a sala de aula. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, p. 69-76, 2010.

CORREIA, C. M. F. et al. Lateralização das funções musicais na epilepsia parcial. **Arq Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 56, p. 747-755, 1998.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, p.505-513, 2003.

CREPALDI, R. **Formação em Contexto**: A contribuição de Grupos de Pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil. 225f. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

DEL-BEN, L. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n. 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 2, 2009. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/20040>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

DILTHEY, W. **Filosofia e Educação**: textos selecionados/Wilhelm Dilthey. Tradução Alfred J. Keller e Maria Nazaré C. P. Amaral. São Paulo: Edusp, 2010. 527 p.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 299 p.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Trad. de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2000.

_____. Building educational theory through action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.). **The SAGE handbook of educational action research**. London: SAGE Publications Ltd, p. 28-38, 2010.

EYSENCK, M. W; KEANE, M. T. **Psicologia cognitiva: um manual introdutório**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 490 p.

FERES, J. S. M. **Bebê: Música e movimento - Orientação para musicalização infantil**. Jundiaí, SP: Josette S. M. Feres, 1998. 74 p.

FERNANDES, J. N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, 2004.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment**. Baltimore: University Park Press, 1980.

_____. **The dynamic assessment of cognitive modifiability: the learning propensity device: theory, instruments and techniques**. Jerusalem, Israel: ICELP Press, 2002.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated Learning experience: A theoretical review. In: e Feuerstein, P. S, Klein, P & Tennenbaum, A. J (1994) **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications**. London: Freund Publishing House, 1994.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and Learning Implications**. England: Freund publishing House, 1999.

FICHTNER, B. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores**. International Education Doctorate - INEDD Universidade de Siegen/Alemanha, 2010.

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, 2004.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, 2005.

_____. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: **Música na Escola**. São Paulo, 2012. Disponível em: www.amusicaescola.com.br. Acesso em 24 mar. 2012.

FLOHR, J. W. Best Practices for Young Children's Music Education: Guidance From Brain Research. **General Music Today**, v. 23, p. 13-19, 2010.

FLOHR, J. W.; HODGES, D. Music and Neuroscience. In: Colwell, R.; Richardson, C. (eds.). **The new handbook of research on music teaching and learning**. New York: Oxford University Press, p. 991-1008, 2006.

FREIRE, R. D. Como cantar para crianças; diretrizes e sugestões. **Anais do IX Encontro Nacional da ABEM**, Belém-PA, 2000.

_____. Contribuições de Bruner e Gagné para a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. **XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)**, Brasília, 2006.

_____. Implementação e estruturação de um projeto de musicalização infantil: relato de experiência. **XVII Encontro Nacional da ABEM**, São Paulo, 2008a.

_____. Planejamento na Educação Musical Infantil. **XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM)**, Salvador, p. 1-7, 2008b.

_____. Memória e Imitação na Percepção Musical. In: VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do VI Simcam**. Rio de Janeiro: SIMCAM, v. 1, p. 9-7, 2010.

_____. A criança e o outro: interações significativas na infância In: **Educação Musical Infantil**. 1 ed. Salvador: PPGMUS UFBA, v. 1, p. 74-86, 2011.

FREIRE, R. D.; FREIRE, S. F. Parents' conferences in early childhood music learning process: A case study. Proceedings of ECME [Early Childhood Music Education] Commission 13th International Seminar of ISME [International Society for Music Education] **Music in the early years: Research, Theory and Practice**: 14-19 July 2008, Centro Giovanni XIII, Frascati, Rome, Italy.

FREIRE, R. D.; SILVA, V. G. O. Influência de Jerome Bruner na teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon. **XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)**, p. 125-132, 2005.

FREYBERGER, A. **A construção do ambiente educativo**: uma pesquisa-ação colaborativa em um Centro de Educação Infantil, 174p, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FURQUIM, A. S. S. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia**: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: as múltiplas inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 340 p.

_____. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995. 257 p.

GASER, C.; SCHLAUG, G. Brain Structures Differ between Musicians and Non-Musicians. **The Journal of Neuroscience**, v. 23, p. 9240-9245, 2003.

GAZZANICA, M. S.; HEATHERTON, T. F. **Ciência Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 624 p.

GONÇALVES, R. M; ABDALLA, M. F. B. Das necessidades de formação dos professores de música na educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10. 2011 Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pucpr, Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5438_3538.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

GORDON, E. E. **Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000a. 513 p.

_____. **Teoria da Aprendizagem Musical Para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré - Escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000b. 172 p.

_____. **Roots of Music Learning Theory and audiation**. Chicago, USA: Gia Publications, Inc., 2011.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics**. Califórnia: Sage Publications, 1998.

HARGREVES, D.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção/ Beatriz Senoir Ilari (org.)**. Curitiba: Editora da UFPR, p. 231- 269, 2006. 452 p.

HARRY, D. **Vygotsky & pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003. 246 p.

HERMÓGENES, J. **Autoperfeição com Hatha Yoga**. Rio de Janeiro: Record, 2001. 277 p.

HO, Y-C.; CHEUNG, M-C.; CHAN, A. S. Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. **Neuropsychology**, v. 17, p. 439-450, 2003.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, 2002.

_____. A música e o cérebro. Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 7-16, 2003.

_____. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Anais do 1º Simpósio internacional de cognição e artes musicais**. Curitiba: UFPR, p. 54-62, 2005.

_____. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção/ Beatriz Senoir Ilari (org.)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. 452 p.

JORDÃO et al. (Coord). **A Música na Escola**. Ministério da Cultura, 2012. Disponível em: <www.amusicaescola.com.br>. Acesso em: 20 set. 2012.

JORDÃO, R. S. **A pesquisa-ação na formação inicial de professores:** elementos para reflexão. GT: Formação de Professores, 2004 - cursa.ihmc.us. Disponível em: http://cursa.ihmc.us/rid=1181005268390_1209765078_6138/Jord%C3%A3o_ANPED_GT8.pdf. Acesso em: 25 set. 2012.

KEMMIS, S. Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. **Education Policy Analysis Archives**, v. 1, 1993.

KIMURA, D. Some effects of temporal lobe damage on auditory perception. **Psychology**, v. 15, p. 157-165, 1961.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e o brincar. In: KISHIMOTO, T. M. In: **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. 172 p.

_____. Concepções e Práticas sobre Formação em Contexto: na busca de uma educação de qualidade. In: Joly, M. C. R. A.; Vectore, C. (Org.). **Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 241- 260, 2006.

_____. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, L. M. S.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 427-444, 2007.

KLEIN, P. S. **Early intervention:** Cross-cultural experiences with a mediational approach. New York: Garland, 1996.

KRZESINSKI, M. T. S.; CAMPOS, S. S. A importância da linguagem musical para a aprendizagem da criança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.2, 2006.

LA TAILLE, Y, de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 21. ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1978. 268.

LAEVERS, F. **An Exploration of the concept of involvement as an Indicator de quality in Early Childhood Education**. Dundee: Scottish consultative Council on the curriculum, 1996.

LAEVERS, F. (org.). **The Leuven Involvement Scale for Young Children. Manual and Video**. Centre for Early Childhood & Primary Education. Katholieke Universiteit Leuven. Belgium, 1994.

LAEVERS, F. et al. **Observation of well-being and involvement in babies and toddlers**. A video-training pack with manual. Leuven: Research Centre for Experiential Education, 2005.

LEAL-TOLEDO, G. Neurônios-espelho e o representacionalismo. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 22, p. 179-194, 2010.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2004. 698 p.

LEVITIN, D. Em busca da mente musical. In: **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção/** Beatriz Senoir Ilari (org.). Curitiba: Editora da UFPR, p. 23-44, 2006. 452 p.

LOMBROSO, P. Aprendizado e memória. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo v. 26, 2004.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010. 235 p.

LUIS, H.; CALHEIROS, M. J. Análise do empenhamento do educador: uma experiência de formação e supervisão de jardim de infância. Lisboa, **Interacções**, p. 66-79, 2008.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

_____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACEDO, N. M. **A apreciação musical infantil: aspectos da constituição da infância contemporânea no discurso de crianças do Ensino fundamental**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

MARKOVA, D. **O Natural é ser inteligente: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação**. São Paulo: Summus Editorial, 2000. 219 p.

MARQUES, R. **A Pedagogia de Jerome Bruner**. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww3.uma.pt%2Ffliliana%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D214%26Itemid%3D51&ei=cqTeUqCfMOm2sATBooDQBg&usg=AFQjCNF-HeD_1oaZO5JW0eWO1drG4HILOg&sig2=p9gZjkamOW75AEP_gF1U8A&bvm=bv.59568121,d.cWc . Acesso em 18/01/2014.

MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso**. 2004. Monografia (Graduação em Educação Musical), Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2004.

MATIAS, R. B.; FREIRE, R. D. A importância da música no fortalecimento de vínculos afetivos em famílias com bebês com Síndrome de Down. **Revista Ictus**, Salvador, v. 6, 2005.

MATLIN, M. W. **Psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: LTC editora, 2003. 403 p.

MÁXIMO-ESTEVES, L. **Visão Panorâmica da Pesquisa-ação**. Porto: Porto, 2008.

MAYRING, L. **Técnicas de análise qualitativa**, 2000. Disponível em: <http://www.cin.ufpe.br/~pcart/metodologia/pos/Mayring043.pdf>. Acesso em 16/10/12.

McLEOD, S.A. **Bruner**: Teoria de Aprendizagem em Educação, 2008. Disponível em: <http://www.simplypsychology.org/bruner.html>. Acesso em 24 nov. 2012.

MECCACI, L. **Conhecendo o Cérebro**. São Paulo: [s.n.], 1987. 160 p. il.

MOLL, L. C. (org). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 432 p.

MOOG, H. **The musical experience of the pre-school child**. London: Schott, 1976.

MUSZKAT, M. Lateralização das funções musicais na epilepsia parcial. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 56, 1998.

MUSZKAT, M. et al. Hemispheric specialization in partial epilepsy. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 18, 1991.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M. F.; CAMPOS, S. M. Música e Neurociências. **Revista de Neurociências**, São Paulo, v. 8 (2), p. 70-75, 2000.

NOGUEIRA, M. A. Música e Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma Pedagogia da Infância. In: **28ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu/MG, 2005.

_____. A música nos currículos de pedagogia: espaço em disputa. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM. 19., 2010. Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s.n.], 2010.

NOGUEIRA, M.; MAIOLI, N.; SOARES, C. V. Vivências Musicais com Bebês em Creches Públicas: para além das propostas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: Encontro Anual da Abem e Congresso Regional da Isme na América Latina. 16., 2007. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: [s.n.]. 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. 111 p.

OLIVEIRA, R. L. G. A inserção da música na educação infantil e o papel do Professor. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR**, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**. Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAUJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, p. 81-93, 2004.

PAIVIO, A. **Imagination and Verbal Processes**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

_____. **Mental Representations**. New York: Oxford University Press, 1986.

_____. Dual Coding Theory: retrospect and current status. **Canadian Journal of Psychology**, v. 45, p. 255-287, 1991.

PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. S. **Em busca da mente musical**, Curitiba: Editora da UFPR, cap. 9; p. 324, 2006. 452 p.

PAPOUSEK, H. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. Irène Deliège & John Sloboda (eds), **Musical Beginnings - Origins and Developments of Musical Competence**, Oxford: Oxford University Press, p. 37-55, 1996.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parceiras**: nove estudos de caso. Coleção Infância, nº 6. Porto: Porto Editora, 1999.

PEDERIVA, P. L. M.; TRISTÃO, R. M. Música e cognição. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 83-90, 2006.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II - da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.19, p.141-152, 2011.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente** – professor(a)-pesquisador(a), 2nd ed., Coleção Leituras no Brasil, Ed. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, Campinas, SP, p. 153-181, 2001.

PEREIRA, M. S. **O descobrimento da criança**: introdução à educação infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

PETRAGLIA, M. **A música e sua relação com o ser humano**. Botucatu: Ouvir Ativo, 2010.

PINAZZA, M. A. Formação Profissional e práticas de supervisão em contexto. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. (Org.). **Formação de professores**: múltiplos enfoques. São Paulo: Sarandi, p. 225-250, 2013. 296 p.

PLATEL, H. Language, music, syntax and the brain. **Nature Neuroscience**, v. 6, p. 674-681, 2003.

PLATEL, H et al. The structural components of music perception. A functional anatomical study. Oxford University Press. **Brain**, v. 120, p. 229-243, 1997.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 138 p.

REIGADO, J. P.; ROCHA, A. R.; RODRIGUES, H. **Reflexões sobre a aprendizagem musical na primeira infância**. CESEM, Universidade Nova de Lisboa, 2005. Disponível em: < www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/João%20Reigado.pdf >. Acesso em: 15 mar. 2009.

ROCHA, A. R.; REIGADO, J. P.; RODRIGUES, H. **Projectos de orientação musical para bebés**: uma nova perspectiva da vivência musical. Estudo desenvolvido no âmbito do projecto “Desenvolvimento Musical na Infância e Primeira Infância” (PTDC/EAT/68361/2006).

ROCHA, A. R. et al. Existe uma vocalização do bebé específica para a música? Estudo exploratório de padrões acústicos de produções vocais de bebés entre os 9 e os 11 meses. **Performa 09** – Encontros de Investigação em Performance, Universidade de Aveiro, Maio de 2009.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 305-322, 2005.

RODRIGUES, H. Música para os pequeninos – Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. **Cadernos de Educação Musical**, Lisboa, v. 48, p. 39-41, 1998.

_____. Aspectos sobre desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. **Cadernos de Educação Musical**, Lisboa, v. 53, p. 31-37, 2000.

_____. Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical: Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. **Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la educación**, p. 1-14, nov. 2001. Disponível em: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues01b.pdf>. Acesso em: 16 out. 2011.

_____. A festa da Música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interacções humanas às canções de embalar. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, Lisboa, v. 17, p. 61-81, 2005.

_____. Investigação, Formação, Criação Artística e Serviço à Comunidade no estudo do desenvolvimento musical na infância e primeira infância. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, v. 87, p.17-24, 2009.

RODRIGUES, P. M.; RODRIGUES, H.; QUENTAL, J. **Andakibebê**. Companhia de Música Teatral, Lisboa, 2010. 44 p.

ROLDÃO, M. C. **O pensamento concreto da criança**: uma perspectiva a questionar no currículo. Lisboa, IIE, 1994.

SCHLAUG, G. The brain of musicians: a model for functional and structural adaptation. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 930, p. 281-299, 2001.

SCHLAUG, G. et al. Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1060, p. 219-230, 2005.

SERGEANT, J. Music, the brain and Ravel. **TINS**, v. 16, p. 168-172, 1993.

SILVA, J. **O método Silva de Controle Mental para alcançar o sucesso nos esportes**. Rio de Janeiro: Record, 1998. 348 p.

SLOBODA, J. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Tradução de Beatriz e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. 382 p.

SOARES, C. V. S. **Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês**, 2008. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_8.pdf>. Acesso em 25 fev. 2009.

STAKE, E. E. Case Studies. In Denzin, N. K e Lincoln. Y. S. (edit). **Handbook of Qualitative Research**. SAGE Publications, p. 236-247, 1994.

_____. **The art of case study research**. SAGE Publications, 1995.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy, 4. ed., Madri: Ed. Morata, 1998.

STERN, D. et al. The infant's stimulus world during social interaction: A study of caregiver behaviors with particular reference to repetition and timing. In H. Schaffer (Ed.), **Studies in mother-infant interaction**. London: Academic Press, p. 177-202, 1977.

STIFFT, K.; BEYER, E. A Relação Mãe-Filho no Projeto "Música para Bebês": um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 28, n.1, p. 93-99, 2003.

SUTTON-SMITH, B. **The Folks Stories of Children**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.

SUTTON-SMITH, B. et al. **Children's Folklore**. All USU Press Publications. Book 71, 1999. Available in: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/71.

SUZIGAN, G. O.; SUZIGAN, M. L. C. **Educação Musical: um fator preponderante na construção do ser**. São Paulo: G4 Editora, 2003.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. **Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in a social context**. Cambrige: Cambridge University Press, 1988.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2nd ed., 1986. 136 p.

TORMIN, M. C. **Avaliação de memória de trabalho de musicistas e não musicistas**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

TREHUB, S. E.; SCHELLENBERG, E. G. Music: its relevance to infants. **Ann. Child Dev**, v. 11, p. 1-24, 1995.

TREHUB, S. E. The developmental origins of musicality. **Nature Neuroscience**, v. 6, p. 669-673, 2003a.

_____. Musical predispositions in infancy: an update. Isabelle Peretz & Robert Zatorre (eds.). **The cognitive neuroscience of music**. Oxford University Press, p. 3-20, 2003b.

_____. Infants as musical connoisseurs. In G. E. McPherson (Ed). *The Child as musician*. **Handbook of musical development**. Illinois: Oxford University Press, 2006a.

_____. Musical predispositions in infancy. **Annals of the New York Academy of Sciences**, Wiley Online Library, p. 1-16, 2006b.

TREVARTHEN, C. Instincts for human understanding and for cultural cooperation: Their development in infancy. In M. von Cranach, K. Foppa; W. Lepenies; D. Ploog (Eds.), *Human ethnology: Claims and limits of a new discipline*. Cambridge, England: Cambridge University Press, p. 530-571, 1979.

_____. Musical motives of infant communication. In: BARONI, M. (org). **Proceeding of the 9th International Conference on Music Cognition and Perception**. Bolonha: Bologna University Press, 2006.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, 2005.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. Em MOLL, Luis C (org). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 432 p.

VECTORE, C.; DECHICHI, C.; FERREIRA, J. M. **Curso básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado**. Unidade III - Mediação pedagógica como estratégia de atuação junto a alunos do AEE. Universidade Federal de Uberlândia. Universidade Aberta do Brasil. Instituto de Psicologia Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial, 2010.

VEER, R. D.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. tradução: Cecília C. Bartalotti. 3rd ed. São Paulo: Loyola, 1999. 478 p.

VIGOSTSKI, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Edited by Michael Cole [et al.]. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.

_____. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1986.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** La Habana: Científico Técnica, 1987.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores /; organizadores: Michael Cole... [et al.] ; tradução: Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2nd ed, 1998. 168 p.

_____. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio deEducación y Ciencia, 1991.

_____. **O desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Sobre os sistemas psicológicos. In: **Teoria e método em psicologia.** 3rd ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Imaginação e Criação na infância.** Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

WERLE, K. **A música no estágio supervisionado da pedagogia:** uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Musical, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

WILLIAMON, A.; VALENTINE, E. The Role of Retrieval Structures in Memorizing Music. **Cognitive Psychology**, v. 44, p.1-32, 2002.

ZATORRE, R. Music, the food of neuroscience? **Nature**, v. 434, p. 312-315, 2005.

ZATORRE, R. J. et al. A. Lateralization of phonetic and pitch discrimination in speech processing. **Science**, v. 256, p. 846-849, 1992.

ZUCOLOTO, K. A. **Educação infantil em creches - uma Experiência com a Escala ITERS-R.** 2011. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:

Centro Universitário de Araraquara. Disponível em <http://www.uniara.com.br>. Acesso em 21/04/2012 às 21h04min.

Conservatório Brasileiro de Música. Disponível em <http://www.cbm-musica.org.br>. Acesso em 16/04/2012 às 22h50min.

Conservatório de Música de Niterói. Disponível em <http://www.conservatoriocmn.com.br/>. Acesso em 16/04/2012 às 22h40min.

Escola de música e Belas Artes do Paraná. Disponível em <http://www.embap.pr.gov.br>. Acesso em 16/04/2012 às 21h40min.

Faculdade de Música do Espírito Santo. Disponível em <http://www.fames.es.gov.br>. Acesso em 16/04/2012 às 21h20min.

Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em <http://www.puc-campinas.edu.br>. Acesso em 21/04/2012 às 20h15min.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <http://www.pucsp.br>. Acesso em 21/04/2012 às 20h19min.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em <http://www.pucpr.br>. Acesso em 06/04/2012 às 13h25min.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.puc-rio.br>. Acesso em 21/04/2012 às 18h.

Universidade Anhembi Morumbi. Disponível em <http://www.anhembi.br>. Acesso em 21/04/2012 às 20h24min.

Universidade Braz Cubas. Disponível em <http://www3.brazcubas.br/graduacao>. Acesso em 21/04/2012 às 20h26min.

Universidade Católica de Brasília. Disponível em <http://www.ucb.br>. Acesso em 01/04/2012 às 12h22min.

Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em <http://www.pucminas.br>. Acesso em 01/04/2012 às 13h42min.

Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em <http://www.unicap.br>. Acesso em 31/03/2012 às 22h.

Universidade Católica de Petrópolis. Disponível em <http://www.ucp.br>. Acesso em 21/04/2012 às 18h21min.

Universidade Católica de Salvador. Disponível em <http://www.ucsal.br>. Acesso em 31/03/2012 às 22h04min.

Universidade Católica do Goiás. Disponível em <http://www.pucgoias.edu.br>. Acesso em 05/04/2012 às 22h50min.

Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em <http://www.ucdb.br>. Acesso em 06/04/2012 às 13h18min.

Universidade da Amazônia. Disponível em <http://www.unama.br>. Acesso em 24/03/2012 às 16h30min.

Universidade de Brasília. Disponível em <http://www.unb.br>. Acesso em 16/04/2012 às 21h10min.

Universidade de Fortaleza. Disponível em <http://www.unifor.br>. Acesso em 15/10/2012 às 11h50min.

Universidade de Franca. Disponível em <http://www.unifran.br>. Acesso em 30/04/2012 às 16h15min.

Universidade de Mogi das Cruzes. Disponível em <http://www.umc.br>. Acesso em 21/04/2012 às 20h49min.

Universidade de Nova Iguaçu. Disponível em <http://www.unig.br>. Acesso em 21/04/2012 às 19h41min.

Universidade de Passo Fundo. Disponível em <http://www.upf.br>. Acesso em 01/04/2012 às 13h55min.

Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.upe.br>. Acesso em 15/10/2012 às 11h30min.

Universidade de Ribeirão Preto. Disponível em <http://www.unaerp.br>. Acesso em 21/04/2012 às 20h56min.

Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.usp.br>. Acesso em 30/04/2012 às 16h25min.

Universidade de Tiradentes. Disponível em <http://www.unit.br>. Acesso em 31/03/2012 às 21h40min.

Universidade do ABC. Disponível em <http://www.uniabc.br>. Acesso em 21/04/2012 às 21h00min.

Universidade do Ensino Superior do IPE. Disponível em <http://www.unipe.br>. Acesso em 15/10/2012 às 11h50min.

Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em <http://www.uemg.br>. Acesso em 01/04/2012 às 13h50min.

Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em <http://www.ceart.udesc.br>. Acesso em 01/04/2012 às 14h28min.

Universidade do Estado do Amazonas. Disponível em <http://www1.uea.edu.br>. Acesso em 24/03/2012 às 13h30min.

Universidade do Estado do Pará. Disponível em <http://www.uepa.br/portal/index.php>. Acesso em 16/04/2012 às 21h30min.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.uerj.br/ensino>. Acesso em 21/04/2012 às 18h27min.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em <http://www.uern.br>. Acesso em 31/03/2012 às 21h37min.

Universidade do Grande Rio. Disponível em <http://www.unigranrio.br>. Acesso em 21/04/2012 às 19h34min.

Universidade do Oeste Paulista. Disponível em <http://www.unoeste.br>. Acesso em 30/04/2012 às 16h30min.

Universidade do Triângulo Mineiro. Disponível em <http://www.uftm.edu.br>. Acesso em 05/04/2012 às 11h50min.

Universidade do Vale do Paraíba. Disponível em <http://www.univap.br>. Acesso em 01/04/2012 às 11h45min.

Universidade Estácio de Sá. Disponível em <http://www.estacio.br>. Acesso em 21/04/2012 às 17h55min.

Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em <http://www.uepb.edu.br>. Acesso em 15/10/2012 às 11h30min.

Universidade Estadual de Anápolis. Disponível em <http://www.ueg.br>. Acesso em 05/04/2012 às 23h.

Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://www.unicamp.br>. Acesso em 30/04/2012 às 16h04min.

Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível em <http://www.uefs.br>. Acesso em 15/10/2012 às 10h06min.

Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <http://www.uel.br>. Acesso em 06/04/2012 às 13h 35min.

Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <http://www.pen.uem.br>. Acesso em 06/04/2012 às 13h 45min.

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em <http://www.uepg.br>. Acesso em 01/04/2012 às 12h50min.

Universidade Estadual do Ceará. Disponível em <http://www.uece.br/uece>. Acesso em 31/03/2012 às 17h00min.

Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em <http://www.musica.uema.br>. Acesso em 25/03/2012 às 14h50min.

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Disponível em <http://www.uems.br>. Acesso em 06/04/2012 às 12h45min.

Universidade Estadual do Norte Fluminense. Disponível em <http://www.uenf.br>. Acesso em 01/04/2012 às 12h10min.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em <http://www.unioeste.br>. Acesso em 16/04/2012 às 21h.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em <http://www.uesb.br>. Acesso em 15/10/2012 às 11h30min.

Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Disponível em <http://www.uvanet.br>. Acesso em 31/03/2012 às 17h18min.

Universidade Federal da Bahia. Disponível em <https://www.ufba.br/cursos>. Acesso em 31/03/2012 às 17h.

Universidade Federal da Paraíba. Disponível em <http://www.ufpb.br>. Acesso em 31/03/2012 às 17h15min.

Universidade Federal de Alagoas. Disponível em <http://www.ufal.edu.br>. Acesso em 25/03/2012 às 16h09min.

Universidade Federal de Alfenas. Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br>. Acesso em 05/04/2012 às 12h10min.

Universidade Federal de Goiás. Disponível em <http://www.ufg.br>. Acesso em 05/04/2012 às 23h05min.

Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em <http://www.ufjf.br>. Acesso em 01/04/2012 às 14h10min.

Universidade Federal de Lavras. Disponível em <http://www.ufla.br>. Acesso em 01/04/2012 às 14h37min.

Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <https://www.ufmg.br>. Acesso em 01/04/2012 às 14h37min.

Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em <http://www.prograd.ufop.br>. Acesso em 05/04/2012 às 11h30min.

Universidade Federal de Pelotas. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/prg/cursos>. Acesso em 01/04/2012 às 13h23min.

- Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em <http://www.ufpe.br>. Acesso em 31/03/2012 às 17h12min.
- Universidade Federal de Rondônia. Disponível em <http://www.unir.br>. Acesso em 15/10/2012 às 10h04min.
- Universidade Federal de Roraima. Disponível em <http://ufrr.br>. Acesso em 15/10/2012 às 10h.
- Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://ufsc.br>. Acesso em 01/04/2012 às 15h30min.
- Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em <http://www.ufsm.br>. Acesso em 01/04/2012 às 13h43min.
- Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <http://www.ufscar.br>. Acesso em 21/04/2012 às 20h37min.
- Universidade Federal de São Paulo. Disponível em <http://www.unifesp.br>. Acesso em 30/04/2012 às 16h10min.
- Universidade Federal de Sergipe. Disponível em <http://presencial.ufs.br/pagina/grade-curricular-1915.html>. Acesso em 31/03/2012 às 17h15min.
- Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em <http://www.ufu.br>. Acesso em 05/04/2012 às 11h40min.
- Universidade Federal de Viçosa. Disponível em <http://www.copeve.ufv.br>. Acesso em 05/04/2012 às 12h00min.
- Universidade Federal do Acre. Disponível em <http://www.ufac.br/portal>. Acesso em 24/03/2012 às 13h25min.
- Universidade Federal do Amazonas. Disponível em <http://www.ufam.edu.br>. Acesso em 24/03/2012 às 13h35min.
- Universidade Federal do Ceará. Disponível em <http://www.ufc.br/portal>. Acesso em 31/03/2012 às 17h08min.
- Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em <http://portal.ufes.br>. Acesso em 31/03/2012 às 21h52min.
- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.unirio.br>. Acesso em 16/04/2012 às 23h00min.
- Universidade Federal do Maranhão. Disponível em <http://musica.ufma.br>. Acesso em 25/03/2012 às 14h45min.
- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em <http://www.sien.ufms.br>. Acesso em 06/04/2012 às 13h.
- Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em <http://www.ufmt.br>. Acesso em 05/04/2012 às 23h15min.
- Universidade Federal do Pará. Disponível em <http://www.portal.ufpa.br>. Acesso em 25/03/2012 às 15h00min.
- Universidade Federal do Paraná. Disponível em <http://www.artes.ufpr.br>. Acesso em 06/04/2012 às 13h 50min.
- Universidade Federal do Piauí. Disponível em <http://www.ufpi.br>. Acesso em 31/03/2012 às 17h15min.
- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.ufrj.br>. Acesso em 21/04/2012 às 17h45min.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em <http://www.ufrn.br>. Acesso em 31/03/2012 às 17h16min.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.ufrgs.br>. Acesso em 01/04/2012 às 13h33min.

Universidade Federal Fluminense. Disponível em <http://www.uff.br>. Acesso em 21/04/2012 às 18h33min.

Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em <http://www.ufrpe.br>. Acesso em 31/03/2012 às 17h13min.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.ufrj.br>. Acesso em 21/04/2012 às 18h56min.

Universidade Gama Filho. Disponível em <http://www.ugf.br>. Acesso em 21/04/2012 às 19h04min.

Universidade Salgado de Oliveira. Disponível em <http://www.universo.edu.br>. Acesso em 21/04/2012 às 19h49min.

Universidade Santa Cruz do Sul. Disponível em <http://www.unisc.br>. Acesso em 01/04/2012 às 14h10min.

ANEXOS

ANEXO I

EXEMPLIFICAÇÃO DOS ESTÁGIOS DE AUDIAÇÃO PREPARATÓRIA DE GORDON (FREIRE, 2011).

Para exemplificar os estágios de audiação preparatória de Gordon podemos imaginar um relato de uma professora sobre o desenvolvimento cognitivo musical de uma criança que participa de aulas de musicalização desde bebê até os cinco anos. Este é um exercício de ficção acadêmica para ilustrar o desenvolvimento musical infantil a partir da reunião de série de experiências pedagógicas ao longo dos últimos dez anos:

Após o nascimento e o período de vacinas, Débora começa a participar de aulas de musicalização para bebês aos 6 meses de idade. Ela é levada para as aulas pelo casal que está muito empolgado com a perspectiva de participar das aulas com sua filha. Para surpresa da mãe, Débora não chora durante as aulas e fica muito atenta a toda movimentação que ocorre no ambiente: professores cantando, crianças se movimentando e uma variedade de sons e movimentos (Aculturação). Débora participa e uma atividade cultural no qual estão presentes: música, relações entre pessoas e um repertório de canções que valorizam elementos folclóricos e populares da sua região. Em alguns momentos a criança parece ser uma pequena esponja e absorve auditivamente todos os elementos sonoros do ambiente (Absorção).

Com o passar das semanas Débora passa a controlar melhor seu corpo, fica sentada, acompanha com a cabeça os sons que se movimentam pela sala e já se arrasta pela sala e está quase engatinhando. Durante a aula solta alguns gritinhos de vez em quando, e quando a música para ela faz alguns barulhinhos que a professora tenta imitar.

Mas, quando a professora tenta cantar para Débora, ela fica prestando atenção, mas dificilmente canta na aula. A mãe menciona que quando elas saem da sala ou chegam ao carro, Débora começa a cantar, parece que ela canta quando quer (Resposta Aleatória). A brincadeira preferida da Débora é ficar fazendo sons para ela mesma: ela olha para as mãos e faz brrr, quando está com sono começa a cantar baixinho e toda vez que vê o papai fica batendo as mãozinhas e faz pa – pa – pa – pa.

Agora Débora já está com 18 meses e consegue falar algumas palavras como mamãe, papai, água e banana. Durante a aula começa a cantar junto com os professores, as respostas são muito pessoais, mas ela fica toda feliz quando canta e o professor aprova batendo palmas. Muitas vezes o professor canta e ela tenta cantar depois, quando ela tem a vez de cantar sozinha. As vezes fica tímida e somente observa o que acontece na aula, em outras oportunidades tenta participar da aula. Ela adora quando o professor faz uma brincadeira com o microfone e passa para ela cantar, nesta hora ela coloca a boca perto do brinquedo e canta bem baixinho, eu não consigo reconhecer a música, mas ela está cantando muito lindinha (Resposta Intencional).

Aos dois anos a turma já apresenta outras características. Algumas crianças ficam caminhando pela sala, outras procuram qualquer coisa para brincar e algumas até prestam atenção na aula. Umas copiam o que as outras fazem, quando uma começa a correr logo aparece outra criança para correr também, quando uma dança lá vem outra para dançar junto. Um dia a professora trouxe pandeiros e todos ficaram tocando e olhando para os coleguinhas, até parecia que eles estavam controlando o que os outros estavam fazendo (Imitação).

Muitas crianças cantam durante as atividades e Débora adora ficar cantando do jeito dela. Um dia aconteceu um fato interessante, ela estava toda animada na aula, a professora veio brincar com um fantoche e começou a cantar para Débora. Ela estava cantando do jeito dela quando olhou para o professor como se tivesse tido um susto, com os olhos bem abertos e pensando em algo muito importante. Ela parou de cantar e ficou um pouco envergonhada, depois disso não quis mais cantar na aula (Egocentrismo desfeito). Ela ficou calada nas próximas aulas e parecia que tinha perdido o interesse nas aulas de música, a mãe até teve que insistir para ir às aulas, situação que nunca tinha

ocorrido antes. Parece que ela notou que o que ela cantava do jeito dela não era a mesma música que o professor estava cantando e ficou envergonhada e insegura.

Quase no final do ano, Débora quis cantar na aula de novo. Ela chegou muito feliz na aula e quando a professora perguntou quem queria cantar ela hesitou para levantar a mão. Ficou muito tímida e respondia baixinho os trechos que a professora cantava. Desta vez ela tentava cantar muito parecido com o professor (Decifrando o código). Cada vez que ela cantava certo, a professora cantava algum trecho mais longo, ou mais agudo ou mais elaborado. Muitas vezes ela olhava, parava, pensava um pouco e tentava cantar igual a professora. Cada vez que acertava, Débora ficava mais segura e confiante, a cada aula aprendia novas músicas na aula e até trazia ideias de músicas que ela queria cantar na aula.

A partir dos 3 anos as aulas começaram a ter mais atividades individuais, as crianças eram incentivadas a cantar no grupo, mas existiam atividades específicas para as crianças cantarem sozinhas. (Assimilação) As aulas ofereciam oportunidades para a professora interagir diretamente com cada criança, nas atividades rítmicas a criança tocava no instrumento oferecido pela professora que podia ser um pandeiro, um tambor ou xilofone. Além disso ocorriam interações verbais rítmicas, na qual a professora cantava um padrão rítmico e a criança é convidada a responder. No aspecto melódico, a professora gosta de cantar os acordes que fazem parte da melodia, ela gosta de cantar o acorde de tônica, dominante e sub-dominante para ilustrar o encaminhamento harmônico da melodia.

Depois de algumas aulas com atividades de interação melódica e rítmica, grande parte da turma já conseguia cantar bem direitinho e Débora era uma das alunas mais empolgadas. A professora iniciou então algumas atividades de improvisação, quando pedia para as crianças começarem a interação musical, as crianças começavam e ela repetia os diálogos musicais para confirmar para a criança o que ela estava cantando. Algumas crianças estranharam este tipo de atividade e ficavam repetindo uma mesma melodia. Débora gostava deste tipo de atividade e ficava cantando livremente para a professora que sempre imitava tentando colocar dentro da estrutura da harmonia. Um dia Débora foi cantar para a professora e de repente ficou calada novamente (Introspecção).

Parecia que ela queria cantar e não conseguia, ou que ela estava pensando em cantar de um jeito que a voz não sabia como fazer. Débora estava ficando mais consciente dos resultados musicais e começou a notar o que ela estava fazendo errado. Este é o segundo momento de silêncio da criança, quando ela não consegue realizar exatamente o que ela imaginava mentalmente. Seguiu-se uma segunda situação da Débora relutar em ir para a aula, ela ficava toda envergonhada antes de ir para aula e não quis mais participar das atividades de interação.

A professora notou o período de reclusão da Débora e passou a realizar atividades que envolviam respiração, movimento e uso da voz. Trabalhou a colocação da voz de cabeça e uso do registro agudo da voz, reuniu atividades que faziam a criança se mexer e respirar antes de pular, incentivou a imaginação musical em atividades com sons de bichos e com movimentos amplos e também usou a coordenação motora fina. Em uma aula, Débora fez uma voz bem aguda e a professora pediu para ela imitar um passarinho.

Ela parou respirou e tentou cantar mais agudo, e conseguiu, depois fez um passarinho mais agudo ainda. Débora ficou tão feliz que não queria parar de imitar os passarinhos, e cada vez a voz ficava mais clara e as notas mais afinadas. (Coordenação) As aulas passaram a contar com maior participação das crianças que traziam ideias, iniciavam as interações melódicas e rítmicas e ficavam mais conscientes das suas próprias capacidades musicais.

ANEXO II

MÚSICA E MOVIMENTO

240

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
18. Música e movimento						
1.1 Nenhuma experiência musical ou de movimento para as crianças.*		3.1 Diariamente, durante a maior parte do dia, há alguns materiais, brinquedos ou instrumentos musicais acessíveis para atividade livre, (Ex.: chocalhos, brinquedos de dar corda, caixa de música, xilofone, tambor).*		5.1 Há vários brinquedos e/ou instrumentos musicais com sons agradáveis, acessíveis diariamente na maior parte do dia.*		7.1 Para garantir variedade há circulação de brinquedos ou instrumentos.*
1.2 Música alta durante a maior parte do dia interferindo nas atividades (Ex.: música de fundo constante o que torna difícil conversar em tons normais; música eleva o índice de barulho).*		3.2 A equipe usa pelo menos uma atividade musical diariamente (Ex.: cantar músicas com as crianças; música suave durante o sono; música para dançar).		5.2 Equipe canta informalmente diariamente com as crianças.*		7.2 Vários tipos de música são usados com as crianças (Ex.: música clássica e popular; músicas de diferentes culturas; músicas cantadas em línguas diferentes).*
		3.3 Não se exige a participação das crianças nas atividades musicais em grupo; há atividades alternativas disponíveis.*		5.3 Diariamente, a equipe proporciona outras experiências musicais além de cantar (Ex.: fitas cassetes ou CD; tocar violão para as crianças; tocar música durante o sono ou para dançar).		7.3 Equipe encoraja as crianças a dançarem, baterem palmas ou acompanharem cantando (Ex.: dança junto com a música enquanto segura um bebê; bate palma no ritmo da música com crianças pequenas; participa nas atividades musicais com as crianças).*
				5.4 A música é usada em momentos específicos e com um propósito positivo (Ex.: tocar música calma durante o sono; tocar música para dançar ou cantar).*		

Notas de Esclarecimento

- 1.1. Exemplos de materiais para uso em experiências musicais/de movimento: vitrola/toca-fitas/aparelho de CD; variedade de fitas, discos e CDs; caixas de música; brinquedos e instrumentos musicais; instrumentos musicais caseiros, desde que seguros, tais como chocalhos de areia ou de pedrinhas feitos com garrafas de plástico com tampas fechadas de modo seguro. Marque "sim" se a criança não tem experiências musicais/de movimento pelo menos uma vez por dia.
- 1.2. Marque "sim" se a música é alta por mais de 3 horas durante a observação.
- 3.1. "Alguns" significa que estão acessíveis pelo menos 2 materiais musicais seguros, brinquedos ou instrumentos.
- 3.3. Para pontuar este indicador deve haver mais que 1 atividade alternativa avaliável para as crianças escolherem durante as atividades musicais em grupo.
- 5.1. "Vários" quer dizer pelo menos 10 brinquedos musicais, mas não menos que 1 brinquedo por criança baseado no número máximo de crianças atendidas diariamente. Materiais musicais inseguros (ex.: bordas afiadas ou pequenas partes que possam ser removidas) não são considerados ao contar. Concernente a nenhuma segurança considere também o item 11, Segurança.
- 5.2 Para pontuar, este indicador deve ser observado pelo menos uma vez durante as observações.
- 5.4. Não pontue se a música for usada como música de fundo por longos períodos (ex.: 20 minutos), mesmo se originalmente tenha sido colocada com uma proposta específica como para as crianças dançarem.
- 7.1. Para pontuar deve haver pelo menos 2 brinquedos ou instrumentos musicais que circulem mensalmente.
- 7.2. Para pontuar pelo menos 3 diferentes tipos de música devem ser usados com regularidade. Para cada tipo de música contada como exemplo de um gênero deve-se observar se é apropriado para crianças, por exemplo, sem violência ou apelo sensualidade explícita no conteúdo.
- 7.3. Um caso deve ser observado para pontuar este indicador.

Perguntas

- 3.2, 5.3 Vocês usam alguma música com as crianças? Se a resposta for sim, pergunte: De que maneira? Com que frequência?
- 7.1 Vocês têm algum outro instrumento ou brinquedo musical que as crianças possam usar? Eu poderia vê-lo, por favor?
- 7.2 Que tipos de músicas são usados com as crianças? Você poderia me dar alguns exemplos?

ANEXO III

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declaro que Malba Cunha Tormin realizou um estágio de um mês no Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM sob minha supervisão e de acordo com o plano em anexo.

Declaro ainda que a aluna demonstrou grande preparação, interesse, sentido de compromisso e empenho no trabalho desenvolvido. Será com muito gosto que acolherei eventuais propostas visando dar continuidade ao trabalho agora iniciado. A aluna apresenta um perfil pessoal e profissional que enriquece a academia e traz inovação ao trabalho que urge desenvolver no âmbito dos estudos da infância, nomeadamente no âmbito artístico e musical.

Lisboa, 29 de Novembro de 2012

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Helena Rodrigues', is positioned above the printed name.

Helena Rodrigues – Laboratório de Música e Comunicação na Infância
Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Musicais

UNL - UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH)
Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical (CESEM)
Laboratório de Música e Comunicação na Infância (LAMCI)

Aluna: Malba Cunha Tormin

Responsável: Prof^ª Dr^ª Helena Rodrigues

Período: 01/11/2013 a 01/12/2013

As atividades realizadas no estágio por Malba Cunha Tormin sob minha orientação foram:

- 1- Participação do III Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano, dia 09/11/2013 na Fundação Calouste Gulbenkian.
- 2- Workshop com Martine van der Puyvelde da Vrije Universiteit Brussel para estudos da Teoria de Intersubjetividade (Intersubjectivity) nas visões de Daniel Stern (1985) e Nick Crossley (1996), referentes à observação da Interação Mãe-bebê e também com a presença de grupos sociais. Também foi aplicado os procedimentos de observação a partir do software "Observer".
- 3- Participação às 3^ª feiras (das 18^{às} 21h30min) de aulas na Pós-Graduação da Disciplina Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon ministradas no LAMCI sob minha orientação.
- 4- Observação e participação das Aulas "Música de Colo" aos sábados com os professores Fernanda Lopes e António Rodrigues com aulas de música para pais, bebês e crianças em idade pré-escolar.
- 5- Observação de aulas de música na creche (Centro Infantil Roseiral) com bebês, crianças pequenas e professoras de educação infantil, ministradas pelo prof^º Sérgio Pinhão.

Lisboa, 28 de novembro de 2013

Prof^ª Dr^ª Helena Rodrigues

ANEXO IV

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Parecer de orientação limitado à FEUSP 006/2012

Projeto: A linguagem musical para bebês: uma experiência em uma CEI de São Paulo

Interessadas: Malba Cunha Tormin 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, 16 de abril de 2012

Prof. Dra. **Selma Garrido Pimenta**

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP

ANEXO V

ESCALA DE ENVOLVIMENTO
(Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005)

Nível	Envolvimento	Sinais
1	Muito baixo	<p>A criança dificilmente está activa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não está concentrada: olhar “vago” e “ausente”, parecendo estar a “sonhar acordada” - atitude ausente, passiva - actividade não orientada por objectivos, acções não intencionais, não produtivas - ausência de sinais de exploração e interesse - ausência de actividade mental.
2	Baixo	<p>A criança demonstra algum grau de actividade, a qual é frequentemente interrompida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - concentração limitada: olhar “vago” e “sonhador”, vaguear sem objectivo, etc. - distrai-se com facilidade - a acção apenas conduz a resultados limitados.
3	Moderado	<p>A criança encontra-se ocupada durante todo o período da observação, mas sem estar realmente concentrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acções rotineiras, actividades breves - motivação limitada, a criança não se dedica realmente, não se sente desafiada - a criança não ganha a partir de experiências de aprendizagem profundas - não está absorvida pela actividade - não usa plenamente as suas capacidades - a actividade não desafia a imaginação e capacidade mental da criança.
4	Elevado	<p>Observam-se sinais claros de envolvimento, mas estes não estão sempre presentes na sua máxima expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - em geral, a criança encontra-se absorvida pela actividade - durante a maior parte do tempo existe concentração real, mas a atenção é por vezes desviada - a criança sente-se desafiada, existe um certo grau de entusiasmo - utiliza as suas capacidades - utiliza a sua imaginação e capacidade mental.
5	Muito elevado	<p>A actividade da criança não é interrompida e esta se encontra completamente absorvida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - concentração não interrompida, absorção pela actividade, a criança não está consciente da passagem do tempo - a criança está muito motivada, sente um apelo forte - não é possível distrair a criança - percepção alerta, atenção aos detalhes, precisão - uso constante de todas as suas capacidades e possibilidades - actividade mental forte: imaginação e capacidade mental estão a ser utilizadas na sua máxima possibilidade - ganha experiências novas e de natureza profunda - aprecia estar totalmente envolvida.

ANEXO VI**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHO DO ADULTO**

(X) MANHÃ () TARDE

Descrição de cada período de 2 minutos	CENA 01	5	4	3	2	1	NP
HORA - 21 /03 /2011 – 9h30min							
A professora está sentada junto às crianças em roda e disponibiliza materiais sonoros, como latinhas com grãos dentro, chocalhos, argolas. Ela coloca músicas infantis CDs (cirandas de rodas) a tocar. Ela distribui os materiais às crianças manusearem os materiais e estimula as çç a movimentar, dançar, sentir o ritmo da música. As crianças ficam envolvidas na atividade e uma delas se movimenta naturalmente, dança, bate os chocalhos com ritmo.	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						

Fonte: LAEVERS, F. **The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC**. Manual and video tape, Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education, (1994)

ANEXO VII

TABELA SOBRE A INTERVENÇÃO DE APOIO DO ADULTO

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de Apoio empenhamento	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio nem com ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES COM AUSÊNCIA DE APOIO PONTO 1
SENSIBILIDADE	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	SENSIBILIDADE
Adulto: - certifica-se que a cç é bem sucedida - elogia o esforço e resultados genuínos - envolve a cç nas conversas - celebra os sucessos da cç com ela e com o grupo						Adulto: - permite que a cç não tenha sucesso - elogia indiscriminadamente - fala sobre a cç a terceiros, como se não estivesse ao pé - mantém as atividades da cç isolada do grupo.
ESTIMULAÇÃO	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	ESTIMULAÇÃO
Intervenção: - apresenta atividades como gratificantes - instruções claras, acompanhadas por demonstração - utilização de modalidades visuais auditivas e táteis - liga a tarefa com as restantes tarefas do dia - tarefas e alterações introduzidas passo a passo - revisões frequentes						Intervenção: - apresenta as atividades maçantes - mantém a cç ocupada na mesma tarefa durante longos períodos - as informações são transmitidas numa só modalidade - as atividades novas são muito diferentes e difíceis - uma vez aprendida, a cç não volta a repetir a atividade - as tarefas são encaradas como "tempo para remediar situações"
AUTONOMIA	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	AUTONOMIA
Adulto: - apresenta as atividades como um trabalho feito em conjunto - permite a cç acabar a tarefa começada pelo adulto (ou começar uma para o adulto acabar) - dá tempo à cç para terminar a tarefa						Adulto: - não apresenta as atividades como se fossem um problema da cç - espera que a cç faça o trabalho sem ajuda - insiste que a cç siga, desde o início método que lhe apresenta

ANEXO VIII

FICHAS DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
(Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005)	
Nome do Estabelecimento Educativo: Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo	
Observador: Malba Cunha Tormin	
Data: 21/03/2011	
Nome da Criança: C e D	Sexo: F
Idade: 1 ano e 1 mês	
Número de crianças presentes: 03	
Número de adultos presentes: 02	
Necessidades Educativas Especiais (se aplicável): _____	

(M) Manhã/ (T) Tarde

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de aprendizagem
	5	4	3	2	1	
HORA: 21 /03 /2011 – 9h30min						
A professora está sentada junto às crianças em roda e disponibiliza materiais sonoros, como latinhas com grãos dentro, chocalhos, argolas. Ela coloca músicas infantis CDs (cirandas de rodas) a tocar. Ela distribui os materiais às crianças manusearem os materiais e estimula as a movimentar, dançar, sentir o ritmo da música. As crianças ficam envolvidas na atividade e a criança (D) observada se movimenta naturalmente, dança, bate os chocalhos com ritmo e fica completamente envolvida na atividade.						Cesto dos brinquedos juntamente com música
HORA - 21 /03 /2011 – 10h40min						
A ç C está sentada no chão com o livro de pano no colo. Pega outro livro menor, coloca-o por cima do outro e o folheia olhando os desenhos. No outro canto da sala a professora conversa com outra pessoa e diz alguma coisa com o nome ç C (C) e, no mesmo instante ela olha. Entretanto, está envolvida no folhear o livro de pano e assim não sua atenção não é desviada e volta a folhear a revista novamente. Encontra pedaços de papel que ela havia rasgado no chão e entrega a pesquisadora. Pega a revista, folheia as páginas do início ao fim, ao terminar, segura numa folha e com o peso da revista outro pedaço é rasgado. Entrega-o a pesquisadora.						Criança folheando livrinhos de pano e papéis.

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA
(Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005)**

Nome do Estabelecimento Educativo: Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo
 Observador: Malba Cunha Tormin Data: 28/03/2011
 Nome da Criança: D Sexo: M e F
 Idade: 1 ano e 1 mês
 Número de crianças presentes: 03
 Número de adultos presentes: 02
 Necessidades Educativas Especiais (se aplicável): _____

(M) Manhã/ (T) Tarde

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de aprendizagem
	5	4	3	2	1	
HORA - 28 /03 /2011 – 13h51min P3280036						Atividades com música
A professora canta e faz gestos para as crianças que estão sentadas a sua volta. As crianças prestam atenção na professora e seus gestos. A çç observada (D) observada pega o chocalho e toca junto com a música. A professora trabalha mímica e sons nessa atividade. As crianças correspondem. Uma das crianças é muito participativa: gesticula as mãos, faz barulho com a boca, faz caretas, brinca com o chocalho. Mais chocalhos são distribuídos para as crianças.						

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA
(Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005)**

Nome do Estabelecimento Educativo: Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo
 Observador: Malba Cunha Tormin Data: 16/05/2011
 Nome da Criança: A e C Sexo: F
 Idade: 9 meses e 1 ano e 1 mês
 Número de crianças presentes: 03
 Número de adultos presentes: 02
 Necessidades Educativas Especiais (se aplicável): _____

(M) Manhã/ (T) Tarde

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de aprendizagem
	5	4	3	2	1	
HORA: 16 /04 /2011 – 8h24min P 5160007						Cesto do Tesouro
A professora coloca o cesto do tesouro contendo vários objetos para as crianças manusearem. Nessa cenas 3 crianças se envolvem na atividade, mas é observado a criança (A) manuseando os objetos dentro do cesto. Ela fica sempre envolta ao cesto experimentando os objetos sem sair do local.						
HORA: 14h26 min. – Cena 23						Cesto do Tesouro
O Cesto do tesouro está sendo explorado por 2 crianças, mas é observado a Criança (C) que além de explorar os objetos, conversa (balbucia) e interage com outra criança que brinca de dar comidinha durante a atividade.						

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA
(Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005)**

Nome do Estabelecimento Educativo: Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo
 Observador: Malba Cunha Tormin Data: 24/03/2011
 Nome da Criança: B Sexo: M Idade: 1 ano e 10 meses
 Número de crianças presentes: 09
 Número de adultos presentes: 02
 Necessidades Educativas Especiais (se aplicável): _____

(M) Manhã/ (T) Tarde

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de aprendizagem
	5	4	3	2	1	
HORA - 24 /03 /2011 – 16h36min MVI 0170						Brinquedos em miniatura
As crianças brincam com brinquedos em miniaturas. A professora estimula as crianças a responderem qual animal que ela está mostrando. As crianças respondem (fala infantil) e a professora repete o nome do animal que a criança disse de maneira correta, fazendo elogios. A criança (B) observada fica sempre envolvida com os brinquedos e a fala da professora.						

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA
(Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005)**

Nome do Estabelecimento Educativo: Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo
 Observador: Malba Cunha Tormin Data: 28/03/2011
 Nome da Criança: Grupo Sexo: M e F
 Idade: 1 ano e 6 meses a 2 anos
 Número de crianças presentes: 09
 Número de adultos presentes: 02
 Necessidades Educativas Especiais (se aplicável): _____

(M) Manhã/ (T) Tarde

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de aprendizagem
	5	4	3	2	1	
HORA – 28 /03 /2011 – 9h38min P3280005						Espaço livre - Lego
As crianças são levadas para o espaço da água (espaço ao ar livre para as crianças brincarem) e estão montando brinquedos (lego). As crianças continuam brincando com o Lego. Interação entre si. A professora auxilia as crianças nas montagens. Montam carrinhos e se arrastam pelo chão com o brinquedo.						

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA
(Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005)**

Nome do Estabelecimento Educativo: Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo
 Observador: Malba Cunha Tormin Data: 11/04/2011
 Nome da Criança: F Sexo: F
 Idade: 2 anos
 Número de crianças presentes: 09
 Número de adultos presentes: 02
 Necessidades Educativas Especiais (se aplicável): _____

(M) Manhã/ (T) Tarde

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de aprendizagem
	5	4	3	2	1	
HORA - 25 /03 /2011 – 16h03min MVI 0185						Parque das Águas
A professora acompanha o grupo de crianças brincando em tanques de água. Elas enchem as garrafinhas de água, colocam na boca. A professora orienta as crianças a encherem as garrafas trabalhando com isso a coordenação motora (manter a garrafa na direção do jato de água). Elas se divertem espalhando água para todo lado, molhando os coleguinhas e a professora. É observado o envolvimento de uma criança (F) que o tempo está envolvida e concentrada na atividade.						

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA
(Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005)**

Nome do Estabelecimento Educativo: Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo
 Observador: Malba Cunha Tormin Data: 11/04/2011
 Nome da Criança: E Sexo: F Idade: 2 anos
 Número de crianças presentes: 09
 Número de adultos presentes: 02
 Necessidades Educativas Especiais (se aplicável): _____

(M) Manhã/ (T) Tarde

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de aprendizagem
	5	4	3	2	1	
HORA – 11 /04 /2011 – 15h37min						Área externa do parque das águas.
As crianças estão na área externa da escola e estão brincando de andar e puxar o carrinho. A professora e sua auxiliar ajudam a puxar o carrinho arrastando duas crianças que estão dentro do carrinho. É observado o envolvimento de uma criança (E) que o tempo todo quer ajudar a empurrar o carrinho e não desiste da atividade, mesmo quando não consegue empurrar.						

**FICHA DE OBSERVAÇÃO ENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA
(Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005)**

Nome do Estabelecimento Educativo: Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo
 Observador: Malba Cunha Tormin Data: 16/05/2011
 Nome da Criança: A, C e E Sexo: F
 Idade: 1 ano a 2 anos
 Número de crianças presentes: 05
 Número de adultos presentes: 02
 Necessidades Educativas Especiais (se aplicável): _____

(M) Manhã/ (T) Tarde

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de aprendizagem
	5	4	3	2	1	
HORA – 16 /05 /2011 – 10h20min P 5160013						Encaixe de brinquedos numa placa de madeira
3 crianças estão em volta de uma mesa e a professora mostra gravuras (de madeira). As gravuras estão encaixadas em uma plaquinha de madeira. Uma das crianças (A) descobre que a peça é de encaixar e quer tirar os bichinhos.						
HORA – HORA - 16 /05 /2011 – 10h25min - P 5160014						Encaixe de brinquedos numa placa de madeira
Cada criança encaixa um dos animais na plaquinha. A professora pergunta que animal é e ajuda (se necessário) a criança encaixar. Após encaixar a peça, a professora e os colegas aplaudem a criança.						

APÊNDICES

APÊNDICE I

Rol de disciplinas com conteúdo Música nos cursos de Pedagogia

- 1 – Música e Ritmo / Fundamentos de Música – Universidade Federal da Bahia
- 2 – Arte e Educação / Música e Educação – Universidade Federal do Ceará
- 3 – Musicalização e educação – Universidade Federal de Ouro Preto
- 4- Arte e Educação, Oficina de Artes, Linguagem Musical na Educ Básica - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- 5 – Arte e Educação Infantil I e II: Música e Arte Visuais / Música e Formação de Professores; Prática Musical na Formação Docente – Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto
- 6 – Educação musical 1 e 2 – Universidade Federal do Mato Grosso
- 7 – Oficina Básica de Música 1; Fundamentos da Linguagem Musical – Universidade de Brasília
- 8 – Oficina de construção de instrumentos musicais; Metodologia do Ensino de Educação musical - Universidade Federal do Paraná
- 9 – Educação Musical; Música na escola; Práticas musicais – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 10 – Educação musical – Universidade Federal de Santa Maria
- 11 – Música e ensino – Universidade do Estado de Santa Catarina
- 12 – Linguagem Musical na Educação – Universidade Santa Cruz do Sul

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
CONTATOS INSTITUICIONAIS

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “*A Linguagem Musical para bebês: uma experiência em uma CEI de São Paulo*”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto e que tem como pesquisadora responsável a Prof.^a Ms. Malba Cunha Tormin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as quais podem ser contatadas pelo e-mail tmkishim@usp.br e malbatormin@usp.br ou telefone: (11)3091 3099 ramal 264. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de _____. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem que o uso de quaisquer imagens e gravações serão de uso exclusivo para a pesquisa, garantindo assim o total o sigilo quanto à(s) identidade(s) do(s) participante(s), assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. E que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, ____ de _____ de 201____

Nome do gestor da Instituição

Assinatura do Gestor

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS E RESPONSÁVEIS

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa “*A Linguagem Musical para bebês: uma experiência em uma CEI de São Paulo*”, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Ms. Malba Cunha Tormin, orientada pela Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto, as quais podem ser contatados/as pelo e-mail tmkishim@usp.br e malbatormin@usp.br ou telefone: (11)3091 3099 ramal 264.

O presente trabalho tem por objetivo investigar como a música tem sido introduzida nas atividades infantis e como as professoras utilizam essa linguagem em sua prática pedagógica. Os instrumentos utilizados na pesquisa serão: vídeo, gravações e entrevistas com as professoras. As crianças serão filmadas em sua rotina escolar que após serem avaliadas e transcritas essas imagens serão desgravadas. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho e que os responsáveis pela pesquisa garantem que o uso de quaisquer imagens e gravações serão de uso exclusivo para a pesquisa, garantindo assim o total o sigilo quanto à(s) identidade(s) do(s) participante(s), assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Eu concordo com o uso de imagem da minha criança para o trabalho em questão. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

São Paulo, ____ de _____ de 201____

Nome e Assinatura do responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA
AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “*A Linguagem Musical para bebês: uma experiência em uma CEI de São Paulo*”, que tem como pesquisadora responsável a Prof.^a Ms. Malba Cunha Tormin, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto, as quais podem ser contatadas pelo e-mail tmkishim@usp.br e malbatormin@usp.br ou telefone: (11)3091 3099 ramal 264.

O presente trabalho tem por objetivo investigar como se dá a musicalização a bebês de zero a dois anos de idade e quais são as ações das professoras a respeito das atividades musicais junto aos bebês. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Malba Cunha Tormin que irá realizar observações diretas, vídeo, gravações e entrevistas com as professoras e analisadas pelas Escalas de Empenho do Adulto e Envolvimento das crianças (LAEVERS, 1994). Minha participação consistirá em permitir a filmagem de minhas atividades com as crianças e gravações de áudio em entrevistas, que após ser avaliadas e transcritas serão desgravadas. Também a minha participação em uma formação musical junto à pesquisadora no sentido de ampliar meus conhecimentos teórico/metodológicos da linguagem musical. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Também que o uso de quaisquer imagens e gravações serão de uso exclusivo para a pesquisa, garantindo assim o total o sigilo quanto à(s) identidade(s) do(s) participante(s), assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, ____ de _____ de 201____

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE III**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS PARTICIPANTES DO CURSO**

Eu _____ participante do curso de extensão “*A linguagem musical na educação infantil: uma proposta de formação continuada para educadores da rede pública*” oferecida pela Faculdade de Educação da USP e ministrada pela doutoranda Prof.^a Ms. Malba Cunha Tormin, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto, autorizo minha participação no relatório de pesquisa referentes à utilização de trechos de falas e escritas durante as atividades do curso. Compreendo que tenho a liberdade de não dar o meu consentimento, sem penalização alguma. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Eu concordo com o uso de minha imagem para o trabalho em questão. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito, você poderá entrar em contato com as Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto (tmkishim@usp.br) e Prof.^a Ms. Malba Cunha Tormin (malbatormin@usp.br) ou na FE-USP: Faculdade de Educação de São Paulo: Av. da Universidade, 308 – Bloco B – Sala 18 – São Paulo – CEP: 05508-040; Fone: (11)3091 3099 ramal 264.

São Paulo, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE IV

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA PARA PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA

Exercícios Melódicos

The image displays six staves of musical notation, each representing a melodic exercise. The exercises are written in treble clef and consist of sequences of eighth notes, often grouped with slurs. The staves are numbered 8, 15, 22, 29, and 37, indicating the starting measure for each exercise. The notation is as follows:

- Staff 8: A sequence of eighth notes starting on G4, moving up stepwise to D5, then down stepwise to G4.
- Staff 15: A sequence of eighth notes starting on G4, moving up stepwise to D5, then down stepwise to G4.
- Staff 22: A sequence of eighth notes starting on G4, moving up stepwise to D5, then down stepwise to G4.
- Staff 29: A sequence of eighth notes starting on G4, moving up stepwise to D5, then down stepwise to G4.
- Staff 37: A sequence of eighth notes starting on G4, moving up stepwise to D5, then down stepwise to G4.

Malba Tormin

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA PARA PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA
CURSO: A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Profª. Ms. Malba Cunha Tormin

APÊNDICE V

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação (FEUSP)

Pesquisa realizada no CEI X
Questionário aos pais dos bebês
Pesquisadoras: Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto
Prof^a Ms. Malba Cunha Tormin
Data:

QUESTIONÁRIO

1- Quantos filhos você tem:

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

2- Qual é a idade atual de seus filhos:

() até 6 meses () 6 meses a 1 ano () 1 ano a 2 anos () 2 anos a 3 anos
() 2 anos a 3 anos () 3 anos a 4 anos () 4 anos a 5 anos

3- No período de gestação foi colocado regularmente algum tipo de música para o bebê?

() Sim. Qual(is) ? _____
() Não

4- No período de gestação o bebê teve algum contato regular com ambientes musicais, como cultos religiosos, corais, dança, atividades físicas, etc.?

() Sim. Qual (is) ? _____
() Não

5- No período de gestação ou após a criança ter nascido você(s) colocavam música ou cantavam para o bebê?

() Sim. Quais?
() canções de ninar () canções infantis () canções folclóricas
() outras músicas. Citar _____
() Não

6- No ambiente doméstico vocês têm o costume de ouvir música?

() Sim. Qual(is) ? _____

() Não

7- No ambiente doméstico vocês têm o hábito de utilizar mais

7.1 - () Televisão. Qual o programação mais assistida? Citar até 2 itens.

() Programas infantil () Novelas () Noticiários () Filmes

() Outros. Citar _____

7.2 - () Aparelhos de som

() AM ou FM () Cd () Filmes

() Outros. Citar _____

7.3 - () Internet

() músicas mp3 () Vídeos

() Outros. Citar _____

8- Quais são os estilos musicais de sua preferência. Marcar até 5 itens aos quais são mais constantes.

() Axé () Black Music () Blues () Bossa Nova () Clássico () Country

() Dance () Disco () Eletrônica () Forró () Funk () Gospel Religioso

() Gótico () Hard Rock () Heavy metal () Hip-hop () Infantil

() Instrumental () J-Pop J-Rock () Jazz () Jovem Guarda () MPB

() New Age () New Wave () Pagode () Pop Rock () Power Pop

() Rap () Reggae () Regional () Rock () Romântico () Samba

() Samba Enredo () Sertanejo () Soft Rock () Velha Guarda () World Music

Agradecemos sua colaboração!

APÊNDICE VI

Resultado do questionário dos pais

Turmas		Berçário I	Berçário II
Número de questionários respondidos		9	6
Quantos filhos você tem?	1	6	1
	2	3	5
	3	-	-
	4	-	-
	5	-	-
Qual é a idade atual de seus filhos?	até 6 meses	-	1
	6 meses a 1 ano	6	-
	1 ano a 2 anos	1	-
	2 ano a 3 anos	2	6
	3 ano a 4 anos	-	-
	4 ano a 5 anos	-	-
	6 anos	1	-
	7 anos	1	-
	16 anos	-	1
	18 anos	1	-
No período de gestação foi colocado regularmente algum tipo de música para o bebê?	Sim. Qual(is) ?	6	2
	<i>Clássica</i>	4	2
	<i>Rock</i>	1	1
	<i>Coral</i>	-	1
	<i>Sertanejo</i>	-	1
	<i>Evangélico</i>	1	-
	<i>MPB</i>	1	-
	<i>Infantis</i>	1	-
		-	
	Não	3	4
No período de gestação o bebê teve algum contato regular com ambientes musicais, como cultos religiosos, corais, dança, atividades físicas, etc.?	Sim. Qual(is) ?	5	4
	<i>Música latina</i>	-	1
	<i>Culto Religioso</i>	4	2
	<i>Recitação</i>	-	1
	<i>Mantra</i>	-	1

	<i>Coral</i>	-	1
	<i>Yoga</i>	-	1
	<i>Teatro</i>	1	-
	Não	4	2
No período de gestação ou após a criança ter nascido você(s) colocavam música ou cantavam para o bebê?	Sim. Quais?	9	5
	<i>Canções de ninar</i>	6	5
	<i>Canções infantis</i>	9	4
	<i>Canções folclóricas</i>	1	-
	<i>Clássica</i>	-	1
	<i>Recitação (mantra)</i>	-	1
	<i>Sons de boca Fechada</i>	-	1
	<i>Evangélica</i>	1	-
	<i>MPB</i>	1	-
	<i>Samba</i>	1	-
	<i>Sertaneja</i>	1	-
	<i>Instrumental</i>	1	-
	Não	-	1
No ambiente doméstico vocês têm o costume de ouvir música?	Sim. Qual(is) ?	7	4
	<i>Religiosas</i>	1	3
	<i>Infantis</i>	2	2
	<i>MPB</i>	2	-
	<i>Rock</i>	1	-
	<i>Sertaneja</i>	2	-
	<i>Black music</i>	1	-
	<i>Samba</i>	1	-
	<i>Pop rock</i>	1	-
	<i>Clássicos</i>	1	-
	<i>Sons ecléticos</i>	1	-
	<i>Todos tipos de música</i>	1	-
	Não	2	1
No ambiente doméstico vocês têm o hábito de utilizar mais:			
<i>Televisão. Qual o programação mais assistida?</i>	Programas infantis	6	6
	Novelas	2	1
	Noticiários	5	3
	Filmes	3	2
	Outros (DVD)		1
<i>Aparelhos de som</i>	AM ou FM	4	4

	CD	6	3
	Filmes	5	3
	Outros:		
	<i>DVDs infantis</i>	-	1
	<i>Nova Brasil</i>	-	1
<i>Internet</i>	Músicas mp3	3	2
	Vídeos	5	5
	Outros: Desenhos	1	-
Quais são os estilos musicais de sua preferência? Marcar até 5 itens aos quais são mais constantes	Axé	-	1
	Black Music	2	1
	Blues	-	-
	Bossa Nova	1	1
	Clássico	2	2
	Country	-	1
	Dance	2	-
	Disco	-	-
	Eletrônica	-	1
	Forró	1	1
	Funk		-
	Gospel Religioso	4	2
	Gótico	-	-
	Hard Rock	-	-
	Heavy metal	-	-
	Hip-hop	-	-
	Infantil	8	6
	Instrumental	2	-
	J-Pop J-Rock	-	-
	Jazz	-	-
	Jovem Guarda	-	-
	MPB	3	3
	New Age	-	-
	New Wave	-	-
	Pagode	2	-
	Pop Rock	2	1
	Power Pop	-	-
	Rap	-	1
	Reggae	-	-
	Regional	-	-
	Rock	1	2
	Romântico	3	1
	Samba	1	-
	Samba Enredo	-	1
	Sertanejo	2	3
	Soft Rock	1	-
	Velha Guarda	-	-
	World Music	-	-

APÊNDICE VII

Orientações estruturadas e não estruturadas de atividades musicais para os bebês

(adaptadas da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon)

Profª Ms. Malba Cunha Tormin

Exploração sonora

Nas atividades de **exploração sonora**, o professor deve disponibilizar uma cesta ou caixa com vários instrumentos e materiais sonoros possíveis para que os bebês possam manusear e experimentar livremente vários sons. A professora deve mostrar alguns sons para eles e depois deixar que eles descubram outros.

Enquanto os bebês vão experimentando, a professora introduz um ou mais padrões rítmicos e fica reproduzindo para os bebês ir ouvindo e absorvendo o ritmo. Depois introduz junto ao ritmo uma sílaba neutra, como por exemplo, (La, la, lala, la). Há várias possibilidades tímbricas de trabalhar este ritmo, como por exemplo, usar a flauta, o violão, o pandeiro, as claves, o chocalho, etc. O importante é que na atividade os elementos musicais vão sendo inseridos auditivamente, informalmente e de forma lúdica. Pouco a pouco, os bebês vão armazenando internamente os padrões rítmicos e tonais. Com a prática, os bebês ao explorarem os instrumentos e materiais sonoros começam a materializar esses padrões internos por meio da voz (balbuciando ou cantando) e também percutindo com batidas e movimentos corporais.

Orientação desta atividade:

- 1- Escolher os padrões rítmicos* que vão trabalhar
- 2- Assentar em roda com os bebês de forma que se possa olhar nos olhos e se comunicar com os bebês, movimentando com leveza e flexibilidade, sorrindo e permitindo que eles se sintam ambientados na atividade.
- 3- Percutir esses padrões com palmas, tambor, castanholas, etc. sempre olhando para eles de forma acolhedora e lúdica.
- 4- Vocalizar esses padrões com sílaba neutra (sem colocar letra ou cantar música) – acompanhar as pulsações com palmas, chocalhos ou tambor (qualquer instrumento de percussão)
- 5- Depois tocar na flauta ou violão esses padrões rítmicos (pode também outro professor bater palmas ou percutir durante o som da flauta).
- 6- Deixar os bebês manusear livremente os instrumentos e observar suas respostas musicais (balbucio, movimentos corporais, expressão facial)
- 7- Com a frequência da atividade (três vezes por semana) esses padrões ficarão interiorizados e eles já irão a cada dia ter respostas musicais e até mesmo ir criando outras formas de sentir e manifestar os ritmos e sons que foram interiorizados.

* Exemplos de uma sequência de padrões rítmicos com sílaba neutra.

a) Ta, ta, tatá, ta/ Tata, ta, ta, ta/ Tata, ta, tatá, ta/ Tata, ta, ta, ta//

Ta ta tata ta tata ta ta ta tata ta tata ta tata ta ta ta

Na na na nana nana na nana na nana na nana na

Lala la la la lala lala la la la la lala la lala la la la

Cantar para os bebês

Nas atividades de “cantar uma canção para os bebês”, o importante é que antes de cantar a letra da música, introduzir primeiro os padrões tonais e rítmicos, semelhante aos procedimentos da atividade exploração sonora.

Orientação desta atividade:

- 1- Escolher a canção a ser trabalhada e ir diversificando e introduzindo outras canções ao longo das semanas.
- 2- Utilizar primeiramente só o padrão ritmo da música e marcá-lo com palmas, pé, andando, percutindo com latinhas, clavas, etc. (interiorização do padrão rítmico) Dar atenção ao movimento corporal (assentado, em pé, em roda, etc., sempre se comunicando com os bebês pelos gestos, olhar e sorriso)
- 3- Vocalizar o padrão rítmico da música com sílaba neutra (sem colocar a letra da música ou cantar a música ainda) – acompanhar as pulsações com palmas, chocalhos, tambor ou qualquer instrumento de percussão;
- 4- Depois tocar na flauta, violão, teclado, etc., a melodia da música (solicitar a outro professor bater palmas ou percutir o ritmo durante o som do instrumento).
- 5- Finalmente cantar a música com eles, utilizando tudo – percussão, flauta, canto, violão...
- 6- Com a frequência da atividade (três a quatro vezes por semana) os padrões rítmicos e melódicos ficarão interiorizados juntamente com a música, como também os movimentos e a coreografia que o professor ensinar.
- 7- Depois seguir esta orientação com outras canções e diversificar os instrumentos utilizados ampliando o repertório e o vocabulário musical dos bebês.

À medida que os bebês vão crescendo e ambientando às atividades, introduzir mais elementos musicais, padrões rítmicos e tonais, instrumentos e outros recursos possíveis, pois eles vão adquirindo maior mobilidade e independência na entoação dos vocábulos, canto e movimentos corporais.

APÊNDICE VIII

ATIVIDADES DO CURSO DE MÚSICA

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA PARA PROFISSIONAIS DA REDE
PÚBLICA**

CURSO: A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Supervisão Geral: Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto

Ministrante: Prof.^a Ms. Malba Cunha Tormin

Nome:

Data:

1ª Atividade – Questionário

Responder as questões. Acrescentar abaixo delas alguma observação que achar pertinente registrar.

1- Qual sua função escolar?

() gestor () supervisor () professor

2- Você teve alguma formação ou orientação musical em criança?

() sim () não

Se a resposta for sim, foi:

() educação infantil () ensino fundamental () particular

3- Você executa algum instrumento musical?

() não () sim – qual_____

4- Em sua prática pedagógica você utiliza ou já utilizou a linguagem musical?

() não () sim – como_____

5- A partir do primeiro contato com o curso (dia 19 set/2011) e também para os que participaram do Contexto de Professores (dia 20 set/2011) houve algum ponto que gostariam de registrar mediante ao que foi exposto?

6- Quais suas expectativas reais do curso de Música

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA PARA PROFISSIONAIS DA REDE
PÚBLICA**

CURSO: A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Supervisão Geral: Prof^ª. Dr^ª. Tizuko Morchida Kishimoto

Ministrante: Prof^ª. Ms. Malba Cunha Tormin

Nome:

Data:

Na atividade 6

A partir da atividade realizada em sala no dia 17 de outubro de 2011, ou seja, a de grafar no papel o registro do pensamento em duas situações diferentes, responda as seguintes questões:

6.1- Houve diferença entre a primeira e a segunda escrita? Se houve, em qual sentido?

6.2- E em relação ao conteúdo grafado nos dois momentos. Houve mudança ou não?

6.2- Para você o que significou essa atividade.

6.3- Qual relação você faria ou não dessa atividade em relação à prática pedagógica.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA PARA PROFISSIONAIS DA REDE
PÚBLICA**

CURSO: A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Supervisão Geral: Prof^ª. Dr^ª. Tizuko Morchida Kishimoto

Ministrante: Prof^ª. Ms. Malba Cunha Tormin

Nome:

Data:

Atividade 9

A Atividade 9 refere-se a apresentação do trabalho final, ou seja, preparar uma atividade musical para as crianças.

Essa atividade deverá nortear aspectos que foram trabalhados no curso em relação à linguagem musical.

Dessa forma a atividade 9 deverá ser elaborada como um mini projeto contendo:

Título:

Objetivo:

Justificativa (se houver citação de autor, colocar na referência)

Faixa etária:

Participantes:

Procedimento:

Material utilizado:

Referências

A atividade 9 poderá ser individual ou em grupos de até 5 pessoas. O mini projeto deverá ser enviado até dia 10/12/11. Caso seja necessário poderei fazer alguma observação e ajuste. Por isso, envie-me com antecedência até essa data.

A apresentação será no dia 12/12/11 na sala 61 devido à utilização de recursos técnicos. Caso algum grupo necessite que seja no Salão da Escola de Aplicação, favor me comunicar para organizar as apresentações.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA PARA PROFISSIONAIS DA REDE
PÚBLICA**

CURSO: A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Supervisão Geral: Prof^ª. Dr^ª. Tizuko Morchida Kishimoto

Ministrante: Prof^ª. Ms. Malba Cunha Tormin

Nome:

Data:

Atividade 10

A atividade 10 refere-se às considerações finais do curso , um espaço aberto para o registro dos seguintes itens abaixo:

10.1- Sobre o curso

10.2 – Sobre a facilitadora do curso

10.3 – Auto-avaliação

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA PARA PROFISSIONAIS DA REDE
PÚBLICA

CURSO: A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Supervisão Geral: Prof^ª. Dr^ª. Tizuko Morchida Kishimoto

Ministrante: Prof^ª. Ms. Malba Cunha Tormin

Nome:

Data:

QUESTIONÁRIO FINAL

1- O curso representou um espaço para a reflexão sobre a importância da linguagem musical em sua prática docente na Educação Infantil?

() sim

() parcialmente

() não

2- O curso colaborou para a ampliação de seus conhecimentos sobre a linguagem musical em relação ao desenvolvimento do bebê e da criança na fase pré-escolar?

() sim

() parcialmente

() não

3- A partir deste curso de música, será possível modificar sua prática pedagógica em relação à linguagem musical?

() sim

() parcialmente

() não

4- A proposta de o curso ser na modalidade presencial e a distância favoreceu a dinâmica da aprendizagem?

() sim

() parcialmente

() não

5- O que pretende fazer em relação à linguagem musical a partir deste curso?

APÊNDICE IX

ORIENTAÇÕES MUSICAIS AOS PAIS

Orientações Musicais aos pais do CEI X
Profª Ms. Malba Cunha Tormin

Prezados pais,

A importância da música no desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas é fundamental para que desde cedo elas adquiram as melhores condições de aprendizado musical. Desta forma, gostaríamos de sua participação, colaborando conosco neste processo de aprendizagem musical. Para que uma criança aprenda música, ela deve receber o máximo de estimulação musical, tanto em casa como na creche. Por isto, cabe a todos nós lhes proporcionar um meio musicalmente rico, onde a criança possa encontrar aquilo de que necessita para o seu desenvolvimento.

Portanto, gostaríamos que lessem as seguintes orientações e as realizassem juntos aos bebês e as crianças pequenas:

- 1 – Estar mais tempo com o bebê, dar-lhe colo, embalá-lo sempre cantando. Interagir brincando, olhar em seus olhos, sorrir e tocar-lhes suavemente, explorar a voz e o corpo com vários sons. O bebê se comunica a princípio pelo olhar, movimentos e gestos, guiados pelos sons. Por isto, é tão importante interagir cantando para ele, entoando sons, estimulando seu balbúcio, intensificando a interação e o vínculo afetivo.
- 2- Cantar para os bebês, pois cantar desperta desde cedo a criança reconhecer a diferença entre a voz falada e a voz cantada. Falar cantando é uma forma enriquecedora de estímulo musical. Utilizar as canções sem palavras, cantando com a sílaba neutra como “lalalala” “bababa”, “nanana”, “hummmm”, assim como muitas mães utilizam espontaneamente quando embalam seus bebês.
- 3- Proporcionar ao bebê e as crianças pequenas ouvirem muita música. Colocar as mais diferentes formas e estilos de música possíveis, principalmente que sejam contrastantes, ou seja, usar canções com característica musicais diversificadas. Usar também canções infantis com andamento rápido e lento, canções da tradição popular, cantos rítmicos, rimas infantis, canções de embalar, músicas folclóricas, etc.
- 4- Proporcionar que as crianças tenham contato com a cultura musical, com o meio musical da família e do grupo social. Permitir que a criança absorva os sons de sua cultura de forma espontânea.

Estas orientações são para vocês realizarem no ambiente familiar. Outras orientações serão vivenciadas e melhor explicadas quando houver um encontro na creche com todos os pais dos bebês e das crianças pequenas.

Contamos com vossa colaboração.

Bom trabalho musical!

APÊNDICE X

ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Exemplos de algumas falas das professoras participantes

Atividade 1 - Questão 4

Como as professoras utilizam a linguagem musical em sala de aula
“Através de possibilidades de exploração de sons, seja com instrumentos da bandinha, confeccionados ou possibilidades no ambiente; provocação de ritmos com o corpo; ofertando uma diversidade razoável de música em CDs; cantigas de roda cantadas pelas professoras da sala e crianças; como fundo musical para desenvolver atividades com especificidades em outras linguagens”. (Ativ.1, q.4, P3).
“Tenho por hábito em minha prática educativa fazer uso da linguagem musical (mesmo não possuindo formação para isso). Como atividade permanente faço frequentemente rodas de música e como projeto, desde 2007 realizo algum voltado para esta área do conhecimento, seja explorando e produzindo sons com o próprio corpo, usando instrumentos construídos de sucata, a bandinha ou explorando diversos ritmos/ estilos musicais. Geralmente pesquiso nos Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e nas Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil (documento produzido pela prefeitura de São Paulo)”. (Ativ.1, q.4, P4)
“Agora vejo que não foi do jeito certo. Nossa! Como essa linguagem estava esquecida na minha prática. Nas vezes que trabalhei com linguagem musical foi mesmo como “pano de fundo” em outras atividades”. (Ativ.1, q.4, P7)
“Fazemos rodas de música, brincadeiras de roda, cantamos para demarcar tempo, trabalhamos ritmo (rápido de vagar), dança utilizando diversos estilos musicais, sons dos instrumentos musicais da bandinha e música como “trilha sonora” para embalar atividades”. (Ativ.1, q.4, P9).
“Com base na leitura de música da Teca Alencar de Brito, exploração de sons com construção de instrumentos musicais”. (Ativ.1, q.4, P10)
“Através de instrumentos musicais, trabalhando com o ritmo, sons da natureza e produzidos pelo próprio corpo, paisagem sonora, chamando a atenção para diferentes estilos musicais e sons, apreciação de músicas clássicas, formação de bandinha, etc”. (Ativ.1, q.4, P15).
“Canto diariamente com meus alunos. Sempre procuro levar para a sala de aula DVDs, CDs de diferentes estilos musicais, procurando ampliar o repertório e também, apresentar algo diferente do que ouvem na mídia. Toco violão, mas só por brincadeira, pois não domino o instrumento”. (Ativ.1, q.4, P 23).
“quando faço algum curso tento colocar em prática alguns conhecimentos que vou aprendendo. foi o que fiz com a flauta (mesmo sem muita habilidade), com os instrumentos improvisados da bandinha rítmica e quando participei do coral da prefeitura”. (Ativ.1, q.4, P31).
“Sempre que conto histórias uso a música para ilustrá-la, intensificando os personagens, na maioria das vezes são musicas inventadas”. (Ativ.1, q.4, P32).

ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Exemplos de algumas falas das professoras participantes

Atividade 1 – Questão 5

Observações das professoras após primeiro encontro do curso
<p>“A apresentação do dia 19 me deixou bastante empolgada, porém apreensiva, pois sei das minhas limitações com a música. Quanto a aula do dia 20 no Contexto, consegui acompanhar o que foi exposto, embora isto não tenha diminuído minha apreensão. OBS: em 2008, assisti a uma palestra de Evélio Cabrejo-Parra no SESC-Pinheiros que me chamou muito a atenção, pois ele afirmava sobre a importância da musicalidade literária para os bebês; fiquei curiosa para saber mais sobre o assunto. Hoje, fico contente em perceber que este curso está na mesma linha de pensamento”. http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=2__ (Ativ.1, q.5, P1).</p>
<p>“O que mais chamou minha atenção foi sobre os estudos da Teoria de Gordon que diz sobre a importância da música para um desenvolvimento mais significativo das crianças pequenas, inclusive para a linguagem da matemática; e como é importante desenvolver a audição para aprender música”. (Ativ.1, q.5, P3).</p>
<p>“ “Minha primeira impressão foi muito positiva, o grupo pareceu envolvido e ansioso assim como eu. Sei que não será um curso com receitas prontas como já deixou claro a Prof. Malba, mas, acredito que abrirá um leque de novas propostas para se trabalhar essa linguagem com minhas crianças”. (Ativ.1, q.5, P5).</p>
<p>“Fico bem atenta as teorias que você relata sobre como as crianças percebem e aprendem esta linguagem, e tenho uma expectativa grande em compreender o conteúdos da linguagem, para planejar com objetividade e certeza do que estou fazendo. O meu olhar ao som produzido pelas crianças, está mais cuidadoso”. (Ativ.1, q.5, P17).</p>
<p>“Percebi o quanto a música é importante para nós seres humanos, e no decorrer destes encontros ficou bem evidente que a música encontra-se dentro de nós e fora de nós e não nos demos conta. Precisamos diariamente fazer este exercício que estamos perdendo cada vez mais”. (Ativ.1, q.5, P18).</p>
<p>“Se tratando de formação de música para professores de educação infantil, que na sua maioria, não são formados nessa linguagem musical é possível nos alfabetizarmos nesse curso que ocorrerá em um ano? ” (Ativ.1, q.5, P20).</p>
<p>“De antemão, posso afirmar que já aprendi muito com tudo que vi e ouvi. Tenho certeza que teremos momentos de muito prazer durante nossas sinapses. Você transmite boas energias enquanto nos orienta. E isso, em minha opinião, é fundamental após um dia de trabalho, trânsito, correria... “. (Ativ.1, q.5, P30).</p>
<p>“ “Assim como tudo na vida, a música não deve ser tratada como impossível, todos somos capazes de aprendê-la, mesmo sem ter tido contato com ela na infância. É claro que seria um ponto favorável para que tivesse uma aprendizagem mais tranquila. No entanto, para aprendê-la é preciso ter muita disciplina, concentração, treinar a nossa memória e acima de tudo ter muita força de vontade para que possa apresentar bons resultados”. (Ativ.1, q.5, P33).</p>
<p>“Mediante ao que foi exposto nestes dois encontros tive a oportunidade de refletir que a música deve estar presente na escola como algo além de um simples recurso, como por exemplo, cantar simplesmente para que os alunos formem um trem. Isto não é irrelevante, no entanto para que o trabalho com a música ocorra efetivamente nas escolas é necessária a formação do professor e que o mesmo tenha consciência que a música desenvolve a memória, a concentração, o cognitivo e a tomada de estratégias”. (Ativ.1, q.5, P34).</p>
<p>“O enriquecimento de conhecimento que é investido em cada profissional é válido, pois o retorno será benéfico para a vida toda, inclusive não só na vida profissional e sim para a vida pessoal também. Faz refletir as minhas práticas e rever os meus conceitos, para poder concluir que devemos sempre progredir, ampliando os saberes e tentar modificar o que esta impregnado no sistema. Para evoluir é necessário mudar para transformação consciente do processo cultural de cada um”. (Ativ.1, q.5, P35).</p>

ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Exemplos de algumas falas das professoras participantes

Atividade 1 – Questão 6

As expectativas reais do curso de Música para as professoras
“Desenvolver alguma técnica para melhor aplicar a educação musical aos meus alunos, e também aprender a ouvi-la de outras formas”. (Ativ.1, q.6, P2).
“Aprender a cantar e como usar o ritmo, timbre e a melodia”. (Ativ.1, q.6, P6).
“É aprender tudo que necessito saber sobre este tema e saber trabalhar da melhor forma possível para o bem e o crescimento dos meus alunos”. (Ativ.1, q.6, P8).
“Conhecer novos autores que estudam o assunto, discutir com o grupo sobre a música e possíveis recursos para o currículo da educação infantil, ampliando meus conceitos e atividades”. (Ativ.1, q.6, P12).
Considero ainda superficiais meus conhecimentos musicais, o que interfere diretamente na possibilidade de estimular esse campo na infância, por isso, quero conhecer fundamentos e técnicas básicas para auxiliar no trabalho na educação infantil e quiçá para minha vida”. (Ativ.1, q.6, P14).
“Que este curso desconstrua o que sei sobre linguagem musical, e que após o mesmo, tenha entendido como a criança aprende música com uma ação intencional do professor pode transformá-la”. (Ativ.1, q.6, P17).
“Aprender mais e multiplicar o conhecimento para toda a escola. Contagiar as crianças estimulando-as e envolver as famílias, de modo, a torná-los mais sensíveis e pessoas mais interessadas no assunto”. (Ativ.1, q.6, P19).
“Espero poder transformar meu fazer para melhor, aperfeiçoar meu trabalho é um sonho que quero realizar junto as crianças que estão aos meus cuidados e estou também paralelamente a estes fazendo outro curso que é de dança pois acho que um complementa o outro”. (Ativ.1, q.6, P21).
“Busco orientações para realizar um trabalho com essa linguagem de forma mais consciente para atingir metas específicas, com a finalidade de desenvolver o potencial das crianças”. (Ativ.1, q.6, P26).
“Participei de um curso de coral recentemente e já sabia que não seria fácil aprender sobre música. Quando o professor mostrava todas aquelas pautas com as notas subindo, descendo, “passeando” por elas, minha cabeça ficava com “zonzeira”. Mesmo assim estou aqui, quero aprender! Sei que preciso da teoria para praticar. Espero tocar um pouco de órgão para poder acompanhar as crianças nas rodas de música, acredito que será muito mais divertido e enriquecedor para todos. Deste modo, as crianças também despertarão o interesse em tocar, a princípio o mesmo que o educador, depois, quem sabe, seguirão seus desejos, extintos”. (Ativ.1, q.6, P27).
“Como disse na roda de conversa, espero que este curso me ofereça bons subsídios teóricos para que eu possa refletir sobre o que venho fazendo e assim provocar boas ressignificações de minha prática profissional melhorando as experiências/vivências das crianças em música”. (Ativ.1, q.6, P29).

ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Exemplos de algumas falas das professoras participantes

Atividade 2 - Questão 2

Fale com suas palavras algo que tenha sido significativo nas atividades de ontem e o que na sua percepção isso pode contribuir ou não no desenvolvimento pessoal e profissional em relação à linguagem musical.
<p>“Por ser a primeira atividade, ainda tenho dificuldade para perceber os resultados. Mas vou tentar:</p> <ul style="list-style-type: none">- percebi que desenvolver os sentidos passa inicialmente por uma espécie de “treino” da nossa maneira de agir e reagir com o outro.- percebi que é necessário movimentar minha honestidade comigo mesma, ou seja: até que ponto estou decidida a me modificar? <p>Tenho certeza que essas duas percepções contribuirão para meu desenvolvimento pessoal, uma vez que as duas exigirão de mim um movimento de dentro para fora, um jeito para “desfolhar” as várias camadas com as quais tenho tentado me proteger do mundo e de mim mesma.</p> <p>Quanto ao desenvolvimento da linguagem musical acredito nas afirmações teóricas de que todos somos capazes de aprender e apreender aquilo que nos dispomos a estudar e desenvolver.</p> <p>OBS: a parte teórica da aula foi bem consistente e esclarecedora. Estava com saudade deste tipo de alimento”. (Ativ.2, P1).</p>
<p>“As atividades propostas, desde o momento do relaxamento fizeram com que eu entrasse em contato comigo mesma, me percebendo no espaço físico, unindo corpo e pensamento. Depois passei a perceber o outro e me comunicar com este pelo olhar, o que nunca pensei que fosse possível. Acredito que essas atividades tem me sensibilizado com relação a música a cerca de toda sua simplicidade e complexidade, como ela funciona acessando cada parte do nosso corpo. É apenas o começo, mas ao fim do curso, penso que saberei entender a música de forma mais estruturada e sistemática, sabendo usar esta linguagem com intencionalidade”. (Ativ.2, P9).</p>
<p>“O que pra mim foi significativo a questão do ritmo, introduzir batidas de palmas nas músicas. As divisão do corpo com relação a música (mente raciocínio, sentimento aprendi a diferenciar sentimento e emoção, e metabolismo e anabolismo) não sei como aplicar em minhas aulas ainda, nas pra auto conhecimento achei muito importante”. (Ativ.2, P13).</p>
<p>“O que foi mais significativo pra mim foi a atividade prática (relaxamento), pois é de suma importância vivenciar a situação para, posteriormente, trabalhar com a criança. Ou melhor, é de suma importância que possamos refletir como aprendemos para pensarmos em como ensinamos e como os pequenos aprendem”. (Ativ.2, P15).</p>
<p>“Todas as atividades foram muito significativas, porém a atividade que mais me chamou a atenção foi o relaxamento, pois me proporcionou ampla reflexão sobre a importância da linguagem musical em nossa vida, principalmente em se tratando do meu grupo de alunos, faixa etária entre um e dois anos, contribuindo assim para um melhor relacionamento, proporcionando momentos de harmonia tornando o ambiente mais agradável e estimulando o gosto pela música”. (Ativ.2, P25)</p>
<p>“O que mais me chamou a atenção foi a possibilidade de sentir e ouvir o som que vem de dentro de nós, pois quando penso em música, penso em ouvir o som pronto “música completa”, mas neste dia reparei e senti o som que vem de meus batimentos cardíacos, da minha respiração profunda, e do meu desabafo energético quando soltei a “voz de dentro”, a sensação foi maravilhosa. Pude perceber que o som do meu corpo é perfeito no seu pulsar e também tem um ritmo próprio. Acredito este ser um bom começo para entender e perceber-me como estudante de música. Passei esta semana reparando em outros sons: do vento, da multidão, das crianças brincando, das árvores, dos pássaros. Algo mudou na minha percepção, parece que as notas musicais são entoadas nos instrumentos tradicionais construídos pelos homens, mas elas aparecem também em outros instrumentos naturais do nosso mundo, basta parar para ouvir”. (Ativ.2, P28).</p>

ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Exemplos de algumas falas das professoras participantes Atividade 4

Reflexões sobre as atividades corporais
<p>“Achei a última aula interessantíssima! Cada vez mais vou percebendo que trabalhar música na sala de aula vai além de fazer as rodas de música e explorar a bandinha. Precisamos sentir internamente a música, entender sua estrutura, para de fato realizar um trabalho mais significativo nessa área da aprendizagem. Percebo o quanto “abandonei” minha inteligência musical em detrimento a outros conhecimentos. Ao fazer os exercícios solicitados percebo que estou “mexendo” com muitas estruturas cognitivas que pareciam estar adormecidas. Confesso sentir certa dificuldade para realizá-los, porém um grande desafio interessante. A discussão sobre “o conhecimento aprisiona ou liberta”, foi muito rica, uma vez que nos possibilitou refletir sobre a relação entre conhecimento e liberdade”. (Ativ.4 P4).</p>
<p>“A atividade proposta dessa semana sem dúvida foi um grande desafio, precisou de dedicação e tempo de estudo, algo que tem sido escasso, mas necessário para bom aproveitamento do curso. Confesso que apesar no interesse e vontade para aprender e me familiarizar com as notas musicais, tive pouco tempo para dedicar-me ao exercício e não consegui dominar a sequência das notas no movimento de descida, agora o aumentou o grau de dificuldade, esta semana minha meta é dedicar-me 30 min apenas ao exercícios com as notas musicais e pulsação. As aulas, o texto dessa semana, riquíssimo e super gostoso de ler e a troca com o grupo tem aberto minha mente sobre meus conceitos musicais, já me sinto mais a vontade e "capacitada" para trabalhar a inteligência musical, mas ainda sedenta e curiosa por aprender mais sobre o tema. Tenho pensado bastante sobre o desconforto bom provocado em nosso último encontro a cerca da reflexão: "conhecimento, liberta ou aprisiona?", mas ainda não consegui chegar a uma resposta 100% coerente”. (Ativ.4 P9).</p> <p>“A respeito das atividades desenvolvidas no dia 3/10, só tenho a dizer que elas só têm acrescentado positivamente a minha vida pessoal e profissional, após muitos anos como educadora me sinto-me mais próxima de minha realização pessoal em poder desenvolver efetivamente a musicalização em sala de aula. Algo prazeroso e de forma lúdica que produz tantos benefícios nesta construção do conhecimento. Os exercícios de relaxamento tem proporcionado um bem estar físico e mental, após um dia inteiro de trabalho exaustivo nada melhor do que dedicar alguns minutos para relaxar e refletir”. (Ativ.4 P11).</p>
<p>Não sei se isso é aceito como um trabalho acadêmico, mas é assim que eu penso. É isso que eu busco em minha vida: silenciar a mente, quando não estiver precisando dela, sem desmerecê-la em momento algum.</p> <p>Antes de encerrar, gostaria de lhe pedir que nos indique onde podemos pesquisar mais sobre a síndrome da intolerância aos ruídos (frequência de hertz). Pois, sempre ouvi meu esposo falar nisso, mas nunca procurei saber detalhadamente. E, infelizmente, ele não tem nenhuma referência bibliográfica para me auxiliar. Mas agora fiquei curiosa, e acredito que conhecer melhor é o único caminho para não fazermos confusão entre essa síndrome e o ouvido absoluto”. (Ativ.4 P29).</p>
<p>“Na atividade realizada nesta semana, onde as parceiras uma olhava no olho da outra, percebi que tive uma evolução muito grande. Consegui fixar meu olhar com muita intensidade e concentrar-se por um período bem maior, mas ainda não consegui controlar o riso! Quando realizei o teste com outra parceira ,a concentração atingiu quase 100%.</p> <p>Quanto a atividade de relaxamento foi muito proveitosa para mim uma vez que estava muito tensa ,pois tive um dia com bastante stress.</p> <p>O exercício das notas musicais ,não senti dificuldades ,tendo uma boa evolução, apenas com um ritmo um tanto acelerado, que indagado para a profª Malba esclareceu que esse recurso não se tratava de um defeito e sim de um processamento do meu cérebro que já havia identificado a informação. Na minha cabeça isso aconteceu como se eu visse um relógio com as notas musicais na minha frente e esse processamento fosse automático”. (Ativ.4 P32).</p>

ATIVIDADE 7
Auto-avaliação – metade do curso
Exemplos de algumas respostas das professoras participantes
<p>“A arte de fazer música sempre me fascinou e encantou, participar de nossos encontros, onde a cada segunda-feira um mundo novo se abre, tem sido muito prazeroso. Somos normalmente recebidas com exercícios de relaxamento, que nos ajudam a esvaziar a mente, centrar na aula, ficando mais receptivo as atividades que se sucederão, além de ser um momento extremamente gostoso, onde apesar de estarmos em um grupo, submergimos em um mundo nosso, entrando em contato com nosso eu interior. A música é uma forma na qual artista expressa toda a complexidade do seu ser. Acredito que as atividades propostas tenham nos sensibilizado para olhar nosso interior e buscar uma reflexão a cerca do que realmente somos e pensamos neste momento de nossas vidas e de que forma podemos transformar esse pensamento. Aprendi a escutar música, observar tentando dissociar letra e melodia captando e sentindo junto com os compositores toda essa carga emocional. Visto que ainda não sou capaz de expressar-me dessa forma, percebi através do exercício de olhar nos olhos do colega que essa troca pode ser feita no silêncio de olhos que se olham de verdade, invadem o outro e deixam-se invadir.</p> <p>As atividades práticas a princípio pareceram difíceis, na verdade são, mas a dificuldade do desafio proposto é gradativo, sendo assim possível de realizá-lo, estamos apenas na metade do curso e já sinto-me orgulhosa e capaz, mesmo que timidamente, a propor algumas atividades às crianças, que ajudem a desenvolver neles e também em mim, a linguagem musical”. (Ativ.7, P9)</p>
<p>“Foi a partir das aulas presenciais deste curso da musicalização infantil é que meu olhas sensível a esta necessidade de desenvolver junto aos meus alunos é que por meio de atividades simples e com matérias criativas poderia fazer a diferença nas minhas aulas. A música não pode ser apenas um pano de fundo, ela merece um lugar de destaque e de importância porque os estudos e pesquisas assim já têm comprovado.Tenho feito das minhas aulas, a partir da minha vivência neste curso, um local de experimentação é sinto a motivação e o envolvimento das crianças no momento da atividade e a alegria delas relembando das notas musicais em outras situações comuns da rotina da escola. Tem crescido ao conhecimento que já possuo em música e de como transmiti-lo a esta faixa-etária especificamente. Graças a estas pesquisas e ao estudo das mesmas a música tem ocupado os eu lugar de direito e de importância que sempre dentro de mim procurei sentir e transmitir na administração das minhas aulas. Fosse e, que estágio eu estivesse dando aula. Assim como um prédio tem sua segurança no alicerce da sua fundação, nós seres humanos, estamos entendendo que é quando ainda estamos sendo gerados é que devemos investir pesado e com muita qualidade para que todas as nossas potencialidades e habilidades possam desenvolver no seu mais amplo sentido”. (Ativ.7, P11)</p>
<p>“Bem professora Malba nem preciso falar que estou encontrando muitas dificuldades em acompanhar este curso, pois, estou me sentindo muito cansada.</p> <p>Porém tenho muita vontade de aprender música que é uma das muitas paixões que tenho e gosto de trabalhar com as crianças esta matéria e trabalhar direito. Meu maior desejo é poder entender o que estamos cantando, reconhecer os diversos ritmos, saber como as crianças estão fazendo música. Esta avaliação está sendo importante para eu poder expor minhas dificuldades e tentar aproveitar pelo menos o resto do curso. Não estou preocupada com pontuação, mas, em primeiro lugar, aprender cantar e entender um pouco de música. Tomara que eu consiga avançar um pouco que seja, pois, é de suma importância a música para minha turma de crianças sem contar que gosto muito também. No seu texto tem uma frase que achei muito propicia para o meu caso que é A seguinte: <i>eu não sou, mas estou assim</i>. E acho que minha potencialidade está</p>

adormecida mesmo, mas eu estou disposta a reagir”. (Ativ.7, P20)
<p>“Fazer o curso de música, foi uma vontade minha pelo motivo não ter propriedades fundamentadas no assunto.</p> <p>Hoje, após alguns encontros e todos muito rico e instigante, acredito que os trabalhos realizados anteriormente por mim não foram totalmente errados, mas alguns quesitos não foram beneficiados. Acredito ter mais consciência de como propor a educação musical, mas me sinto insegura quanto algumas coisas ainda. No reconhecimento das notas ou melhor, ao sol nos órgãos. O movimento ascendente e descendente entendi. A diferença de ritmo e melodia. As sequência de 1 nota, 2, 4. Fazer a leitura ainda não.</p> <p>Também esses últimos 15 dias não consegui me centrar devido alguns assuntos bem íntimos. Contudo estou retomando e tentarei acompanhar, meu crescimento nesse sentido musical está sendo em ter consciência de como pensar em musica para educação infantil desde os bebês.Obrigada”. (Ativ.7, P23)</p>
<p>“Iniciando um momento de silêncio para refletir sobre o caminho percorrido até agora:</p> <p>∞♫∞∞♫∞</p> <p>Acredito que algo continua mudando em relação à música, as mudanças são sutis, mas nítidas, pois este processo iniciou quando ainda era criança, nas minhas brincadeiras de menina (somente deste período para frente me lembro), pirulito que bate-bate, corre-cotia, passa anel, que mês é?, Com quem vai casar?, Dona barata, Eu com as duas/eu com as quatro, esses movimentos musicais fizeram parte de “<i>minhas vidas</i>” e com o decorrer do curso rememorara em minha mente, digo minhas vidas, pois acredito que vivemos várias vidas em uma só vida: vida da infância (parlendas e modinhas), vida adolescente(Renato Russo e uma louca vontade de aprender violão), vida adulta (Descobri Kitaro), vida de mulher (amar e dançar), vida de mãe (canções de ninar), vida de esposa (canções para relaxar), vida de educadora (canções para brincar e amar), e outras que ainda irei viver (Ler, fazer e tocar músicas). Mas todas ficaram em minhas memórias e tenho o poder de reviver e retoma-las, rever, reaprender, e novamente deixar com que elas fiquem quietas no silêncio, mas sempre estarão lá, me esperando quando quiser reviver. O Curso de música soou como algo assim, belo de se lembrar, grandioso de sequenciar, maravilhoso de reaprender, fantástico de acreditar que posso ainda muito mais, posso tudo isso que estamos vivenciando e aprendendo neste momento”. (Ativ.7, P27)</p>
<p>Todos somos capazes de aprender. É preciso respeitar o tempo de cada um. A aprendizagem está dentro de cada um de nós. Depende da libertação de dentro para fora de cada um. Devemos acordar o que está adormecido. O desconhecido causa medo: Precisamos primeiro familiarizar-se com a ideia do novo, para posteriormente interiorizá-lo, sendo capaz de ter reações positivas.</p> <p>Sobre a Mudança/Aceitabilidade, devemos estar sempre prontos para mudar: absorver coisas novas faz parte do ritual para tornar o desconhecido em conhecido.</p> <p>As técnicas diferenciadas: não importa o meio pelo qual eu venha a utilizar. O importante é atingir o objetivo proposto, mesmo que este seja ainda parcial, levando sempre em consideração que cada indivíduo é um ser singular e tem interpretações diferenciadas. O ambiente propício/Estado de espírito são condições para se atingir um resultado, o ambiente deve oferecer condições propícias de realizações. Um bom relaxamento pode ser o ponto inicial para uma concentração eficaz e duradoura.Sobre os improvisos, numa relação humana sempre surgem imprevistos, assim devo estar sempre preparado para lidar com determinadas situações e transformá-las em pontos positivos, para dar continuidade à atividade sem perdas, criando situações inovadoras e desafiadoras. Não desanimar, pois sempre haverá um progresso por menor que seja ele. Devo aproveitar cada instante e procurar introduzir gradativamente grãos de conhecimento capazes de solidificar uma estrutura completa, que é aquela que desejo colher!”(Ativ.7, P32)</p>

ATIVIDADE 10**Exemplos de algumas respostas das professoras participantes****10.1- Sobre o curso**

“Achei o curso muito interessante. Superou minhas expectativas, pois achei que fôssemos aprender técnicas para ensinar as crianças e não aprender música e suas particularidades. O conteúdo ensinado com certeza mexeu com nossas estruturas cognitivas e emocionais, pois nos fez sair da zona de conforto e explorar partes de nós que estavam adormecidas. Penso que seria bem interessante continuar com esta proposta no próximo ano, pois assim nos aprimoraríamos cada vez mais”.

10.2 – Sobre a facilitadora do curso

“Malba,

Senti orgulho em ser sua aluna! Ver sua dedicação e paixão pela música me motivou a querer aprender a tocar algum instrumento e saber mais sobre o assunto.

Sua clareza nas explicações e atenção as nossas produções, com certeza foram fatores determinantes para a aprendizagem.

Obrigada por tudo! Você foi demais!”

10.3 – Auto-avaliação

“Sinto não conseguir ter me dedicado tanto quanto eu gostaria. Estou vivendo um processo de stress físico causado pelo excesso de atividades intelectuais que me envolvi este ano. Talvez se o curso tivesse acontecido no início do ano, meu aproveitamento seria outro.

Mesmo assim sinto que termino muito diferente de como iniciei, estou mais atenta aos estímulos sonoros que me rodeiam, meus sentidos estão mais aguçados e com certeza saí da zona de conforto em que me encontrava.

Entendi que trabalhar música na escola vai muito além das rodas de música que fazemos rotineiramente. É necessário senti-la com o corpo todo, envolver-se e aguçar todos os nossos sentidos.

Hoje sinto que tenho mais embasamento teórico e entendimento sobre o assunto para poder realizar um trabalho efetivamente musical com as crianças.

Para o ano que vem, tenho em mente desenvolver um projeto bem interessante com minha turma, a partir do que aprendi neste curso”. (Ativ.10, P4)

10.1 - Sobre o curso

“O curso foi importante para autoconhecimento, ter consciência do que quero, do por que quero e o que fazer para conseguir algo. Percebi que música não é simplesmente o cantar para distrair a criança ou acalmá-la, ou seja, ela não pode ser o pano de fundo entre uma atividade e outra, e sim é um conteúdo fundamental a ser trabalhado com meus alunos.

Outro aspecto que considerei maravilhoso nesse curso foi o quanto “mexeu” comigo: estou mais reflexiva, quando vou tomar uma decisão penso esta em harmonia a razão, o sentimento e ação. Até para concluir esse curso precisei fazer esse “exercício” porque apesar de ter amado, achei muito difícil, talvez o fato de não ter formação musical, nem ter sido estimulada, mesmo assim tenho certeza que aprendi muito e que saio deste curso muito melhor e é isso que todos queremos (melhorar), mais consciente, crio oportunidade para fazer os exercícios de respiração e olhar, tento identificar na música ritmo, nota, tempo, se é grave ou agudo, a comunicação que

há entre os instrumentos...

Mas o que considero mais válido nesse curso é que apesar de ir para um CEI em que não tenha outra professora que fez o curso, tenho certeza que conseguirei montar meu projeto e ministrar minhas aulas mais consciente e porque não dizer com mais propriedade.

Quem também foi beneficiada com esse curso foi minha filha Mariana (1 aninho) pois tento aplicar com ela o que estou aprendendo, não como uma cobaia, mas como um ser que tem potencial musical portanto precisa ser estimulado, e esses momentos tem sido um prazer acredito que para ambas”.

10.2 - Sobre a facilitadora do curso

“É muito fácil falar da Malba, o problema é que posso correr o risco de parecer “puxa-saco” (será que posso escrever isso em um trabalho?). Mais que uma professora, é alguém que sabe fazer provocações e não ser chata, e nem fugir do tema, que fala o que pensa e me levou a pensar, mas não estava pregando nenhuma verdade absoluta, o que me deixou a vontade e com vontade de refletir sobre o tema e tentar transportá-lo para a minha prática.

A sua capacidade de ir além de transmitir conhecimento fez com que eu realmente aprendeste a admirá-la, ainda mais porque iniciei esse curso em um momento da minha vida que apesar de ser educadora estava profundamente decepcionada com essa profissão (inclusive comigo por fazer parte deste grupo). Acho que é o poder da música elevar a alma e o espírito e ter essas aulas ministradas por alguém tão especial foi realmente uma grande alegria para mim”.

10.3 – Auto-avaliação

“Considero que soube aproveitar bem esse curso, que realmente não sou a mesma de quando entrei, mudei e pra melhor. Compreender a importância da música e principalmente que vai além de apenas cantar qualquer musiquinha infantil para os meus alunos, me fez pensar mais seriamente na questão do currículo para educação musical e ter subsídios para trabalhar de forma mais efetiva e contínua”. (Ativ.10, P13)

10.1- Sobre o curso

“O curso foi bem planejado e a cada encontro eu me observava diferentes do anterior, pois fui ficando mais observadora e pensava sobre música de forma nova e dinâmica. A teoria de Gordon possibilitou novas possibilidades de

se trabalhar com esta linguagem tão fundamental para as crianças em processo de formação enquanto sujeitos de direitos.

Como entendemos o processo de construção da língua materna, a cada novo encontro com mais informações sobre como a criança aprende música, fico tentado transpor para a linguagem musical.

O interesse da turma foi fundamental para as trocas e introdução de novos conceitos e dicas para trabalharmos conosco, estes momentos foram muitos ricos de trocas e dúvidas.

O formato do curso respeitou os saberes de cada participante, atingindo quem não sabia nada como eu até quem conhece muito desta linguagem. O processo de aprendizagem é uma construção no tempo de cada um, e os conteúdos foram trabalhados de forma objetiva respeitando esta característica, dando oportunidade para todos. A semente foi muito bem jogada, pois o terreno foi preparado e os instrumentos dados, quem desejar segue em frente com subsídios suficientes para iniciar o trabalho com as crianças nesta linguagem.

As atividades também colaboraram para reflexão e desafios de forma

gradual a cada novo elemento que nos era apresentado”.

10.2 – Sobre a facilitadora do curso

“O curso teve momentos de prática e teoria, os espaços foram usados por todos e a cada encontro o grupo foi se conhecendo e fazendo trocas sobre suas experiências e dúvidas sobre música. Com o trabalho do corpo tínhamos que parar e nos observar enquanto seres que pensam, sentem e agem. Estes momentos foram ricos, pois parar para se conhecer melhor é difícil e nem sempre queremos. Esta parte do curso foi um grande facilitador para mim, pois ao observar o outro percebia que mais pessoas tinham a mesma dificuldade que eu tudo era um processo de construção.

O espaço da sala para trocas de experiências e ensinamento de teorias também foi bem pensado e organizado com os equipamentos necessários para trabalhar com esta linguagem”.

10.3 – Auto-avaliação

“sou professora há pouco tempo, atuava em outra área e aos quarenta e cinco anos mudei o rumo de minha vida. O convívio com as crianças é maravilhoso, pois elas estão sempre abertas ao novo, e eu procuro me atualizar sempre, o contexto e este curso estão fazendo a diferença para esta nova etapa de minha vida pessoal e profissional.

Iniciei o curso sem conhecer a estrutura da música, tendo muito dificuldade em separar um conteúdo do outro, como planejar as aulas de forma sistemática, apenas com a vontade de aprender e um sentimento de que ia conseguir engatinhar nesta linguagem.

Estou no processo de alfabetização musical e aprendendo a respeitar meu tempo na aprendizagem, às vezes é difícil, pois parece que não entra na cabeça, mas é só deixando a ansiedade de lado que vai dar tudo certo.

Agora é que estou visualizando as notas musicais nas linhas e espaços de forma bem lenda e gradual. Os conteúdos teóricos estão ajudando muito na compreensão e dando subsídios para o planejamento. Estou procurando um espaço para fazer canto e aprender flauta doce estas duas ações vão me ajudar a continuar.

Eu acredito que as oportunidades na vida aparecem quando procuramos, portanto não foi sem propósito que conheci o contexto e você, tenho certeza Malba que as transformações que provocou em mim são profundas e serei sempre grata pela oportunidade que a vida me deu de fazer este curso, compartilhar com os colegas e fazer novos amigos”. (Ativ.10, P17)

10.1- Sobre o curso

“O curso foi muito rápido para se construir um saber aprofundado sobre “linguagem musical”, se tratando de professores leigos com relação a esse aprendizado. Entretanto, o curso possibilitou o conhecimento da linguagem musical e a sua importância na vida dos pequenos. Ajudou o professor em sua prática a refletir e saber intervir nas ações musicais com as crianças, e poder incluir no seu planejamento diário como linguagem musical.

Os diferentes recursos teóricos (textos), dinâmicas e estratégias que foram utilizados no decorrer do curso, permitiram saberes e reflexão sobre a importância de se conhecer a linguagem musical na vida das pessoas, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo e social. E que esse aprendizado deva ocorrer já antes do bebê nascer.

Dado a sua importância e necessidade de aprofundarmos o conhecimento sobre esse assunto, deveríamos continuar o curso de música em 2012, “uma segunda fase”. Porque ainda é um caminho longo e novo a ser trilhado”.

10.2 – Sobre a facilitadora do curso

“Na realidade a professora de música foi facilitadora do aprendizado da linguagem musical que se propôs ensinar para alunos leigos. Usou de várias estratégias e dinâmicas que em pouco tempo consegui aprender as notas musicais, os movimentos ascendente e descendente dos sons, possibilitando leitura das notas musicais e sua localização, a disposição das claves no pentagrama que indica a precisão da altura do som, aprendemos ler o ritmo, indicando as pulsações.

Procurou em todos os encontros fazer uso de estratégias para que não decorássemos as notas musicais, mas mentalizássemos, procurando também através de exercícios práticos criar sequências de notas musicais respeitando as durações estabelecidas na linha rítmica criadas por cada um. Sempre utilizou de exercício criativo e lúdico, assim não ficou cansativo e íamos nos familiarizando com a linguagem musical e aos poucos percebi que estava sabendo alguma coisa sobre essa linguagem de signos musical.

Enfim a professora foi facilitadora à medida que através da execução dos exercícios, textos que foram discutidos através de questões teóricas e pesquisas diversas sobre o aprendizado da música despertou o meu interesse em conhecer mais sobre esse assunto.

10.3 – Auto-avaliação

Depois de um longo dia de trabalho, numa segunda-feira à noite, ia para o curso de música. Lá chegando tínhamos um momento de exercícios de relaxamento que era muito bom para o corpo e mente cansada. Malba dizia que para aprendermos a linguagem musical deveríamos estar com o corpo, a mente, o coração e a alma aberta. De fato o exercício corporal me ajudava a despertar a minha mente para compreender os signos que representam a música, pois se trata de uma linguagem.

Esse estudo despertou em mim a necessidade de aprender mais sobre essa linguagem, pois acredito que para ensinar música aos pequenos depende de conhecer e reconhecer os conteúdos da música, bem como saber representá-los a partir dos sons, ritmos, melodias, tempos, espaços, assim como reconhecer os instrumentos musicais para poder planejá-los, levando em consideração as diferentes idades e singularidades culturais”. (Ativ.10, P19)

10.1- Sobre o curso

“O curso de musicalização foi excelente, bem estruturado e humanizado para todos os níveis e graus de conhecimento dos alunos”.

10.2 – Sobre a facilitadora do curso

“A ministrante do curso foi muito segura de todos os conhecimentos passados. Com uma dimensão técnica, humana e conceitual muito boa. Seu equilíbrio e calma foi fundamental para acreditarmos que seria possível avançar “.

10.3 – Auto-avaliação

“Fiquei muito feliz ao iniciar o curso e finalizando agora estou surpresa com meu progresso, muitas coisas mudaram no pensamento da linguagem musical e seus benefícios para o desenvolvimento da criança. Estou feliz e confiante em tentar aprender algum instrumento para possibilitar às crianças alguns momentos na escola diferenciados. Alguns medos ainda existem, mas muitos foram os avanços na visão da linguagem musical e em como utilizá-la de forma integral com alunos. Obrigada por possibilitar este aprendizado tão rico e importante”. (Ativ.10, P23)

<p>10.1- Sobre o curso</p> <p>“O curso foi muito interessante, pude ampliar meus conhecimentos sobre a música, com conteúdo de qualidade, apresentando noções básicas sobre notas, ritmos e muito mais, observei ainda uma significativa mudança em minha prática pedagógica, sinto-me agora mais segura em relação aos trabalhos com música junto aos meus alunos. Os textos apresentados possibilitaram ampla reflexão”.</p> <p>10.2 – Sobre a facilitadora do curso</p> <p>“A facilitadora é muito prestativa, atenciosa, age com muita tranquilidade e transmite as informações com muita clareza”.</p> <p>10.3 – Auto-avaliação</p> <p>“O curso trouxe-me uma ampla reflexão sobre a utilização da música para a educação infantil, reconhecendo que os bebês e crianças pequenas percebem a música e têm grandes facilidades para explorá-la.</p> <p>Senti dificuldade, porém por não dominar o computador e principalmente ao que se refere à parte prática do curso, ritmos e notas musicais.</p> <p>Considerando significativa a grande preocupação da facilitadora em nos programar sobre possíveis mudanças, porém os seqüentes feriados e a proximidade com o final do ano letivo trouxeram-me um desconforto quanto aos prazos de entrega de trabalhos”. (Ativ.10, P24)</p>
<p>10.1- Sobre o curso</p> <p>“Excelente, essa é a primeira palavra que surge quando penso nesse curso. Foi dinâmico, muito bem organizado.</p> <p>Mesmo depois de um dia inteiro de trabalho, sabia que as horas que se seguiriam na Universidade seriam muito prazerosas.</p> <p>Espero que continue, que sejam planejadas novas etapas; estarei aguardando”.</p> <p>10.2 – Sobre a facilitadora do curso</p> <p>“A professora Malba é muito....,fica até difícil explicar!</p> <p>É uma pessoa tão tranquila, consegue transmitir as informações, orientações,conhecimentos de uma maneira que se torna fácil o entendimento.</p> <p>Sua capacidade é transparente, fala com propriedade sobre o assunto.</p> <p>As estratégias utilizadas durante a realização do curso, tornaram o grupo envolvido e com vontade de continuar.</p> <p>É uma profissional competente, que transmite aos alunos segurança e, para mim, grande admiração. PARABÉNS!”</p> <p>10.3 – Auto-avaliação</p> <p>“Fiquei surpresa comigo mesma. Não acreditei quando consegui ler uma pauta musical. Deixei de ser “analfabeta”!</p> <p>Ainda tenho um longo caminho a percorrer. É difícil demais; porém estou me sentindo muito satisfeita de ter conseguido chegar até aqui.</p> <p>Quando tentei tocar, percebi que preciso de muito mais. Parece que os dedos travam, é uma sensação angustiante que com dedicação, treinamento e muito, mas muito esforço mesmo,</p>

chegarei a, quem sabe, superar.

Que vontade de voltar a ser criança, tudo seria mais fácil!

Encerro aqui minhas considerações dizendo: **MUITO OBRIGADA!**

Conquistei muito mais do que esperava. Jamais imaginei que este curso seria tão maravilhoso!”. (Ativ.10, P26)

“Bem, desde o início deste curso fui positivamente surpreendida, já que você nos fez observar, pensar, sentir primeiramente a nós mesmos. A partir desta sensibilização nos trouxe muitos conceitos que nos fez refletir sobre a importância da música nas nossas vidas, nas vidas das crianças e como é séria esta questão de trabalhar a música na escola.

As discussões que se deram no decorrer dos encontros foram riquíssimas. O grupo é muito interativo, cooperativo. Fizemos boas parcerias e realmente saio deste curso com um olhar bem diferente e muito, mas muito mais ampliado daquele de quando cheguei. Isto é muito bom!

Entretanto devido às grandes reflexões realizadas, às atividades propostas, aos textos oferecidos e materiais de altíssima qualidade considero a cada dia o quão é séria esta questão de se trabalhar a música em sala de aula, quanto é necessário nos informarmos e nos formarmos para que as experiências de nossos alunos sejam qualificadas e quão urgente se faz necessário a formação para todos os professores de educação infantil em música.

Agradeço a você Malba pelo empenho, seriedade, competência e leveza que conduziu os encontros.

Seus encaminhamentos fizeram com que realmente eu me sentisse motivada a participar efetivamente nas aulas, realizando os exercícios propostos durante a aula e fora dela. As leituras dos textos oferecidos e realização de todos os exercícios propostos realmente me propiciaram uma análise mais refinada de minha prática pedagógica a partir do refinamento do olhar sobre as experiências de meus alunos.

Entretanto considero que tivemos pouco tempo para tantas, porém necessárias reflexões! Precisamos de mais! Que em 2012 possamos contar com a continuidade deste curso de música para aprofundamento, consolidação de nosso trabalho e qualificação de nossas práticas tendo uma profissional tão dedicada como você.

Obrigada por realmente contribuir com a minha melhoria pessoal e profissional!”. (Ativ.10, P28)

QUESTIONÁRIO
Questão 5
Exemplos de algumas respostas das professoras participantes
5- O que pretende fazer em relação à linguagem musical a partir deste curso?
<p>“- Nossa!! Já pensei em tantas coisas! Por exemplo, dedicar o ano de 2012 para cursos somente nesta área. Estou pensando também em aprender a tocar um instrumento, sonho de muito tempo; após este curso sinto-me capaz de me propor tal desafio! Além disso, quero otimizar minha atividade cerebral, melhorando minhas sinapses. Pelo que estudamos isto é possível em qualquer idade.</p> <p>- Quanto à minha prática pedagógica tenho certeza que meu planejamento para 2012 será enriquecido pelas atividades musicais com a devida intenção e aprofundamento merecidos”. (Quest. q. 5, P1)</p>
“Pretendo continuar estudando mais sobre o assunto, investir em algumas literaturas (pois agora me sinto mais preparada para entendê-las) e já tenho planejado um projeto para minha turma do ano que vem”. (Quest. q. 5, P4)
“Juntamente com meus colegas de trabalho pretendo estudar mais o tema e pensar em uma proposta curricular a ser aplicada no CEI voltada a linguagem musical”. (Quest. q. 5, P9)
“Não usar a música apenas como “pano de fundo”. A partir do conhecimento da teoria de E. Gordon ficou-me mais claro como desenvolver audição desde bebê. E com o material gentilmente disponibilizado no curso pela ministrante do curso, professora Malba, ajudará muito na prática no dia a dia em sala de aula”. (Quest. q. 5, P11)
“Aprimorar o conhecimento de notas musicais, estudar com mais tranquilidade o material (excelente) disponibilizado pela professora, e quem sabe até aprender tocar teclado, mas principalmente aplicar o que aprendi na sala de aula”. (Quest. q. 5, P13)
“Colocar em prática o aprendizado, pois aprendi como a criança aprende a linguagem musical, e como planejar as aulas para que tenha significado para ela no seu processo de ensino-aprendizagem “. (Quest. q. 5, P17)
<p>“Aprofundar mais esta temática. Seria muito legal se continuássemos pelo menos mais um semestre com você para fazer este aprofundamento. O que acha??</p> <p>Pretendo em 2012 trazer para o nosso Projeto Pedagógico a linguagem musical na educação infantil juntamente com as professoras, bem como os demais integrantes da equipe”. (Quest. q. 5, P18)</p>
“Depois de ter esclarecido os fundamentos da linguagem musical e todo o material disponibilizado, bem como a capacidade de discernir o que usar, como usar, como olhar e interagir.Tenho certo que meu olhar já não é o mesmo e minha pratica se modificou e modificará em prol de um desenvolvimento mais eficaz , humano e capaz de possibilitar o aprendizado de uma maneira integral desde os bebês até o final da Educação Infantil”. (Quest. q. 5, P23)
“Estou pensando em utilizar a linguagem musical desde o começo do ano na adaptação, na socialização, na hora do sono e nas rodas de música introduzindo um conhecimento mais científico com as notas musicais, com as brincadeiras de roda e musicais. Acredito que a idade com a qual trabalharei no ano que vem - sala de Mini Grupo II – 3 a 4 anos, propiciará essas brincadeiras e a criação de um repertório musical familiar e da sala. Construiremos brinquedos sonoros e ouviremos muitos tipos de música desde a clássica até as infantis. No CEI, onde trabalho haverá a oportunidade de utilizarmos alguns instrumentos que foram adquiridos, tais

<p>como: teclado e harpa. Quero aprender a tocar flauta e se for possível aprenderemos com o grupo a tocar violão, para podermos diversificar e trabalhar o aprendizado musical com mais profundidade e de forma prazerosa.</p> <p>Graças à sua iniciativa e a oportunidade de participar deste curso interessante e esclarecedor”. (Quest. q. 5, P25)</p>
<p>“Tenho um sonho antigo: poder, numa roda de música com os pequenos, acompanhar as cantigas tocando algum instrumento musical. Farei o possível para conseguir, já que a partir deste curso, percebi que isso é possível.</p> <p>A partir disso, tenho certeza que irei despertar, muito mais, o interesse musical das crianças. Utilizar mais a bandinha, pesquisar jogos musicais, brincar com as notas musicais, trocar informações com as colegas de trabalho, entre tantas outras coisas, fará parte da minha rotina, levando, como puder a música para a vida das crianças e, conseqüentemente, para seus familiares”. (Quest. q. 5, P26)</p>
<p>“Embora não tenha conseguido acompanhar todo o curso, percebi ser possível trabalhar a linguagem musical em sala.</p> <p>hoje a linguagem musical está mais presente, foi incrível ver meus pequenos “incorporarem” a altura das notas musicais, digo incorporar , pois, utilizam o corpo para isso e, eu me aproveitei de novo conhecimento adquirido por eles: a bagunça começou a aumentar? era só começar a “descida” das notas que no mesmo instante, as crianças paravam e iam sentando, aguardando a ‘subida’ musical para levantar-se.</p> <p>vamos continuar a investir em novos conhecimentos na área de linguagem musical.</p> <p>valeu cada minuto do curso”. (quest. q. 5, p30)</p>
<p>“Logo que iniciar o ano pretendo colocar a música nas minhas atividades cotidianas inserindo – a como uma nova tecnica de ensino –aprendizagem e não mais como pano de fundo.as atividades terão como principal meta um outro tipo de linguagem a ser desenvolvida com objetivos concretos e tendo sempre uma sequencia nas atividades realizadas”. (Quest. q. 5, P32)</p>
<p>“A partir deste curso pretendo inserir a linguagem musical como foco central em minha prática pedagógica, ao invés de tratá-la apenas como um “suporte”. O curso ampliou os meus conhecimentos e ofereceu momentos de reflexão sobre a importância do trabalho com música nas escolas”. (Quest. q. 5, P33)</p>
<p>“Pretendo inserir o do, ré, mi de forma lúdica. Também trabalhar não só musicas infantis, e sim incluir musicas clássicas, instrumentais, MPB, orquestradas e até internacionais. Para que o aluno possa ter a oportunidade de conhecer um leque de sons variados, possibilitando a ampliação de diversas musicas”. (Quest. q. 5, P35)</p>

ÍNDICE

I	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	A ESTRUTURA DO TRABALHO.....	22
1.2	JUSTIFICATIVA.....	24
II	QUADRO TEÓRICO.....	27
2.1	LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI (1896-1934).....	29
2.2	JEROME SEYMOUR BRUNER (1915-).....	53
2.3	EDWIN E. GORDON (1927-).....	64
2.4	O PAPEL DA ESTRUTURA NA APRENDIZAGEM MUSICAL.....	89
2.5	A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA BEBÊS.....	106
2.6	CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENV., COGNITIVO MUSICAL E NEUROCIÊNCIAS.....	115
2.7	MÚSICA E PEDAGOGIA.....	132
III	QUADRO METODOLÓGICO.....	153
3.1	A PESQUISA-AÇÃO.....	156
3.2	1ª FASE DA PESQUISA.....	163
3.3	2ª FASE DA PESQUISA – CURSO DE FORMAÇÃO MUSICAL.....	175
3.4	3ª FASE DA PESQUISA.....	203
3.5	ESTÁGIO.....	215
IV	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	219
4.1	RESULTADOS DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA.....	219
4.2	ANÁLISE DOS DADOS DO CURSO DE MÚSICA.....	241
4.3	CATEGORIAS.....	246
4.4	RESULTADOS DA TERCEIRA FASE DA PESQUISA.....	275
V	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	319
5.1	REFLEXÕES FINAIS DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	319
5.2	REFLEXÕES PESSOAIS.....	321
	REFERÊNCIAS.....	327
	REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	342
	ANEXOS.....	347
	APÊNDICES.....	363