

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira**

**A utilização de um protocolo de observação no Laboratório de  
Desenvolvimento Infantil/UFV: possibilidades de formação musical docente**

Juiz de Fora

2024

**Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira**

**A utilização de um protocolo de observação no Laboratório de  
Desenvolvimento Infantil/UFV: possibilidades de formação musical docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Luana Roberta Oliveira de Medeiros.

A utilização de um protocolo de observação no Laboratório de Desenvolvimento Infantil/UFV: : possibilidades de formação musical docente / Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira. -- 2024.  
355 f. : il.

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper Santos  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Formação de professores. 2. Educação musical. 3. Protocolo de observação. 4. Educação Infantil. I. Santos, Núbia Aparecida Schaper, orient. II. Título.

**Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira****A utilização de um protocolo de observação no Laboratório de Desenvolvimento Infantil/UFV: possibilidades de formação musical docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 26 de março de 2024..

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Mariana Galon da Silva  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca  
Universidade Federal de Minas Gerais

Dra. Maria de Lourdes Mattos Barreto  
Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 28/05/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Mattos Barreto, Usuário Externo**, em 28/05/2024, às 18:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Galon da Silva, Professor(a)**, em 30/05/2024, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Nubia Aparecida Schaper Santos, Professor(a)**, em 04/06/2024, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Betânia Parisi Fonseca, Usuário Externo**, em 15/07/2024, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rosa Costa Picanco Moreira, Professor(a)**, em 19/07/2024, às 13:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1817964** e o código CRC **0C436A9E**.

---

Em memória de Manuela Aparecida  
Gomes Soares.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado da convergência de muitas forças. De início, agradeço à força primordial: a grande consciência cósmica que recebe diferentes nomes a depender dos credos de cada um. Força essa que permitiu o encontro com pessoas queridas, marcantes em todo o processo de pesquisa e de escrita da tese.

À toda a minha família, que sempre foi meu alicerce, porto seguro e fonte de alegria e energia. Especialmente aos meus pais, Válter e Ina, e às minhas irmãs, Alessandra e Renata – inspirações e parceiros desde sempre.

Ao Marcus, meu marido, pela companhia nos caminhos da vida e por nunca permitir que eu deixasse de acreditar em mim.

À minha querida orientadora, Núbia, por toda a acolhida, acompanhamento e apoio. Por ter acreditado na proposta de pesquisa e pelos novos olhares desvelados para as infâncias e as creches.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, Betânia Parizzi, Lourdes Barreto, Ana Rosa Picanço, Sandrelena Monteiro, Mariana Galón e Manoel Rasslan, pela leitura crítica e contribuições inestimáveis para este trabalho.

Às amigas que se tornaram família, Naíse, Ana, Nair e Duque – meu “zirmão” – que me receberam em Viçosa e me mimaram, adoçando e tornando inesquecível todo o percurso.

À Bruna, Dilma e todos os funcionários do Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Laboratório de Desenvolvimento Humano, pela acolhida, pelo carinho, e por todas as trocas, encontros e partilhas.

E às crianças, razão de todos os esforços, por todos os ensinamentos e pela possibilidade de esperança em um mundo melhor.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a utilização de um protocolo de observação do desenvolvimento musical de bebês e crianças de 0 a 2 anos, especialmente desenvolvido para esta pesquisa, como instrumento de formação musical de professores. A pesquisa foi realizada no Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) da Universidade Federal de Viçosa, em duas turmas (Berçário e Sala 01) com as professoras, bebês e crianças bem pequenas das referidas turmas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, estruturada a partir dos princípios da pesquisa crítica de colaboração. Neste sentido, busca compreender o movimento dialógico na produção de conhecimento e uma transformação na ação dos praticantes envolvidos. O referencial teórico ancora-se nas propostas de Keith Swanwick a respeito do desenvolvimento da compreensão musical, bem como em estudos e pesquisas realizados sobre a parentalidade intuitiva e a musicalidade comunicativa, os movimentos dos bebês e suas diferentes fases de expertise vocal. A partir destas teorias, e em diálogo com outras propostas encontradas na literatura, um protocolo de observação foi elaborado com vistas a ser utilizado como ferramenta formativa das professoras. Os procedimentos metodológicos envolveram, numa primeira fase, observações do cotidiano e da rotina das turmas, rodas de conversa para conhecer o trabalho das professoras e sua relação com música, e intervenções de musicalização com as crianças das turmas de Berçário e Sala 01. As intervenções – planejadas a partir das práticas observadas, com vistas a potencializar o trabalho que já era realizado – buscaram oferecer um primeiro momento de formação das professoras, a partir do confronto com práticas de musicalização no cotidiano da creche. Na segunda fase da pesquisa, foram realizados encontros formativos com as professoras, quando o protocolo de observação desenvolvido e os referenciais que o embasaram foram apresentados para as professoras. Por fim, rodas de conversa foram realizadas avaliando todo o processo, especialmente o impacto do uso do protocolo na formação continuada. Os resultados demonstraram que, apesar de haver lacunas na formação musical das professoras, o trabalho com música está presente no cotidiano do LDI. Inicialmente, percebe-se na fala das professoras uma imagem da música como ferramenta metodológica, apesar do reconhecimento desta como uma área de conhecimento pelos documentos curriculares da instituição. Após as intervenções, as professoras reconheceram que é possível realizar um trabalho consistente a partir de atividades acessíveis e que o protocolo se revelou como um instrumento que consolidou todo o processo de pesquisa, evidenciando e fortalecendo o desenvolvimento musical infantil a partir das práticas realizadas coletivamente. Por fim, as falas das professoras permitiram compreender a formação docente como um longo processo de cultivo do olhar, cujas transformações requerem interações prolongadas com os conhecimentos, materiais, repertórios, professores experientes e com os bebês e crianças. Nesse sentido, a formação inicial e continuada precisa ser problematizada de forma a permitir a construção e internalização desse olhar especializado – construção essa que tem, nos protocolos, potentes instrumentos para o cultivo do profissional.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Musical. Protocolo de Observação. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the use of a protocol for observing the musical development of children aged 0 to 2 years, specially developed for this study, as an instrument for teacher education. The research was conducted at the Child Development Laboratory (LDI) at the Federal University of Viçosa, involving two classes (Nursery and Class 01) with teachers, babies and very young children from those classes. It is a qualitative study structured on the principles of critical collaborative research. In this sense, it aims to understand the dialogical movement in the production of knowledge and a transformation in the actions of the practitioners involved. The theoretical framework is anchored in Keith Swanwick's proposals regarding the development of musical understanding, as well as in studies and research carried out on intuitive parenting and communicative musicality, babies' movements and their different phases of vocal expertise. Based on these theories and in dialogue with other proposals found in the literature, an observation protocol was developed to be used as a formative tool for teachers. The methodological procedures involved, in a first phase, observations of the daily life and routine of the classes, conversation circles to learn about the teachers' work and their relationship with music, and music education interventions with the children of the Nursery and Class 01. The interventions – planned based on the practices observed – sought to provide a preliminary stage of teacher education, grounded in the confrontation with Music Education practices in the daily life of the LDI. In the second phase of the research, formative meetings were held with the teachers, during which the developed observation protocol and the references supporting it were presented. Finally, conversation circles were conducted to evaluate the entire process, with a particular focus on the impact of using the protocol on continuing teacher education. The results demonstrated that, despite gaps in the teachers' musical education, working with music is present in the daily life of the LDI. Initially, an image of music only as a methodological tool can be observed in the teachers' speech, despite its recognition as an area of knowledge by the institution's curricular documents. After the interventions, the teachers recognized that it is possible to carry out consistent work based on accessible activities, and that the protocol proved to be an instrument that consolidated the entire research process. It highlighted and strengthened children's musical development based on practices carried out collectively. Finally, the teachers' statements allowed us to understand teacher education as a long process of cultivating the gaze, whose transformations require prolonged interactions with knowledge, materials, repertoires, experienced teachers and with babies and children. In this sense, initial and continuing teacher education need to be designed in a way that allows the construction and internalization of this specialized gaze – a construction that has, in the protocols, powerful instruments for the cultivation of the professional teacher.

**Keywords:** Teacher education. Music teaching. Observation Protocol. Preschool education.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar el uso de un protocolo para observar el desarrollo musical de niños de 0 a 2 años, especialmente construido para este estudio, como un instrumento para la formación musical de profesores. La investigación se llevó a cabo en el Laboratorio de Desarrollo Infantil (LDI) de la Universidad Federal de Viçosa, involucrando a dos clases (Guardería y Clase 01) con profesores, bebés y niños muy pequeños de esas clases. Este es un estudio cualitativo estructurado sobre los principios de la investigación colaborativa crítica. En este sentido, busca comprender el movimiento dialógico en la producción de conocimiento y una transformación en las acciones de los profesionales involucrados. El marco teórico se basa en las propuestas de Keith Swanwick sobre el desarrollo de la comprensión musical, así como en estudios e investigaciones realizadas sobre la crianza intuitiva y la musicalidad comunicativa, los movimientos de los bebés y sus diferentes fases de experiencia vocal. Basado en estas teorías y en diálogo con otras propuestas encontradas en la literatura, se desarrolló un protocolo de observación para ser utilizado como una herramienta formativa para los profesores. Los procedimientos metodológicos incluyeron, en una primera fase, observaciones de la vida diaria y la rutina de las clases, círculos de conversación para conocer el trabajo de los profesores y su relación con la música, e intervenciones de educación musical con los niños de la Guardería y Clase 01. Las intervenciones, planificadas según las prácticas observadas, buscaron ofrecer un primer momento de formación de profesores, basado en el enfrentamiento con las prácticas de Educación Musical en la vida diaria del LDI. En la segunda fase de la investigación, se llevaron a cabo reuniones formativas con los profesores, durante las cuales se presentó el protocolo de observación desarrollado y las referencias que lo respaldaban. Finalmente, se llevaron a cabo círculos de conversación para evaluar todo el proceso, especialmente el impacto del uso del protocolo en la formación continua de los profesores. Los resultados demostraron que, a pesar de las brechas en la educación musical de los profesores, el trabajo con la música está presente en la vida diaria del LDI. Inicialmente, se puede observar una imagen de la música solo como una herramienta metodológica en el discurso de los profesores, a pesar de su reconocimiento como un área de conocimiento en los documentos curriculares de la institución. Después de las intervenciones, los profesores reconocieron que es posible llevar a cabo un trabajo consistente basado en actividades accesibles, y que el protocolo resultó ser un instrumento que consolidó todo el proceso de investigación. Resaltó y fortaleció el desarrollo musical de los niños basado en prácticas realizadas de manera colectiva. Finalmente, las declaraciones de los profesores nos permitieron entender la formación de profesores como un proceso largo de cultivar la mirada, cuyas transformaciones requieren interacciones prolongadas con el conocimiento, materiales, repertorios, profesores experimentados y con bebés y niños. En este sentido, la formación inicial y continua de los profesores debe diseñarse de manera que permita la construcción e internalización de esta mirada especializada, una construcción que tiene, en los protocolos, instrumentos poderosos para el cultivo del profesional de la enseñanza.

**Palabras clave:** Formación docente. Educación Musical. Protocolo de Observación. Educación Infantil.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Categorias e códigos resultantes da análise das produções .....	48
Figura 2 – Categorias emergentes no GT07 da ANPED (2011 – 2019).....	51
Figura 3 – Categorias emergentes no GT24 da ANPED (2011 – 2019).....	52
Figura 4 - Categorias emergentes no levantamento realizado na BDTD .....	62
Figura 5 – Modelo Espiral do Desenvolvimento da Compreensão Musical.....	85
Figura 6 – Fachada do LDI/UFV .....	122
Figura 7 – Sala de Atividades – Berçário.....	134
Figura 8 – Sala de Atividades – Berçário.....	135
Figura 9 – Sala de Repouso – Berçário.....	135
Figura 10 – Sala de Repouso – Berçário.....	136
Figura 11 – Sala de Troca – Berçário .....	136
Figura 12 – Solário.....	137
Figura 13 – Área Interna da Sala 01 .....	138
Figura 14 – Área externa – LDI.....	138
Figura 15 – Ukulele.....	171
Figura 16 – Bolinhas sonoras .....	172
Figura 17 – Castanhas.....	174
Figura 18 – Tecido azul – Oceano.....	176
Figura 19 – Maracas .....	178
Figura 20 – Lápis de pano – Foguete .....	181
Figura 21 – Chocalho de abelha.....	183
Figura 22 – Guizeiras.....	184
Figura 23 – Metalofone .....	187
Figura 24 – Fantoche da Dona Macaca.....	207
Figura 25 – Bacias e bolinhas.....	231
Figura 26 – Capa do CD “Força Guerreira” .....	241
Figura 27 – Partitura alternativa da atividade “Tum-pá-tim” .....	247
Figura 28 – Elástico .....	253
Figura 29 –Pandeirolas.....	255
Figura 30 –Chocalho com fitas .....	279
Figura 31 e 32 – Dona Aranha e Móbile da Chuva.....	281

Figura 33 – Bambolês coloridos .....	283
Figura 34 – Caminho de bambolês coloridos .....	284
Figura 35 – Boomwhackers .....	284
Figura 36 – Cartelas para tubos percussivos .....	285
Figura 37 – O sapo não lava o pé.....	286
Figura 38 – Cartelas para a canção “O sapo não lava o pé” .....	286
Figura 39 – Dona Tartaruga.....	296
Figura 40 – Nuvem de palavras.....	317
Gráfico 01 – Trabalhos sobre bebês, música e creche nos GTs da ANPED .....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados .....	36
Quadro 2 – Comportamentos musicais do nascimento aos três anos de idade..	110
Quadro 3 – Protocolo de observação do desenvolvimento musical de bebês e crianças bem pequenas (0 a 2 anos de idade).....	114
Quadro 4 – Número de professores e crianças do LDI .....	122
Quadro 5 – Professores e crianças do LDI.....	131
Quadro 6 – Rotina diária - LDI .....	139
Quadro 7 – Estruturação da imersão no campo .....	141
Quadro 8 – Calendário das observações .....	142
Quadro 9 – Calendário das intervenções .....	144
Quadro 10 – Planejamento das intervenções .....	169
Quadro 11 – Reestruturação da Fase 2 .....	226
Quadro 12 – Cronograma das Intervenções 2.....	227
Quadro 13 – Planejamento para as Intervenções 3 .....	249
Quadro 14 – Calendário das Intervenções 3 .....	256

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMI	Centro de Musicalização Infantil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDI	Laboratório de Desenvolvimento Infantil
LDH	Laboratório de Desenvolvimento Humano
LICEDH	Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFV	Universidade Federal de Viçosa

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	25
2.1 DAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	25
2.2 DA FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
2.3 SOBRE MÚSICA, BEBÊS, CRIANÇAS, PEDAGOGOS E CRECHES .....	49
2.3.1 A produção sobre música, bebês e creche nos GTs 07 e 24 da ANPED.	49
2.3.2 Pesquisas realizadas a partir de intervenções com bebês e crianças....	61
2.3.2.1 Contribuições da musicalização em programas de intervenção precoce....	63
2.3.2.2 Do desenvolvimento musical de bebês e crianças.....	65
2.3.2.3 Da formação de professores.....	72
<b>3 O PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE BEBÊS E CRIANÇAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO</b> .....	76
3.1 SOBRE OS PROTOCOLOS E A OBSERVAÇÃO.....	76
3.2 O BEBÊ, CRIANÇAS BEM PEQUENAS E A MÚSICA .....	78
3.2.1 A teoria Espiral do desenvolvimento da compreensão musical.....	82
3.2.2 Bebês, crianças bem pequenas e suas relações com a música .....	90
3.2.2.1 Parentalidade intuitiva e Musicalidade comunicativa.....	93
3.2.2.2 O desenvolvimento cognitivo nos dois primeiros anos de vida .....	98
3.3 O PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....	113
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	116
4.1 A ENTRADA NO CAMPO .....	119
4.1.1 O Laboratório de Desenvolvimento Infantil LDI/UFV .....	120
4.1.2 Delimitando a pesquisa: as salas de atividades, os bebês, as crianças bem pequenas e suas professoras .....	130
4.1.3 As salas de atividades e o cotidiano institucional .....	133
4.1.4 O processo de produção dos dados.....	141
4.1.4.1 Fase 1 .....	142
4.1.4.2 Fase 2 .....	145
<b>5 MÚSICA NO LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> .....	147
5.1 MÚSICA NO COTIDIANO DO LDI.....	147
5.1.1 Do descrever e informar: as professoras falam sobre suas práticas....	154

<b>5.1.2 Do primeiro confronto: as intervenções nas turmas do Berçário e da Sala 01</b> .....	166
5.1.2.1 <i>Intervenções no Berçário – Manhã</i> .....	170
5.1.2.2 <i>Intervenções no Berçário – Tarde</i> .....	189
5.1.2.3 <i>Intervenções na Sala 01 – Manhã</i> .....	198
5.1.2.4 <i>Intervenções na Sala 01 – Tarde</i> .....	208
<b>5.1.3 Impressões sobre as intervenções</b> .....	215
<b>5.2 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS E PRÓXIMOS CAMINHOS</b> .....	223
<b>6 O PROTOCOLO EM AÇÃO – POR UM CULTIVO DO OLHAR</b> .....	225
<b>6.1 O RETORNO AO CAMPO</b> .....	225
<b>6.1.1 Intervenções 2 – novas professoras, novos encontros e confrontos</b> ...	226
6.1.1.1 <i>Intervenção na Sala 01 – Manhã</i> .....	228
6.1.1.2 <i>Intervenção na Sala 01 – Tarde</i> .....	232
6.1.1.3 <i>Intervenção – Berçário Manhã</i> .....	234
6.1.1.4 <i>Intervenção – Berçário Tarde</i> .....	237
<b>6.1.2 Considerações</b> .....	239
<b>6.1.3 Formação – Da (re)construção das práticas</b> .....	240
<b>6.1.4 Intervenções 3 – mudando os olhares para as práticas</b> .....	249
6.1.4.1 <i>Intervenções 3 na Sala 01 – Manhã</i> .....	250
6.1.4.2 <i>Intervenções 3 na Sala 01 – Tarde</i> .....	257
6.1.4.3 <i>Intervenções 3 no Berçário – Manhã</i> .....	262
6.1.4.4 <i>Intervenções 3 no Berçário – Tarde</i> .....	266
6.1.4.5 <i>Discussões sobre as intervenções realizadas após o primeiro encontro formativo</i> .....	269
<b>6.1.5 Segundo encontro formativo – continuando a transformação do olhar</b> .....	272
<b>6.1.6 As intervenções das professoras – das práticas (re)construídas</b> .....	288
6.1.6.1 <i>Intervenção das professoras Poliana e Gisele – Berçário Manhã</i> .....	289
6.1.6.2 <i>Intervenção das professoras Yone e Tamara – Berçário Tarde</i> .....	292
6.1.6.3 <i>Intervenções das professoras Adriana e Tatiana – Sala 01 Tarde</i> .....	294
6.1.6.4 <i>Intervenção das professoras Mara e Livia – Sala 01 Manhã</i> .....	297
6.1.6.5 <i>Percepções sobre a ação das professoras</i> .....	298
<b>6.1.7 O protocolo em ação – o registro do desenvolvimento musical das crianças</b> .....	299

<b>6.1.8 Roda de conversa 3 – avaliando o processo e a transformação das práticas .....</b>	<b>302</b>
<b>6.1.9 A formação de professores como o cultivo do olhar.....</b>	<b>318</b>
<b>7 NOTAS FINAIS .....</b>	<b>324</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>331</b>
<b>APÊNDICE A - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	
<b>APÊNDICE B - VERSÃO FINAL DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS(DE 0 A 2 ANOS DE IDADE)</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Minha relação com a musicalização infantil teve início durante minha graduação, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Embora eu cursasse o bacharelado em trompa<sup>1</sup>, o currículo da UFMG àquela época era bastante aberto, com uma ampla gama de disciplinas optativas, permitindo que traçássemos nosso percurso curricular de acordo com nossos interesses. Ao mesmo tempo em que cursei disciplinas voltadas à musicalização infantil, em 2004 tive a oportunidade de atuar como bolsista no Centro de Musicalização Infantil (CMI) da UFMG.

O CMI - hoje Centro de Musicalização Integrado - é um órgão complementar da Escola de Música da UFMG que tem a missão de proporcionar às crianças e adolescentes da comunidade de Belo Horizonte a possibilidade de aprender música de forma lúdica. Ao mesmo tempo, o CMI funciona como um laboratório pedagógico que contribui para a formação dos estudantes da Escola de Música da UFMG, sediando várias disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação - uma delas especialmente criada para orientar os bolsistas que atuam no CMI.

Foi nesse espaço que tive contato com as metodologias lúdicas de ensino da música, em uma perspectiva bastante diferente daquela que eu mesma havia aprendido frequentando as bandas marciais em minha cidade natal. O CMI possibilitou meu contato com materiais didáticos variados, como jogos, bichos de pelúcia, cartões, placas de madeira, e um amplo repertório de canções que me acompanha até hoje.

Com a experiência ali adquirida, fui contratada para trabalhar em um espaço externo à Universidade como professora de musicalização: a TRUPE - Espaço Lúdico. Nesse local tive uma grande surpresa: eu não sabia que iria trabalhar com bebês e crianças bem pequenas, entre 0 e 3 anos de idade<sup>2</sup>. Ao conversar com a direção sobre minha falta de experiência, pude realizar um mês de observação das aulas da professora Aline Carneiro - que muito me ajudou nesse início.

Essa experiência foi bastante marcante em minha carreira profissional, pois a musicalização para bebês e crianças bem pequenas me acompanharia tanto na

---

<sup>1</sup>A trompa é um instrumento de sopro, da família dos metais, considerado essencial na orquestra sinfônica moderna.

<sup>2</sup> Nesse trabalho, vou considerar as faixas etárias como disposto na Base Nacional Comum Curricular: bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2018).

atuação como professora, como nas pesquisas que realizei ao longo da vida acadêmica. Iniciei imitando o que a professora Aline fazia, replicando as atividades com minhas turmas. Aos poucos, fui compreendendo esse universo bastante específico do ensino de música, que considerava bebês e crianças como o centro de tudo o que iria ser trabalhado.

No contato com os bebês e com as crianças bem pequenas pude observar as fases de desenvolvimento, os modos próprios de ser e agir, e fui compreendendo como trabalhar com cada canção de forma a impulsioná-lo. Pude me aprofundar em canções e materiais criados especificamente para esse trabalho, de forma a explorar materiais sonoros, caráter expressivo e forma<sup>3</sup> dentro de uma perspectiva lúdica. Ainda não havia um entendimento sobre concepções de bebês, infância, ou de uma pedagogia voltada para as singularidades desse momento da vida.

Ao longo do meu processo de formação e atuação como professora de música, especializei-me na prática com os bebês e crianças bem pequenas, sempre desejosa de aprender cada vez mais sobre esse universo. Participei de vários cursos voltados especificamente para essa temática, e fui construindo, nas vivências com bebês e crianças bem pequenas, todo o conhecimento aprendido. Algumas escolas de Belo Horizonte - como o Colégio Edna Roriz e a Escola Theodor Herzl - contrataram-me para trabalhar com os bebês e crianças bem pequenas, o que foi ampliando meu universo de ação: agora também em escolas de Educação Básica.

No contexto de aulas de musicalização é bastante comum a presença de bebês e crianças com deficiência, o que faz da educação inclusiva uma temática sempre presente. Ao longo de minha atuação como professora, pude ter contato com bebês e crianças com diferentes deficiências - motora, intelectual, entre outras - e isso me impulsionou a buscar formação nessa área. Assim, participei de um curso de extensão na UFMG que se dedicava à educação especial na escola. Nesse curso, ministrado pela professora Cybelle Loureiro, tive a oportunidade de olhar para a deficiência de uma maneira bastante holística, o que me forneceu uma iniciação importante no campo da musicoterapia. Àquela época o curso de graduação em Musicoterapia da UFMG ainda não havia sido criado.

---

<sup>3</sup> São as camadas do desenvolvimento da compreensão musical e do discurso musical na Teoria Espiral de Swanwick (1994), que será detalhada mais à frente.

Na mesma época em que participei desse curso, pude realizar um estágio não remunerado no hospital Júlia Kubitschek juntamente a uma equipe multidisciplinar, na área de reabilitação. Após esse período, fui contratada por uma clínica de reabilitação - Clínica Mosaico - em Divinópolis, onde trabalhei novamente com uma equipe multidisciplinar: fonoterapeuta, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicóloga, educador físico e pedagoga. Ao longo de um ano pude colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos no curso de extensão e toda a minha prática com a musicalização. Aprendi muito sobre as diferentes patologias, formas de diagnóstico, e, principalmente, sobre como atuar com cada criança. Esse trabalho em equipe foi essencial em minha formação.

Em 2007, ingressei no curso de especialização em Educação Musical da UFMG, e foquei meus estudos no trabalho com os bebês e crianças bem pequenas. Minha monografia foi uma pesquisa-ação realizada no Colégio Edna Roriz, onde trabalhava à época, que investigou o impacto da contação de histórias em atividades de apreciação de músicas eruditas instrumentais. O intuito era compreender se as histórias contribuíam para o desenvolvimento da compreensão musical das crianças. Este estudo piloto revelou-se significativo, e me impulsionou a aprofundar a pesquisa no curso de mestrado. Também na Escola de Música da UFMG, analisei uma série de desenhos produzidos pelas crianças após as atividades de apreciação musical, e pude observar como as crianças demonstravam a compreensão de materiais sonoros, caráter expressivo e da forma das músicas que eram trabalhadas.

Em 2009, mudei-me para Campo Grande - MS, e comecei um projeto de musicalização infantil no curso de Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde atuei, nessa época, como professora substituta. Em 2015, tendo sido aprovada como professora efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no curso de Licenciatura em Educação do Campo, pude levar um pouco do trabalho de musicalização para os assentamentos onde atuei. Essa foi uma experiência singular, pois me permitiu o contato com pessoas e comunidades cuja forma de vida era diferente da minha, propiciando trocas e aprendizados profundos.

Toda essa trajetória me trouxe de volta a Minas Gerais, em 2016, quando pedi redistribuição para a Universidade Federal de Juiz de Fora. Logo após minha chegada na universidade, dei início ao Projeto de Musicalização Infantil - UFJF, que integra a Escola de Artes Pró-Música e atende, hoje, a quase 300 crianças da

região. Esse projeto, como o CMI na UFMG, tanto oferece formação musical para a comunidade externa à universidade, quanto funciona como um laboratório de formação para os estudantes do curso de Licenciatura em Música da UFJF.

Em minha experiência como professora formadora de professores, especialmente nas atividades realizadas fora da Universidade em disciplinas como as Práticas de Ensino e Estágios, pude observar que a música era bastante presente nas creches, mas as professoras, em geral, não exploravam as suas potencialidades como área de conhecimento essencial para a formação integral da criança - possivelmente, devido a lacunas em sua formação.

Muitos estudos (VALE, 2019; CASAGRANDE, 2019; FIGUEIREDO, BELLOCHIO, 2009; AQUINO, 2007) têm apontado que há vários desafios na formação dos professores que atuam nas primeiras etapas da Educação Básica. Dessa forma, ainda que a música esteja presente nas escolas, ela tem sido utilizada apenas como ferramenta lúdica para a aquisição de outros conhecimentos, como pano de fundo no ambiente, como ornamentação de festas. Além disso, à medida em que os anos avançam na Educação Básica, a escola vai se calando (CASAGRANDE, 2009), como se o tempo para a expressão de outras linguagens desse lugar para atividades essencialmente escolarizantes.

Dessa forma, no curso de Licenciatura em Música, tenho me dedicado a compartilhar com os estudantes a experiência adquirida na musicalização para bebês e crianças bem pequenas. Como muitos desses alunos são oriundos do Conservatório Estadual local, a proposta de aula de música com bebês e crianças bem pequenas confronta a experiência tradicional de ensino de música que eles trazem para a universidade. Observo, geralmente, resistência, surpresa e até ceticismo quando apresento as propostas.

Contudo, à medida em que eles acompanham as aulas do Projeto de Musicalização, e vão observando o desenvolvimento musical dos bebês e das crianças bem pequenas, a postura cética vai dando lugar ao entusiasmo e muitos começam a atuar com essa faixa etária em diferentes espaços da cidade.

Foi essa trajetória com os bebês e crianças bem pequenas, somada à realidade observada nas creches e à experiência como professora na universidade, que me conduziu à escolha do tema da presente pesquisa: as possibilidades da formação de professores em contexto para um trabalho musical destinado aos

bebês e às crianças bem pequenas, a partir da utilização de um protocolo de observação do seu desenvolvimento musical.

Nessa perspectiva, procurei por um espaço que tivesse interesse na temática da minha pesquisa. Por meio de uma colega do curso de doutorado, professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no Curso de Licenciatura em Educação Infantil e integrando do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Infância, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH<sup>4</sup>, do qual também faço parte, encontrei o Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) da UFV.

O referido Laboratório, que integra a Unidade de Educação Infantil, atende 100 crianças (entre 4 meses e 3 anos e 11 meses) na modalidade de creche, e conta com professoras majoritariamente egressas do curso de Licenciatura em Educação Infantil/UFV. Este curso possui a particularidade de ser o único do Brasil a formar professores e professoras especificamente para o exercício da docência na Educação Infantil. Isso me instigou a pensar nas possibilidades de adesão dessa instituição ao propósito da pesquisa, além do fato de já existir uma parceria estabelecida entre o curso e o LICEDH.

O LDI, além de oferecer cuidado/educação aos bebês e crianças (bem pequenas e pequenas), funciona como um órgão suplementar da universidade que abriga ações de ensino, pesquisa e extensão. Em uma primeira aproximação com o projeto pedagógico da unidade, pude perceber que a música era uma das linguagens contempladas para o trabalho com as crianças - com a defesa explícita de uma concepção que fosse além da utilização da música como mero recurso lúdico.

Assim, surgiram os seguintes questionamentos: como se dá a presença da música no cotidiano do LDI? As professoras têm uma formação musical que possibilite o trabalho com música indicado em sua proposta pedagógica? O que essas professoras pensam a respeito do trabalho com música na creche?

De início, observei que a UFV não conta com um curso de música que pudesse dialogar com a formação das professoras do curso de Licenciatura em

---

<sup>4</sup>Este grupo de pesquisa, criado em 2015, registrado no CNPq, é coordenado pela Profa. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos. Tem como princípio desenvolver pesquisas na interface com a extensão, em diálogo com a Educação, Psicologia e as Políticas Públicas voltadas para a área da Educação Infantil. Tem foco nos processos culturais de bebês e crianças no contexto das instituições de Educação Infantil. Problematisa os saberes/fazerem que constituem a formação docente.

Educação Infantil. Além disso, não há professores especialistas em música no corpo docente desse curso, que atua diretamente no LDI.

Impulsionada pelas pesquisas que apontam o ganho cognitivo, cultural, social e afetivo do trabalho com música junto aos bebês e crianças (BEYER, 2004, 2005; PARIZZI, 2006, 2009; CARNEIRO, 2006; PARIZZI; RODRIGUES, 2020; PARIZZI; CARNEIRO, 2011; TREVARTHEN, 2002, 2004; entre vários outros), atrelado a esta carência inferida na região, decidi propor uma investigação que buscasse registrar a situação, mas, mais do que isso, intervir nela, com vistas a contribuir para sua transformação. Essa intervenção, inclusive, foi acordada como contrapartida para a realização da pesquisa no LDI.

O sentido de intervenção é tomado a partir das pesquisas do tipo intervenção pedagógica, que são

(...) investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al, 2013, p. 58).

No caso desta investigação, as interferências buscam não apenas produzir avanços no aprendizado musical das crianças, mas, também, na forma como as professoras trabalham com a música no cotidiano escolar. Essa questão será aprofundada no capítulo metodológico.

Durante meu percurso no Doutorado, fui constituindo a ideia de que não se tratava de me inserir no cotidiano do LDI e ditar teorias e procedimentos em Educação Musical. Para isso, foi necessário fazer um exercício permanente sobre o lugar de professora/pesquisadora. Santos (2012, p. 1-2) nos auxilia, questionando: “Como pensar uma formação que não desautoriza o outro de suas práticas? Uma formação que não diz que há uma prática mais adequada em detrimento de outras? Como a formação pode ressoar no cotidiano da creche e nas práticas com crianças pequenas?” E, complemento, como a pesquisa pode atravessar a formação e o campo das práticas no sentido de provocar reflexões críticas e, conseqüentemente, modificar olhares?

A Pesquisa Crítica de Colaboração apresenta proposições que contribuem para a resposta a estas perguntas, contribuindo para a construção da pesquisa que ora se propõe. Este é um tipo de pesquisa que é produzida *com* as pessoas, e não

sobre elas. Nesse sentido, a pesquisa crítico-colaborativa propõe a dissolução hierárquica entre os saberes e a diminuição do abismo artificialmente criado entre aqueles que pensam e aqueles que fazem (SANTOS, 2012, p. 2).

Moreira, Schaper e Santos (2015, p. 24) explicam que:

No modelo de investigação da Pesquisa Crítica de Colaboração, o verbete “crítica” está alicerçado no paradigma crítico de pesquisa, que emerge a partir dos anos 1970 e ganha força, sobretudo, nos anos 1980. Grosso modo, esse paradigma busca, no movimento de pesquisa, a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; intersecção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento. Isso ocorre porque a investigação se estrutura a partir das necessidades reais dos participantes e do próprio grupo de pesquisa. O pesquisador, em um movimento de compreensão ativa, intervém no campo pesquisado, no sentido de propiciar espaços de transformações e mudanças. Subjaz a esse paradigma a inexistência de verdades prontas e generalizações a respeito dos contextos investigados, uma vez que as verdades são verossímeis, fiadas e tecidas no fluxo do diálogo, em um contexto circunscrito à realidade histórica e material. O processo de investigação parte das reais necessidades de um dado contexto e, nesse movimento, busca promover as mudanças por meio de atitudes de intervenção.

As autoras prosseguem destacando que a ciência, sob a ótica desse paradigma, procura promover a mudança da realidade e a investigação descortina possibilidades de os participantes analisarem os contextos nos quais estão inseridos, por meio da reflexão teoria prática.

É fundamental, nesta perspectiva, a colaboração, que ganha novos contornos na proposta da professora Maria Cecília Camargo Magalhães, que propõe a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Moreira, Schaper e Santos (2015, p. 24) esclarecem que, na PCCol, a colaboração e o questionamento crítico não devem ser polarizados, pois, “se o pesquisador focar apenas o questionamento (sem colaboração), tenderá à imposição de ideias a partir de sua autoridade, afastando qualquer possibilidade de compartilhamento de sentidos e de significados na produção-construção de conhecimento”.

Desta forma, em diálogo com pressupostos da PCCol, é fundamental pensar numa intervenção que considere não somente o cotidiano da creche, mas os

saberes construídos por aqueles que ali transitam, escapando da pesquisa denúncia (da ausência de práticas musicais consistentes) para uma Pesquisa Crítica Colaborativa, que amplia, questiona e consolida o trabalho que já é realizado no local. É muito difícil que a música não esteja presente no contexto dessa instituição, uma vez que essa linguagem é praticamente inerente ao trabalho com a infância. Interessa saber como ela está presente, quais são os modos de trabalho com a música, além de aprender com os saberes já constituídos pelas professoras em sua prática cotidiana.

A presente proposta busca não somente conhecer o lugar da música no cotidiano do LDI, mas, além disso, construir junto dos profissionais que ali trabalham com os bebês e as crianças bem pequenas uma formação continuada que possibilite a estruturação de uma musicalização que dialogue com as possibilidades do lugar e das pessoas.

A partir da minha trajetória pessoal, e das transformações que tenho visto em meus alunos do curso de Licenciatura em Música na UFJF, formulei a hipótese de que se as professoras pudessem observar o desenvolvimento musical dos bebês e das crianças bem pequenas, a formação realizada com elas poderia ser mais significativa, aumentando a probabilidade de uma transformação duradoura.

Nessa perspectiva, protocolos de avaliação do desenvolvimento musical como os que vêm sendo propostos por Parizzi e colaboradores (2015, 2019) e a Tabela de Comportamentos Musicais do Nascimento aos Seis Anos de Kenney (2008) apresentaram-se como possível instrumento formativo, com potencial de possibilitar que as professoras do LDI observassem o desenvolvimento musical dos bebês e das crianças bem pequenas ao longo das intervenções realizadas. Como afirmam Parizzi et al. (2019, p. 159), esses instrumentos são pensados buscando simplicidade e objetividade, para que sejam de fácil aplicação. Tornam-se, portanto, ferramentas que cumprem o papel de socializar o conhecimento produzidos nos estudos e pesquisas que podem alcançar a população que não se inscreve no campo acadêmico.

Dessa forma, delineou-se como **objetivo geral** dessa investigação analisar se o protocolo de observação do desenvolvimento musical, construído especialmente para esta pesquisa a partir dos protocolos existentes, configura-se como um instrumento formativo capaz de registrar o desenvolvimento musical dos bebês e

crianças bem pequenas do LDI, que contribua, de forma significativa, para a transformação das práticas pedagógicas das professoras deste espaço.

A partir do objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o cotidiano do Laboratório de Desenvolvimento Infantil, observando o lugar que a música ocupa nas práticas deste local;
- Conhecer os profissionais que atuam neste contexto, sua formação, e sua relação e concepção sobre música e Educação Musical para bebês e crianças bem pequenas;
- Realizar, em colaboração com as professoras, uma intervenção com aulas de música para bebês e crianças bem pequenas das turmas de Berçário e Sala 01 do LDI;
- Construir um protocolo de observação do desenvolvimento musical, a partir dos protocolos existentes, pensado especialmente para o contexto dessa pesquisa;
- Realizar uma formação com as professoras, voltada para a musicalização de bebês e crianças bem pequenas, apresentando o protocolo de desenvolvimento musical das crianças.

É importante destacar que, conforme acordado com a Unidade de Educação Infantil da UFV, foram realizadas intervenções com bebês e crianças do LDI e do LDH. Contudo, delimitou-se o Berçário e a Sala 01 (bebês e crianças bem pequenas, aproximadamente entre 0 e 2 anos) como recorte para esta pesquisa para conseguir um melhor foco na formação das professoras, concentrando-se nas fases do desenvolvimento referenciadas, além das idiossincrasias que elas apresentam em relação às metodologias de ensino de música utilizadas.

A partir desses objetivos, esta tese foi estruturada em 7 seções. Depois desta Introdução, o segundo capítulo discorre sobre a música na Educação Infantil, evidenciando os marcos e as singularidades dessa etapa da Educação Básica, bem como questões referentes à formação musical dos professores que nela atuam. O terceiro apresenta o protocolo de observação do desenvolvimento musical dos bebês e crianças bem pequenas, de 0 a 2 anos, bem como as teorias de

desenvolvimento musical das crianças e os demais protocolos já existentes que contribuíram para a sua construção. Em seguida, o quarto capítulo apresenta os caminhos metodológicos dessa pesquisa, evidenciando os processos de construção dos dados e apresentando o campo da pesquisa. O capítulo seguinte apresenta os resultados das primeiras incursões no campo: os contatos iniciais com as professoras e os bebês e crianças, as primeiras intervenções e as impressões a respeito do que foi realizado nessa primeira fase. O sexto capítulo traz a segunda parte da imersão no campo: as descrições analíticas das novas intervenções realizadas, da formação realizada com as professoras, bem como da utilização do protocolo e do seu impacto junto às outras ações na transformação do olhar das professoras. Por fim, as notas finais procuram responder às questões apresentadas, defendendo que a formação docente é um processo contínuo de cultivo do olhar, em que o protocolo de observação do desenvolvimento musical de bebês e crianças pode de fato ser uma ferramenta significativa com potencial de contribuição na luta pelo desenvolvimento infantil na sua integralidade.

## 2 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo destaca os marcos legais a partir de documentos referentes à música na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil - especialmente nas creches, foco desta pesquisa. Apresento uma revisão de literatura que aborda a formação musical dos professores da Educação Infantil - profissionais que são responsáveis pelo trabalho com música nessa etapa. Por fim, analiso pesquisas e intervenções que vêm sendo feitas com a perspectiva de melhor delinear a presente proposta e, também, aproximar-me do tema da pesquisa.

### 2.1 O LUGAR DA MÚSICA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisas bibliográficas e análises documentais revelam que as políticas sociais e concepções pedagógicas sobre a Educação Infantil no Brasil transitaram da tendência assistencialista à direção educacional, desde a década de 1970 até a atualidade (KUHLMAN, 2001).

Por volta da década de 1970, o aumento do número de fábricas e mulheres trabalhadoras, gerou conseqüentemente a necessidade de um lugar onde a massa operária pudesse deixar os filhos. Tal fato originou a criação de creches, com foco assistencialista, que visava estritamente o cuidar. Em 1988, a Educação Infantil foi abordada na Constituição, que reconheceu vários direitos das crianças e famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8069/90), por sua vez, traz o direito de atendimento em creches para bebês e crianças bem pequenas de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Alguns anos depois, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, colocou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, garantindo um atendimento em caráter pedagógico prezando pelo desenvolvimento integral de bebês e crianças de 0 a 6 anos, idade que foi modificada para 0 a 5 anos em creches e pré-escolas com o advento da Lei n. 11.274/06, que estabelece o Ensino Fundamental de 9 anos, e, portanto, a matrícula da criança de 6 anos já no 1º ano do Ensino Fundamental.

A LDB ainda descreve a finalidade da Educação Infantil como o “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico,

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 10). Compreendemos que a Educação Infantil possibilita o acesso a inúmeras experiências, vivências e contatos com diversos tipos de materiais, além de ampliar os horizontes de interação, a partir, principalmente, das múltiplas linguagens.

Destacamos que os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, no final da década de 1990, preconiza o trabalho com música. Afirma o documento que é necessário “(...) garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos” (BRASIL, 1998, p. 48).

Todavia, o texto não é claro no que se refere aos três primeiros anos da Educação Infantil. Em suas sugestões didáticas, reduzidas no texto, as propostas parecem estar direcionadas para crianças mais velhas, de 4 a 6 anos: brincadeiras de roda, construção de instrumentos, interpretação e invenção de músicas. O que se observa na prática é a inexistência de atividades musicais, em propostas de estimulação propriamente musicais dos bebês e das crianças bem pequenas, nas instituições públicas brasileiras. Como bem fala Soares (2008, p. 84), a maior parte dos programas de música para bebês no Brasil é desenvolvida por escolas privadas de ensino musical. A outra parte atende às pesquisas dos projetos de extensão das universidades, sendo financeiramente um pouco mais acessível à comunidade.

As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, avançam ao colocar o foco na criança, reforçando a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico e do contato com a natureza. Percebe-se a preocupação em preservar o modo que a criança se situa no mundo e, assim, as DCNEI destacam as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear o trabalho nessa etapa da Educação Básica.

Nas DCNEI, a criança não é mais vista como alguém que responde a estímulos dados pelos adultos. Neste documento, as interações sociais são consideradas condições essenciais para o aprendizado. É fundamental ressaltar que as DCNEI trazem um importante marco conceitual - que será reforçado em documentos posteriores - da relação indissociável entre o cuidar e o educar. O documento afirma que, para a efetivação de seus objetivos, as propostas

pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão assegurar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (DCNEI, 2010, p. 19).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, apresenta os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 36).

A parte dedicada à Educação Infantil reforça e valida algumas das conquistas consolidadas nas DCNEI - embora seja um documento contestado. No que se refere à música, é possível perceber sua presença em todos os direitos de aprendizagem: no conviver, no brincar, no explorar, no expressar, e no conhecer-se. A música perpassa toda a ação educativa prevista para a Educação Infantil, devendo ser explorada também como uma área de conhecimento e não somente como metodologia para o desenvolvimento de habilidades diversas.

Joly (2003, p. 116) reforça que a criança, por meio da brincadeira, “relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Pela característica de explorar o mundo, impulsionada pela curiosidade, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares”. Já Gordon (2000, p. 6) ressalta que:

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em [sic] música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido.

Na BNCC, reforça-se a necessidade de imprimir uma “intencionalidade educativa” às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 36):

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecerem a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 36).

O documento, ao considerar que na Educação Infantil as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, organiza-se em campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Os campos de experiência, conforme apontam Campos e Durli (2020, p. 260), surgem da intenção de se fazer uma contrapartida aos modelos curriculares organizados em campos disciplinares, historicamente predominantes na escola.

Segundo as autoras, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) apontam essa necessidade, ao definirem os currículos como “conjuntos de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 1).

O campo de experiência que aborda mais diretamente a área da música é denominado “Traços, sons, cores e formas”, embora todos os demais: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” sejam contemplados no trabalho musical. Isso porque compreendemos que os campos de experiência não podem ser considerados no campo das práticas de maneira fragmentada.

A creche, na BNCC, tem seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em duas faixas etárias: os bebês – de zero a 1 ano e 6 meses; e as crianças bem pequenas – de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Como afirmado anteriormente, o trabalho com música transversaliza os campos de experiência, transcendendo os usos e funções rotineiros dados à música no cotidiano das creches e pré-escolas.

É importante, aqui, considerar que a BNCC tem sido objeto de várias críticas no campo educacional. Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 80) destacam que, durante os anos de discussão pública da BNCC, a proposta deste documento foi amplamente rejeitada pelos professores, pesquisadores e entidades nacionais como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Anped (GT7) - e acrescento, também, a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem).

A BNCC foi aprovada em meio a um contexto político conturbado, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a posse de um governo com propostas radicalmente diferentes daquelas aprovadas nas urnas, com “várias tentativas de impor medidas privatistas à educação em todos os níveis e de regular a ação educativa nas dimensões das macro e micropolíticas” (BARBOSA, SILVEIRA, SOARES, 2019, p. 80).

O texto da BNCC faz referências à Constituição Federal (1988) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) usando-os como justificativa para sua proposição. Contudo, como apontam vários pesquisadores (AGUIAR, 2008; BARBOSA, SILVEIRA, SOARES, 2019; CAMPOS, DURLI, 2020), estes documentos se referem a uma formação básica comum, não havendo nenhuma menção à interpretação disso como um currículo padronizado em nível nacional.

Uma importante crítica apresentada é o fato de a BNCC tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, aproximando-se de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças (BARBOSA, SILVEIRA, SOARES, 2019, p. 86). Na visão dos autores, uma leitura desatenta pode levar professores e professoras a interpretarem que a forma gradativa em que certos objetivos aparecem seria indicador da pré-escola como etapa preparatória para os objetivos da primeira etapa do ensino fundamental. Além disso:

Há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero até cinco anos com a lógica assumida pelo ensino fundamental, que aparece segmentado em primeira e segunda etapa. (...) Essa forma de sequenciar as etapas pode conduzir a uma perda da noção de totalidade do processo, sequenciando-se o conhecimento de modo cartesiano, induzindo à noção de que na creche se pode aceitar leigos no lugar de professores e que a formação ao nível do ensino superior é desnecessária, mantendo-se, ademais, a formação continuada apenas como atualização pragmática, centrada no “como fazer”, isto é, em uma ótica puramente instrumental (BARBOSA, SILVEIRA, SOARES, 2019, p. 86).

Com relação ao que os autores afirmam sobre a formação continuada, a intervenção aqui proposta busca justamente fugir deste caráter de atualização pragmática, buscando oferecer uma compreensão mais aprofundada acerca do desenvolvimento musical das crianças que fundamente e dialogue com o “como fazer”.

Apesar de todas as pertinentes críticas produzidas acerca do documento, Pereira e Del-Ben (2019) reforçam que, para a área da Música, ainda assim pode-se considerar que a BNCC apresenta um importante passo à frente nas discussões curriculares pensadas especialmente para a Educação Básica, geralmente ligadas a modelos voltados para o ensino especializado.

De qualquer forma, o intuito aqui foi evidenciar que a legislação educacional brasileira reconhece as contribuições da música para a formação integral do ser humano e, em particular, para o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, incluindo as experiências sonoro-musicais (VALE, 2019) nas propostas curriculares para a Educação Infantil.

Contudo, o trabalho consistente e intencional com música, entendida como área de conhecimento importante para a vida, praticamente inexistente nos programas pedagógicos para essa etapa. Ainda que constem das propostas pedagógicas dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular, as atividades musicais são frequentemente utilizadas apenas como ferramentas lúdicas para a aquisição de outros conhecimentos, ou como pano de fundo no ambiente, bem como para a ornamentação de festas.

Bellochio e Figueiredo (2009), pesquisadores da área da Educação Musical que têm se dedicado ao estudo da formação musical e atuação dos pedagogos, destacam que, justamente devido a problemas de formação, os professores não se sentem confiantes para trabalhar com música para além do que é possível no senso comum: cantar músicas nas datas festivas do calendário, utilizar a música como formadora de hábitos (música da fila, do lanche, da saída). Não há, portanto, a visão de uma construção de conhecimento musical.

Dessa forma, na seção que se segue, apresento um panorama dos estudos que vêm sendo realizados que tomam a formação do pedagogo como objeto de investigação.

## 2.2 DA FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aprofundar estudos sobre as creches, para que se enfrentem os dilemas da formação das educadoras no seu próprio interior é apontado por Santos (2012) como uma importante necessidade da área. Como afirma a autora, “[a] creche, outro lugar em que transita o humano, é palco de tradições, contradições e reflexões” (SANTOS, 2012, p. 2). O caráter assistencialista ainda é resquício destas “tradições” de que nos fala Santos (2012). Nesta perspectiva, prossegue a autora:

Dizer que há atributos, habilidades e competências específicas para trabalhar com crianças pequenas é uma tendência recente na história da educação se considerarmos que, até bem pouco tempo, boa vontade, carinho, paciência, amor eram as características popularmente conhecidas e desejadas. Resumindo: bastava gostar de crianças (SANTOS, 2012, p. 6).

Tal situação se agrava se pensarmos na ausência da discussão sobre o lugar do trabalho com a música no Curso de Pedagogia. É importante considerar que não se trata, necessariamente, de uma formação musical aprofundada, própria de licenciaturas específicas na área de Música. Espera-se uma formação inicial, que permita a sensibilização do docente para as potencialidades da música na formação integral das crianças, bem como para a sua própria musicalidade. Como afirma Bellochio (2014, p. 61), ao mesmo tempo em que a música precisa ter um lugar mais qualificado nos cursos de Pedagogia, este não deve ser o único lugar de formação do professor, devendo-se oferecer cursos de formação continuada na área:

Acredito na música na Pedagogia, sendo este um lugar de aprendizados que movimenta e produz sentidos a partir das experiências musicais realizadas que envolvem ouvir e fazer, tocar e cantar, sons melódicos e ruidosos, músicas permitidas e músicas proibidas. Ao mesmo tempo, não percebo a Pedagogia como único lugar de formação musical do professor (BELLOCHIO, 2014, p. 61).

É importante considerar que, para além da questão musical, há outras dificuldades enfrentadas pelos Cursos de Pedagogia, como destaca Santos (2012, p. 7), uma vez que esses cursos se propõem a formar, ao mesmo tempo, o professor para lidar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na gestão. Santos (2012) concorda com Bellochio (2014) ao afirmar que parece ser razoável crer que a formação do pedagogo não se esgota na formação inicial, sendo importante considerar a formação continuada, pautando-se em questões que partem do cotidiano da creche. Ao fazê-lo, Santos (2012) reforça que os saberes produzidos na creche pelas educadoras são saberes tão importantes quanto aqueles produzidos em outros espaços.

Ainda assim, a formação inicial é importante, pois, como defendem Bellochio et al. (2017, p. 208), “para que esse profissional tenha maiores possibilidades de

inserir conhecimentos musicais em sua prática pedagógica é necessário que ele tenha vivenciado experiências musicais e pedagógico-musicais em sua formação”.

E essa formação musical é preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia<sup>5</sup> (Resolução CNE/CP n. 1 / 2006). Ainda que as diretrizes não estabeleçam disciplinas para o curso, ao traçar o perfil do egresso (Artigo 5º), o documento afirma que este deverá estar apto a: “VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006, p. 2).”

Sobre a estrutura do curso de Pedagogia, o Artigo 6º das Diretrizes afirma que, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverá constituir-se, dentre outros, de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

(...)

i) Decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; (...) (BRASIL, 2006, p. 3)

É importante esclarecer que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a Música é uma das linguagens artísticas que integra o componente curricular Artes. E, como já abordado anteriormente, o trabalho com a música transversaliza todos os campos de experiências definidos

---

<sup>5</sup> Recentemente, houve intenso debate e movimentação das associações científicas ligadas à área da Educação pela revogação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professoras para a Educação Básica, instituídas pela Resolução n. 2 de 20 de dezembro de 2019. Estas foram exaradas de modo autoritário e unilateral, desconsiderando os debates da área e os avanços trazidos pelas Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada n. 2, de 1 de julho de 2015 – amplamente discutida com a sociedade e com as associações de pesquisa relacionadas ao tema. Contudo, em 02 de janeiro de 2024, o CNE apenas prorrogou a implantação das Diretrizes – não a revogando. Desta forma, os cursos de Pedagogia (e demais cursos de formação de professores) deverão adequar-se até o dia 20 de março de 2024. Esta, dentre outras questões problemáticas, impõe a BNCC como referência para o ensino. Logo, no que se refere à Música na Educação Infantil, deverão ser considerados os campos de experiência definidos pela BNCC: neles, há um campo mais diretamente ligado à área (“Traços, sons, cores e formas”), mas a Música transversaliza todos os demais.

pela BNCC. Logo, a formação musical dos pedagogos é uma prescrição legal, presente em diferentes documentos legislativos referentes à educação brasileira.

É a partir desse contexto que buscamos construir, num primeiro momento, uma revisão da literatura produzida acerca da formação musical do pedagogo, com foco em análises curriculares: por concordar que essa formação inicial pode integrar um movimento de transformação do panorama não somente da educação musical em escolas de Educação Infantil no país, mas da educação pensada como desenvolvimento integral das crianças.

A pesquisa bibliográfica é instrumentalizada pela seleção e análise de referências teóricas publicadas como livros, artigos científicos, publicações eletrônicas e páginas da internet. Esse tipo de investigação contribui para o conhecimento, sistematização e análise do conhecimento que já foi produzido sobre o assunto escolhido. Lakatos (2019, p. 173) corrobora esclarecendo que o estudo da literatura representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações e pesquisas futuras.

No âmbito da pesquisa bibliográfica, Ferreira (2002, p. 258) mostra que o estado da arte e o estado do conhecimento têm por objetivo “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

A busca pela produção acadêmica produzida a respeito da formação musical dos pedagogos foi realizada na base de dados OasisBr<sup>6</sup> (<http://oasisbr.ibict.br>). A questão que orientou a busca foi: “Qual o conhecimento produzido sobre a formação de pedagogos para atuar com música na Educação Infantil?”. A partir dessa questão, definiram-se os seguintes descritores:

- “formação de professores” + “música” + “educação infantil”
- “formação de pedagogos” + “música” + “educação infantil”

---

<sup>6</sup>O OasisBr é o portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto: um mecanismo de busca multidisciplinar que permite o acesso gratuito à produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros. Segundo o site, é possível também realizar buscas em fontes de informações portuguesas.

Inicialmente, estabeleceu-se um recorte temporal de 10 anos. Todavia, como os resultados mostraram-se limitados, ampliou-se esse recorte para 20 anos de produção acadêmica. As buscas foram realizadas em outubro de 2020, e os resultados foram refinados pela seleção de trabalhos com foco em análises curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil. Como alerta Pereira (2013, p. 223), “é essencial que se tenha em mente que o estado do conhecimento não se limita à identificação da produção, sendo fulcral analisá-la e categorizá-la, revelando os múltiplos objetos, enfoques e perspectivas presentes no material inventariado”.

Nessa perspectiva, a análise dos dados foi conduzida a partir das propostas de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009). Conforme explica Gil (2009, p. 101), a codificação

Consiste basicamente em atribuir uma designação aos conceitos relevantes que são encontrados nos textos dos documentos, na transcrição das entrevistas e nos registros de observações. Esta designação é abreviada e pode se constituir por letras, números, palavras ou frases. Graças a essa codificação é que os dados podem ser categorizados, comparados e ganhar significado ao longo do processo analítico.

Para Charmaz (2009, p. 72), a codificação “é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados”, pois “é pela codificação [que] você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa”.

Os dados foram submetidos à codificação focalizada, cuja função é “classificar, sintetizar, integrar grandes quantidades de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 72). A partir dessa codificação é que categorias são construídas. O estudo das categorias elaboradas permite a construção de uma resposta fundamentada à questão norteadora: a reflexão sobre cada categoria teórica originada dos dados dá forma ao texto produzido.

Os descritores eleitos resultaram em 24 trabalhos, dos quais 7 se aproximavam mais de análises curriculares de projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia:

Quadro 1 – Trabalhos encontrados

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
A preparação musical de professores generalistas no Brasil.	Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	2004	Revista da ABEM (periódico)
A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste.	Thaís Lobosque Aquino	2007	UFG
A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima	Rosângela Duarte	2010	UFRGS
A história da disciplina de música no curso de Pedagogia da UFSM (1984 – 2008)	Frankiele Oesterreich	2010	UFSM
A música no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática	Laila Azize Souto Ahmad	2017	UFSM
A música nos cursos de Pedagogia do Brasil	Sara P. S. do Vale; Sidileide R. Casagrande	2018	Anais – IV Colóquio Luso Afro Brasileiro de questões curriculares
A música na Educação Infantil do DF: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de Pedagogia da UnB	Sara P. S. do Vale	2019	UnB

Fonte: elaborado pela autora.

O texto de Figueiredo (2004) apresenta a síntese de uma pesquisa realizada em 19 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil acerca da formação musical oferecida em Cursos de Pedagogia. O autor não se limitou à análise de

projetos pedagógicos, tendo realizado entrevistas com coordenadores e professores de música/artes que ministravam aulas nos referidos cursos.

As conclusões apontam que, com raras exceções, a formação musical oferecida nas universidades participantes é muito reduzida ou inexistente. Ao mesmo tempo, o autor informa que todos os participantes entrevistados enfatizaram a necessidade de se rever a formação musical e artística dos cursos de pedagogia.

Uma das questões abordadas por Figueiredo (2004) são os vários fatores que contribuem para a pouca importância atribuída às artes nas ofertas disciplinares do Curso de Pedagogia. Utilizar a música como forma de entretenimento, como ferramenta lúdica, ou seja, encará-la apenas como facilitadora de aprendizagens é um dos fatores apontados pelo autor. Figueiredo (2004, p. 60) comenta que essas concepções, ao atribuírem às artes funções acessórias na formação de profissionais das séries iniciais, justifica o tratamento superficial e genérico que essas áreas ocupam nos currículos de formação de professores.

Os cursos de pedagogia discutem teorias contemporâneas de educação, argumentando em favor de alternativas metodológicas que permitam cada vez mais a inclusão de todos os indivíduos no processo de desenvolvimento cognitivo. No entanto, as artes parecem pertencer a um grupo de áreas do conhecimento que não podem ser aplicadas a todos os indivíduos, e por isso não possuem um *status* relevante em grande parte dos cursos de formação de professores participantes dessa pesquisa (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

Todos os cursos investigados por Figueiredo (2004) ofereciam pelo menos uma disciplina de artes em seu currículo. De acordo com o autor, a maioria das instituições oferecia uma única disciplina para as artes, com 60 horas de duração em média, ministrada por um único professor.

Em 15 das 19 instituições pesquisadas havia um único professor para o ensino de arte com a função de abordar todas as áreas artísticas. A concepção da disciplina é que as artes devem ser trabalhadas conjuntamente, o que perpetua a noção da polivalência para as artes, onde um professor deve dar conta de todos os conteúdos artísticos (FIGUEIREDO, 2004, p. 58).

A partir das entrevistas com coordenadores dos cursos, o autor observou que eles reconheciam que a carga horária destinada à formação em artes era muito

pequena, mas poucos consideraram importante a presença de profissionais de cada área artística nos cursos de pedagogia. Alguns professores mencionaram o fato das áreas de artes “estarem à margem do currículo da pedagogia, o que dificulta a inclusão de pautas relevantes para essas áreas nas discussões de colegiado” (FIGUEIREDO, 2004, p. 58).

Já nas entrevistas com os professores que atuavam na formação artística nos cursos de pedagogia, o autor descreve que muitos manifestaram sua insatisfação em serem responsáveis por todas as artes. Ao analisar os programas das disciplinas, Figueiredo (2004, p. 59) revela a superficialidade com que são tratadas algumas áreas propostas. Repetidas vezes, segundo o autor, os professores manifestaram sua dificuldade em propor qualquer mudança nos Cursos de Pedagogia porque normalmente trabalham sozinhos, sendo os únicos representantes dessas áreas nos colegiados, o que dificulta qualquer tipo de argumentação.

Por fim, o autor considera que a formação musical dos pedagogos na maioria dos cursos de pedagogia por ele analisados se mostrou extremamente frágil: “Tal formação insuficiente não permite que os professores generalistas incluam em suas práticas pedagógicas atividades significativas em termos de música e artes” (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

Aquino (2007) acaba por complementar a pesquisa iniciada por Figueiredo (2004), ao analisar a formação musical oferecida em 76 cursos de Pedagogia na região Centro-Oeste do Brasil. A autora aborda a dicotomia entre a atuação do professor generalista e do professor especialista na Educação Infantil. Afirma que “[m]uitos professores, gestores, pedagogos e educadores musicais acreditam na suficiência da ação do especialista em música junto às séries iniciais da escolarização” (AQUINO, 2007, p. 59). Isso se dá, segundo ela, pelo fato de que a Educação Básica se configura como um campo de trabalho real para os egressos das Licenciaturas em Música – que possuem formação específica e dominam conteúdos, métodos e referenciais próprios da educação musical. Contudo, Aquino (2007, p. 59) pondera que vários professores e pesquisadores apontam o trabalho solitário do especialista que deixa de partilhar experiências, trocar ideias com colegas, e acaba tornando sua prática desvinculada dos demais conhecimentos desenvolvidos pelo pedagogo em sala de aula.

A autora, ainda sobre esta dicotomia, reflete sobre a carência de professores com formação específica em número e disponibilidade suficiente para o exercício em todos os níveis da Educação Básica. Tomando como exemplo a região centro-oeste, Aquino (2007, p. 61) compara: 76 cursos de Pedagogia contra 3 universidades que dispõem de cursos para formar licenciados em música para atuação em toda a região.

Aquino (2007, p. 62) discute, ainda, a crença na necessidade de talento para trabalhar com questões artísticas e musicais nas aulas: “Esta concepção coloca a arte e a música numa espécie de limbo acessível apenas a alguns poucos privilegiados”. Figueiredo (2004) também aborda essa questão, e ambos concordam que tais crenças já vinham sendo questionadas “tanto por educadores musicais quanto por pedagogos comprometidos com um projeto não elitista e não excludente de cultura, de arte e de ensino” (AQUINO, 2007, p. 62).

Considerando os limites do Curso de Pedagogia para o ensino musical, a autora destaca que isso não pode levar ao descrédito quanto ao seu potencial em exercê-lo. E reafirma a viabilidade desse profissional, se bem preparado, em realizar a educação musical nas séries iniciais da escolarização:

O pedagogo exerce um fazer profissional generalista e integrador objetivando, fundamentalmente, o desenvolvimento plural dos seus alunos nos campos cognitivo, afetivo, cultural, artístico. Sua capacidade em promover o entrelaçamento entre diferentes áreas do saber escolar, sem perder de vista as peculiaridades de cada um deles, possibilita que o ensino musical seja pensado tanto em seu caráter específico quanto com as relações inter e transdisciplinares com outros conhecimentos. Deste modo, ministrada por pedagogos, a música tem maior possibilidade de transcender apenas uma aula semanal desvincilhada dos demais conteúdos trabalhados com os alunos, tornando-se elemento, ao mesmo tempo autônomo e integrador do projeto pedagógico da escola (AQUINO, 2007, p. 63).

Aquino (2007, p. 66, grifos nossos) considera, ainda, que a formação em serviço ou em cursos para capacitação continuada é também considerada vital para a formação musical do pedagogo, “porém como motor gerador de novos saberes **aliados àqueles já internalizados durante o processo de formação inicial**”. Para ela, o pedagogo e a música precisam construir “um laço forte e contínuo para se potencializarem mutuamente, oferecendo, assim, uma formação integral que

desenvolva holisticamente todo o potencial humano dos alunos das séries iniciais da escolarização”.

No que se refere mais especificamente às análises dos projetos pedagógicos, a autora buscou descobrir sob quais modalidades a música se manifestava nos cursos da região centro-oeste, seja permeando todo o projeto pedagógico do curso, seja como disciplina ou componente curricular obrigatório e/ou optativo. Ao final de sua análise, a autora constata que:

(...) de modo geral, os pedagogos da região Centro-Oeste não são formados para lidar com a música - seus saberes, metodologias e referenciais particulares – na escola regular. Isto tende a comprometer a existência de um ensino musical de relevância e qualidade em turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental da região ora investigada. É um exemplo nítido de efeito cascata: ausência da música em cursos de Pedagogia que leva ao descaso para com o trabalho musical na escola regular (AQUINO, 2007, p. 106).

Ao estudar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor de Educação Infantil, Duarte (2010, p. 63) observou, em sua análise da literatura, a necessidade de que os cursos de Pedagogia insiram em suas matrizes curriculares disciplinas relacionadas à Educação Musical do professor: tanto do ponto de vista da realização de vivências musicais, como da compreensão da área como processo de produção de conhecimentos.

Em seu estudo, aponta que a formação inicial dos pedagogos não é, obviamente, a única solução dos problemas da educação musical na escola brasileira, “mas deve ser considerada como o ponto de partida para que este profissional tenha uma formação que o permita desenvolver os conteúdos propostos para a área de Música na Educação Infantil (DUARTE, 2010, p. 63).

Duarte (2010, p. 64) reforça a tese de que a formação musical dos professores da Educação Infantil tem se mostrado insuficiente para proporcionar segurança e competência na atuação nesta área:

Os professores de Educação Infantil, em sua maioria, sentem-se despreparados para incluir atividades musicais em seu cotidiano, e tal insegurança está fundada em diversos fatores, entre eles a carência na formação musical desses profissionais. (...) na Região Norte, mais precisamente no estado de Roraima, foco desta pesquisa, destaca-se a quase inexistência da Educação Musical nos cursos de Pedagogia, e conseqüentemente nas práticas

pedagógicas dos professores da Educação Infantil (DUARTE, 2010, p. 64).

A autora também aponta para a necessidade e as potencialidades da formação continuada dos pedagogos, que possibilitam o desenvolvimento das habilidades musicais dos professores da Educação Infantil (DUARTE, 2010, p. 65). Destaca, também, a riqueza de um trabalho colaborativo entre o pedagogo e o professor especialista, onde “professores da Educação Infantil podem compreender as questões musicais próprias da experiência infantil”; e os professores de música “podem contribuir com a continuidade do desenvolvimento musical” (DUARTE, 2010, p. 66).

Duarte (2010, p. 121) destaca que “[a] presença da música na escola relacionada a datas comemorativas e a projetos temáticos faz com que o professor não realize um planejamento para as aulas de música, correndo o risco de assumirem o papel de organizadores de festas”. E complementa:

Ressalto mais uma vez que a falta de formação faz com que o professor não se sinta seguro em inserir as atividades musicais no seu planejamento. Ele sabe da importância, mas não sabe como colocar em prática. Falta o conhecimento sobre as questões metodológicas específicas sobre o ensino e a aprendizagem de música na sua formação (DUARTE, 2010, p. 122).

Em sua pesquisa, a autora observou que os professores participantes manifestaram que não se sentiam seguros para desenvolver os conteúdos da área de música, assim como o fazem em outras disciplinas – visto que o Curso de Pedagogia lhes possibilitou a formação para a atuação com essas outras disciplinas. Contudo, após a realização de uma oficina de musicalização, Duarte (2010, p. 128) pode confirmar a hipótese de que “dar oportunidade ao professor de vivenciar um processo de musicalização, faz com que ele se sinta capaz de proporcionar atividades específicas da área musical para seus alunos”, revelando a importância da formação inicial e da formação continuada em música para os pedagogos.

Tal ação poderá contribuir para alterar o que se observa na maioria das Escolas de Educação Infantil, onde “a música apresenta um caráter de comando disciplinar para a organização da rotina em sala de aula, em que professores e crianças cantam para fazer fila, a rodinha, preparar-se para a hora do lanche. Ou ainda para atender as datas comemorativas” (DUARTE, 2010, p. 165).

Uma importante consideração é apresentada por Duarte (2010, p. 166) ao final de sua investigação:

Considero que as razões de menor importância atribuídas a esta área curricular se devem ao fato da prioridade que os professores continuamente atribuem a ensinar a ler, escrever e contar, e de gerirem os tempos curriculares em função dessa mesma necessidade, implicando uma gestão desigual aos restantes componentes curriculares. Essa mesma necessidade advém ainda do fato de, perante a incapacidade sentida no domínio das áreas expressivas, procurarem suprimir essa falha insistindo nas áreas tradicionais do conhecimento formal, não ousando transpor estes conhecimentos ou saindo desta esfera de ação, certamente por não terem o menor referencial metodológico dessa modalidade de ensino (DUARTE, 2010, p. 166).

Concordando com Aquino (2007) e Figueiredo (2004), a autora também percebeu que “os próprios pedagogos ainda enxergam a Música como algo para ‘iluminados’”, não conseguindo “exercitar o próprio conhecimento para a Música, como fariam para a Matemática [e] o Português” (DUARTE, 2010, p. 167). E termina enfatizando que “a falta de formação faz com que o professor não se sinta seguro em inserir as atividades musicais no seu planejamento” (DUARTE, 2010, p. 170).

Oesterreich (2010) e Ahmad (2017), por sua vez, estudaram o êxito da formação musical oferecida aos pedagogos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Oesterreich (2010) mostra que a inserção da música no currículo desse curso ocorreu no ano de 1984 e, desde então, a área vem se constituindo e consolidando na formação de professores unidocentes<sup>7</sup>.

Inserindo seu estudo no campo da história das disciplinas escolares, Oesterreich (2010, p. 34) destaca que o ensino de música nas Escolas Normais sempre esteve presente desde sua criação, em 1835, no Rio de Janeiro, não havendo, no entanto, uma preocupação com cuidados específicos. Nesse contexto, “[p]ara se obter a disciplina e a ordem, utilizava-se a música como forma de comando, buscando disciplinar, ou seja, condicionar as crianças através de canções e, conseqüentemente, instituir ordens” (OESTERREICH, 2010, p. 34).

---

<sup>7</sup>Nos textos da área da Música, é comum encontrar o emprego do termo “unidocente” para referir-se ao professor que assume, sozinho, a regência da classe - diferentemente do que ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, quando cada área do conhecimento é assumida por um professor com formação específica.

Após considerar o papel da música em diferentes momentos da legislação educacional brasileira, Oesterreich (2010, p. 40) aponta que:

No que se refere à formação musical de professores, “durante o período em que vigorou a Lei de 5.692, de 1971, não havia cursos de Pedagogia com disciplinas específicas. Segundo Bellochio (2000, p. 93), nesta época, houve um ‘esvaziamento de conteúdos’ no campo das artes, o que, aos poucos, conduziu a uma interpretação de que ‘o ensino de arte [era] qualquer coisa que [deixasse] as aulas mais descontraídas e felizes. Tal esvaziamento pode ser analisado a partir da falta de uma identidade dos cursos de Pedagogia, tendo em vista a ausência de clareza referente aos objetivos e ao tipo de profissional que deveriam formar. Os cursos encontravam-se descaracterizados de sua função primordial, a de formar professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (OESTERREICH, 2010, p. 40-41).

E mostra que foi na década de 1980 que os cursos de Pedagogia começaram a repensar suas propostas, incluindo a partir daí disciplinas específicas para a atuação no então chamado “ensino do 1º grau”. A autora destaca que poucas foram as instituições que acresceram música aos seus currículos:

O que ocorria, em termos de Artes, em grande parte das instituições, eram práticas polivalentes, conduzidas por um único professor, o qual deveria ministrar todas as linguagens contempladas pela Educação Artística na formação de professores, assemelhando-se às práticas presentes nas escolas. Ressalta-se que tais conhecimentos eram trabalhados em um curto espaço de tempo do currículo, devido às exigências de outras disciplinas, tidas como mais relevantes à formação dos docentes (OESTERREICH, 2010, p. 41).

Oesterreich (2010) mostra que, com a reforma universitária de 1968 e a consequente departamentalização das universidades, o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) passou a contar com professores de música que, a princípio, atendiam o curso de Licenciatura em Educação Artística. Contudo, tal fato acabou por influir para que fosse repensada a formação nas diferentes áreas de conhecimento na Pedagogia: “Assim, não somente a música passou a fazer parte do currículo do curso, mas a história, a geografia, as ciências, a matemática, as artes plásticas, o teatro, entre outras (...) (OESTERREICH, 2010, p. 56).

Dessa forma, mesmo antes da inserção oficial de uma disciplina específica de música naquele curso, diferentes áreas já se faziam presentes na formação de

pedagogos, com a participação de professores convidados vinculados às diferentes licenciaturas da universidade.

Esse estudo de caráter histórico, permitiu à autora compreender a construção de uma identidade do Centro de Educação da UFSM:

Com a criação dos laboratórios de metodologia do ensino, através do LAMEN, no intuito de instrumentalizar o pedagogo para a docência nas diferentes etapas de desenvolvimento, estabelece-se um diferencial de formação no Centro de Educação da UFSM, concretizando a definição da identidade formativa desse espaço. É nesse momento que distintas metodologias são introduzidas na formação do pedagogo, dentre as quais, a Metodologia do Ensino da Música, iniciando a construção da história da área de Música, marcada, sobretudo, por crescimento e conquistas (OESTERREICH, 2010, p. 141).

A autora afirma que a história da área de Música no curso de Pedagogia da UFSM revelou o compromisso de inúmeras pessoas com a formação dos pedagogos, bem como os ideais de formação docente do Centro de Educação dessa universidade “que foram muito além do que a legislação brasileira propunha (OESTERREICH, 2010, p. 146).

Ahmad (2017) também toma o curso de pedagogia da UFSM como objeto de seu estudo. A autora entende a necessidade de formação musical e pedagógico-musical dos pedagogos

pois essa área possibilita ao estudante do Curso uma compreensão e a formação estética, cultural, social, humana e integral, visibilizando experiências e vivências musicais e pedagógico-musicais que podem possibilitar a esses estudantes uma apropriação de conhecimentos acerca da Música e da Educação Musical (AHMAD, 2017, p. 73)

E prossegue:

Compreendo que a formação musical de um pedagogo envolve, no mínimo, duas dimensões, como vem sendo apontada por Bellochio e Figueiredo (2009), formação musical e formação pedagógico-musical. A formação musical implica o estabelecimento de ‘(...) relações diretas com músicas, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras’ (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009, p. 40) e a formação pedagógico-musical refere-se às ‘relações entre conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser

ensinado e aprendido' (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009, p. 40) (AHMAD, 2017, p. 73).

Em sua revisão de literatura, Ahmad (2017) traz, além dos estudos já abordados nesse texto:

- i) a pesquisa de Furquim (2009), que investigou a educação musical na formação de professores em cursos de Pedagogia diurnos e presenciais em 5 universidades públicas do Rio Grande do Sul. A pesquisadora constatou que em apenas duas universidades a música estava presente no currículo como disciplina específica;
- ii) o estudo de Henriques (2011), que pesquisou a formação musical e pedagógico-musical em 260 cursos de Pedagogia de universidades paulistas. Como resultado, apontou que das 199 disciplinas de Artes ofertadas nesses cursos, em apenas 27 delas (13,57%), a música figurava como disciplina específica.
- iii) a investigação de Nogueira (2012) sobre a ausência da Música em 4 universidades da cidade do Rio de Janeiro, que confirmou a pequena presença da música nos currículos da pedagogia, inseridas em disciplinas de Artes ou, em um caso específico, disciplinas optativas de educação musical.

Diante desse cenário, a autora constata que a formação musical em Cursos de Pedagogia é ainda um grande desafio, pois, na maioria dos cursos investigados pelas pesquisas não existe a presença formal de uma disciplina da área de Música (AHMAD, 2017, p. 76).

A autora considera que

(...) o curso de Pedagogia, locus formativo, tem como uma de suas atribuições possibilitar aos estudantes as apropriações de conhecimentos de todas as áreas referidas em suas Diretrizes, e ainda, possibilitar ao estudante experiências e vivências que os auxiliem na produção e na construção dos conhecimentos não apenas com a Música, mas com todas as linguagens das Artes (AHMAD, 2017, p. 77).

Para além da carência de disciplinas de Música na formação dos pedagogos, que acaba por gerar uma falta de sistematização, conteúdos e metodologias

específicas da área, Ahmad (2017, p. 78) argumenta que é necessário que esses estudantes compreendam essa área como importante e com conhecimentos significativos que tenham que ser construídos, apropriados e elaborados. Caso contrário, eles não conseguirão realizar um trabalho com Música que seja significativo em seus espaços de atuação.

Para a autora:

Oportunizar possibilidades, vivências musicais e pedagógico-musicais nos cursos de Pedagogia, que sejam da ordem da experiência musical, faz-se necessário para uma formação que visa contemplar o sujeito em sua integralidade, pois a articulação entre teoria e prática ocorre ao passo que o estudante visualize sua ação na compreensão dos conceitos que estão subjacentes à prática educativa (AHMAD, 2017, p. 80).

Ahmed (2017, p. 249) observa que o trabalho com música realizado no Curso de Pedagogia da UFSM é uma exceção. A autora conclui mostrando que, na arena prática, as professoras de Música, professoras de Estágio Supervisionado e estudantes do Estágio Supervisionado produziram lugares para a Música e a Educação Musical nesse curso. A música e seu ensino foram percebidos nos movimentos formativos institucionalizados no currículo e fora dele, em oficinas oferecidas para a comunidade universitária. Assim, a música compõe um campo formativo da Pedagogia da UFSM, sendo que os estudantes desse curso poderão construir, em sua formação, conhecimentos e experiências musicais, as quais poderão possibilitar modos diferenciados de trabalhos pedagógico-musicais em seus espaços de atuação na Educação Básica (AHMED, 2017, p. 253).

Vale e Casagrande (2018) realizaram um levantamento acerca da obrigatoriedade das disciplinas de música nos cursos de pedagogia de 28 universidades federais brasileiras. Dessas, 20 cursos, o que corresponde a 69%, demonstraram ofertar o conteúdo de música em disciplinas específicas ou incluídas em disciplinas de Arte, dividindo espaço no decorrer de seu semestre vigente com conteúdo das Artes Cênicas, Plásticas, Culturais, entre outras. Em 31% dos casos, o que corresponde a 8 cursos, o conteúdo de música não foi encontrado nos PPCs ou ementas das disciplinas referentes ao ensino das Artes.

As autoras descreveram, ainda, se as disciplinas figuravam como obrigatórias ou optativas nos projetos pedagógicos dos cursos investigados:

O levantamento acerca da obrigatoriedade das disciplinas de música nos cursos de pedagogia das 28 universidades federais selecionadas do Brasil, dos 69% que representam a presença do conteúdo de música em alguma disciplina do curso de Pedagogia, 59% trazem a música em disciplinas específicas não obrigatórias, ou em divisão do espaço com outras disciplinas da arte e cultura. Apenas 10% dos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades selecionadas na presente pesquisa apresentam a música em disciplinas específicas e obrigatórias, o que corresponde a 3 cursos, dos 28 PPCs analisados (VALE; CASAGRANDE, 2018, p. 7)

Logo, evidenciou-se que não houve uma mudança do cenário descrito pelos demais autores desde o início dos anos 2000.

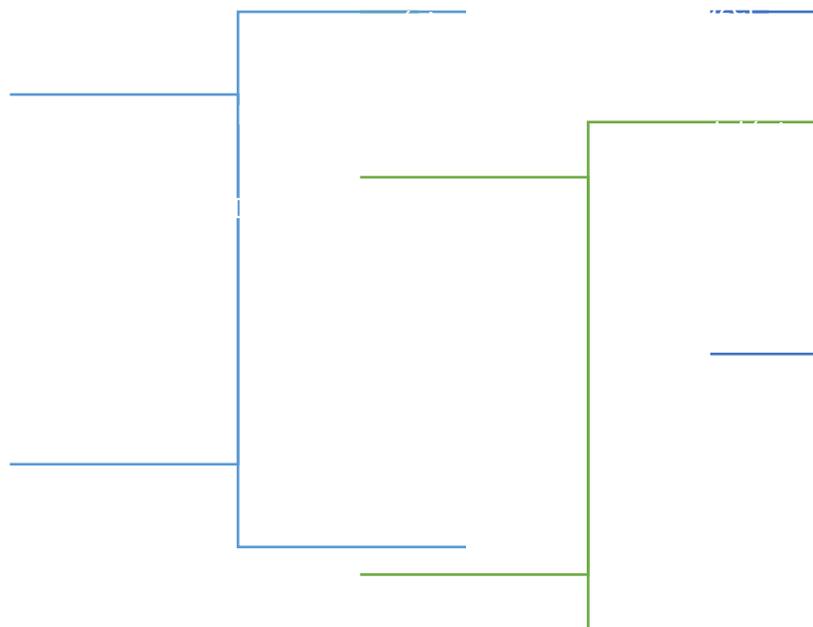
Em sua dissertação de mestrado, Vale (2019) estudou os currículos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e a parte de Música do documento curricular do Distrito Federal, correlacionando-os a fim de discutir a relação entre o que é exigido do pedagogo em sua função docente e o que lhe é dispensado em termos de ensino de música no decorrer de sua formação.

Suas análises revelaram que os conhecimentos musicais podem ser expressos pela categoria “Experiências sonoro musicais” em ambos os currículos. A autora encontrou no curso de Pedagogia analisado disciplinas que contemplavam os conhecimentos musicais. Contudo, trata-se de disciplinas de caráter optativo, o que Vale (2019) apontou como um fator complicador uma vez que não é garantido que todos os professores participem dessa disciplina ao longo de sua formação.

A codificação resultante do processo de análise das produções selecionadas resultou em duas principais categorias: (i) tratamento superficial e genérico da música nos projetos pedagógicos dos cursos; e (ii) o caráter das disciplinas (obrigatório ou optativo) que contém conhecimentos musicais nos projetos pedagógicos dos cursos.

A Figura 1 detalha as categorias principais e os códigos que a compuseram:

Figura 1 – Categorias e códigos resultantes da análise das produções



Fonte: elaborado pela autora.

A revisão de literatura aqui descrita procurou observar o conhecimento produzido sobre a formação dos pedagogos para atuar com música na Educação Infantil. Os resultados cobriram um recorte temporal de 15 anos (2004 – 2019) e revelaram que a formação frágil e superficial (quando há) dos pedagogos no que se refere à Música não se alterou ao longo dos anos.

Em geral, o conhecimento musical e pedagógico-musical é subalternizado diante de outros conhecimentos, revelando uma hierarquia de saberes no campo escolar. Como reflexo de documentos legislativos que apresentam indefinições acerca dos conhecimentos artísticos (seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior), os conhecimentos musicais encontram-se diluídos em disciplinas gerais voltadas a todas as linguagens artísticas, ministradas por apenas um professor que, geralmente, possui formação em apenas uma delas.

Há exceções, como o curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, cuja formação musical remonta à década de 1970 e é institucionalizada em 1984 – revelando que é possível formar o pedagogo em todas as áreas que a legislação exige que ele trabalhe com seus alunos.

As produções revelam ainda que a crença de que a música é reservada a alguns poucos talentosos apresenta-se como um empecilho tanto na formação quanto na atuação dos pedagogos. Várias ações – como o curso da UFSM e a oficina realizada por Duarte (2010) em Roraima – vêm provando que os pedagogos não precisam ser especialistas em música: ao descobrir a sua musicalidade, e ter contato com o conhecimento pedagógico-musical, é possível promover experiências musicais significativas que contribuirão para o desenvolvimento integral de seus alunos – como preconizado pela legislação brasileira.

É nessa perspectiva que esta proposta se constitui: além de contribuir para que as professoras da educação infantil descubram sua musicalidade, possibilitar que elas percebam o desenvolvimento que pode ser promovido quando a música é trabalhada com consistência. Para contextualizar ainda mais a presente pesquisa, realizou-se um levantamento sobre as produções que se debruçaram sobre o fazer musical das creches, e sobre as ações de intervenção junto a profissionais nas creches. Essa revisão da literatura é apresentada na seção que se segue.

### 2.3 SOBRE MÚSICA, BEBÊS, CRIANÇAS, PEDAGOGOS E CRECHES

Esta seção tem o objetivo de apresentar pesquisas realizadas sobre o fazer musical nas creches e sobre ações de intervenção junto a profissionais em creches, para se compreender o que e como tem sido feito, de forma a contribuir para a construção da presente proposta de pesquisa.

As bases de dados selecionadas para essa revisão bibliográfica foram: (i) os anais do GT 07 (Educação de crianças entre 0 e 6 anos) – e GT 24 (Educação e Arte), das Reuniões Anuais da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); e (ii) a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>8</sup>.

Estabeleceu-se um recorte temporal de 10 anos (2011 – 2021), e os descritores utilizados na busca foram as diferentes combinações entre: “bebê(s)”; “crianças bem pequenas”; “creche” e “música”.

Da mesma forma como realizado na revisão de literatura apresentada na seção anterior, os textos encontrados foram codificados de forma a permitir uma visualização das temáticas contempladas pelas diferentes pesquisas encontradas.

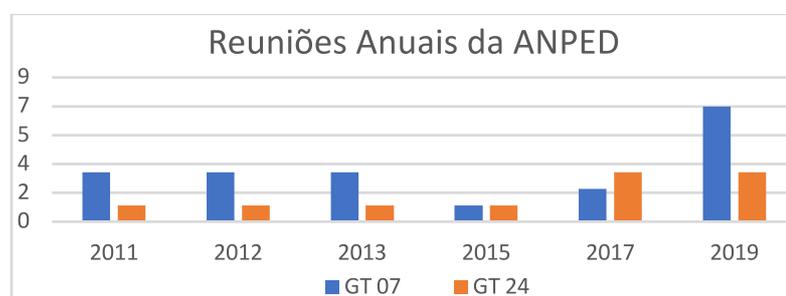
---

<sup>8</sup><https://bdtd.ibict.br>

### 2.3.1 A produção sobre música, bebês, crianças bem pequenas e creche nos GTs 07 e 24 da ANPED

Após a busca realizada nos anais do GT 07 e do GT 24 das Reuniões Anuais da ANPED, foram localizados 29 trabalhos. O gráfico 1, a seguir, mostra o número de trabalhos em cada GT, em cada Reunião Anual da ANPED nos últimos 10 anos:

Gráfico 1 – Trabalhos sobre bebês, crianças bem pequenas, música e creche nos GTs da ANPED



Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se um número constante de trabalhos que abordam a creche, os bebês, crianças bem pequenas e a música ao longo dos últimos 10 anos, com um crescimento na última edição da Reunião Anual da ANPED.

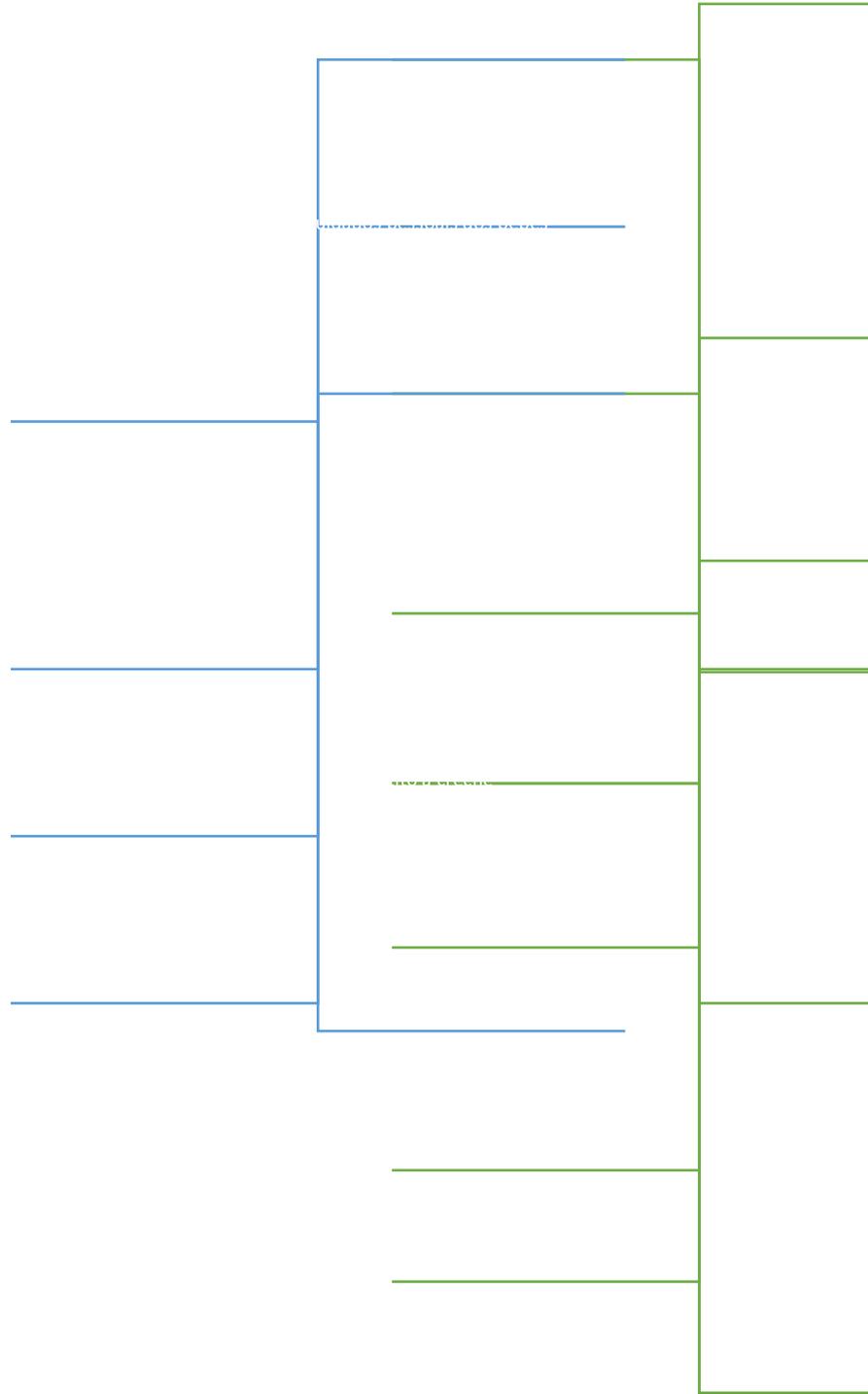
Os trabalhos no GT 07 (no total de 19) abordaram temas como: a formação de professores e auxiliares para a atuação nas creches, o desenvolvimento da linguagem de bebês nas creches, os saberes dos bebês, e educação/cuidado dos bebês. Apenas um trabalho abordou a musicalização na creche (GALERA; SILVA, 2019).

No GT 24 foram encontrados 10 trabalhos que se referiam à música: educação das crianças e músicas infantis; metodologias de pesquisa em criação musical com crianças; formação cultural/musical na escola; professores de música e a flauta doce; políticas públicas e educação musical brasileira; formação multicultural de professores; a apreciação em manuais didáticos do canto orfeônico; concursos para professor de música; e a contribuição da música popular brasileira para a

emancipação da escola. Logo, não foram encontrados estudos sobre bebês e sobre a atuação com música de professores nas creches.

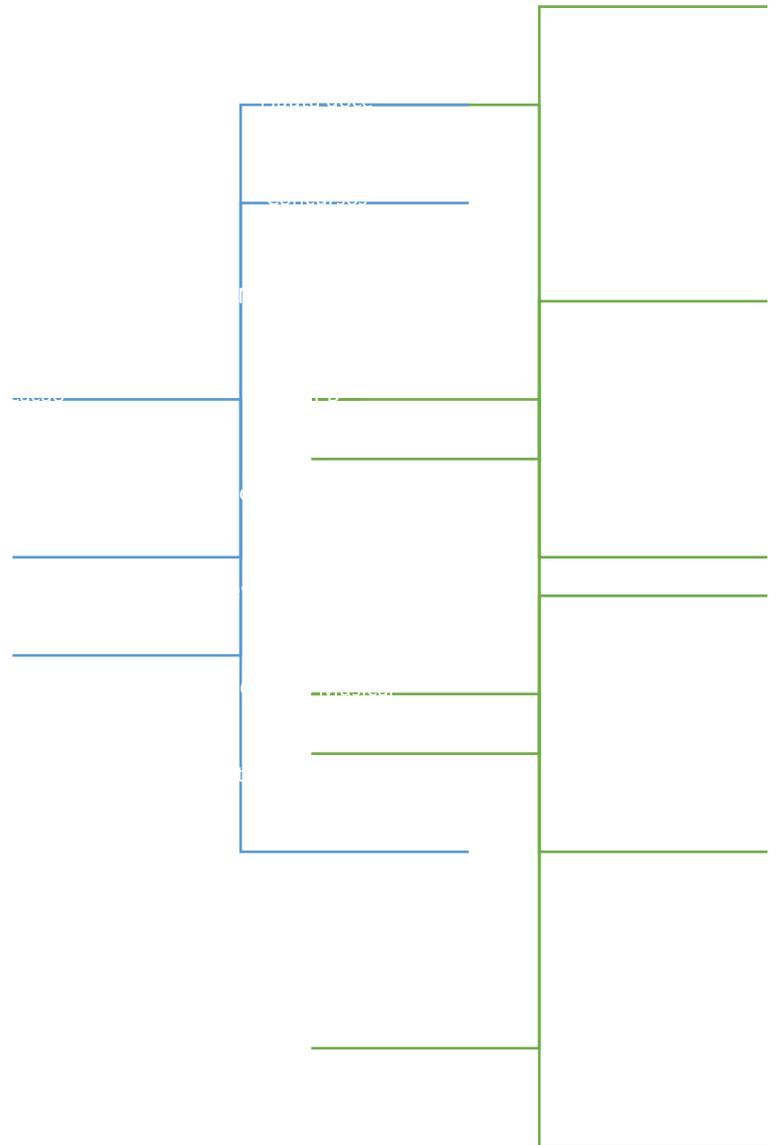
As figuras 2 e 3 esquematizam as categorias emergentes da análise da produção nos GTs da ANPED:

Figura 2 –Categorias emergentes no GT 07 da ANPED (2011 – 2019)



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 3 –Categorias emergentes no GT 24 da ANPED (2011 – 2019)



Fonte: elaborado pela autora.

O trabalho de Galera e Silva (2019), como mencionado anteriormente, é o único no GT 07 que abordou questões relacionadas à música. Na publicação, as autoras apresentaram os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender como ocorre o processo de musicalização com crianças de 2 e 3 anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) no município de São Paulo – SP. A partir da realização de entrevistas com as professoras, sessões reflexivas e observação de campo, as autoras mostraram que as professoras entrevistadas reconheciam a importância do trabalho com música, mas que, na prática, esse

trabalho não ocorria. Foi realizado um projeto colaborativo no CEI, buscando promover o trabalho com música no local.

Os resultados da pesquisa permitiram às autoras afirmar que houve, por parte das professoras, uma revisão de sua prática quanto à melhor maneira de disponibilizar recursos, materiais e tempo para que as crianças pudessem realizar suas criações sonoras e musicais. As crianças, brincando, apropriaram-se de conceitos musicais (especialmente aqueles relativos à paisagem sonora, tema do projeto desenvolvido).

A autoras reforçaram que há poucas pesquisas que exploram a musicalização na creche, e ressaltaram o êxito do caráter colaborativo da proposta. E afirmam:

(...) o trabalho de musicalização infantil com crianças pequeninhas não é só algo possível, mas necessário, e que, para que ele ocorra, não é necessário que o(a) professor(a) seja músico/musicista, mas precisa conhecer determinados conteúdos de modo a possibilitar aos(às) meninos(as) o acesso à musicalização, ou seja, precisa musicalizar-se para musicalizar e, então, realizar propostas que propiciem ricas experiências musicais aos pequenos e às pequenas (GALERA; SILVA, 2019, p. 5).

A pesquisa foi realizada com crianças entre dois e três anos de idade, e reforçou o já defendido na revisão de literatura apresentada na introdução: a insegurança inicial das professoras em trabalhar a música por não possuírem formação para tal, e a possibilidade de fazê-lo, desde que essa formação seja oportunizada.

É interessante destacar os resultados da pesquisa de Casanova (2011), que buscou escutar as famílias de crianças e berçários que frequentam a creche em período integral de forma a compreender o sentido atribuído por elas às atividades realizadas nas creches. A autora revelou que, para as famílias entrevistadas, a creche é um lugar para deixar as crianças enquanto as mães estão no trabalho. As atividades realizadas na creche, como brincar, cantar, ouvir histórias, entre outras, são vistas pelas famílias como distração.

Para Casanova (2011, p. 10), saber o que as famílias sabem e como sabem permite perceber que "(...) a creche estabelece algumas estratégias superficiais e não sistematizadas de comunicação com os responsáveis que diariamente levam e buscam suas crianças". Assim, a autora pondera que:

(...) a não sistematização das ações de envolvimento da família nos acontecimentos rotineiros da creche, perpetua a significação da creche como um simples lugar para ficar, onde as crianças desfrutam de horários fixos de alimentação, sono e brincadeiras. Perde-se assim, a oportunidade de expandir o conhecimento das famílias sobre o que seria o real significado do trabalho da creche (CASANOVA, 2011, p. 10).

Tais dados contribuem com o presente estudo por mostrar a importância de envolver as famílias nas ações realizadas na creche, para que estas possam, além de reconhecer o desenvolvimento das crianças nas ações diárias, serem capazes de especificar o porquê, como e para que tudo isso é feito:

(...) torna-se imprescindível registrar a responsabilidade da creche em revelar às famílias suas ações fundamentadas em conhecimentos. Tanto professores quanto familiares podem e precisam conhecer o porquê, como e para que as atividades existem dentro da creche (CASANOVA, 2011, p. 10).

Isso torna-se especialmente relevante no que diz respeito à música, cristalizada no imaginário social como relaxamento, diversão, passatempo e ornamentação de festas nas atividades escolares.

A experiência com música é citada por Simiano e Vasques (2011) como parte do processo de constituição da creche como um lugar para bebês. Os autores defendem que a educação coletiva se efetiva na materialidade de um espaço, daí a importância de que seja rico, diverso em materiais, brinquedos, mobiliário. Isso se dá porque o espaço educa, expõe ideias, externaliza mensagens.

Os autores, ao questionarem o que diferencia uma sala de bebês de uma sala das crianças de três anos, expõem a necessidade de ir além das materialidades, olhando e valorando as formas de ocupação e os sentidos estabelecidos entre bebês e adultos, reconhecendo a alteridade, a experiência, fazendo com que o espaço se constitua como um lugar. Simiano e Vasques (2011) defendem que, "(...) se a vivência for significativa, se acontecer de ela nos tocar e nos chamar para a sensibilidade, ela poderá constituir-se em experiência". E afirmam entender que "(...) um espaço de vivências abriga possibilidades de vir a se constituir em lugares de experiência" (SIMIANO; VASQUES, 2011, p. 15). Por sua vez, é nas relações, nos encontros, nas experiências que se efetivam a constituição dos lugares.

Dessa forma, a experiência com música, no sentido defendido pelos autores, contribuirá para que a creche se torne um lugar de formação, para além de um espaço onde as crianças são deixadas para que os pais possam trabalhar. Mas, para que o professor possa oferecer aos bebês uma experiência com música, é preciso formação, intenção educativa, cuidado pedagógico.

Eisenberg e Carvalho (2011) analisaram músicas que são cantadas para as crianças pequenas buscando explorar seus conteúdos, no sentido de apontar tanto para conceitos de infância e de criança como para valores sociais nelas presentes. As autoras realizam, portanto, uma análise sistemática das letras das músicas presentes na Educação Infantil no contexto do município do Rio de Janeiro.

Segundo as autoras, as cantigas tradicionais selecionadas e analisadas no artigo marcam os papéis da menina e do menino na sociedade e o que esperar de seus futuros, transmitindo os valores de uma sociedade de outra época, ou valores que hoje podem ser considerados como próprios de uma moral conservadora (EISENBERG; CARVALHO, 2011, p. 11). Para Eisenberg e Carvalho (2011), “(...) ao cantarmos essas cantigas para nossas crianças podemos transmitir a elas, mesmo que de maneira não intencional e automática, valores que refletem a importância central do casamento e a posse da mulher pelo homem”.

Já as cantigas contemporâneas cantadas para as crianças nas instituições de Educação Infantil do Rio de Janeiro, no recorte feito pela pesquisa de Eisenberg e Carvalho (2011), refletem uma preocupação com o mundo infantil da forma como concebemos a criança no mundo atual: não como um projeto de adulto, mas como alguém que “(...) brinca, se suja, come bala, desenvolve autonomia, independência, sonha, faz de conta e assim por diante” (EISENBERG; CARVALHO, 2011, p. 12).

Essa pesquisa, ainda que não aborde o trabalho com música enquanto área de conhecimento, destaca a importância da consciência na seleção do repertório a ser utilizado nas experiências com crianças. Como afirmam as autoras, pelas canções é possível transmitir valores culturais, ainda que de maneira não consciente.

As fontes de saberes das professoras que atuam com bebês e crianças de uma rede pública de ensino foi o objeto de estudo de Dagnoni (2012). A autora mostra que as práticas dessas professoras estão pautadas em saberes que elas trazem principalmente de sua trajetória de vida como mães, esposas, filhas, avós: “Saberes estes de culturas diversas que inundam as creches de práticas pouco

fundamentadas epistemologicamente, mas que auxiliam o professor nas demandas diárias como dar banho, fazer dormir, alimentar os bebês, trocar suas fraldas” (DAGNONI, 2012, p. 14).

A autora reconhece, ainda, saberes próprios das professoras que atuam nesses espaços: os saberes do cotidiano da creche, aqueles que nascem da dinâmica do dia a dia e são validados a cada ano pelos profissionais que ali estão. Saberes que são essenciais de serem considerados numa pesquisa como a que se propõe, que busca intervir nesse cotidiano tão bem conhecido pelas profissionais que ali se encontram imersas. Dagnoni (2012, p. 15) destaca ter encontrado nas professoras, em vários momentos de sua pesquisa, “(...) esse perfil de profissionais que construíram seus saberes a partir de sua prática cotidiana e que poderiam estar deixando um legado de conhecimentos para os novos profissionais que ingressam nas instituições de Educação Infantil”.

Dagnoni (2012) destaca a necessidade de se estreitar a aproximação com as professoras experientes, possibilitando que suas experiências possam enriquecer o currículo tanto das creches quanto das universidades que oferecem a formação inicial de professores. É justamente esse o intento dessa pesquisa colaborativa aqui proposta: promover a troca de saberes entre a pesquisadora e as professoras para que, juntas, elas possam construir um espaço significativo para a música no cotidiano das creches.

O trabalho de Ferreira (2013) discute os processos de formação cultural/musical na escola. A autora identifica na legislação a atribuição de parte significativa da formação cultural dos alunos ao ensino de Arte, que, segundo ela, pode ser de responsabilidade de um professor de música. Ferreira (2013, p. 13) afirma que “(...) é de se esperar que o professor saiba música, esteja conectado com o que se produziu e se produz musicalmente e, além disso, saiba utilizar a batuta, isto é, orientar o aluno a fazer a transposição histórica, espacial, geográfica e interpretativa desse vasto mundo musical”.

Para Ferreira (2013), o professor precisa conduzir o aluno a familiarizar-se com o que está distante musicalmente e estranhar o que lhe parece familiar, o que está posto musicalmente, não no sentido de reconhecer o que já conhece e sim identificar mais do que somente é conhecido. Diante disso, é preciso considerar que tal ação docente só será possível se os próprios professores passarem por essa

experiência – o que reforça a importância de se trabalhar com as professoras da creche sua própria musicalidade, seus próprios conhecimentos musicais.

A autora traz uma bonita metáfora do garimpeiro, que pode ser pensada para a presente proposta de pesquisa:

Somos assim, meio que garimpeiros. Mergulhamos os pés no rio e com a bateia retiramos o que é trazido de outros lugares pelas águas que são eternas viajantes - passam por aqui, mas já passaram e passarão por outros lugares. Ao entrar em contato com o rio, sentimos a água e a água sente nossos pés.

(...)

Garimpeiros formam garimpeiros que sabem distinguir ouro de cascalho e para isso é preciso mergulhar os pés no rio. O professor-garimpeiro passivo e vigilante pode, inclusive, transformar cascalho em ouro, utilizando-se da bateia como base para sua batuta (FERREIRA, 2013, s.p.).

De maneira similar, a nossa proposta de pesquisa, de caráter colaborativo, pretende contribuir para que as professoras da creche tomem consciência de que possuem saberes musicais e que, a partir da formação, o que pensam ser cascalho pode ser ouro na formação dos bebês e crianças bem pequenas.

Constantino (2017) investiga a apreciação musical na escola brasileira, a partir das ideias dispostas nos manuais didáticos do canto orfeônico. Sua pesquisa contribui ao mostrar que a preocupação com a apreciação era incipiente e francamente desprestigiada nas atividades escolares.

O autor observa que a apreciação não seria possível como atividade escolar largamente sistematizada no Brasil, ao menos até a segunda metade do século XX, primeiramente por uma razão tecnológica: “(...) as gravações ou registros fonográficos ainda não estavam disponíveis ao público mais amplo no país e muito menos às escolas nos primeiros momentos” (CONSTANTINO, 2013, p. 14).

Como segundo motivo, o autor mostra que, durante o período áureo do canto orfeônico,

(...) a ênfase nas atividades de execução musical e performance coletiva relegou à apreciação musical uma função secundária, desenvolvida na medida em que se tornava necessário dominar o repertório de canções folclóricas ou daquelas elaboradas com fins pedagógicos para as apresentações, atos cívicos ou demarcadores dos tempos e demais atividades escolares (CONSTANTINO, 2013, p. 14).

Observam-se raízes históricas para a função assumida pela música nas escolas: as apresentações escolares e a demarcação dos tempos e demais atividades ali desenvolvidas. Essa visão utilitária da música, como já demonstrado, permanece viva no imaginário social, influenciando as práticas musicais nas instituições escolares ainda hoje.

Constantino (2017, p. 15) ainda defende a apreciação musical como atividade escolarizada que poderia contribuir para a diminuição das desigualdades verificadas entre os alunos da Educação Básica, sob o aspecto do seu capital cultural. O autor cita o estudo de Bourdieu e Passeron (2015), que relaciona a capacidade dos alunos de transitarem com desenvoltura entre diferentes gêneros e estilos às condições socioeconômicas e ao entorno familiar que permita aos estudantes o acesso a um repertório musical variado. Para Constantino (2017, p. 15):

Se a escola contribuir para a redução destas desigualdades por meio de atividades de apreciação estruturadas em sala de aula e nos espaços ou aparelhos culturais disponíveis, por certo, cumprirá o papel designado por Bourdieu e Passeron (2015), de uma finalidade democratizadora das aprendizagens.

Por sua vez, Rodrigues e Ramos (2019) informam que, embora recente no âmbito da educação, a instituição que atende crianças de zero a três anos (creche) há décadas integra o cotidiano das crianças brasileiras, sobretudo das mais pobres. As autoras apresentam dados que demonstram o aumento significativo de bebês e crianças bem pequenas – de zero a três anos – atendidas em creches:

Conforme dados obtidos no Relatório do 2o Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018), a partir de dados do Pnad/IBGE (2004-2015), observamos o aumento significativo de crianças de zero a três anos atendidas em creches, passando de 17,3% de matrículas em 2004, para 31,9% em 2016. E, com a perspectiva de atendimento para 50% até 2024, ano de término da vigência do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) (RODRIGUES; RAMOS, 2019, p. 1).

Rodrigues e Ramos (2019) destacam que a docência com bebês ainda está em processo de consolidação, sendo alvo de tensões e disputas, ainda delineada em práticas assistenciais vinculadas à perspectiva médico-higienista da constituição histórica da docência na creche, e em práticas vinculadas a um modelo escolarizante, que se mostra ineficaz e se distancia dos atuais objetivos

sociopolíticos e pedagógicos da Educação Infantil. Nesse sentido, é importante destacar a relevância de se construir, nesse processo de consolidação da docência com bebês, um lugar sólido para a Educação Musical – tão importante para o desenvolvimento integral do ser humano, como será apresentado mais à frente.

As autoras destacam uma perspectiva de escolarização precoce ainda muito presente nas instituições de Educação Infantil, procurando descortinar as possibilidades educativas dos bebês a partir de práticas associadas aos momentos de cuidados pessoais. A música é muito presente nesses momentos, e pode ser utilizada com intenções pedagógicas na perspectiva de experiências sonoro-musicais orientadas.

O trabalho de Paiva (2019) buscou discutir práticas docentes em relação ao desenvolvimento da linguagem oral (LO) de bebês e crianças nos diferentes momentos vividos na creche. Seus resultados permitem uma reflexão que colabora com os objetivos da presente pesquisa. A autora mostrou, em seu estudo, que as docentes participantes não percebiam que o desenvolvimento da linguagem oral acontecia nos diferentes momentos da rotina; e que, em duas turmas, ocorreram interações verbais precárias entre docente e crianças, o que não favorece o desenvolvimento da linguagem oral.

Pode-se pensar em um paralelo com a música: as professoras utilizam de músicas em diferentes momentos da rotina diária dos bebês nas creches, e não percebem (i) que estão transmitindo valores e significados com essas músicas, como apontou o estudo de Eisenberg e Carvalho (2011); e (ii) que podem utilizar desses momentos para proporcionar experiências musicais significativas para os bebês. Além disso, fica claro também que é preciso que as professoras se conscientizem de sua musicalidade para qualificar as experiências musicais que proporcionam aos bebês, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

Guimarães, Arenhart e Santos (2019) também trazem uma importante contribuição ao trabalhar com a ideia de “atencionalidade pedagógica”: as autoras mostram ter sido possível perceber como a observação atenta e intencional alarga o sentido pedagógico, para além do proposto, enquanto ação docente. A intervenção junto às professoras, na presente pesquisa, tem como um de seus propósitos contribuir para o desenvolvimento de uma observação atenta e intencional para o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas impulsionado pela educação musical, de forma a alargar o sentido pedagógico do trabalho com música e, assim,

contribuir para que o trabalho vivenciado durante a intervenção possa continuar após o término da pesquisa.

Segundo Guimarães, Arenhart e Santos (2019, p. 5),

(...) a observação, enquanto olhar atencioso conjunto, é uma atitude de cuidado que revela intencionalidade pedagógica. Gera nas crianças segurança nas relações, confirmação de si mesmas nas interações, que se dão no olhar, na expressividade, no contato corporal. Podemos dizer que a observação é atravessada por uma atencionalidade pedagógica que está para além do que se pode prever, antecipar e controlar nas aprendizagens dos bebês e crianças.

As autoras perceberam que a pesquisa provocou uma atitude crítica das professoras em relação à docência, mobilizando reflexão sobre os sentidos das suas atenções, atenção sobre elas mesmas e cuidado. É justamente isso o que se pretende nessa pesquisa: provocar uma atitude crítica das professoras em relação à educação musical dos bebês e das crianças bem pequenas, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar atento que perceba a própria musicalidade de cada uma delas, bem como o desenvolvimento que está sendo potencializado, por meio delas.

Observar é conectar-se com os bebês e crianças, fazê-los sentir que estão sendo acompanhados, fazer-se presente (no olhar, na fala, na expressividade corporal), desenvolver atenção conjunta, que provoca alterações em quem observa e é observado. Podemos dizer que a intencionalidade pedagógica daí decorrente é marcada por uma atencionalidade, comprometida com a construção de sentidos na atualidade, o que desvia da perspectiva da construção de planejamentos voltados para o controle, a obtenção de produtos previstos, a prestação de contas para o outro, a alienação (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2019, p. 6).

É essa presença musical ativa que se quer provocar nas professoras participantes desse estudo, a partir de uma observação atenta que modifique quem observa e quem é observado. Uma educação musical intencional, dialógica, que amplie a produção musical dos bebês e das crianças bem pequenas, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento.

Como se pode observar, ainda que os trabalhos dos GTs 07 e 24 (ANPED) selecionados para essa revisão de literatura não abordassem diretamente o tema da

presente pesquisa, importantes contribuições puderam ser identificadas em uma leitura crítica dos mesmos.

Contribuições que reforçam que o trabalho com música nas creches é visto como importante, mas, ainda assim, não é realizado pelas professoras – muitas vezes por insegurança em relação à sua formação (GALERA; SILVA, 2019); e que demonstraram a potencialidade da intervenção da pesquisadora para a modificação desse cenário. Além disso, foi importante perceber a necessidade de se trabalhar a relação da creche com as famílias, para uma conscientização a respeito das atividades pedagógicas que são realizadas nas creches, de forma a transformar a visão dessas instituições apenas como lugar de cuidado das crianças (CASANOVA, 2011).

A importância das experiências com música também pode ser observada na constituição da creche como um lugar para os bebês (SIMIANO; VASQUES, 2011). Processo que terá êxito apenas se as vivências forem significativas e, assim, constituírem-se em experiências tanto para as professoras quanto para os bebês.

Os trabalhos também evidenciaram o papel da educação musical como veiculador de significados e valores (EISENBERG; CARVALHO, 2011), e como ação relevante para o papel da escola na formação cultural das crianças (FERREIRA, 2013). A apreciação musical também foi apontada como importante ferramenta para a justiça social, promovendo o acesso a repertórios que, de outra forma, as crianças não teriam contato em seus processos de socialização (CONSTANTINO, 2017).

A respeito da docência com os bebês, observou-se a importância de manter uma postura dialógica com os saberes constituídos pelas professoras no cotidiano da creche (DAGNONI, 2012), bem como da potência do desenvolvimento de uma atencionalidade pedagógica para o desenvolvimento dos bebês (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2019).

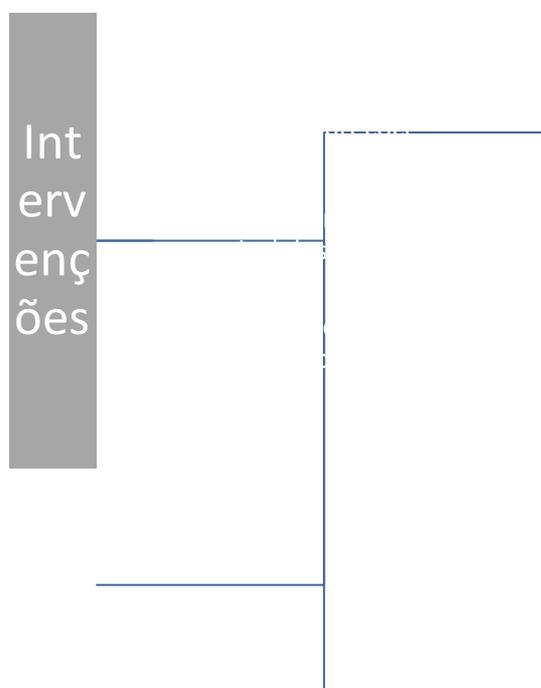
### **2.3.2 Pesquisas realizadas a partir de intervenções com bebês e crianças bem pequenas**

Os trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores anteriormente informados, também com o recorte temporal de 10 anos, foram filtrados por um critério diretamente ligado a esta

investigação: pesquisas que tivessem realizado intervenções em creches ou outros espaços educativos com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Foram encontrados 10 trabalhos que correspondiam ao critério estabelecido. Estes, foram reunidos em 3 principais categorias: (i) contribuições da musicalização em programas de intervenção precoce<sup>9</sup> (AMBRÓS, 2016; MELO, 2017); (ii) investigações acerca do desenvolvimento musical dos bebês (CORREA, 2013; RODRIGUES JUNIOR, 2015; SILVA, 2015; AMORIM, 2017; PECKER, 2017; MARTINEZ, 2017); e (iii) formação de professores da Educação Infantil (TORMIN, 2014; MARIANO, 2015).

Figura 4 –Categorias emergentes no levantamento realizado na BDTD



Fonte: elaborado pela autora.

É interessante observar que os resultados são bastante similares àqueles que Niéri (2014) encontrou ao realizar um levantamento dos estudos e pesquisas já realizados no país entre 1996 e 2012, que abordaram a Educação Musical de crianças de 0 a 6 anos. Das 73 produções destacadas, no campo da Educação

<sup>9</sup> Tem sido mais comum, atualmente, a utilização da expressão “intervenção a tempo”, ou seja, intervenções feitas num momento em que estão sendo construídas as bases do psiquismo, a plasticidade cerebral está em seu apogeu e os quadros psicopatológicos não estão plenamente instalados” (CAMPANÁRIO et al., 2018). Todavia, optou-se por manter a expressão utilizada nas pesquisas analisadas.

Musical, 11 dissertações e teses de diferentes locais do país debruçaram-se especificamente sobre os bebês e crianças bem pequenas– de 0 a 3 anos de idade – (NIÉRI, 2014, p. 67). Ao analisar os perfis desses onze trabalhos, Niéri (2014) percebe que predominava, entre os autores, a busca de elementos científicos que comprovassem a eficácia da música para o desenvolvimento do bebê, principalmente sob o ponto de vista do desenvolvimento infantil - envolvendo os aspectos cognitivos, motor, social, afetivo e musical dos bebês. Apenas uma pesquisa, dentre as 11, dedicou-se à capacitação musical do “cuidador” na creche (NIÉRI, 2014, p. 67).

No recorte temporal investigado por Niéri (2014), não havia o “uso de escalas ou de outros instrumentos de testes”: os estudos eram pautados pelas discussões “acerca de ‘qual o efeito’, quais reações, qual o envolvimento, para concluir que a música contribui para o desenvolvimento infantil (NIÉRI, 2014, p. 69). Dessa forma, ela reflete sobre a necessidade de se estabelecer vínculos e parcerias de estudos com as áreas da saúde, da psicanálise e da psicologia, para que os estudos avancem, demonstrando um aprofundamento nas questões relacionadas ao desenvolvimento infantil. Essas parcerias já podem ser observadas na produção mais atual, como se poderá observar nos trabalhos que integram a revisão de literatura que se segue, e na fundamentação teórica desta proposta, apresentada no próximo capítulo. Contudo, como também se poderá notar, essas escalas ou instrumentos não foram utilizados como instrumentos formativos, o que fortalece a presente proposta de investigação.

### *2.3.2.1 Contribuições da musicalização em programas de intervenção precoce*

Essa categoria reúne as pesquisas de Ambrós (2016) e de Melo (2017). A musicalização foi investigada por Ambrós (2016) como dispositivo de intervenção precoce junto a bebês com risco psíquico e seus familiares. A autora realizou seções de musicalização com um bebê de cinco meses cujos resultados nos sinais PREAUT<sup>10</sup> sugeriam risco psíquico. As seções contaram, também, com outros dois bebês de sete meses, juntamente com as mães e, em alguns encontros, com os

---

<sup>10</sup>Os Sinais PREAUT são um instrumento criado especificamente para detectar o risco de evolução para o risco psíquico em bebês (AMBRÓS, 2016, p. 13).

irmãos. A partir da sua análise, Ambrós (2016) percebeu efeitos positivos para o avanço do bebê na sua integração psíquica, bem como progressos psicomotores, cognitivos e linguísticos. A pesquisadora relatou, ainda, um fortalecimento do vínculo das mães com seus filhos, além de a musicalização ter proporcionado uma maior interação dos bebês com seus familiares e na sua convivência social. Dessa forma, o que o estudo de Ambrós (2016) indica é que a musicalização pode ser um mecanismo de intervenção precoce eficaz em casos de risco psíquico de bebês.

Os encontros de musicalização da pesquisa de Ambrós não foram realizados no contexto da creche, mas demonstram os benefícios que podem ser obtidos em uma abordagem estruturada de trabalho com música com os bebês. Além disso, as atividades de musicalização realizadas foram propostas por Esther Beyer - uma das pioneiras no trabalho de musicalização com bebês no Brasil: uma sequência de atividades para uma aula de música de aproximadamente 50 minutos, uma vez por semana, em ambiente exclusivo para elas.

É interessante mencionar que a autora se utilizou de uma escala de comportamentos do bebê e da mãe, proposta por Saint-Georges et al. (2011), para acompanhar a evolução do bebê com risco psíquico. Esta escala permite analisar em detalhes os comportamentos infantis e maternos que se relacionam com a emergência da intersubjetividade por parte do bebê, aspecto considerado pela autora como crucial para a análise de sinais precoces de autismo (AMBRÓS, 2016, p. 69).

A utilização de uma escala de observação do comportamento dos bebês e das mães aproxima o estudo de Ambrós (2016) da presente proposta. Contudo, o objetivo aqui não é o de avaliar o desenvolvimento musical dos bebês, mas de utilizar o protocolo de observação como instrumento formativo das professoras da creche. É importante destacar, ainda, que a rotina de musicalização proposta por Beyer e sistematizada por Ambrós (2016, p. 73-74) não se ajusta às necessidades do LDI, onde a presente pesquisa irá se desenvolver, uma vez que as intervenções serão realizadas durante a rotina já proposta pelo local - não dispondo, portanto, de 50 minutos para sua realização.

De maneira semelhante, Melo (2017) também investiga as contribuições da musicalização em intervenções precoces com bebês com deficiência ou que apresentem risco de desenvolvimento. A pesquisa foi realizada na Escola de Música de Jundiaí, onde é desenvolvido um trabalho pioneiro de musicalização de bebês no

Brasil. A partir de suas observações, Melo (2017) descreve os procedimentos e objetivos das aulas e constrói uma tabela detalhada das atividades musicais propostas no livro “Bebês: música e movimento”, de Josette Feres - fundadora da referida escola. Nessa tabela, a autora estabelece conexões entre os objetivos da musicalização e os aspectos do desenvolvimento infantil que podem ser trabalhados em cada atividade.

Uma importante contribuição de Melo (2017) é a construção de um panorama histórico da musicalização de bebês no Brasil. Ela aponta a professora Walkyria Passos Claro (1923 - 2016) como uma das pioneiras dessa prática no país (MELO, 2017, p. 55), e destaca, também, os projetos de extensão universitária como o CMI da Escola de Música da UFMG, criado em 1985 pela professora Tânia Mara Lopes Cançado; o projeto iniciado em 1989 na UFSCar pela professora Ilza Zenker Leme Joly; e o projeto da professora Esther Beyer, iniciado em 1999 na UFRGS.

O estudo de Melo (2017, p. 79) aponta que o processo de desenvolvimento do bebê nos domínios corporal, cognitivo, pessoal e cerebral são potencializados por experiências sociais prazerosas, sendo a família cuidadosa e amorosa o cerne do processo de desenvolvimento saudável. A autora pôde observar “o potencial da música de regular as emoções do bebê e intermediar de forma simples e agradável as relações afetivas que são tão valiosas para o desenvolvimento da autoconfiança, da segurança, de sua consciência individual e enquanto parte de um grupo” (MELO, 2017, p. 79).

É interessante perceber que, para Melo (2017, p. 79), “o papel da música no desenvolvimento infantil pode ir muito além do que o simples deleite ou o preparo para sua aprendizagem futura”, nessa perspectiva, a música “é o meio pelo qual a criança assimila sentimentos de afeto e se posiciona como sujeito de seu meio social”. É a partir disso que a pesquisadora conclui que, ainda que por meio da musicalização infantil possam-se obter ganhos no desenvolvimento do bebê com deficiência, “a contribuição desta aula para o bebê consiste em vivenciar experiências prazerosas e estreitar os laços afetivos com seus familiares, dentro de um ambiente inclusive em que sua deficiência se torne apenas uma pequena parte de quem ele é” (MELO, 2017, p. 80).

Os dois estudos, portanto, evidenciam as contribuições da musicalização para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos bebês - de forma mais específica, aqueles que apresentam risco psíquico ou deficiências. Principalmente, apontam

para a importância de uma ação intencional, especialmente preparada para potencializar a relação dos bebês com a música.

### *2.3.2.2 Do desenvolvimento musical dos bebês e das crianças bem pequenas*

A maior parte das pesquisas encontradas focou no desenvolvimento musical dos bebês e crianças bem pequenas. O desenvolvimento do gesto musical dos bebês foi o objeto de pesquisa de Amorim (2017), que realizou intervenções no Instituto Batucar, no Recanto das Emas - DF. Participaram da pesquisa cinco famílias de baixa renda com bebês – considerada, pelo autor, a faixa etária de zero a três anos. Do estudo de Amorim (2017) é interessante destacar o caráter colaborativo de sua pesquisa, que buscou fazer com que os familiares observassem seus filhos “com olhar de pesquisadores”, buscando captar as possíveis situações de expressão da sua musicalidade. Para isso, a autora não utilizou um protocolo de observação, mas de um processo que envolveu três etapas: a elaboração de um memorial de experiências musicais dos familiares; o desenvolvimento de atividades voltadas para a consciência da musicalidade; e a realização de atividades com intencionalidade voltadas para a sensibilização do olhar dos familiares/pesquisadores para perceber aspectos importantes da manifestação da musicalidade de seus filhos (AMORIM, 2017, p. 82).

Durante a realização dessa pesquisa, os familiares contribuíram ativamente na construção dos dados, uma vez que foram orientados a filmar os possíveis momentos em que a criança manifestou a expressão de sua musicalidade, tentando identificar elementos dessa expressão em suas manifestações corporais no contexto do cotidiano familiar (AMORIM, 2017, p. 84). Logo, os dados foram construídos também nos dias subsequentes às intervenções, no cotidiano dos bebês.

O trabalho de Amorim (2017) também se desenvolveu em um espaço específico para as aulas de música, fora do ambiente da creche. Assim, as ações educativas realizadas também foram estruturadas em uma rotina, cujo objetivo envolvia a educação do gesto musical. As ações educativas também enfocaram a prática da música corporal, que está ligada aos trabalhos desenvolvidos no Projeto Batucadeiros.

A autora contribui ao evidenciar que o desenvolvimento do gesto musical pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento da musicalidade. Ela

destaca a necessidade de se encarar “cada gesto, cada ato, cada vocalização, cada expressão do bebê” como “a gênese de um gesto musical” (AMORIM, 2017, p. 138). Gestos estes que são considerados no protocolo de observação do desenvolvimento musical, como será demonstrado no próximo capítulo.

De maneira semelhante ao estudo de Amorim (2017), Pecker (2017) buscou compreender a gênese da formação do conhecimento novo na performance musical de instrumentos de percussão com bebês. Em seu estudo, apoiado teoricamente na Epistemologia Genética de Jean Piaget, a autora confirmou sua hipótese inicial de que há correlação entre os processos descritos por Piaget em seus estudos sobre o desenvolvimento geral dos bebês no período sensório-motor e pré-operatório e o desenvolvimento musical dos bebês no mesmo estágio de desenvolvimento.

O estudo foi realizado no Projeto Música per Bambini, que possuía profunda ligação com o trabalho desenvolvido na UFRGS pela professora Esther Beyer (PECKER, 2017, p. 80). Envolveu 15 sessões de gravação que reuniram 10 bebês e crianças bem pequenas com idades entre 6 meses e 3 anos.

Como Pecker (2017, p. 129) observou, apenas a existência de um meio estimulante não se sustenta como impulsionador do desenvolvimento: “o destaque advém da experiência que é proposta, não da exposição pela exposição”. Esse apontamento fortalece a presente proposta de investigação-ação: é preciso oferecer às professoras uma formação musical que garanta a organização de experiências que de fato promovam o desenvolvimento musical dos bebês e crianças bem pequenas.

Outra importante contribuição é a conclusão de que o conhecimento musical pode fazer parte do rol de interesses de qualquer indivíduo, “sem referenciar talento, dom ou habilidades especiais para o assunto” (PECKER, 2017, p. 132).

Uma das pesquisas que apresenta a análise de intervenções em uma creche é a realizada por Correa (2013), na cidade de Santa Maria - RS. A autora parte da premissa de que os bebês, desde muito cedo, produzem explorações sonoras, e a creche, ao oferecer suporte e valorização de atividades e objetos com música, contribui para o enriquecimento e produção musical dos bebês. Correa (2013)

trabalhou a partir dos pressupostos da pedagogia da creche italiana<sup>11</sup>, e também se baseou nos estudos de Esther Beyer e Beatriz Ilari no que se refere à questão da musicalização para bebês.

O estudo de Correa (2013) aconteceu com bebês de uma creche pública da cidade de Santa Maria, com idades entre 4 meses e 7 dias e 1 ano e 4 meses. A pesquisadora intercalou fases de observação, distanciamento e intervenção, com o objetivo de compreender se os bebês fazem música para além da exploração musical. O foco da intervenção de Correa (2013) está nos bebês, e não na formação das professoras, como na presente pesquisa. É interessante a diferenciação que a autora aponta entre a música *para* bebês e a música *dos* bebês: “A música é *para* bebês quando é pensada, *pelos adultos*, para os pequenos. E a música *dos* bebês, é pensada e produzida pelos pequenos. Uma música sem amarras, mais livre de estruturação, é produzida a partir das experiências e da cultura musical de cada bebê” (CORREA, 2013, p. 183, grifos no original).

A partir de suas observações no cotidiano do berçário, Correa (2013, p. 184) pôde compreender o quanto os bebês são “realmente sonoros e produtores musicais através do seu brincar”. Da mesma forma como aponta Amorim (2017), a autora afirma que o “processo de conhecer o mundo que os cercava foi profundamente permeado pelos sons que produziam, pois os bebês vocalizavam e sonorizavam suas ações permanentemente, salvo em curtos momentos de reflexão de sua ação e nos momentos em que estavam dormindo” (CORREA, 2013, p. 184).

A pesquisadora afirma que os bebês construíam estruturas musicais - ou sonoro-musicais - durante seus processos de exploração, construindo uma rede de conhecimentos. A partir dos pressupostos da creche italiana, a autora contribui mostrando que “a creche deve disponibilizar uma gama de materiais diferenciados para que o interesse surja com as crianças” (CORREA, 2013, p. 185). Desta forma, ela observou a curiosidade entre os bebês e identificou que o que cabe aos adultos do berçário é “organizar as chances de eles construírem conhecimento nas diferentes áreas” (CORREA, 2013, p. 185).

Com o foco na produção sonoro-musical dos bebês, e a partir de seu diálogo entre as proposições de Esther Beyer e da creche italiana, a pesquisa de Correa

---

<sup>11</sup>Correa (2013) enfatiza, em sua pesquisa, as produções de Loris Malaguzzi e os *nidos* (creche italiana que corresponde ao trabalho direcionado aos bebês e crianças de 0 e 3 anos de idade) de Reggio Emilia visitados por ela no ano de 2012.

(2013) contribui com importantes apontamentos metodológicos acerca das intervenções a serem realizadas em uma creche, tomando o bebê como protagonista dessas ações.

A pesquisa de Martinez (2017) não envolveu nenhuma intervenção, seu intuito foi compreender como acontecia o desenvolvimento da musicalidade dos bebês na realidade empírica, examinando as primeiras manifestações sonoro-musicais dos bebês: “a percepção dos sons, a escuta, a experimentação sonora, a troca de experiências com outras crianças e com os adultos, entre outras experiências sonoro-musicais” (MARTINEZ, 2017, p. 140). Para tal, a autora acompanhou o desenvolvimento musical dos bebês de uma turma de creche, em uma escola conveniada da rede pública de ensino do Município de Alto Paraíso, no Estado de Goiás. Seu trabalho foi incluído nesta revisão, apesar de não envolver uma intervenção direta, porque a pesquisadora realizou o estudo no universo de uma creche - aproximando-se, de certa forma, desta proposta.

Martinez (2017, p. 285) pôde perceber as sutis, mas profundas transformações que ocorrem no comportamento sonoro-musical dos bebês. A autora, ancorada nas propostas de Vigotski, afirma que todo esse processo se dá em meio à ação da cultura, entre as relações sociais, com o outro da relação - crianças ou adultos, com os objetos sociais e em meio às brincadeiras de faz de conta, mediadas pela palavra e pelas ferramentas culturais.

Sua contribuição reside em afirmar que os bebês já nascem providos de um aparato biológico que os permite desenvolver sua musicalidade, o que é uma possibilidade para todos os seres humanos (MARTINEZ, 2017, p. 291). Todavia, prossegue ela, “é sob a ação da cultura que a musicalidade humana se desenvolve (...), já na mais tenra infância os bebês podem vivenciar sua musicalidade e, conforme se relacionam com os demais seres humanos, desenvolvem e elaboram novos comportamentos sonoro-musicais” (MARTINEZ, 2017, p. 291).

Sua tese, de que o comportamento musical tem início na filogênese, mas que é na relação com a cultura que ocorre o desenvolvimento da musicalidade humana ainda quando se é bebê, fortalece os argumentos da necessidade de uma formação musical das professoras de forma a impulsionar esse desenvolvimento, entendido como direito de todos e como parte fundamental de uma formação integral da criança.

Ademais, segundo Martinez (2017, p. 293), “caso se queira criar condições de possibilidades para o desenvolvimento musical, é preciso partir do pensamento de que todos os bebês são seres de possibilidades e, a partir daí, compreender que toda e qualquer atividade humana sonoro-musical pode contribuir com esse processo”. Logo, a formação musical das professoras pode potencializar essa criação de possibilidades, e impulsionar o desenvolvimento musical dos bebês.

O trabalho de Rodrigues Junior (2015) buscou relacionar a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical durante os dois primeiros anos de vida. Em seu estudo, três educadores musicais analisaram vídeos das aulas de música ministradas pelo pesquisador a crianças entre zero e dois anos de idade, e os resultados apontaram para uma relação intrínseca entre cognição, afetividade e o desenvolvimento musical. Dessa forma, Rodrigues Junior (2015) destaca a importância de uma prática pedagógico-musical que tenha um olhar que não se restrinja à dimensão cognitiva da criança, mas que também considere sua dimensão afetiva, visto que, durante os dois primeiros anos de vida, a criança se expressa e interage com seu meio de forma prioritariamente afetiva. Observa-se um diálogo direto com os achados de Melo (2017) que, em entrevista com a professora Josette Feres, ouviu desta que “o objetivo principal do trabalho realizado com bebês é a *afetividade* (MELO, 2017, p. 60). Há, certamente, outros objetivos - segundo Josette Feres (1998), o trabalho com aspectos culturais e o oferecimento de modelos de interação musical aos pais, mas a afetividade ganha um papel de destaque.

As intervenções de Rodrigues Junior (2015, p. 18) ocorreram no berçário da creche e pré-escola Benedito Ferreira Lopes, no município de Mogi das Cruzes - SP, e envolveram 18 crianças acompanhadas por três professoras que exerciam o cargo de auxiliares de desenvolvimento infantil na instituição. Suas intervenções - as aulas de música por ele ministradas - ocorreram semanalmente, com 30 minutos de duração, ao longo de seis meses.

O autor mostra que é por meio da afetividade que o bebê inaugura suas interações sociais, criando-se assim, a base para seu desenvolvimento cognitivo-musical (RODRIGUES JUNIOR, 2015, p. 101). Rodrigues Junior (2015, 101 - 102) destaca, ainda, o importante papel desempenhado pelo professor que faz da música um poderoso instrumento mediador. Ele conclui que as aulas de música propiciaram um espaço de convivência no qual os bebês puderam interagir afetivamente e musicalmente com seu meio, e que a música, por possibilitar as interações

intersubjetivas e propiciar um espaço de trocas afetivas, contribuiu diretamente para o desenvolvimento desses bebês.

Sua contribuição consiste em reforçar que as dimensões cognitiva e afetiva são indissociáveis e contribuem mutuamente para as construções mais elaboradas, tanto no campo da cognição quanto da afetividade, assim como já afirmavam Vigotski e Wallon. Dessa forma, na formação das professoras, torna-se fundamental considerar “que as aquisições musicais do bebê dependem das relações estabelecidas com a criança durante as aulas e que o desenvolvimento cognitivo-musical do bebê tem uma relação profunda com a afetividade” (RODRIGUES JUNIOR, 2015, p. 104). Assim, ainda segundo o autor, as relações entre afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical precisam ser norteadoras das práticas em educação musical nos primeiros anos de vida.

A influência da música no desenvolvimento cognitivo e na linguagem dos bebês e crianças bem pequenas, de 0 a 2 anos de idade, foi o tema da investigação de Silva (2015). O autor realizou intervenções semanais de 50 minutos em duas instituições: uma escola privada de música e uma creche conveniada. Seus dados foram construídos a partir de filmagens, fotografias, e um pré e pós-teste respondidos pelos pais acerca da participação dos bebês e crianças bem pequenas nas aulas. A análise demonstrou que a música exerce um papel relevante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças nos dois primeiros anos de vida. Sua intervenção confirmou sua hipótese inicial de que a expressão natural do bebê e das crianças bem pequenas se manifesta antes da fala, num ambiente musical.

É interessante observar que a afetividade, destacada no trabalho de Rodrigues Junior (2015), está presente nos achados de Silva (2015, p. 153), assim como o protagonismo do bebê: o autor observou que a influência da música no potencial dos bebês acontece quando as vivências musicais são calorosas e amorosas; quando se está atento aos sons emitidos e/ou produzidos pelas crianças; quando são estimuladoras da fala, da leitura e da canção; quando são encorajados da curiosidade, da exploração segura e assistida, além da brincadeira; e quando se reconhece que cada bebê é único, devendo-se respeitar suas individualidades, seu ritmo pessoal de desenvolvimento.

Pensando na formação musical das professoras, Silva (2015, p. 155) destaca ser positivo que o planejamento das aulas seja lúdico e sistemático, com objetivos

traçados definindo onde o bebê está e onde se quer que ele chegue. E, para isso, “é necessário conhecer não apenas as metodologias musicais, mas o desenvolvimento mental, físico, afetivo e social dos bebês” (SILVA, 2015, p. 155). Corroborando aquilo que Pecker (2017) afirmou, Silva (2015, p. 156) também afirma que o espaço disponibilizado não determina os resultados - é preciso a intencionalidade das propostas do professor.

De forma geral, os trabalhos que tiveram o desenvolvimento do bebê como foco evidenciaram, mais uma vez, o papel potencializador das aulas de música intencional e cuidadosamente preparadas para essa faixa etária. Além disso, apontam para questões importantes a serem consideradas: a importância, mas a não suficiência de um ambiente musicalmente estimulante; o papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo-musical do bebê; e a ideia do bebê como sujeito de possibilidades, desmitificando as ideias de senso comum sobre o dom e o talento. Esta última questão é fundamental no trabalho com as professoras, para que elas também se empoderem como sujeitos de possibilidades musicais.

### *2.3.2.3 Da formação de professores*

A última categoria de trabalhos é a que mais se aproxima da presente pesquisa. Mariano (2015) e Tormin (2014) ofereceram cursos de formação a professores de educação infantil, apoiando-se nas propostas de Edwin Gordon acerca do desenvolvimento musical das crianças.

Mariano (2015) buscou compreender os aspectos envolvidos no processo de formação musical do professor generalista que trabalha com bebês e crianças a partir de um curso básico de música elaborado dentro dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Após o curso, Mariano (2015) acompanhou uma das professoras em seu cotidiano docente no berçário de um Centro de Educação Infantil. Seus resultados mostram que a Teoria de Gordon contribui para a formação musical dos professores, revelando um crescimento musical significativo dos professores ao longo do curso realizado e, posteriormente, um reflexo expressivo no desenvolvimento musical dos bebês e crianças bem pequenas que tiveram aulas com a professora que foi acompanhada.

A pesquisa de Mariano (2015) desenvolveu-se na Universidade do Estado de Minas Gerais, no curso de Pedagogia da Unidade de Poços de Caldas, e em um

Centro de Educação Infantil desta mesma cidade. A pesquisadora ofereceu um curso de cerca de três meses às alunas do curso de Pedagogia, bem como às alunas egressas.

O que aproxima a tese de Mariano (2015) desta proposta de pesquisa é que ela utiliza, no curso oferecido, uma ficha de acompanhamento individual do percurso musical das professoras, baseada na proposta de Marshall & Bailey (2005) a partir da teoria de Edwin Gordon. Contudo, a autora não utiliza essa ficha de observação para acompanhar o desenvolvimento musical dos bebês, ou como instrumento para que as professoras acompanhem esse desenvolvimento nos bebês com os quais trabalham. O acompanhamento dos bebês foi feito a partir de um diário de campo da pesquisadora e da professora, sem contemplar a ficha de observação, e a pesquisadora afirma que “[o] aprofundamento sobre o desenvolvimento musical dos bebês observados não foi possível de ser detalhado neste estudo” (MARIANO, 2015, p. 204).

O curso oferecido, contudo, não partiu do cotidiano das creches - premissa que é cara à presente proposta. Orientada pela teoria de Edwin Gordon, e inspirada no livro *Music Play* (REYNOLDS et al., 1998), Mariano (2015, p. 107) selecionou 41 melodias divididas entre canções com e sem palavras, em tonalidades e métricas diversas, bem como canções rítmicas com e sem palavras, também em métricas diversas. Segundo a autora, “[p]ara cada uma das canções foram elaboradas sugestões de atividades a serem realizadas. Além disso, o material apresenta[va] as indicações dos padrões melódicos e rítmicos de cada canção, e traz[ia] orientações básicas, através de desenhos, de como tocá-los na flauta” (MARIANO, 2015, p. 108). O curso consistiu em uma iniciação à flauta doce e na vivência de uma escuta musical atenta.

É interessante notar que, por ser algo bastante diferente do que as professoras estavam acostumadas, todas as participantes indicaram, ao final do curso, que se sentiam inseguras para iniciar um trabalho naquela perspectiva (MARIANO, 2015, p. 130 - 131). Ainda assim, o curso contribuiu para o desejo de dar continuidade aos estudos musicais, despertando novos interesses e aumentando a autoestima de algumas participantes que se viram vencendo seus desafios iniciais (MARIANO, 2015, p. 133).

A autora, por fim, ratifica as lacunas na formação musical dos professores da educação infantil, e, a partir de sua experiência exitosa mesmo com um curso que

ofereceu obstáculos variados às professoras - como revelam as entrevistas, impulsiona a realização de uma intervenção que parta do cotidiano da creche e que utilize um instrumento de observação acessível, de modo a potencializar seus resultados.

Também a proposta de Tormin (2014) se aproxima desta investigação, uma vez que esta autora realizou uma formação e uma intervenção musical em uma creche da cidade de São Paulo. Seu objetivo foi o de investigar como as professoras da creche utilizavam a linguagem musical junto aos bebês, bem como analisar se suas ações propiciavam ou não aprendizagem e desenvolvimento musical infantil. Além disso, Tormin (2014) investigou sobre a formação musical do professor de educação infantil, bem como a interação e qualidade das atividades musicais ofertadas aos bebês. Sua pesquisa envolveu três fases: a primeira e a terceira ocorreram na creche, e a segunda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - onde foi ofertado um curso de 60h de duração para as professoras.

A pesquisa de Tormin (2014) utilizou-se de um protocolo de observação, a Escala de Empenho do adulto e de Envolvimento da criança de F. Laevers (LEAVERS, 1994; LEAVERS et al., 2005). Essas escalas foram utilizadas para investigar o empenho do professor e o envolvimento das crianças, e não como instrumentos formativos - como é o caso da presente proposta. Segundo Tormin (2014, p. 174), a finalidade das escalas, utilizadas como instrumento de investigação, foi a de buscar a melhoria da prática das professoras junto às crianças, e não a de 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 observação realizada na primeira fase, na creche, Tormin (2014, p. 175) observou que a música esteve presente em algumas 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”. Segundo ela, “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” (TORMIN, 2014, p. 176).

Tal situação conduziu a segunda fase de sua pesquisa, o curso de formação que, de forma análoga à investigação de Mariano (2015), baseou-se nas propostas

de Edwin Gordon. Os resultados de Tormin (2014) apontam que a proposta de se oferecer uma aprendizagem que conduza ao desenvolvimento musical infantil é possível de ser realizada em creches públicas, e, para isso, é necessário investir na formação musical continuada e no desenvolvimento potencial do professor dentro de uma perspectiva da formação em contexto.

As duas intervenções relacionadas à formação de professoras se mostraram exitosas, e revelaram ser possível oferecer às crianças atendidas nas creches públicas uma formação musical consistente - e importante para seu desenvolvimento.

De forma geral, todos os trabalhos aqui compulsados contribuíram para que a presente pesquisa fosse delineada, permitindo que novos passos sejam dados nesse universo crescente de investigações que envolvem a musicalização para bebês. Todos evidenciaram as potencialidades deste trabalho para o desenvolvimento das crianças, e contribuíram com estudos sobre as diferentes teorias que têm embasado as discussões sobre o desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida.

A utilização de um protocolo de observação do desenvolvimento musical como instrumento formativo ainda não foi objeto de estudo, o que traz a esta pesquisa a potencialidade de contribuir para a área. Além disso, observou-se a importância de um trabalho colaborativo: de que a formação dialogue com as práticas que porventura já são realizadas pelas professoras que participarão deste estudo.

Os estudos contribuem, também, com a sistematização de uma ampla gama de metodologias utilizada na musicalização para bebês e crianças bem pequenas, principalmente aquelas propostas por Edwin Gordon, por Esther Beyer e por Josette Feres - o que deixa o repertório de formação bastante consistente e ampliado.

Uma questão importante de ser destacada é a necessidade de compreender o bebê e as crianças bem pequenas como sujeitos de possibilidades, protagonistas de seus processos de conquista do mundo. Nesse processo, um ambiente musicalmente estimulante é necessário, mas não é suficiente, como também não são suficientes as exposições assistemáticas à música. A ação do professor como mediador de experiências educativas é fundamental para contribuir com o desenvolvimento integral da criança. É nessa direção que a presente pesquisa se constitui.

No capítulo que se segue, apresento a compreensão de desenvolvimento musical das crianças que fundamenta este trabalho, bem como o protocolo de observação do desenvolvimento musical, que será objeto de investigação. A escolha do referencial está, portanto, intimamente ligada ao protocolo de observação e, por isso, serão apresentadas as bases de sua construção.

### **3 O PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DO BEBÊ E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO**

Neste capítulo, faço reflexões iniciais sobre a observação e a utilização dos protocolos de observação do desenvolvimento musical do bebê. Apresento, então, a fundamentação teórica que sustenta as categorias elencadas no protocolo, que foi desenvolvido a partir de vários estudos (FREIRE et al., 2019; PARIZZI et al., 2015; SILVA, 2015; KENNEY, 2008) relacionados ao desenvolvimento musical do bebê e das crianças bem pequenas. É este protocolo que será investigado como um dispositivo possível para a formação das professoras da Educação Infantil.

#### **3.1 SOBRE OS PROTOCOLOS E A OBSERVAÇÃO**

Ao realizar um estudo científico, o pesquisador tem à sua disposição uma série de procedimentos para realizar a produção de dados. A observação, um elemento básico de investigação científica, utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não consistindo apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190).

A observação é uma prática comum a todos os seres humanos em suas atividades diárias, mas, para Selltiz et al. (1975), para se tornar uma técnica científica deve apresentar características como: servir a um objetivo formulado de pesquisa, ser sistematicamente planejada e registrada e ser submetida a verificações e controles de validade e precisão.

Geralmente, a observação de um comportamento - como o desenvolvimento musical dos bebês e das crianças bem pequenas - tem como objetivo registrar sua frequência, ocorrência e configuração, permitindo que se realizem comparações entre componentes do próprio comportamento ou deste com outros organismos (PASQUALI, 2010).

Uma observação sistemática, para Marconi e Lakatos (2003, p. 193), é estruturada e planejada, utilizando de instrumentos para a produção dos dados ou fenômenos observados. As autoras afirmam que o observador, nesse caso, precisa ter clareza sobre o que procura, discernindo do que carece de importância em

determinada situação. Vários instrumentos podem ser utilizados nas observações sistemáticas: quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos, entre outros. Os protocolos são um destes instrumentos, que, a partir de um referencial teórico, definem categorias que direcionam o olhar do pesquisador para os comportamentos que se deseja analisar.

Um adequado protocolo de observação, segundo Cordazzo et al. (2008, p. 435), facilita o registro e a posterior análise dos dados, além de favorecer uma discussão mais apurada entre os pesquisadores. É essencial, para uma observação científica, estabelecer alguns critérios, como onde - em que local ou situação a observação ocorrerá; quando - em que momentos será realizada; quem - quais os sujeitos serão observados; e como - qual a técnica de observação e registro do comportamento (KOGA, 2017, p. 40). Além disso, fundamentada em Moscovici (2005), a autora prossegue afirmando que é importante exercitar a capacidade de observação como um processo ativo, em que o observador deixa de ter um papel de mero espectador, para produzir dados valiosos que contribuirão na compreensão dos fenômenos observados.

O protocolo de observação contribui para deixar claro aos observadores as categorias significativas que serão investigadas e, portanto, pode se constituir como importante recurso formativo. Apesar de não haver um modelo ou método que seja o melhor para registrar as observações, Selltiz et al. (1975) indicam que deve-se preferir sempre o mais simples e econômico.

A professora doutora Betânia Parizzi, da UFMG, tem coordenado e participado de pesquisas que vêm desenvolvendo variados protocolos de observação do desenvolvimento musical de crianças, desde os bebês nascidos muito prematuros (PARIZZI et al., 2015) a crianças com autismo (FREIRE et al., 2019).

É interessante destacar que, de maneira semelhante ao que se propõe nesta pesquisa, as intervenções realizadas por Parizzi e colaboradores (2015, p. 4) não tinham conotações musicoterápicas, nem o caráter de reabilitação: seu objetivo foi pedagógico e visava estimular o desenvolvimento do bebê. O protocolo criado para avaliar o desenvolvimento musical das crianças, que será utilizado nesta pesquisa, fundamenta-se em diferentes estudos que investigaram os balbucios e cantos espontâneos do bebê (PARIZZI, 2009), suas interações vocais e expressões faciais (PAPOUSEK, 1996; SHIFRES, 2007; WELCH, 2006; WENDLAND, 2001); seus

movimentos (POUTHAS, 1996; THAUT, 2006); e no interesse dos bebês pelas fontes sonoras (TREVARTHEN, 2004a, 2004b).

Os princípios básicos da relação entre bebês, crianças bem pequenas e música, que fundamentam o protocolo de observação, serão apresentados na seção que se segue.

### 3.2 O BEBÊ, AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E A MÚSICA

Nesta seção, apresento a teoria de desenvolvimento da compreensão musical, proposta por Swanwick e Tillman (1986/2016) e ampliada por Swanwick (1994), de marcada influência piagetiana, que fundamenta as intervenções pedagógicas que venho realizando em minha vida profissional, e, portanto, aquelas que foram realizadas no âmbito do Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI.

Por fim, discuto de maneira mais específica, a partir de Parizzi e Rodrigues (2020), Carneiro e Parizzi (2011), Parizzi (2006) e Beyer (2004) a faixa etária que é foco desta pesquisa – bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

De início, para contextualizar, é importante destacar que os bebês e crianças bem pequenas envolvidas nesta pesquisa encontram-se entre o período da inteligência sensório-motora e o das representações pré-operatórias, mais precisamente, no estágio do aparecimento da função simbólica e início da interiorização dos esquemas de ação em representações (PIAGET, 2018, p. 210).

O período da inteligência sensório-motora se estende, aproximadamente, durante os dois primeiros anos de vida. O que permite ao bebê conhecer e agir sobre sua realidade neste período, segundo Schaffer (2005) é a formação de esquemas<sup>12</sup> comportamentais, que “são construídos através da organização e coordenação das informações sensoriais que ela recebe a partir de suas ações motoras na relação como mundo exterior” (CARNEIRO, 2006, p. 42).

Nesse período, explica Carneiro (2006, p. 42), a “reação do bebê ao meio exterior abrange desde uma mera reprodução submetida aos estímulos exteriores

---

<sup>12</sup>Carneiro (2006) explica, a partir de Hargreaves (1986), que “Esquemas são estruturas cognitivas ‘construídas’ pelo indivíduo através das quais as informações sensoriais (os estímulos) são processadas e identificadas” (CARNEIRO, 2006, p. 37, grifo no original).

até uma profunda adaptação e organização de seus esquemas, refinando-os através da mobilidade, diferenciação, e coordenações entre eles”.

Dessa forma, o bebê elabora “o conjunto das subestruturas cognitivas que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais posteriores, assim como certo número de reações afetivas elementares, que lhe determinarão, em parte, a afetividade subsequente” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 11).

Piaget e Inhelder (1999, p. 18) explicam que a inteligência sensório-motora conduz a um resultado importante no que se refere à estrutura do universo do sujeito, “por mais restrito que seja nesse nível prático: organiza o real construindo, pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação que são os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras ações correspondentes”.

No que se refere ao objeto permanente, é preciso compreender que “o universo inicial é um mundo sem objetos, que consiste apenas em ‘quadros’ móveis e inconsistentes, os quais aparecem e, logo, reabsorvem totalmente, e ora não retornam, ora ressurgem de forma modificada ou análoga” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 19). Aos poucos, com o passar do tempo, o bebê vai construindo o esquema do objeto permanente que “é solidário com toda a organização espaço-temporal do universo prático, como também, naturalmente, com sua estruturação causal” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 20).

No que se refere às estruturas espaço-temporais, “no princípio não existe espaço único nem ordem temporal que englobe os objetos e acontecimentos” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 20). O que existe, para o bebê, é “apenas um conjunto de espaços heterogêneos, todos centrados no próprio corpo: espaço bucal, tátil, visual, auditivo, de postura; e certas impressões temporais (expectação etc.), mas sem coordenações objetivas” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 20). Tais espaços vão se coordenando aos poucos, ainda que permaneçam parciais por muito tempo, “enquanto a constituição do esquema do objeto permanente não conduz à constituição fundamental (...) entre as mudanças de estado, ou modificações físicas, e as mudanças de posição, ou deslocamentos constitutivos no espaço” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 21).

Sobre a estruturação causal, Piaget e Inhelder (1999, p. 22) explicam que não se pode dissociar dela o sistema dos objetos permanentes e de seus

deslocamentos: “pois o próprio do objeto é ser origem, sede ou resultado de ações diversas, cujas ligações constituem a categoria da causalidade”.

A inteligência sensório-motora é essencialmente prática, ou seja, “tendente a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdades”, mas nem por isso “deixa de resolver, finalmente, um conjunto de problemas de ação (alcançar objetos afastados, escondidos etc.), construindo um sistema complexo de sistemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais e causais” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 12).

Com relação ao aspecto afetivo das reações sensório-motoras, este é irreduzível, indissociável e complementar ao aspecto cognitivo, sendo possível encontrar “um notável paralelismo entre as suas respectivas evoluções” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 24):

De modo geral, com efeito, enquanto o esquematismo cognitivo passa de um estado inicial centrado na ação própria à construção de um universo objetivo e descentrado, a afetividade dos mesmos níveis sensório-motores procede de um estado de não diferenciação entre o eu e todos os elementos físicos e humanos que o cercam para construir, em seguida, um conjunto de trocas entre o eu diferenciado e as pessoas (sentimentos inter-individuais) ou as coisas (interesses variados conforme os níveis) (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 24-25).

Trata-se de conquistas fundamentais no desenvolvimento infantil, que são essenciais para as outras que se seguirão. Sua compreensão é central para a ação dos professores de música: as atividades propostas precisam dialogar com cada passo das conquistas, contribuindo com o suporte necessário e possível, assim, impulsionando-as.

O que marca o estágio do desenvolvimento chamado de pré-operacional (2 a 6-7 anos) é o uso da representação, que leva a criança a desenvolver pensamentos cada vez mais rebuscados e com significações:

Ao cabo do período sensório-motor, entre 1½ e 2 anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um “significado” qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um “significante” diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc. (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 47).

Contudo, é interessante considerar que a primeira parte deste estágio é o período com menos informações acerca dos processos do pensamento das crianças bem pequenas, “porque não é possível interrogar uma criança antes dos 4 anos em uma conversa longa” (PIAGET, 2018, p. 215) – o que é, por si só, um índice característico.

Esse primeiro estágio, que se estende dos 2 a 3 e meio ou 4 anos (PIAGET, 2018, p. 215), é marcado por:

1) O aparecimento da função simbólica em diferentes formas: linguagem; jogo simbólico (ou de imaginação) ao contrário dos jogos de exercícios únicos representados até então: imitação diferida e provavelmente começos da imagem mental concebida como uma imitação interiorizada. 2) Plano da representação nascente: dificuldades de aplicação ao espaço não próximo e ao tempo não presente dos esquemas de objeto, de espaço, de tempo e de causalidade já utilizados na ação efetiva (PIAGET, 2018, p. 216).

A imitação diferida é aquela que principia na ausência do modelo:

Numa conduta de imitação sensório-motora a criança começa imitando em presença do modelo (por exemplo, um movimento da mãe), depois pode continuar a fazê-lo na ausência do modelo sem que isso implique nenhuma representação em pensamento. Ao contrário, no caso de uma garotinha de 16 meses, que vê um companheirinho zangar-se, chorar e bater os pés (espetáculos novos para ela), mas somente uma ou duas horas após a sua partida, imita a cena a rir, a imitação diferida constitui início de representação e o gesto imitativo princípio de significante diferenciado (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 49).

Em seguida, inicia-se o jogo simbólico, desconhecido no nível sensório-motor: o bebê começa, por exemplo, a fingir que dorme e, depois, faz dormir o seu urso de pelúcia. Como explicam Piaget e Inhelder (1999, p. 49), em todos esses casos, “a representação é nítida e o significante diferenciado é, de novo, um gesto imitativo, porém acompanhado de objetos que vão tornando simbólicos”.

O desenho (imagem gráfica), no início, permanece entre o jogo e a imagem mental, que vem em seguida, onde já “não se observa traço algum no nível sensório motor (...) e que surge como imitação interiorizada” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 49). Por fim, a linguagem nascente irá permitir a evocação verbal de acontecimentos não atuais.

A imitação, para Piaget e Inhelder (1999, p. 50), constitui, ao mesmo tempo, “a prefiguração sensório-motora da representação e, por conseguinte, a passagem

do nível sensório motor para o das condutas propriamente representativas”. Ao final do período sensório-motor, a criança terá adquirido um domínio suficiente da imitação generalizada, o que possibilita a imitação diferida:

com efeito, a representação em ato libera-se, então, das exigências sensório-motoras de cópia perceptiva direta, para atingir um nível intermediário em que o ato, desligado do contexto, se torna significante diferenciado e, por conseguinte, já em parte, representação em pensamento. Com o jogo simbólico e o desenho, reforça-se a passagem da representação em ato à representação-pensamento: o “fingir dormir” (...) não é, em si mesmo, senão ato destacado do contexto, mas é, além disso, um símbolo generalizável. Com a imagem mental, em seguida, a imitação já não é apenas diferida, senão interiorizada e a representação que ela possibilita, dissociada assim de todo ato exterior em proveito desses esboços ou bosquejos internos de ações que a suportarão, dali por diante está pronta para tornar-se pensamento. A aquisição da linguagem, tornada acessível nesses contextos de imitação, cobre finalmente o conjunto do processo, assegurando um contato com outrem muito mais vigoroso do que a simples imitação, permitindo, portanto, à representação nascente aumentar os seus poderes apoiada na comunicação (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 51).

A música, que já vinha estimulando e impulsionando os esquemas sensório-motores, passa a impulsionar o jogo simbólico, considerado como “o apogeu do jogo infantil” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 52). O sistema dos símbolos próprios do jogo simbólico, é indispensável à criança para que possa dispor de um meio de expressão próprio, visto que “o instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas, obrigadas e de natureza coletiva”, impróprias, portanto, “para exprimir as necessidades ou as experiências do eu” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 52).

Essas características serão aprofundadas em diálogo com o desenvolvimento musical, nas seções que se seguem.

### **3.2.1 A Teoria Espiral do desenvolvimento da compreensão musical**

Em 1986, Keith Swanwick e June Tillman apresentaram uma análise de composições de crianças que possibilitou a construção de uma teoria do desenvolvimento da compreensão musical. Os autores analisaram 745 composições instrumentais e vocais de crianças de três a onze anos, gravadas em sala de aula. A pesquisa contou com um corte transversal de músicas feitas por crianças de diferentes idades e, em alguns casos, um espectro longitudinal das composições de

algumas crianças durante um período de tempo bastante longo (SWANWICK, 1994, p. 84).

O estudo deu-se a partir das composições, explica Swanwick (1994, p. 85) porque a educação musical britânica, pelo menos àquela época, oferecia ricas oportunidades para observar crianças compondo nas escolas, uma atividade não tão facilmente encontrada em muitas outras partes do mundo. Segundo o autor, ele e June Tillman tiveram a sorte de poder escolher investigar a composição porque “quaisquer *insights* nessa área lançam amplos focos de luz sobre como as pessoas estão pensando musicalmente” (SWANWICK, 1994, p. 85, tradução minha). Ainda sobre as composições, ele argumenta:

Ao compor, é provável que façamos julgamentos musicais em uma escala mais ampla; por exemplo, podemos decidir sobre a ordem real da música no tempo e no espaço musical, bem como sobre a maneira de produzir sons e formar frases. Por essas e outras razões, analisar as composições das crianças parecia uma maneira útil de entrar em seus mundos musicais e provavelmente um bom indicador de desenvolvimento musical mais geral (SWANWICK, 1994, p. 85, tradução minha).

Dessa forma, as composições das crianças foram objeto de uma extensa análise qualitativa, e padrões puderam ser observados de forma a permitir que as composições fossem agrupadas segundo sua semelhança. Esses grupos acabaram revelando, como explica França (1998), uma sequência de mudanças qualitativas na compreensão musical, indicando que o desenvolvimento musical acontece a partir de níveis ordenados e cumulativos. Dessa forma, observou-se uma progressiva consciência das “camadas” (*layers*) constitutivas do discurso musical: material sonoro, caráter expressivo, forma e valor simbólico que, em condições apropriadas, deverá se manifestar nas três modalidades de envolvimento direto com música: composição, apreciação e performance.

Swanwick (1994, p. 86) explica que o desenvolvimento da compreensão musical depende de dois processos complementares e interativos: “de poder relacionar dados experienciais aos nossos sistemas internos de significado (assimilação aos nossos esquemas), mas também de poder modificar esses sistemas quando eles deixarem de ser adequados para interpretar a experiência. e manter a coerência (acomodação)”.

Em cada uma das quatro camadas do conhecimento musical observou-se uma polaridade entre tendências “assimiladoras” e “acomodatórias”. Swanwick (1994) esclarece que esses termos são empregados “um tanto tecnicamente por Piaget”, mas os conceitos fazem parte de sua experiência cotidiana, bem como da de Tillman, e é nesse sentido que ele os emprega:

Pegar as coisas como as encontramos pela primeira vez — assimilando-as diretamente à nossa visão do mundo — é o que venho chamando de processo intuitivo. A remodelação dessas estruturas interpretativas — acomodação — é fundamentalmente analítica.

Essa visão não está inteiramente de acordo com a de Piaget, que assumiu uma posição bastante diferente sobre o que chamou de intuição. Minha posição é que o crescimento do conhecimento em qualquer nível surge intuitivamente e é nutrido e canalizado pela análise. O conhecimento musical não é exceção e observar e participar do fazer musical das crianças nos oferece mais *insights* sobre essas estruturas e processos (SWANWICK, 1994, p. 86).

Nessa perspectiva, a partir dessa relação dialética entre intuição e análise, o modelo de desenvolvimento da compreensão musical foi proposto na forma de uma espiral - algo que não foi previsto, mas descoberto (SWANWICK, 1994, p. 84). As quatro camadas foram divididas, portanto, em dois níveis, seguindo tendências ora intuitivas, ora analíticas, o que resultou em oito níveis de desenvolvimento.

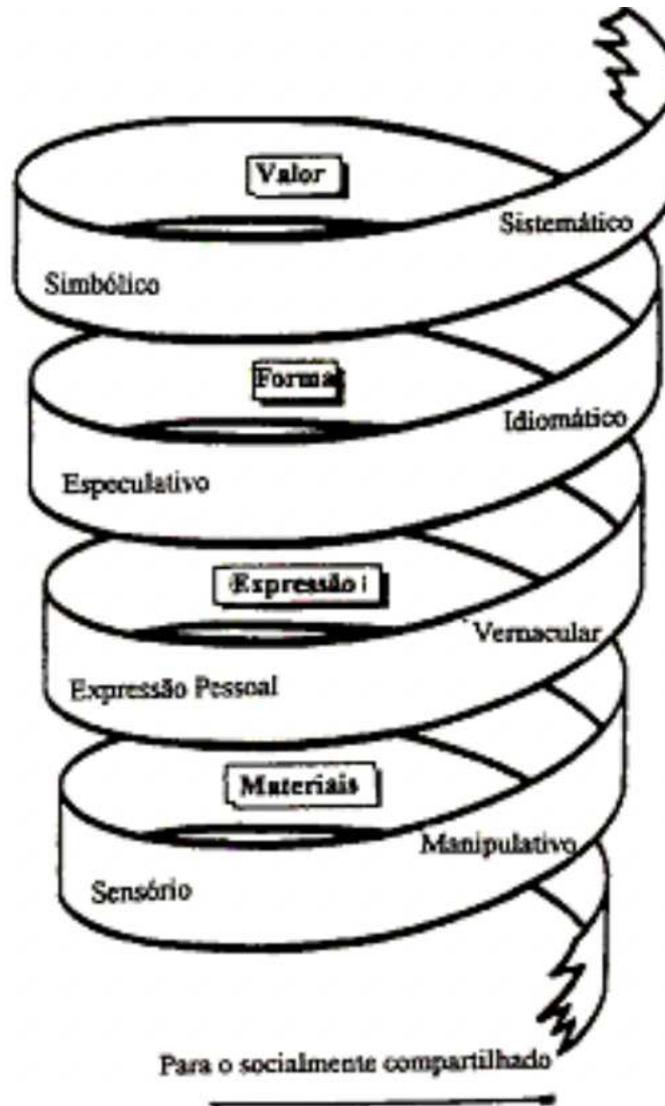
A proposta da espiral indica que as camadas superiores integram as inferiores, por isso elas são cumulativas<sup>13</sup>. Não há uma superação, o que há é a ampliação da consciência para outras camadas do discurso musical. Por serem cumulativos, não é possível atingir níveis mais altos da espiral sem percorrer os inferiores. A relação dialética entre intuição e análise possibilita a mudança do puro prazer sensorial, intuitivo, relacionado ao som em si, para a compreensão analítica e semântica de seu significado (FRANÇA, 1998, p. 115).

Na Figura 5, a seguir, pode-se observar o Modelo Espiral com suas quatro camadas cumulativas da compreensão musical:

---

<sup>13</sup> Swanwick (2016, p. 123) explica que “[o] desenvolvimento musical pode ser interpretado como consistindo de camadas cumulativas, cada uma trazendo uma qualidade adicional”. O uso do termo “cumulativo” revela um diálogo com a teoria do desenvolvimento musical de Bamberger (1991), que sugere que pode haver fases com padrões de comportamento qualitativamente diferenciados. Segundo Swanwick (2016, p. 108), Bamberger enfatizou a permutabilidade de “níveis” em vez de uma sequência invariante. Logo, o sentido de cumulativo é que os focos de atenção entre aspectos relevantes da estrutura musical mudam, mas também se constroem cumulativamente uns sobre os outros.

Figura 5 – Modelo Espiral do Desenvolvimento da Compreensão Musical



Fonte: Adaptado de Swanwick (1994, p. 87).

Cada um dos principais modos ou fases da espiral do desenvolvimento é uma mudança distinta; eles não são simplesmente mais da mesma coisa – quantitativos – mas são diferencialmente *qualitativos*. Swanwick (1994, p. 88) explica que:

No prazer intuitivo, impulsivo e inicial de brincar com explorar e responder aos sons cresce a dimensão analítica correspondente, uma inclinação para controlar os sons, manipular, imitar, acomodar.

Com os sons sob controle, a expressão musical torna-se possível; a princípio intuitivamente espontâneo, mas depois mais convencional, mais analítico; acomodando os lugares-comuns vernaculares de frase e sequência, de organização métrica em agrupamentos comuns. E essas ideias convencionais são assimiladas em um mundo imaginativamente lúdico de reviravoltas de expectativas e surpresas, respostas intuitivas à forma musical, que por sua vez podem ser integradas nas estruturas complexas de expectativa construídas por estilos ou idiomas específicos. Além disso está o mundo de reconhecido valor simbólico para o indivíduo e possivelmente um compromisso sistemático. Para evitar qualquer mal-entendido aqui sobre a ideia de “valor”, deve ficar claro que podemos desfrutar de música em qualquer idade ou nível de envolvimento. “Valorizar”, como estou usando o termo aqui, é mais do que prazer, aponta para o fenômeno de nos tornarmos conscientes da importância da música como discurso simbólico, um grande benefício para nós como indivíduos e para a sociedade. Vai além do prazer sensorial e expressivo ou mesmo do prazer no fascínio das reviravoltas estruturais da música: é uma celebração explícita da “qualidade”.

As análises das composições mostraram uma positiva correlação estatística com as idades das crianças (SWANWICK; TILLMAN, 1986). São idades estimadas e, como Swanwick (1994, p. 86) deixa claro, embora de fato pareça haver uma correlação entre as idades e o desenvolvimento musical, essa correlação é menos importante do que a sequência das camadas.

Nossa intenção foi traçar o desenvolvimento do conhecimento musical nas crianças, não para fixá-lo em idades precisas. Como deixamos claro, o desenvolvimento musical pode seguir uma certa sequência, embora não necessariamente em um “tempo padrão”. Isso é importante. Não está sendo sugerido que toda criança em uma determinada idade esteja trabalhando em um determinado nível; longe disso. É muito provável que um ambiente musicalmente estimulante possa melhorar os níveis em que uma criança pode trabalhar e o contrário também pode ser verdade. E, como indivíduos, entramos e saímos das camadas de maneira fluida. Embora pareça haver uma ordem sequencial geral, há uma grande variação em qualquer idade em particular (SWANWICK, 1994, p. 90 - 91).

Diversos estudos validaram a sequência de desenvolvimento apresentada no Modelo Espiral (HENTSCHEKE, 1993; STAVRIDES, 1995; FRANÇA, 1998). A essência desses elementos que caracterizam as etapas de desenvolvimento da

compreensão musical pode ser expressa em critérios que descrevem e caracterizam as diferenças essenciais entre os níveis<sup>14</sup>:

### **Materiais Sonoros**

A primeira camada, que geralmente corresponde à faixa entre 0 a 4 anos de idade, é a dos Materiais Sonoros. Ela possui dois níveis: o Sensorial e o Manipulativo. No nível Sensorial, a criança pequena está interessada na exploração da qualidade sonora dos materiais e instrumentos, especialmente o timbre. Ela demonstra um fascínio pela intensidade dos sons, principalmente com seus extremos. A experimentação com os instrumentos e fontes sonoras diversas é constante, e os instrumentos convencionais são apenas uma dentre várias outras fontes. Há desejo de investigar a natureza do som, de modo que, por exemplo, as maracas são sacudidas e batidas juntas, a madeira do tambor é batida assim como a pele, várias partes das mãos e dedos são usados para tocar o tambor. A manifestação sonora é imprecisa e o pulso é instável. As produções sonoras são imprevisíveis e não revelam uma intenção estrutural ou expressiva (SWANWICK; TILLMAN, 2016, p. 91).

Já no nível seguinte, o Manipulativo, a criança adquire certo controle motor que viabiliza a manipulação mais controlada dos instrumentos e de outras fontes sonoras, possibilitando a repetição de padrões ou motivos musicais. A criança vai se movendo em direção ao controle do pulso estável, e o interesse pelo timbre e por outras características do som se desloca para o controle de determinados dispositivos particulares, como glissandos, padrões escalares e intervalares, trinados e trêmolos. O prazer pelo domínio das fontes sonoras leva as crianças a uma produção sonora mais longa e repetitiva, sendo frequentemente determinadas pela estrutura física dos próprios instrumentos. É importante destacar que o caminho para a aquisição do pulso regular não é ensinado, mas conquistado no processo de desenvolvimento cognitivo musical da criança (SWANWICK, 1988).

---

<sup>14</sup> Os níveis foram descritos tendo como referência os critérios pensados para a composição – objeto de interesse inicial de Swanwick e Tillman (2016). É importante destacar, contudo, que pesquisadores de várias partes do mundo desenvolveram critérios para a apreciação musical e para a performance, como os já citados Hentschke (1993) e Stavrides (1995).

## **Caráter Expressivo**

Uma vez conquistado o domínio manipulativo - ainda que elementar - dos materiais sonoros, o Caráter Expressivo torna-se possível, geralmente entre os 4 e 9 anos de idade. No nível Pessoal, a expressão sonora da criança é caracterizada por uma intencionalidade expressiva em seus gestos provocando mudanças de andamento e níveis de intensidade. Ainda há pouca estruturação, embora sinais de frases elementares comecem a aparecer. Devido à sua espontaneidade, não há ainda uma reflexão crítica ou uma preocupação estrutural em relação ao resultado musical.

No nível Vernacular já começam a aparecer padrões, tanto melódicos quanto rítmicos possíveis de serem repetidos e organizados. Percebe-se uma tendência da criança a imitar clichês musicais vivenciados em seu cotidiano. As peças musicais são mais curtas do que as do nível anterior e as frases melódicas são organizadas em padrões de dois, quatro ou oito compassos. O que as crianças fazem é, muitas vezes, previsível, fruto de suas experiências musicais cotidianas, refletindo aquilo que ouvem, cantam e tocam.

## **Forma**

Entre 10 e 15 anos, geralmente entra-se na camada da Forma. Com o Vernacular firmemente estabelecido, a repetição deliberada de padrões abre caminho agora para o desvio imaginativo, que marca o nível Especulativo. As surpresas ocorrem, mas ainda não estão totalmente integradas a um estilo específico. O controle do pulso da frase, que era claramente aparente no estágio anterior, agora parece menos fixo à medida que os pré-adolescentes e adolescentes procuram a nota “certa” ou tentam introduzir uma surpresa que não funciona muito bem. Observa-se uma experimentação muito maior, uma vontade de explorar as possibilidades estruturais da música e contrastar e variar um motivo ou melodia estabelecida, por exemplo, criando um final surpreendente para a peça.

No nível Idiomático as surpresas estruturais agora se integram mais firmemente em um estilo particular. Contraste e variação ocorrem com base em modelos imitados de práticas idiomáticas, sejam das tradições da música popular ou erudita. O controle técnico, expressivo e estrutural começa a ser estabelecido de

forma confiável em períodos de tempo mais longos. Há uma forte tendência a se mover em direção ao que os pré-adolescentes e adolescentes consideram um estilo ou idioma musical “adulto”.

## **Valor**

O último estágio corresponde a uma profunda compreensão do significado da música, a partir dos 15 anos de idade. No nível Simbólico há uma consciência crescente do poder da música como fonte de significados e um comprometimento pessoal e afetivo do indivíduo com a música. O domínio do nível anterior resulta numa forte identificação pessoal com peças musicais particulares, até mesmo frases e progressões harmônicas. Os valores musicais tornam-se mais idiossincráticos e o compromisso com a música baseia-se frequentemente numa intensidade da experiência que é sentida como única e altamente significativa. Segundo Swanwick e Tillman (2016, p. 94), o modo Simbólico de experiência se distingue dos níveis anteriores pela capacidade de refletir sobre a experiência e de relacioná-la com a crescente autoconsciência e o desenvolvimento de sistemas de valores.

No nível Sistemático, Swanwick e Tillman (2016, p. 94) pensam na pessoa musical de pleno direito, capaz de refletir sobre sua experiência musical. Há consciência dos princípios estilísticos subjacentes ao(s) idioma(s) escolhido(s). Há o início da especulação estética e a possibilidade de criação de novos ‘sistemas’. A composição musical pode ser baseada em princípios gerais de grupos de materiais musicais conscientemente organizados (como o uso da escala de tons inteiros, serialismo, música gerada eletronicamente e assim por diante). Músicos e outros muitas vezes sentem a necessidade de escrever e falar sobre esses processos, muitas vezes de forma filosófica. Mesmo que não o façam, ainda podemos encontrar evidências de um forte compromisso de valor com a música que envolve expandir as possibilidades musicais de maneira sistemática.

## **Considerações**

Swanwick (1994, p. 91) destaca que não há a intenção de sugerir que uma camada seja de alguma forma melhor ou pior do que outra, mas que as fases subsequentes são mais complexas e incluem as anteriores. E reforça que, ao

analisar as produções das crianças, diz-se que um nível foi alcançado quando a composição demonstra a presença das principais características descritas naquele nível com alguma consistência, e não apenas um vislumbre fugaz.

Swanwick e Tillman (2016, p. 94) sugerem que as etapas do lado esquerdo da espiral parecem ser egocêntricas e experimentais, enquanto as da direita parecem ser ditadas por convenções dentro das quais a tendência é ser mais derivativa e menos original. O impulso em direção ao desenvolvimento musical, inicialmente auto-gerado, é logo complementado e aperfeiçoado pelas trocas com o meio ambiente (FRANÇA, 1988, p. 118). A compreensão musical proveniente das interações sociais é provocada pelas músicas ouvidas por aquela sociedade e pelo aprendizado formal da música. França (1998, p. 119) afirma que a compreensão musical da criança e suas habilidades se desenvolverão dentro de um contexto social e cultural, que determina o tipo de música que será criada e as técnicas utilizadas para esse fim.

A autora comenta que a ação dos professores, em um ambiente musicalmente rico e estimulante pode acelerar o desenvolvimento, permitindo que a criança atinja mais rapidamente níveis mais altos do Modelo Espiral. Conhecer esse processo de desenvolvimento da compreensão musical torna-se, portanto, fundamental para que as intervenções pedagógicas sejam planejadas de forma a contribuir com esse desenvolvimento.

Nessa perspectiva, as seções seguintes buscam aprofundar as questões relativas ao desenvolvimento musical dos bebês e crianças bem pequenas, especialmente o recorte etário de 0 a 1 ano e 11 meses de idade, que são o foco desta pesquisa. Tais questões discutem, de forma mais detalhada, os fundamentos do protocolo de observação proposto, e envolvem um diálogo interdisciplinar que contribui para compreender o desenvolvimento musical nesse período.

### **3.2.2 Bebês, crianças bem pequenas e suas relações com a música**

A partir do século XX, vários estudos têm demonstrado que é notório o desenvolvimento musical dos bebês e das crianças bem pequenas que são conduzidos, desde muito cedo, em vivências musicais intencionais. Como afirma Soares (2008, p. 80), estes estudos “apontam que a influência positiva da música é

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”.

Isso se justifica porque, “após o nascimento, seu cérebro passa por um grande crescimento” e “trilhões de sinapses ocorrem entre as células cerebrais, que começam a ser formadas antes mesmo do bebê completar seu primeiro ano de vida (KOTULAK, 1997, p. 6). Logo, as experiências proporcionadas ao bebê estimulam a ocorrência de sinapses, que “permitem a junção de ideias e o desenvolvimento de pensamentos que constituem as bases da inteligência, imaginação e criatividade” (KOTULAK, 1997, p. 6).

São pesquisas como as realizadas por Delalande (1995), Malloch (2000), Gordon (2000, 2008), Beyer (2001, 2004), Carneiro (2006), Parizzi (2009, 2013), Ilari (2002, 2009), Santos (2013), dentre várias outras, que, no Brasil e no exterior, têm se dedicado ao desenvolvimento musical do bebê e à Educação Musical na primeira infância.

É curioso perceber que ainda se encontra alguma resistência – e até mesmo surpresa e ceticismo – quando se trata de musicalização para bebês. Todavia, com o acúmulo do conhecimento produzido ao longo dos anos, muitos já se conscientizaram das possibilidades e do potencial que estas ações contêm. Ao pensar em Educação Musical para bebês e para crianças bem pequenas é preciso abrir-se para as singularidades destas fases da vida, deixando de lado as concepções tradicionais de uma aula de música. Nestas “aulas” de música para bebês, Esther Beyer (2005) defende uma perspectiva onde os bebês são protagonistas e produtores de conhecimento e cultura musical:

[É] importante que o educador musical esteja buscando momentos musicais com o bebê que permitam que ele exerça sua ação espontânea sobre o som, equilibrando momentos de ação mais sensorial e outros de ação mais motora. Que consiga propiciar o contato com material musical simples, mas também complexos musicalmente para desafiar o bebê quanto a seu conhecimento musical. Que a situação de aprendizagem musical possa ser descontraída e agradável, de modo a possibilitar interações mais significativas com os objetos musicais, envolvendo inclusive importantes vínculos com os pais e cuidadores. ‘Cante, bebê, que eu estou ouvindo’ seria, talvez, a atitude mais importante do educador/pai que busca o desenvolvimento musical do bebê. Estar disponível para interagir, observar, colocar-se no seu lugar, à medida do possível, considerando que antes de mais nada, o bebê que está à nossa frente não vai se tornar alguém futuramente, mas que ele já

é um ser humano, com vontades, preferências e peculiaridades (BEYER, 2005, p. 106).

Nos últimos 30 anos tem-se observado uma profunda transformação no modo de ver o recém-nascido (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 15): o bebê tem sido considerado em suas especificidades, e não mais como o “pai do adulto”, mas como um ser extremamente capaz, dotado de um corpo que se expressa e se comunica mesmo antes de nascer. Essa nova forma de se olhar para o bebê acabou por transformar as concepções sobre a infância, que passa a ser entendida e estudada como um período importante em si mesmo.

O bebê, a partir de suas competências sensoriais, perceptivas e afetivas, é entendido como um ser altamente complexo e organizado, que está em condições e disponível para a construção de trocas e relações sociais. Dentre suas múltiplas competências, Parizzi e Rodrigues (2020, p. 15) destacam a musicalidade inata do bebê, que é “vital para sua comunicação com o mundo e que se manifesta desde a vida intrauterina”.

O contato com os sons vem desde a vida intrauterina, pois o bebê encontra-se imerso em um ambiente sonoro, convivendo tanto com ruídos externos quanto com os sons interiores resultantes do funcionamento do corpo da mãe, além da sua voz.

A partir dos estudos de Parlato-Oliveira (2019) e Granier-Deferre e Busnel (2011), Parizzi e Rodrigues (2020, p. 17) apontam que o feto já manifesta algum tipo de reação aos sons, mas com pouca responsividade, já a partir da vigésima semana de gestação. Essas reações ficam mais consistentes a partir da vigésima sexta semana, quando o feto passa a reagir às palavras e à música provenientes do ambiente externo - especialmente aos sons de baixa frequência. A discriminação dos sons de alta frequência é observada por volta da trigésima quinta semana.

Várias pesquisas vêm demonstrando as reações dos fetos à música (ILARI, 2006), à voz materna (GARNIER-DEFERRE; BUSNEL, 2011) e aos sons dos instrumentos musicais (GARNIER-DEFERRE; BUSNEL, 2011), demonstrando como a audição já se manifesta desde o útero materno.

Esta musicalidade inata do bebê precisa ser desenvolvida na cultura (MARTINEZ, 2017), sendo fundamental um ambiente sonoro rico e estimulante, que atua na plasticidade cerebral, possibilitando a formação de novas conexões em

resposta às experiências vivenciadas (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 21). As autoras destacam que diferentes partes do cérebro têm funções relativamente especializadas, e que a experiência musical envolve simultaneamente muitas áreas diferentes do cérebro, integrando muitas funções cerebrais, como a percepção, a ação, a comunicação, a emoção e a memória. Segundo elas, é possível mesmo afirmar que o bebê “ouve vendo” e “vê ouvindo” (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 23).

Os contornos melódicos - presentes na música e no manhês (a forma típica com que adultos e crianças mais velhas falam com os bebês) - constituem uma das características sonoras mais observadas pelos bebês, uma vez que carregam mensagens afetivas prontamente captadas por eles. Parizzi e Rodrigues (2020, p. 26) mostram, a partir de vários resultados de pesquisas, que os bebês percebem e reagem aos sons desde o período pré-natal:

Já nascem com uma bagagem de memórias sonoro-musicais; são sensíveis aos contrastes de altura, intensidade, duração, timbre; percebem alterações rítmicas e de alturas em melodias; alterações de andamento; percebem a quebra da regularidade de sequências rítmicas e a mesma melodia quando transposta; reconhecem frases musicais; e demonstram suas preferências musicais já desde o nascimento (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 26).

E reforçam que ainda há muito o que saber sobre as capacidades dos bebês. Entretanto, já é possível afirmar que as “habilidades sonoro musicais inatas são essenciais para que o bebê se comunique, se socialize, sobreviva e se desenvolva” (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 27).

### *3.2.2.1 Parentalidade intuitiva e Musicalidade comunicativa*

Ao abordar a Educação Musical no primeiro ano de vida, tendo em vista todas essas descobertas a respeito do bebê, Carneiro e Parizzi (2011, p. 95) apresentam dois conceitos que consideram como fundantes: a parentalidade intuitiva e a musicalidade comunicativa.

Para compreender esses conceitos, é importante considerar que o bebê manifesta, desde os primeiros instantes de vida, uma necessidade vital de interagir com o mundo e com as pessoas em sua volta, e o faz a partir de “gestos visíveis e

audíveis” do corpo, compartilhados tempos depois com a palavra (TREVARTHEN; MALLOCH, 2017; TREVARTHEN; PANKSEPP, 2016; PARIZZI; RODRIGUES, 2020).

Esse esforço que o bebê faz para se comunicar desde o nascimento é vital para sua sobrevivência e resulta de um impulso vital inato que pode ser nitidamente percebido nas formas de sua interação com outros seres humanos (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 28). Estas interações dão-se a partir de vocalizações e na alta sofisticação de movimentos da cabeça, do rosto e dos membros dos bebês durante seus momentos de interação com os adultos (SHIFRES, 2007). Trevarthen e Malloch (2017) identificam, nesses movimentos dos bebês durante a comunicação, uma vontade originária de se integrar à cultura e ao convívio prazeroso com os semelhantes.

Parizzi e Rodrigues (2020, p. 28) afirmam que essa verdadeira obstinação pela comunicação é compartilhada inconscientemente por pais e cuidadores, o que se expressa por um comportamento inato complexo denominado “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK M., 1996), que Shifres (2007, p. 15) define como “uma habilidade dos adultos para proteger, alimentar, estimular e ensinar as características de uma cultura a seus bebês”. Dessa forma, a parentalidade intuitiva pode ser considerada uma característica humana que pode ser responsável pela alegria e envolvimento que nós adultos sentimos nos momentos de interação com nossos bebês (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 28 - 29).

Esse conceito é proposto a partir de estudos realizados no contexto sociocultural das crianças, estudos esses que têm demonstrado a importante atuação dos pais e cuidadores como “professores competentes” da língua materna, e como mediadores das influências culturais (PAPOUSEK, H., 1996). Carneiro e Parizzi (2011, p. 90) mostram que essa atuação dos pais é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de comunicação da criança, ocorrendo de forma inconsciente através de intervenções intuitivas. Um exemplo típico dessa predisposição inconsciente é apontado pelas autoras como a forma que os pais e cuidadores alteram sua maneira de falar quando se dirigem aos bebês - o chamado “manhês”. Shifres (2007, p. 15) comenta que essas interações dos adultos exibem uma série de características que, em princípio, “evocam modos de produção, organização, recepção e comunicação musical” e, por essa razão, têm sido vistas como manifestações “protomusicais”.

Nessa direção, pais e bebês compartilham um “alfabeto pré-linguístico” onde são utilizadas alterações de timbres, de alturas, contornos melódicos, mudanças de intensidade e de acentuações, padrões específicos temporais e rítmicos. Esses recursos são próprios da linguagem musical e são utilizados tanto na fala que é dirigida aos bebês quanto nos sons vocais dos próprios bebês (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 90-91).

A comunicação pré-verbal entre pais e bebês foi estudada extensivamente pelo casal Papousek (PAPOUSEK, H.; PAPOUSEK, M., 1996). Esses estudos revelaram a existência de uma universalidade nas formas e nas funções dos elementos musicais utilizados nessa comunicação: “pais e cuidadores utilizam sua voz num registro bem mais agudo (até duas oitavas acima do seu registro normal), falam mais devagar e criam pausas entre as frases, as quais são usualmente mais curtas e ritmadas” (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 91).

Em português, dá-se o nome de “manhês” a essa forma típica de se falar com os bebês (*motherese, parentese, ou infantil directed speech* - em inglês). Esta forma é percebida e respondida com muito prazer pelos bebês, fazendo com que a criança se mostre mais interessada e atenta, o que favorece, portanto, as primeiras formas de comunicação (MALLOCH, 1999/2000, p. 30).

Carneiro e Parizzi (2011, p. 91) refletem sobre as relações da parentalidade intuitiva com a Educação Musical:

Assim, pais e cuidadores das mais diversas culturas, através da “parentalidade intuitiva”, apresentam aos bebês modelos de sons vocais, estimulam a imitação desses sons, recompensam os bebês por sua atuação e, didaticamente, ajustam essa intervenção às possibilidades de vocalização da criança naquele momento. Essa universalidade aponta para uma predisposição biológica comportamental de pais e bebês ao invés de tendências de comportamento transmitidas através da cultura (Papousek, M., 1996) e delineia um modelo primordial de conduta que deve ser seguida pelo educador musical.

Observa-se, dessa forma, que a interação entre pais, professores, cuidadores e bebês recorre a uma série de sonoridades específicas, bem como de gestos e movimentos corporais diversos. Parizzi e Rodrigues (2020, p. 34) explicam que esses recursos comunicativos utilizados intuitivamente por pais e bebês foram definidos por Malloch e Trevarthen (2009) como “Musicalidade Comunicativa”: “uma habilidade inata que se manifesta desde o nascimento por meio de sons vocais e

movimentos corporais, e que fundamentará a autoconsciência, a autorregulação, a intersubjetividade e o engajamento solidário ao longo da vida”.

As autoras esclarecem que o sentido da palavra musicalidade, da forma como é utilizado por Malloch e Trevarthen (2009), difere daquele correntemente utilizado no senso comum - geralmente ligado à sensibilidade ou talento para a música. Para esses autores, a Musicalidade Comunicativa constitui a base da comunicação humana.

Malloch (1999/2000, p. 30) reconhece na musicalidade comunicativa três dimensões musicais: “o pulso, a qualidade e a narrativa”. Trata-se de recursos interdependentes que, juntos, cooperam para que aconteça a comunicação sintonizada e coordenada entre adulto e bebê:

Os elementos das interações comunicativas, cooperativas e co-dependentes, entre mães e bebês se combinam para formar o que eu denominei de “Musicalidade Comunicativa”. Esse termo reconhece que a mãe e seu bebê são parceiros em um diálogo musical. Musicalidade Comunicativa consiste nos elementos pulso, qualidade e narrativa – atributos da comunicação humana que são particularmente explorados na música, que permitem o surgimento de uma convivência coordenada. (MALLOCH, 1999/2000, p. 31 - 32)

O pulso, nesse caso, pode ser definido como uma sucessão regular de eventos vocais ou gestuais no tempo, uma troca de turnos no processo comunicativo. A produção e a percepção desses eventos acontecem entre duas ou mais pessoas, que coordenam sua comunicação, durante um mesmo lapso de tempo, antecipando intuitivamente quando e o que pode acontecer no processo comunicativo (MALLOCH, TREVARTHEN, 2009, p. 4).

Já a qualidade (emocional) representa a variedade de contornos modulares expressivos das vocalizações ou dos gestos, que se movem durante e através do tempo, e que se caracterizam pelos atributos psicoacústicos das vocalizações: altura, timbre e intensidade; e pelos atributos de direção e intensidade dos gestos. Atributos estes que são sempre coordenados entre si, como, por exemplo, os movimentos das mãos sincronizados com a fala, descritos como “contornos vitais” (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, p. 4).

A narrativa, por sua vez, é a integração da qualidade e do pulso, e está presente tanto nas relações entre dois adultos, quanto na de um adulto e um bebê,

porque em ambos os relacionamentos há o compartilhamento de emoções similares durante um único período de tempo (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, p. 4).

Tudo isso é explicado por Parizzi e Rodrigues (2020, p. 37) da seguinte forma:

Em outras palavras, no caso de um processo comunicativo iniciado pela criança, ela convida a mãe a interagir por meio de balbucios e movimentos de cabeça, tronco, braços e pernas. A mãe corresponde com o “manhês”, e os dois interagem predominantemente de forma alternada - ora o bebê, ora a mãe, num pulso regulado pela qualidade dos sons (altura, timbre e intensidade) e pelos gestos da díade; e esta “protoconversa” percorre uma trajetória temporal caracterizando uma narrativa, onde emoções similares são compartilhadas pela díade.

Nessa perspectiva, pulso, qualidade e narrativa constituem a musicalidade comunicativa que, estimulada pela parentalidade intuitiva, propiciam as primeiras formas de comunicação entre o adulto e o bebê. Para Malloch (1999/2000, p. 29), ocorre entre o bebê e o adulto um processo de comunicação bastante rico, apesar do fato de o bebê não estar familiarizado, nem ter o desenvolvimento cognitivo suficiente para compreender as regras de sintaxe e de gramática que regem a sua língua materna: o bebê, recorrendo à sua Musicalidade Comunicativa, é capaz de interagir com sua mãe, com o professor, com o adulto, às vezes como receptor, outras vezes como emissor.

Parizzi e Rodrigues (2020, p. 37-38) concluem que “o corpo musical do bebê - que se expressa com balbucios, gestos e intenções que permitem a manifestação de sua Musicalidade Comunicativa inata - é determinante para o seu desenvolvimento”. Segundo essas autoras, “[é] com seu corpo musical que ele se torna humano, com a imersão gradual e definitiva no mundo dos símbolos”. Ao longo do primeiro ano de vida a musicalidade comunicativa do bebê “flui em duas direções e deságua na palavra e na música. A Musicalidade Comunicativa é, pois, uma característica de espécie, enquanto as músicas e as línguas são moldadas pela cultura”.

É a partir desses estudos que tem se especulado que a musicalidade comunicativa constitua a origem da capacidade inata dos humanos para fazer música e reagir a essa expressão artística (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 38).

Tomando, portanto, a “musicalidade comunicativa” - deflagrada e incentivada pela parentalidade intuitiva - como base da comunicação humana, Carneiro e Parizzi

(2011, p. 92) sugerem que esta deva ser tomada como “ponto de partida para o trabalho de musicalização de bebês”. Trabalho esse que terá consequências positivas não apenas para o desenvolvimento musical, como também para o desenvolvimento geral da criança (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 46), uma vez que nos primeiros anos de vida acontecem aquisições determinantes para as aprendizagens futuras.

Para construir um trabalho de qualidade, é fundamental conhecer de forma mais aprofundada o desenvolvimento cognitivo e musical nos dois primeiros anos de vida.

### *3.2.2.2 O desenvolvimento nos dois primeiros anos de vida*

O primeiro ato sonoro-gestual do bebê é o choro, que constitui o substrato para todas as vocalizações que se seguirão, incluindo-se o canto. Parizzi (2009, p. 112) destaca que elementos da prosódia como variações de intensidade e altura, “padrões” rítmicos, fraseado estão presentes no choro muito antes que as crianças iniciem suas “brincadeiras” vocais ou balbucios.

#### **a. O primeiro mês de vida**

Carneiro e Parizzi (2011, p. 92) destacam que o primeiro mês de vida do bebê é marcado pelo comportamento reflexo, sendo a preensão - que corresponde ao movimento de fechar e abrir as mãos - um dos reflexos mais importantes dessa fase. As autoras explicam que se acredita ser este um reflexo de sobrevivência, que permaneceu de nossos ancestrais primatas que tinham que se agarrar às suas mães. Segundo as autoras, alguns teóricos<sup>15</sup> consideram que o comportamento reflexo abre caminho para futuras aprendizagens de padrões comportamentais mais sofisticados relacionados a respostas a estímulos. São esses padrões que irão permitir aos bebês controlar suas respostas motoras em lugar de reagir de forma reflexa.

---

<sup>15</sup>Esses conhecimentos sobre o desenvolvimento do bebê advêm, principalmente, das áreas da medicina e da psicologia. Henri Wallon, Helen Bee, e, mais recentemente, Maria Lúcia Seidl-Moura são pesquisadores e pesquisadoras do campo da psicologia que se dedicaram a esse tema.

Nagy (2011) apresenta evidências de que o recém-nascido já apresenta comportamentos intencionais e intersubjetivos desde o nascimento. Segundo ela, há um acordo entre os especialistas de que o recém-nascido está preparado, evolutiva e psicobiologicamente, para nascer intersubjetivo. Heloise Junier (2021) reforça este entendimento, a partir de um estudo exploratório sobre as emoções no início da vida, em que revela que existe uma troca intersubjetiva entre o recém-nascido e seus pais.

Além disso, Parlato-Oliveira (2019, p. 30) nos ensina que a percepção do bebê é integrada: o bebê percebe o mundo de forma dinâmica e multimodal: ele “tece suas impressões sobre o mundo a partir de um elaborado e complexo sistema que permite a ele interpretar as informações para compor seu saber”. Diante disso, é fundamental que sejam oferecidas à criança em seu primeiro ano de vida experiências musicais “ao vivo”, para que sua audição, sua visão e suas demais formas de percepção possam ser estimuladas simultaneamente (PARIZZI; RODRIGUES, 2020).

Se oferecêssemos apenas gravações de pessoas falando e nunca falássemos “ao vivo” com nossos bebês, eles provavelmente não aprenderiam a falar (Gordon, 2008). A mediação é fundamental, o educador tem que se “transformar” na música para que o bebê a “veja”, a escute, a “sinta na pele”, e a perceba com todos os sentidos disponíveis. A música deve se materializar no corpo, na voz e na gestualidade do educador – o que Carneiro e Parizzi (2011, p. 92) chamam de “quadros visio-sonoros”:

Esses “quadros visio-sonoros”, próprios da “parentalidade intuitiva”, são oferecidos aos bebês por pais e cuidadores quando estes interagem com seus bebês por meio de uma fala mais aguda e ritmada – a fala “manhês” (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 94).

O “manhês”, prática determinante e imprescindível no aprendizado da língua materna, é apontado por Carneiro e Parizzi (2011, p. 94) como “extremamente eficaz” nas aulas de música, sendo relevante que o educador cante para o bebê e interaja com ele por meio das “protoconversas expressivas” - da mesma forma como o fazem os pais e cuidadores. Elas explicam que o bebê armazenará tanto memórias sonoro-musicais quanto a mímica facial e os gestos realizados pelo professor e, assim que houver maturação cerebral e fisiológica suficientes, ele

reproduzirá essas sonoridades e gestos armazenados tornando mais expressiva a sua capacidade comunicativa.

Os instrumentos musicais e outras fontes sonoras atuarão, nessa fase, como provocações sonoras se apresentados ao vivo para a criança, levando à formação de esquemas auditivos e à percepção da relação som-silêncio. Dessa forma, Carneiro e Parizzi (2011, p. 94) sublinham a importância da qualidade dos timbres e da expressividade dos sons cantados ou tocados pelo professor, uma vez que o bebê está formando suas memórias auditivas nessa fase - o que será decisivo para seu desenvolvimento musical.

### **b. Entre o segundo e o terceiro mês de vida**

Nesse período as ações reflexas são minimizadas, ao passo que correlações importantes entre a maturação cerebral e o comportamento passam a ser notadas. Carneiro e Parizzi (2011, p. 92) explicam que ocorre o desenvolvimento de neurônios no córtex cerebral, que passa a ter um papel importante no controle das ações motoras do bebê. Nesse período a memória de reconhecimento do bebê começa a se refinar, e ele se torna capaz de reconhecer rostos e de controlar o choro e o sorriso.

No que se refere ao controle dos movimentos, as autoras mostram que

A preensão, antes uma ação reflexa, se estabelece quando as condutas de arranhar, agarrar, prender e largar se consolidam a tal ponto que a criança não mais precisa da exploração tátil (Piaget, 1982). A coordenação entre os movimentos da mão e a sucção começa a se estabelecer, inicialmente passando pela sensibilidade da preensão tátil: a mão pode passar pelo rosto, pode tocar o nariz e, por fim, agarrá-lo enquanto chupa o polegar. O bebê arranha, tenta agarrar os objetos, agarra e larga, segura o nariz, esfrega os olhos, olha para as mãos. Ele age repetindo as experiências com o objetivo de consolidá-las (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 92).

No que se refere à vocalização, Parizzi (2006) esclarece que o bebê se encontra num primeiro nível de expertise vocal. Nesse período ela evolui para sons eufônicos<sup>16</sup> prolongados, e a criança torna-se capaz de produzir e modular, por meio de vogais, seus primeiros sons melódicos vocais. Esses sons representam um

---

<sup>16</sup>A eufonia é o resultado acústico agradável causado pela junção harmônica de sons.

importante indício do desenvolvimento cognitivo do bebê, e constituem-se um importante recurso para as brincadeiras vocais e, posteriormente, para a aquisição da fala. Parizzi (2006, p. 41) afirma que essas modulações melódicas permanecem no repertório vocal das crianças, incentivadas intuitivamente por pais, cuidadores e professores, mesmo após a aquisição da fala, permitindo que, durante seu segundo ano de vida, as crianças sejam capazes de esboçar vocalizações distintas da fala, reconhecidas nitidamente como canções.

Muitas possibilidades para o trabalho de Educação Musical decorrem destas conquistas (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 94): “[a] aquisição motora da preensão aumenta significativamente a capacidade exploratória do bebê e permite que a manipulação de objetos sonoros se associe à audição, experiência musical inaugural da criança.” Dessa forma, as fontes sonoras não serão mais somente ouvidas e vistas, mas passarão a ser também manipuladas pelo bebê. Carneiro e Parizzi (2011, p. 94) indicam ser muito importante que o professor estimule a criança, cantando e imitando seus balbucios - da mesma forma como os pais intuitivamente fazem - mas realizando variações de timbre, altura e intensidade. Segundo as autoras, essa conduta pedagógica será fundamental ao longo de todo o primeiro ano de vida, uma vez que proporcionará ao bebê um repertório de sonoridades expressivas, que contribuirão intensamente para seu desenvolvimento musical.

### **c. A partir do quarto mês**

Os bebês começam a interagir com o meio, a partir do quarto mês, através de processos destinados a fazer durar “espetáculos interessantes”. Isso faz com que novos objetos precisem ser disponibilizados aos bebês para que essa ação de fazer durar os espetáculos interessantes seja acionada. Carneiro e Parizzi (2011, p. 92) afirmam que as condutas principais nessa fase são chacoalhar objetos pendurados, bater em objetos para colocá-los em movimento, bater em objetos seguros na mão e esfregar objetos sobre superfícies diversas. Elas explicam que, ainda que já sejam capazes de identificar os rostos, os bebês não atribuem a esse rosto a origem da voz que ouve: “Ela procura em certo sentido, ‘ouvir o rosto e ver a voz’, fenômeno perceptivo descrito como ‘quadro visio-sonoro’.

Decorrente disso, sugerem ser importante colocar objetos pendurados à disposição do bebê que, ao serem postos em movimento, produzirão sons, além de

disponibilizar objetos que possam ser chacoalhados e percutidos pelas mãos do bebê. Para Carneiro e Parizzi (2011, p. 95), torna-se cada vez mais relevante provocar o bebê com “quadro visio-sonoros” sob a forma de performances instrumentais e vocais expressivas. E destacam ser de fundamental relevância que a criança veja o rosto e os gestos motores do professor - que devem ser extremamente expressivos.

Nesse período inicia-se a segunda fase de expertise vocal. A voz do bebê parece ser o seu brinquedo favorito, uma vez que ele passa a ser capaz de repetir sons descobertos por acaso e de repetir ou modificar, com alegria a sua própria produção vocal:

O bebê, nesse período, desencadeia um verdadeiro “jogo exploratório” através do qual expande seu repertório vocal (Papousek, M., 1996, p. 104). Ele passa a ser capaz de produzir consoantes (utilizando o trato vocal superior), de brincar com a voz, utilizando alturas, intensidades e timbres diferentes (Papousek, M., 1996, p. 104). Essa fase é particularmente relevante em relação às competências musicais iniciais da criança, pois envolve sua capacidade criativa intrínseca. Segundo Moog (1976, p. 62), o “balbucio musical”, típico desse período, está relacionado ao fascínio da criança pelo som e ao prazer de dominá-lo e de controlá-lo (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 92).

Parizzi (2006, p. 41) descreve os balbucios dos bebês, nessa fase, como caracterizados por “glissandos microtonais”, que percorrem suavemente uma extensão melódica, e pelo fato de não guardarem relação de altura ou de ritmo com o repertório musical tocado em casa. Segundo a autora, os pais, professores ou cuidadores participam ativamente deste jogo vocal, uma vez que tendem a imitar os sons emitidos pelos bebês e a fornecer modelos vocais, repletos de alterações de andamento, de intensidade, altura, de timbre, os quais serão rapidamente absorvidos pela criança.

Em seu estudo com bebês de zero a seis meses, Beyer (2004) procurou entender os diferentes tipos de movimentos apresentados por esses bebês nesta faixa etária. A autora compreende que não é possível observar apenas aspectos musicais dos bebês, estes devem ser tomados em sua integralidade. Os quatro tipos principais de movimentos dos bebês entre zero e seis meses classificados por Beyer (2004, p. 335 - 336) corroboram os achados dos estudos que foram descritos até aqui.

O estado de vigilante inativo ocorre quando os bebês permanecem sem movimentos (o que não indica passividade, uma vez que os bebês, desde que nascem, são seres ativos em relação aos estímulos de seu meio). O movimento decorrente é aquele observado quando os bebês prolongam movimentos dos adultos com pés, cabeças ou braços, na intenção de que aquele evento continue (a intenção de fazer durar os espetáculos interessantes, descrita anteriormente). Já o movimento indiferenciado acontece quando as mães estão massageando os pés do bebê e ele contrai a sua mão (o que se deve ao fato de os movimentos dos bebês formarem uma totalidade); e o movimento de exercícios - quando as crianças, ao escutarem uma música, colocam em ação algum esquema que estejam praticando (mexer as pernas, balançar os braços, entre outros), de modo que a música apenas motiva os movimentos, sem ter relação direta com ele.

#### **d. A partir do sétimo mês**

É por volta dos sete meses que se inicia o terceiro nível de expertise vocal da criança, estendendo-se até em torno dos onze meses de idade. Este nível é caracterizado pela capacidade da criança de reproduzir o que HanusPapousek (1996, p. 44-45) e MechthildPapousek (1996, p. 102-106) denominam “balbucios canônicos”, os quais se caracterizam pela repetição de sílabas, como “mamama ou dadada”. Essas sílabas canônicas são comuns a todas as línguas do mundo e representam as unidades mínimas rítmicas e universais de todas as línguas faladas (LOCKE, 1990, p. 621).

Essa fase é considerada um marco importante para o desenvolvimento da fala, e Parizzi (2006, p. 42) comenta que, para dar início a esse processo, pais e cuidadores tendem a substituir a estratégia utilizada na fase anterior pela repetição de sílabas ritmicamente regulares, apresentadas aos bebês em forma de melodias e não através da fala. Essa nova estratégia vem, geralmente, acompanhada de atividades motoras envolvendo movimentos rítmicos regulares. A autora relata, ainda que há estudos (MOOG, 1976) que constataram “que bebês a partir de sete ou oito meses de idade, ao serem estimulados pela audição de obras vocais e instrumentais, costumam reagir a este estímulo sonoro balançando o corpo de um lado para o outro, quando assentados, e movimentando-se para cima e para baixo, se estiverem de pé” (PARIZZI, 2006, p. 42).

Para Trevarthen (2004, p. 22), quando um bebê de seis ou sete meses de idade reconhece uma canção e se movimenta com ela, seria como se ele estivesse sendo identificado por seu nome, como se ele estivesse mostrando seu eu social no âmbito afetivo de sua convivência familiar. Ou seja, uma forma de a criança se afirmar nesse meio social e mostrar suas preferências.

Neste nível de expertise, os adultos começam a atribuir, intuitivamente, significados às sílabas articuladas pelos bebês, seja nomeando pessoas, objetos e eventos próprios do ambiente das crianças. São esses sons, produzidos pelos bebês que, aos poucos, vão se transformando em palavras (PARIZZI, 2006, p. 42).

Diante disso, a fala “manhês” constitui-se como um importante recurso pedagógico, sendo importante que, ao falar dessa forma, o professor trabalhe bastante os contornos melódicos, alterações de timbre e altura, mudanças de intensidade e de acentuações, e padrões rítmicos variados. Atividades motoras envolvendo movimentos rítmicos regulares, típicos dos bebês nessa faixa etária, tornarão essa estratégia ainda mais eficaz (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 95).

A partir dos oito meses, a criança começa, portanto, a ser capaz de adaptar suas condutas a novas situações: ela começa a perceber que suas ações podem “modificar o mundo” (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 93). Em termos de condutas sensório-motoras, esse processo significa que há uma intenção do bebê de conseguir determinado resultado que, de início, está inacessível. Dessa forma, ele busca um meio (uma conduta conhecida) para ajudá-lo a conseguir o que deseja.

Esse processo acaba por refletir no interesse crescente do bebê por sons variados, pelo reconhecimento de sons diferentes e pela exploração de objetos sonoros a partir dessas condutas motoras que já são conhecidas. Nesse sentido, Carneiro e Parizzi (2011, p. 95) indicam que o bebê desenvolve uma “compreensão” causal entre o gesto motor e o resultado sonoro, o que faz com que seja importante estimulá-lo na busca por novas sonoridades:

O bebê, ao explorar fontes sonoras diversas, busca os meios (gestos motores) para realizar sua intenção (ouvir sonoridades). A “novidade” em forma de contrastes será a provocação mais eficaz nesse momento: sons fortes e suaves, curtos e longos, agudos e graves, movimentações rápidas e lentas, texturas variadas etc. O bebê agora ouve, manipula e “busca” as sonoridades (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 95).

Estudos como o de Reigado e Rodrigues (2011) têm mostrado que, durante o primeiro ano de vida, já é possível perceber a intenção da criança de imitar ora a fala ora o canto. Como Parizzi (2006, p. 42) indicava, essa intenção de falar ou cantar fica mais nítida por volta do final do primeiro ano de vida.

#### **e. O segundo ano de vida**

Como afirmado anteriormente, os sons emitidos pelos bebês para falar e para cantar vão se diferenciando progressivamente durante o seu segundo ano de vida, e essa grande mudança, segundo Sloboda (1985, p. 202), pode ser nitidamente observada a partir de um ano e meio de idade (18 meses). A criança começa a se comunicar a partir da fala, e as vocalizações podem ser claramente percebidas como cantos espontâneos. Dowling (1984, p. 145) mostra que esses cantos iniciais se diferenciam da fala pelo canto das vogais com uma afinação ainda instável, pela reprodução de intervalos melódicos distintos e pela utilização de pulsos que tendem à regularidade, no âmbito de cada frase. Parizzi (2006, p. 42) mostra que os intervalos mais frequentes nessa faixa etária são os de segunda e terça, maiores e menores, e comenta que a afinação errática, não temperada, que caracteriza o canto dessas crianças, tende a soar como “desafinada” aos ouvidos dos adultos: “Segundo Koellreutter (apud Parizzi, 1986), essa afinação não temperada está relacionada ao fato de que a criança pequena ainda não divide racionalmente o tempo (passado, presente e futuro) e o espaço; assim, ela não é capaz de *separar* os sons a ponto de obter uma afinação temperada” (PARIZZI, 2006, p. 42).

Com relação aos pulsos regulares, estes acontecem normalmente em forma de impulsos rítmicos, e a criança utiliza em seus cantos uma repetição sucessiva de sons com a mesma duração. Segundo Parizzi (2006, p. 42) as interrupções do fluxo melódico, muito comuns nessa faixa etária, parecem estar relacionadas à respiração da criança, e não a uma necessidade de se criar diferenciações rítmicas. A regularidade desses impulsos rítmicos seria uma importante característica no sentido de diferenciar o canto espontâneo da fala, nessa fase (DOWLING, 1984, p. 146).

Sloboda (1985, p. 202) destaca que, apesar de a criança após completar um ano de vida já ter começado a falar, raramente utiliza palavras em seu canto espontâneo. Observou-se que uma única palavra ou partes de palavras podem

ocorrer “espalhadas em um fluxo de sílabas sem sentido”, ou no início de um canto espontâneo, o qual normalmente se desenvolve apenas com a repetição de uma única sílaba dessa palavra (PARIZZI, 2006, p. 42).

Outra mudança significativa que pode ocorrer após os 18 meses de idade é o fato de a criança passar a adequar seus movimentos corporais ao pulso da música que estiver ouvindo:

Swanwick (1988, p. 59, tradução minha) argumenta que, apesar de nem todas as crianças reagirem dessa maneira, esse fato pode ser considerado “um primeiro presságio de resposta ao caráter expressivo da música”. Segundo este autor, é observada “uma imitação física de gestos e de caráter que, embora se torne cada vez menos frequente ao longo da infância, pode ser considerada uma das primeiras respostas imitativas da criança” (Swanwick, 1988, p. 59, tradução minha). Porém, a imitação da melodia e dos ritmos de canções conhecidas somente deverá ocorrer por volta dos dois anos (...) (PARIZZI, 2006, p. 43).

Por volta dos 18 meses – podendo acontecer antes – os bebês passam a adequar seus movimentos corporais ao pulso da música que estiver ouvindo. Pouthas(1996, p. 115) chama esse fenômeno de regulação temporal: “a capacidade do bebê de processar a informação relacionada com o tempo e a capacidade de estruturar a sua própria ação dentro desse tempo”.

Em um estudo longitudinal do canto espontâneo de suas duas filhas, no período em que elas tinham entre um e três anos e meio de idade, Dowling (1984) observou ser possível identificar variações em torno de um mesmo canto espontâneo produzido por uma criança durante alguns dias ou semanas. Entretanto, após esse período, os padrões utilizados tendem a desaparecer e são substituídos por outros. O autor não observou padrões recorrentes que durassem mais do que seis semanas em cantos espontâneos de crianças antes de dois anos de idade que durassem mais do que seis semanas. Além de ter notado que esses cantos ainda não guardavam semelhança com o repertório básico conhecido por essas crianças.

Para Parizzi (2006, p. 46), o estudo da evolução do canto espontâneo da criança permite inferir que o desenvolvimento musical, até em torno dos seis ou sete anos, acontece de forma espontânea e intuitiva, ocorrendo, principalmente, por meio de experiências sensoriais e afetivas provenientes de estímulos e interações da criança consigo mesma e com seu ambiente sociocultural.

Isso faz com que a autora pense na Educação Musical, neste período, como uma estimulação da criança através de experiências musicais plenas e prazerosas, capazes de motivá-la a levar adiante seu entusiasmo e alegria com relação à música. Nesse sentido, torna-se desnecessário - e até mesmo indesejável - a verbalização e a conceituação do conhecimento nesse período (PARIZZI, 2006, p. 46). Isso deverá iniciar-se a partir dos sete anos, quando uma organização formal será importante para dar continuidade ao seu desenvolvimento.

No que se refere à movimentação corporal, Beyer (2004) também realizou uma pesquisa com bebês na faixa etária entre 18 e 24 meses. Nessa faixa etária, a autora identificou três tipos de movimentos: vigilante inativo voluntário, movimento coordenado voluntário e movimento impulsivo. O primeiro - o estado de vigilante inativo voluntário - ocorre quando a criança decide parar o movimento para ouvir a música que está sendo tocada, a história que está sendo contada, ou para voltar a sua atenção para algum outro evento que ela julgue interessante. Por sua vez, os movimentos coordenados voluntários são aqueles razoavelmente coordenados com a música, embora nem sempre ritmicamente exatos. Contudo, observa-se que a criança já é capaz de realizar voluntariamente aquilo que é proposto na canção. Beyer(2004, p. 337) notou, ainda, aquelas ações que não se relacionam ao que é proposto pela música, por exemplo, quando um aluno sai correndo pela sala ou joga os instrumentos no chão. Esses movimentos foram os que a autora classificou como impulsivos.

Como se pode observar, os dois primeiros anos de vida são um período de grandes conquistas cognitivas, afetivas, motoras e sociais que se relacionam, influenciam e são influenciadas pela música. Essa "infância inicial" é a fase mais propícia para o pleno desenvolvimento, pois o cérebro humano está em seu momento mais flexível, fazendo com que os efeitos da aprendizagem sejam maiores nesta fase do que em qualquer outra época da vida (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 46).

Parizzi e Rodrigues (2020, p. 47) enfatizam que a qualidade da orientação musical oferecida ao bebê logo após o nascimento é de suma importância. O contato precoce com música vai criar condições de que a criança não somente a compreenda, mas que participe ativamente comunicando suas próprias ideias musicais. Comparando com a aquisição da língua materna, quando a criança vai adquirindo informalmente, ao interagir com seus pais e com o seu contexto social, a

preparação necessária para aprender as questões formais relativas à leitura e à escrita, as autoras reforçam que também musicalmente essa preparação é fundamental. Será um período que criará uma base consistente que permitirá, depois, a sistematização do conhecimento musical que a instrução formal propiciará:

A grande finalidade desta exposição precoce à música é, pois, criar condições para que a criança aprenda música como aprende a língua materna, e venha a ser capaz de pensar musicalmente. Para que venha a ser capaz de formular ideias musicais próprias podendo ir cada vez mais longe no âmbito da sua imaginação sonora, quer de trate de uma situação de audição musical, de execução de um instrumento, de improvisação, de composição, de leitura ou de escrita musical (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 48).

Como nunca houve uma cultura humana sem a expressão sonora, sem a relação comunicativa com os sons, para Parizzi e Rodrigues (2020, p. 51) “[p]assar pela vida e não aprender música é negar à criança o aprimoramento de seu potencial humano: é negar à criança a compreensão de uma parte fundamental da cultura humana”. Nesse sentido, defendem que a aprendizagem musical desde bem cedo tem o poder de promover o desenvolvimento pleno da criança, a partir da potencialização de suas habilidades e na atenuação das limitações motoras, cognitivas ou emocionais - no caso de crianças com desenvolvimento atípico.

Como passam um importante período de seus dias na creche, entendida não somente como um local de cuidados, mas, também, de educação, é fundamental orientar musicalmente o bebê:

‘Orientar musicalmente’ significa criar condições de estimular o bebê, proporcionando-lhe um meio rico musicalmente onde ele possa encontrar aquilo de que necessita para o seu desenvolvimento, sem preocupações com conceitos ou teorias. Trata-se de proporcionar à criança a oportunidade de colecionar, explorar e ampliar o acervo do vocabulário musical de sua cultura, criando um repertório de memórias de sonoridades, alturas, ritmos, timbres, harmonias, texturas, caracteres expressivos, formas de organização, entre outros (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 52).

Susan Kenney (2008) contribui, nesse sentido, apresentando um quadro que sintetiza os comportamentos musicais das crianças, bem como sugestões do que pais, cuidadores e professores podem fazer para responder e interagir nessas

situações. Segundo a autora, isso contribuirá fortalecendo as conexões neurais e ajudando a construir uma forte base musical (KENNEY, 2008, p. 32).

A autora corrobora o pensamento de que a base para todo o desenvolvimento musical futuro é construída nos primeiros anos de vida, e sugere que os professores de música precisam encontrar formas de ajudar os pais e cuidadores a compreender os comportamentos musicais da criança, bem como a aprender estratégias para nutrir esse desenvolvimento musical:

Quando os comportamentos musicais das crianças são celebrados, elas aprendem a valorizar o próprio fazer musical. Quando os adultos imitam seus sons musicais e fornecem modelos de canto, tocando instrumentos rítmicos simples e movendo-se ao som de músicas gravadas, as crianças aprendem a valorizar a música porque seus pais a adoram. À medida que os bebês crescem, eles querem fazer o que vêem os outros fazerem e desejam continuar a fazer música. Crianças de três anos que tiveram um ambiente musical rico tendem a cantar e responder à música em níveis mais sofisticados do que outras crianças de três anos que não cresceram nesses ambientes (KENNEY, 2008, p. 32, tradução minha).

O quadro apresentado por Kenney (2008) descreve os comportamentos musicais e as ações dos adultos que podem promover a aprendizagem de bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade. Como o foco desta pesquisa limita-se aos 2 anos, apresentamos a tradução desse quadro (cf. Quadro 2, a seguir), dentro da faixa etária de interesse. Reforça-se que esses comportamentos destacados por Kenney (2008) contribuem para a construção de parâmetros de observação do desenvolvimento musical do bebê e da criança bem pequena.

Quadro 2 - Comportamentos musicais do nascimento aos três anos de idade

Idade	Comportamentos musicais	O que adultos podem fazer para promover a aprendizagem
Do nascimento aos 3 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os bebês são acalmados pela música</li> <li>- Podem discriminar entre duas alturas quase desde o nascimento</li> <li>- Podem ouvir estruturas melódicas e rítmicas</li> <li>- Balbuciam em resposta ao canto ou à música gravada</li> <li>- Podem responder ao tom e ao contorno melódico cantado pela mãe (aos 2 meses)</li> <li>- Demonstram prazer em fazer sons</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar músicas suaves com uma voz na região médio-aguda ao mesmo tempo em que, no seu ritmo, balança, nina e acaricia a criança.</li> <li>- Cante pequenas quadras e parlendas e fale com voz expressiva.</li> <li>- Reproduza música gravada de vários tipos à medida que o gosto está sendo desenvolvido.</li> </ul>
Dos 3 aos 8 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Batem palmas, chutam e sacodem objetos para fazer continuar os sons agradáveis</li> <li>- Saltam para pedir ao adulto que repita uma música ou uma brincadeira</li> <li>- Juntam-se ao cuidador em seu canto</li> <li>- Demonstram preferência por algumas músicas em detrimento de outras - o gosto musical está começando a se formar, geralmente dependendo do que eles ouvem mais</li> <li>- Imitam respostas de movimento rítmico à música.</li> <li>- Brincam em tessituras vocais que podem ultrapassar três oitavas</li> <li>- Antes de 1 ano de idade, os bebês podem distinguir músicas por suas ações - eles parecem conhecer as canções antes que possam cantá-las.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Providenciar objetos que emitam sons quando tocados ou chutados pela criança - brinquedos que fazem música independente da criança não estimulam o fazer musical iniciado por ela</li> <li>- Fazer brincadeiras que envolvam o canto e rimas com a criança, deixando os pés saltarem no colo do adulto</li> <li>- Imitar os sons do bebê - a imitação vocal do bebê pelo cuidador pode ser crucial para o desenvolvimento da imitação vocal necessária para se cantar no futuro</li> <li>- Reproduzir música gravada de vários tipos - erudita, jazz, folclórica etc.</li> <li>- Cantar quadrinhas infantis usando voz expressiva, com ampla modelagem do alcance da voz</li> <li>- Cantar, cantar, cantar - o desenvolvimento da habilidade de cantar depende de ouvir muitas músicas no primeiro ano, começando no nascimento</li> <li>- Incorporar movimentos rítmicos suaves enquanto canta.</li> </ul>

<p>Dos 8 aos 18 meses</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproduzem o que é ouvido.</li> <li>- Começam a desenvolver a consciência do passado e do futuro, criando a memória necessária para o desenvolvimento musical</li> <li>- Tentam combinar os próprios movimentos com o ritmo da música (tentam manter o pulso etc.).</li> <li>- À medida que a escuta se torna atenta, podem se mover menos e focar mais na audição</li> <li>- Os movimentos passam a ter mais variedade e são mais expressivos</li> <li>- Começam a fingir</li> <li>- Gostam de explorar sons e são movidos pela energia motora</li> <li>- Gostam de brincar com extremos</li> <li>- Podem começar a correr.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar e incentivar as crianças a cantarem junto</li> <li>- Disponibilizar muitos tipos de canções e de músicas gravadas - a música durante os primeiros 3 anos torna-se o material a partir do qual a criatividade e a compreensão musical posteriores se desenvolvem</li> <li>- Tocar música e movimentar os pés, as pernas e as mãos das crianças no pulso ou no ritmo</li> <li>- Ensinar a repetição de padrões vocais, de sons e de movimentos</li> <li>- Explorar habilidades motoras (andar, correr) em resposta a instrumentos musicais</li> <li>- Fornecer instrumentos de percussão simples para exploração livre</li> <li>- Incentivar a exploração de sons em fontes sonoras alternativas, como panelas, potes, colheres de metal e de pau, tubos de plástico, celebrando o sons que as crianças fazem e brincando com elas criando duetos</li> <li>- Imitar os sons que as crianças fazem em instrumentos simples, fontes sonoras alternativas e brinquedos</li> <li>- Tocar instrumentos de percussão simples para modelar comportamentos.</li> </ul>
---------------------------	--	--

<p>Dos 18 meses aos 3 anos de idade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O alcance vocal depende da estimulação do cuidador</li> <li>- Demonstram mais interesse no som e no fluxo das palavras do que em seu significado</li> <li>- Palavras, ritmo e contorno melódico costumam ser mais precisos ao cantar músicas, mas as alturas provavelmente não o são</li> <li>- Floresce o canto espontâneo</li> <li>- Gostam de improvisar com instrumentos de percussão simples, o que se torna uma forma de exercer a independência</li> <li>- A improvisação é a chave para o desenvolvimento criativo musical</li> <li>- As brincadeiras musicais durante esses primeiros 3 anos fornecem a base para o estudo, a prática e a produção criativa bem-sucedidos na infância e na idade adulta</li> <li>- Aumenta a capacidade de brincar com o canto e a dança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar a brincar com o alcance expressivo e com os extremos da voz, cantando e contando histórias</li> <li>- Cantar muitas músicas e brincar com vários jogos musicais</li> <li>- Repetir as mesmas músicas muitas vezes</li> <li>- Inventar músicas para descrever a criança ou suas brincadeiras espontâneas com as músicas - a criatividade ocorre durante o jogo espontâneo, não em brincadeiras coletivas dirigidas</li> <li>- Fornecer um ambiente com instrumentos de percussão simples para as crianças explorarem livremente</li> <li>- Modelar as maneiras apropriadas de tocar instrumentos, mas permitindo que as crianças os explorem à sua maneira.</li> </ul>
---	--	--

Fonte: Kenney (2008, p. 33)

Parizzi e Rodrigues (2020, p. 76) destacam que não se deve esperar nenhuma resposta da criança, ou seja, não se deve criar expectativas pré-determinadas de reações específicas a algum estímulo. De acordo com as autoras, as crianças estão certamente absorvendo toda a estimulação que é realizada, mas diferentes crianças, em diferentes ocasiões, podem apresentar respostas variadas.

Por outro lado, elas confirmam ser evidente que, desde o nascimento se pode observar comportamentos que são respostas específicas a situações musicais, o que permite a construção dos protocolos de observação - que apresentam parâmetros para o acompanhamento do desenvolvimento musical as crianças, auxiliando na construção de estratégias didáticas que o estimulem. Ainda assim, deve-se respeitar o ritmo individual de cada criança, bem como suas próprias formas de exteriorização.

### 3.3 O PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

A partir de todos esses estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e musical das crianças, diferentes protocolos de observação têm sido construídos (FREIRE et al., 2019; PARIZZI et al., 2015; SILVA, 2015), com diferentes propósitos. Mesmo o quadro de Kenney (2008), apresentado anteriormente, contém elementos que contribuem para a observação dos comportamentos musicais da criança, além da estimulação que poderá ser feita para promover o desenvolvimento musical.

Como mostrado na revisão de literatura, muitos desses protocolos e das intervenções realizadas tiveram o objetivo de estudar o desenvolvimento cognitivo e musical dos bebês. Aqui, contudo, como reiterado em diferentes momentos, o objetivo é utilizar o protocolo de observação como instrumento formativo: como ferramenta que contribua para tornar a formação das professoras de Educação Infantil mais significativa, uma vez que elas poderão acompanhar, como pesquisadoras parceiras - e no decorrer de suas vidas profissionais - os resultados das estimulações que oferecem aos bebês e às crianças.

Dessa forma, procurando tornar esse protocolo objetivo e acessível, e ajustado aos propósitos desta investigação, elaborou-se um instrumento a partir daqueles disponíveis na literatura. As adaptações visaram evitar terminologias muito específicas do campo da música que pudessem se constituir como obstáculo para o uso das professoras participantes, bem como incluir questões discutidas na teoria que se manifestaram nas observações realizadas em campo.

Em diálogo com o protocolo organizado por Silva (2015) e Parizzi (2014), os itens deste instrumento foram agrupados a partir das três fontes expressivas exploradas nas atividades realizadas com as crianças: voz, corpo e instrumentos musicais. Trata-se apenas de uma divisão analítica e didática, uma vez que a linguagem e a percepção dos bebês são multimodais (PARLATO, 2019).

É importante destacar, também, que alguns protocolos (como a escala DEMUCA de Parizi et al., 2019) voltam-se a casos bastante específicos, como bebês e crianças em risco psíquico. Esse protocolo, que é apresentado no Quadro 3, a seguir, pretende registrar se determinado comportamento está presente ou ausente nas respostas das crianças aos estímulos realizados durante as aulas -

permitindo às professoras observarem com maior clareza o desenvolvimento ao longo do tempo.

Quadro 3 - Protocolo de Observação do Desenvolvimento Musical dos Bebês e Crianças Bem Pequenas (de 0 a 2 anos de idade)

Forma de expressão musical	COMPORTAMENTO	AUSENTE	PRESENTE
VOZ	Emitem sons vocais (diferentes do choro): vogais, consoantes, sílabas canônicas (PARIZZI et al, 2015)		
	Interagem vocalmente com a professora (PARIZZI et al, 2015)		
CORPO	Realizam expressões faciais visando imitar a professora (PARIZZI et al, 2015)		
	Realizam movimentos regulares dos membros associados aos sons vocais (PARIZZI et al, 2015)		
	Demonstram interesse pelas fontes sonoras (vogais, corporais, instrumentais), manifestado pelo olhar e expressões faciais (PARIZZI et al, 2015)		
	Realizam movimentos para fazer continuar os sons pelos quais se interessam (batem palmas, chutam, balançam os objetos, etc.) (KENNEY, 2008; SILVA, 2015; PARIZZI et al, 2015)		
	Demonstram pulso interno (SILVA, 2015)		
	Imitam respostas de movimento rítmico à música (KENNEY, 2008)		
	Menor movimentação devido ao foco na escuta atenta (KENNEY, 2008)		
FONTE SONORA	Demonstram interesse em manipular as fontes sonoras (SILVA, 2015)		

	Exploram e manipulam as fontes sonoras à sua maneira		
	Exploram e manipulam as fontes sonoras de forma semelhante ao estabelecido pela cultura		
	Imitam motivos rítmicos da música (KENNEY, 2008)		
<b>CORPO</b>	Demonstram tentativas de regulação temporal (ajustes à pulsação da música que estão ouvindo) (KENNEY, 2008; SILVA, 2015)		
<b>VOZ</b>	Realizam o canto espontâneo - sem palavras		
	Realizam o canto espontâneo - com palavras		
<b>FONTES SONORAS</b>	Imitam a melodia e os ritmos das canções conhecidas		
	Acompanham o ritmo das músicas no tambor ou com outros instrumentos.		

Legenda:

Comportamentos característicos por volta do segundo ano de vida.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Freire et al. (2019); Parizzi et al. (2015) e Kenney (2008).

A utilização deste protocolo será descrita no próximo capítulo, que apresenta os caminhos metodológicos da investigação aqui proposta.

#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, na perspectiva da abordagem qualitativa, busca analisar se o Protocolo de Observação do Desenvolvimento Musical da Criança de 0 a 2 anos configura-se como instrumento formativo que contribua, de forma significativa, para a transformação das práticas pedagógicas de professoras que trabalhem com essa faixa etária. Diante do objetivo proposto, entendemos que essa abordagem é relevante na medida em que

propõe-se compreender e descrever em profundidade, através de conceitos teóricos, a dinâmica social de grupos, movimentos e sociedades, bem como compreender (capturar) os acontecimentos com base nos significados que eles têm para aqueles que são seus protagonistas; interpretar os fatos que ele vive e observa; criar uma imagem fiel e realista do assunto estudado e contribuir para a compreensão de grupos com características semelhantes; (GONZÁLEZ, 2020, p. 162)

Contudo, o objetivo vai além de compreender e descrever, buscando intervir e transformar a realidade do Laboratório de Desenvolvimento Infantil no que se refere ao trabalho com música. Para isso, alguns pressupostos da Pesquisa Crítica Colaborativa (PCCol) constituem-se como arcabouço metodológico desta pesquisa, dado seu caráter de intervir e transformar contextos. No Brasil, a pesquisadora Maria Cecília Camargo Magalhães (2004) tem desenvolvido uma série de trabalhos a partir da PCCol que abordam a formação continuada de professores e o processo de ensino-aprendizagem, “contribuindo significativamente para a educação como um processo de transformação e ressignificação das práticas pedagógicas” (OLIVEIRA, 2021, p. 30).

Oliveira (2021, p. 31) explica que uma premissa importante para este tipo de pesquisa é que o pesquisador não entra no ambiente escolar apenas para observar e opinar. O pesquisador, considerando que a relação dialógica é o princípio básico para orientar a sua ação junto com os professores, provoca discussões e conflitos sobre o fazer cotidiano, as dificuldades, as experiências exitosas, os encontros e desencontros da linguagem. Com base em elementos teórico-metodológicos, busca-se a construção de outras práticas possíveis e significativas dentro de uma comunidade semiótica específica e coerente com a vivência institucional. Logo, não se trata de uma pesquisa que pretende denunciar o trabalho realizado, em que o

pesquisador impõe fazeres e saberes desconectados da realidade vivida. Partimos do princípio de que a música, tema desse estudo, está presente no cotidiano e nas ações concretizadas pelas professoras. O propósito da pesquisa é compreender de que modo isso ocorre e problematizar com o grupo participante da pesquisa, práticas pedagógicas críticas e reflexivas.

Nesse sentido, o paradigma crítico de colaboração, conforme Magalhães (2009, p. 55), tem justamente como objetivo possibilitar a aprendizagem por meio da participação coletiva e responsiva de todos os envolvidos na pesquisa. As ações são construídas a partir da colaboração. Colaborar, no entendimento de Ninin e Magalhães (2017, p. 632), “é esse processo de construção com outros em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação de si mesmos, de outros, de seu contexto coletivo de ação e do mundo”.

Colaborar envolve, nessa perspectiva:

(i) criar um contexto de confiança e respeito entre os participantes, em que, intencionalmente, escutem uns aos outros e – com base em valores e necessidades, medos, conhecimentos, desconhecimentos, dúvidas, conflitos, emoções, questões problemáticas, concordâncias e discordâncias – discordem do outro e repensem a si mesmos; (ii) desenvolver compromisso e responsabilidade na condução do projeto; (iii) construir mutualidade e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora, que coloque em discussão diferenças, concordâncias e discordâncias, para atingir conjuntamente resultados negociados; compartilhar outras maneiras de pensar, possibilitando a expansão dos próprios entendimentos; (iv) criar contextos em que a linguagem seja organizada dialógica e dialeticamente, isto é, por uma organização estruturada pela argumentação; (v) compartilhar teorias e propostas sobre a reorganização de práticas como atividades sociais; (vi) possibilitar a todos a possibilidade de falar, aprofundar, questionar os sentidos atribuídos aos conceitos em foco, pedir esclarecimentos, explicitar ideias e compreensões sobre o objeto em discussão, discordar, retomar ou complementar ideias colocadas, descrever experiências como formas de relacionar teoria e prática e propiciar compartilhamento de novos significados, o que não conseguiriam sem o apoio dos colegas; (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 632).

Entender a colaboração desta forma significa considerar o outro como parte do processo investigativo, e não apenas como objeto para “coleta” ou análise de dados (FIDALGO, 2006, p. 25). O pesquisador, dessa forma, não possui caráter de protagonista da investigação, mas passa a investigar com o professor, numa relação de complementaridade (OLIVEIRA, 2021, p. 43).

O processo reflexivo colaborativo é realizado a partir do que Magalhães (2007) chama de Sessões Reflexivas - encontros que funcionam como espaço de promoção de um diálogo crítico, teoricamente fundamentado, no qual os participantes, inclusive o pesquisador, como referido, reveem seus modos de observar, perceber e agir diante de demandas do dia a dia escolar (OLIVEIRA, 2021, p. 31).

As Sessões Reflexivas podem ser compreendidas como a criação de um espaço para expressar conflitos, no horizonte das possibilidades de reconstrução das práticas pedagógicas, a partir da reflexão crítica sobre os aspectos envolvidos no cotidiano institucional. Dessa forma, a partir desse movimento, do pensar a prática, do acesso a outras possibilidades teóricas de direcionamento da prática, a transformação torna-se possível.

Pensando na formação de professores da Educação Infantil, conforme a revisão de literatura realizada, identificamos que o espaço para a música é reduzido nos currículos da graduação. Muitas vezes, as linguagens artísticas são trabalhadas em uma única disciplina obrigatória, não promovendo uma formação inicial consistente para o professor, o que pode afetar diretamente sua prática docente em relação a essas linguagens artísticas. Nesse caso, pensar as práticas musicais que já porventura ocorram, confrontando - potencializando-as - com teorias que contribuam para a consistência do trabalho, apresenta-se como possibilidade de transformação.

Afirmamos em momentos anteriores que o protocolo de observação do desenvolvimento do bebê e da criança bem pequena (entre 0 a 2 anos), construído a partir de teorias que abordam a Educação Musical para essa faixa etária, torna-se instrumento promissor para esse encontro e diálogo da teoria com a prática.

Dessa maneira, o objetivo das Sessões Reflexivas, subsidiadas pelas discussões do protocolo de observação, é justamente esse: “promover um diálogo crítico, teoricamente fundamentado, para que os participantes, tanto pesquisados quanto pesquisadores, avancem no processo de entendimento crítico sobre os seus modos de pensar, sentir e agir sobre a escola” (PENTEADO, 2017, p. 106). Nesse caso específico, na possibilidade de promover um diálogo entre a prática e os saberes construídos na formação e na experiência das professoras, com teorias que dialoguem de maneira mais direta com o campo da Educação Musical.

Considerando que o percurso das ações que caracterizam as Sessões Reflexivas constitui um processo que depende da organização do estudo, nesta pesquisa este processo ocorreu em diferentes momentos, construídos e pensados em colaboração com as professoras e a direção do Laboratório de Desenvolvimento Infantil. Antes de descrevê-los, apresento o lócus da pesquisa, de forma a contextualizar as ações desenvolvidas.

#### 4.1 A ENTRADA NO CAMPO

A entrada no campo deu-se com uma reunião com a coordenadora pedagógica do LDI, quando a proposta de pesquisa foi inicialmente apresentada e discutida. Nesse primeiro contato, foi-me solicitada a apresentação do projeto de pesquisa para análise e deliberação da coordenação da Unidade de Educação Infantil. Uma vez autorizada a realização da pesquisa, ficou acordado que, ainda que seu recorte fossem as professoras que atuavam com bebês e crianças bem pequenas, de 4 meses a 2 anos, seriam realizadas intervenções com todas as professoras e crianças do LDI. Contudo, a descrição e a análise apresentada nesta tese se limitarão ao recorte estabelecido.

Todas as professoras concordaram em contribuir com a pesquisa, e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice) que lhes informou sobre os riscos e benefícios da investigação, bem como garantiu-lhes o anonimato (às professoras serão atribuídos pseudônimos que não permitam sua identificação) e a possibilidade de retirarem-se a qualquer momento, caso assim desejassem.

No que se refere aos bebês e crianças, suas famílias, ao matriculá-las no LDI, assinam um termo em que autorizam a realização de pesquisas, incluindo questões relativas ao uso de imagens. A coordenação do LDI providenciou meu acesso a um drive com todas essas autorizações. Ainda assim, optei por não utilizar imagens dos bebês e crianças neste relatório de tese, além de identificá-las também por pseudônimos que não permitissem sua identificação.

A seguir, ao longo deste subitem, pretende-se apresentar o contexto da pesquisa, o Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI; seu projeto político-pedagógico; as duas salas de atividades e as professoras que participam da

pesquisa; os instrumentos e procedimentos para a produção dos dados e, finalmente, os caminhos de sua análise.

#### **4.1.1 O Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI/UFV**

Para compreender e me aproximar do contexto de realização da pesquisa, recorri à análise documental do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil da UFV, de forma a conhecer as bases teórico-filosóficas que orientam o trabalho desenvolvido, as concepções de criança e de aprendizagem, o papel do professor, e as múltiplas linguagens trabalhadas.

Como sugerem Marconi e Lakatos (2003, p. 178), a análise recolheu pontos de interesse para essa investigação, como o lugar da música prescrito no projeto político pedagógico da unidade. Sabe-se que o currículo prescrito não é, necessariamente, o currículo praticado (SACRISTÁN, 2017), contudo, o documento é importante para se pensar as práticas esperadas e aquelas efetivadas nas instituições escolares - além de contribuir para a organização das práticas possíveis.

O Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) foi escolhido como campo de pesquisa por ser um espaço acadêmico especificamente destinado à produção de conhecimentos que giram em torno da Educação Infantil. Dessa forma, foi possível contar com um espaço aberto para a realização de intervenções tanto com as crianças, quanto com as professoras da instituição. Além disso, na proposta curricular do LDI, a música é considerada como área de conhecimento que contempla o desenvolvimento integral da criança. Esse fato despertou o meu interesse em observar como e as atividades com essa linguagem artística eram feitas e se estavam coerentes com a proposta descrita no documento analisado.

O LDI, juntamente como Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH), integra uma Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que tem por finalidade atender às atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas às infâncias, famílias, desenvolvimento humano, Educação Infantil, dentre outros.

O LDI tem sua origem na Creche-UFV, inaugurada em 8 de julho de 1988 para atender a demanda de mães trabalhadoras, que necessitavam de um lugar seguro e educativo para suas filhas e filhos enquanto trabalhavam. Inicialmente, a

Creche atendia 70 crianças entre 0 e 3 anos de idade. A partir de março de 1992, esse atendimento foi ampliado para 85 crianças - incluindo, além das mães, os pais servidores e pais estudantes.

Em 1993, iniciou-se o atendimento de crianças de 5 a 6 anos de idade. Foi nesse ano que o regulamento da creche foi aprovado pelo Conselho Superior da UFV - regulamento posteriormente reformulado em 1995.

No ano de 1999, a UFV decidiu implementar uma nova proposta para a unidade, ampliando os seus objetivos: além de oferecer um espaço de atendimento aos bebês e às crianças, o local foi considerado como espaço de formação profissional. Dessa forma, a Creche UFV foi extinta e transformada no Laboratório de Desenvolvimento Infantil, que passou a ser vinculado ao Departamento de Economia Doméstica (DED). De acordo com as informações constantes no site institucional ([www.ldildh.ufv.br](http://www.ldildh.ufv.br)), a vinculação ao DED deu-se pelo fato de esse Departamento já trabalhar com a formação de profissionais em nível superior para a área da Educação Infantil.

A constituição do LDI significou a ampliação dos objetivos da unidade, uma vez que este passou a ter como proposta o atendimento às aulas práticas do Curso de Economia Doméstica - Licenciatura em Educação Infantil e cursos afins. O que acarretou um maior envolvimento dos professores e técnicos do DED.

Em 2014, por meio de concurso público, quatro professoras da carreira EBTT (Educação Básica, Técnica e Tecnológica) foram contratadas para atuar no laboratório. A partir de 2015, o LDI passou a funcionar em dois turnos, duplicando o número de vagas ofertadas. Em 2016, o processo seletivo para o ingresso no laboratório foi modificado para sorteio público, atendendo a comunidade em geral - além da comunidade acadêmica. Como explica o site institucional: "A forma de acesso segue a Resolução CNE/CEB n. 1 de 10 de março de 2011, em seu Artigo 1º inciso I que define 'Oferecer igualdade de condições para acesso e permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõe atender'" (LDI/LDH, 2020).

A Figura 6, a seguir, traz a fachada externa do Laboratório de Desenvolvimento Infantil da UFV:

Figura 6 - Fachada do LDI/UFV



Fonte: Site institucional ([www.ldildh.ufv.br](http://www.ldildh.ufv.br)).

Atualmente, a Unidade de Educação Infantil da UFV, por meio dos seus laboratórios, desenvolve práticas de cuidados e de educação de crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses (UFV, 2020, p. 6). O LDI atende na modalidade creche (4 meses a 3 anos e 11 meses), e o LDH na modalidade pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A unidade atende 180 crianças, em regime parcial (4 horas diárias), sendo que o LDI dispõe de 100 vagas - 50 no turno da manhã e 50 no turno da tarde, e o LDH dispõe de 80 vagas - 40 no turno da manhã e 40 no turno da tarde. O Quadro 4, abaixo, apresenta a organização das crianças/professores por sala:

Quadro 4 – Número de professores e crianças do LDI

LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (LDI)			
SALAS	TURNO	NÚMERO DE CRIANÇAS/SALA	NÚMERO DE PROFESSORAS POR SALA
Berçário	Manhã	8	2

Berçário	Tarde	8	2
Sala 1	Manhã	12	2
Sala 1	Tarde	12	2
Sala 2	Manhã	14	2
Sala 2	Tarde	14	2
Sala 3	Manhã	16	2
Sala 3	Tarde	16	2
LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (LDH)			
Sala 4	Manhã	20	2
Sala 4	Tarde	20	2
Sala 5	Manhã	20	2
Sala 5	Tarde	20	2

Fonte: UFV (2020, p. 7 - 8).

As salas são organizadas em Berçário, Sala 1, Sala 2, Sala 3, no LDI; e Sala 4 e Sala 5, no LDH - todas elas com uma turma no período matutino e outra no período vespertino. Cada turma atende de 8 a 20 crianças - quantidades essas que variam de acordo com as faixas etárias - e conta com 2 professoras.

Como afirmado anteriormente, desde 2016 o acesso aos laboratórios se dá por meio de sorteio público de ampla concorrência, normatizado por um edital específico que é divulgado no site da UFV e em diversos meios de comunicação. O Projeto Político Pedagógico da Unidade informa que o número de vagas é divulgado em dois grupos de ampla concorrência: vagas universais e vagas para deficientes. A criança sorteada tem sua vaga garantida até o fim da primeira etapa da educação básica - Educação Infantil.

A proposta político pedagógica da instituição fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017).

O objetivo do programa de Educação Infantil desenvolvido nos Laboratórios é

promover o desenvolvimento integral da criança de 4 (quatro) meses a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, nos aspectos físico-motor, social, afetivo, cognitivo e moral, proporcionando-lhes um ambiente

adequado às suas necessidades e aos seus interesses, em complementação à ação da família e da comunidade, bem como desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão por meio do atendimento às crianças (UFV, 2020, p. 8).

Como objetivos específicos, o projeto político pedagógico aponta:

- Proporcionar possibilidades às crianças para seu desenvolvimento integral, no que diz respeito ao desenvolvimento físico-motor, social, afetivo, cognitivo e moral;
- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos aspectos físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral;
- Desenvolver programas e projetos específicos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem da criança nesta faixa etária.
- Desenvolver programas de nutrição equilibrada, de acordo com as necessidades nutricionais das crianças;
- Oferecer condições favoráveis aos cuidados de higiene e saúde das crianças;
- Integrar as ações de cuidar e educar durante a prática de atendimento à criança e à família;
- Desenvolver programas de interação entre família-escola-crianças;
- Promover a participação da comunidade viçosense e universitária nas atividades planejadas;
- Socializar os conhecimentos produzidos acerca da primeira infância em eventos acadêmicos ou afins.

Os Laboratórios têm o compromisso de integrar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Dessa forma, no que se refere ao ensino, a unidade visa oferecer condições físicas adequadas para o oferecimento de disciplinas da graduação e da pós-graduação, especialmente as aulas práticas do curso de Educação Infantil da UFV; oferecer estágios curriculares e extracurriculares aos estudantes do curso de Educação Infantil e áreas afins; capacitar o estudante de graduação para trabalhar em programas destinados ao atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, visando o seu desenvolvimento integral e harmônico, bem como desenvolver programas de atendimento às famílias; habilitar e capacitar o estudante para implantar e executar programas de atendimento às crianças; capacitar o estudante para treinar profissionais que estão engajados em programas

de atendimento às crianças; e fornecer subsídios teórico-práticos para elaboração de propostas destinadas ao atendimento à criança e à família (UFV, 2020, p. 9 - 10).

No campo da pesquisa, a Unidade de Educação Infantil busca oferecer condições para a realização de investigações interdisciplinares em Educação Infantil; promover, coordenar, desenvolver, realizar e difundir estudos e pesquisas relacionadas à família e à criança; apoiar pesquisas desenvolvidas por professores, técnicos e estudantes em projetos cadastrados e aprovados pelo Conselho de Administração do LDI e LDH; analisar os princípios teóricos e pressupostos básicos das principais teorias de desenvolvimento humano; desenvolver habilidades para planejar, assessorar e, ou, administrar programas de atendimento à criança de zero a cinco anos; compreender a participação da família nos processos de socialização e construção da subjetividade, dentro da estrutura socioeconômica e política; e identificar as implicações da dinâmica familiar e das relações na estruturação dos papéis familiares, bem como no processo de educação dos filhos (UFV, 2020, p. 10).

No que se refere à extensão, os laboratórios visam o desenvolvimento de programas para atender as famílias que os frequentam, bem como programas relacionados ao cotidiano das crianças. Além disso, buscam assessorar programas de educação infantil em instituições públicas e privadas; capacitar profissionais que atuam diretamente com crianças; oferecer cursos relacionados ao atendimento da criança e da família; promover palestras, seminários, cursos e outros eventos destinados aos profissionais da área e áreas afins e às famílias que frequentam os Laboratórios; divulgar informações relacionadas à criança, à família e outros assuntos pertinentes, por meio de jornais informativos, folders, TV e outros meios de comunicação; e desenvolver programas de envolvimento às famílias (UFV, 2020, p. 10 - 11).

Em linhas gerais, a concepção filosófica do LDI e LDH se fundamenta na concepção piagetiana de desenvolvimento humano. Essa concepção afirma que o processo de construção de conhecimento se dá por meio da interação do sujeito com o mundo, com o indivíduo, assumindo um papel ativo nesse processo (UFV, 2020, p. 28). Nesta perspectiva, considera o “sujeito epistêmico”: um sujeito que precisa construir o seu próprio conhecimento, fazer suas próprias descobertas e, portanto, necessita agir sobre o outro - objetos e pessoas (UFV, 2020, p. 28). É, portanto, agindo sobre o mundo que a criança constrói e estrutura seu conhecimento.

O trabalho desenvolvido é baseado nos princípios teóricos da abordagem construtivista, visando a participação ativa da criança na construção do conhecimento. Assim, parte-se o princípio de que essas crianças são, por natureza, exploradoras, curiosas e ativas.

Nesse sentido, esses Laboratórios, estão comprometidos com o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua individualidade e possibilitando-lhe atividades significativas e contextualizadas que oferecem desafios ao seu pensamento, priorizando a construção da autonomia e a cooperação, de modo a propiciar trocas enriquecedoras entre as crianças e entre estas e os adultos (UFV, 2020, p. 29).

Os laboratórios assumem a concepção de criança definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 12): “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

É a partir dessa concepção que a unidade enfatiza o compromisso de desenvolver um trabalho que permita à criança expressar-se livremente, analisar, comparar, resolver problemas, tomar decisões, construir regras e interpretar a realidade na qual está inserida.

Dessa forma, o conhecimento não é concebido como algo predeterminado desde o nascimento ou como resultado do simples registro de percepções e informações: o conhecimento é entendido como resultado de ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive (UFV, 2020, p. 30). Sua construção vai sendo elaborada desde o nascimento por meio das interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural.

A partir dessa concepção de aprendizagem, a metodologia de trabalho adotada no LDI e LDH passa pelo desenvolvimento de atividades lúdicas. O PPP afirma ser por meio das atividades lúdicas que a criança tem a oportunidade de raciocinar, descobrir, persistir e perseverar. Com elas, é capaz de aprender a perder, a esforçar-se e ter paciência, além de poder construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa (UFV, 2020, p. 31).

Segundo a proposta político pedagógica da unidade, é por meio dessas atividades lúdicas - o jogo - que a criança se desenvolve, cresce e constrói seus conhecimentos físicos, sociais e lógico-matemáticos. As atividades lúdicas oferecem à criança a oportunidade de se desenvolver em todos os seus aspectos: no âmbito físico, motor, social, afetivo, cognitivo e moral.

A partir da posição construtivista adotada, o PPP compreende o professor como aquele que precisa proporcionar um conflito cognitivo para que novos conhecimentos sejam produzidos. Dessa forma, sua função é a de propiciar à criança um ambiente social e afetivo adequado, de maneira que ela possa desenvolver suas atividades lúdicas de forma espontânea; além de buscar novas formas de estimulação para que a criança encontre novas soluções por meio de sua própria ação (UFV, 2020, p. 32).

Entende-se que o professor deve contribuir para que a criança construa seu modo próprio de sentir, pensar e agir, tornando-se cada vez mais autônoma moral e intelectualmente. Para tal, o professor precisa ser acolhedor, comprometido, criativo, flexível e desafiador. Seu papel é o de planejar as atividades, desenvolvê-las e avaliá-las.

O acompanhamento e a avaliação das crianças fazem parte do cotidiano do LDI e do LDH (UFV, 2020, p. 68). A avaliação ocorre semestralmente e sempre que necessário, sendo realizada pelos profissionais que atuam na sala. É por meio da observação que o professor tem a oportunidade de avaliar o planejamento das atividades, adequando-o às necessidades reais das crianças, contribuindo, dessa forma, para seu desenvolvimento global e para a melhoria das ações.

O PPP informa que as crianças são acompanhadas por meio de registros feitos em cadernos individuais sobre o comportamento da criança. Além desses registros, o acompanhamento também é feito a partir do preenchimento de escalas sobre comportamentos e habilidades de cada aspecto do desenvolvimento - físico-motor, social, cognitivo, afetivo, linguístico e moral. Essas escalas são utilizadas como instrumentos indicadores do grau que cada criança possui em relação à certa característica do comportamento. Logo, as profissionais que trabalham nos laboratórios já estão familiarizadas com instrumentos de observação dos comportamentos, o que indica que o protocolo de observação não será completamente alheio ao seu cotidiano docente.

A avaliação, por sua vez, é compreendida como um recurso para auxiliar o progresso das crianças (UFV, 2020, p. 74). Sua finalidade não é a de aprovação/reprovação ou exclusão da criança, mas a sua inclusão no processo educacional assegurando-lhe êxito em sua trajetória na educação infantil. Os instrumentos de avaliação do desenvolvimento da criança são construídos e baseiam-se no conjunto de observações e registros relevantes realizados quando as crianças estão desenvolvendo suas atividades, além de amostras de suas produções - como desenhos, construções, canções, dentre outros (UFV, 2020, p. 76).

A proposta curricular foi elaborada considerando, como eixo norteador, os três tipos de conhecimento identificados por Piaget: conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social. O PPP explica que o conhecimento físico “é estruturado a partir da abstração empírica, que consiste em agir sobre o objeto para abstrair, por intermédio dele, suas propriedades observáveis” (UFV, 2020, p. 61). O conhecimento lógico-matemático, por sua vez, é estruturado a partir da abstração reflexiva, “compreendida como um processo cognitivo ligado ao exercício do pensamento com origem na coordenação das ações que a criança exerce sobre os objetos” (UFV, 2020, p. 62). E o conhecimento social é aquele sobre o qual os grupos sociais ou culturais chegam a um acordo por convenção: regras, leis, moral, valores, ética e o sistema de linguagem, por exemplo (UFV, 2020, p. 62). Diferentemente dos conhecimentos anteriores, cuja construção se dá pelas ações das crianças sobre os objetos, o conhecimento social é construído pela criança a partir de suas ações na interação com outras pessoas.

A partir desses três tipos de conhecimento, o currículo foi organizado considerando as seguintes linguagens: linguagem matemática, linguagem oral e escrita, expressões corporais e movimento, expressões artísticas (plásticas, musical e dramática), ciências naturais, e ciências sociais. As ciências naturais e sociais são entendidas pelo PPP como linguagens por constituírem-se como uma forma da criança conhecer e interagir com o mundo a partir de suas curiosidades e investigações sobre os fenômenos naturais e/ou sociais: “as Ciências Naturais e Sociais trazem respostas às perguntas das crianças e as ajudam a solucionar os problemas vivenciados por estas no mundo que as cercam” (UFV, 2020, p. 82).

O currículo trabalha com o conceito de múltiplas linguagens, que se refere às diferentes linguagens utilizadas pelas crianças para se expressar e interagir com as

peças e o ambiente ao seu redor (UFV, 2020, p. 81). Logo, essas linguagens precisam estar presentes nas atividades pedagógicas que possibilitam às crianças trocar observações, ideias e planos. Ao realizar atividades lúdicas que envolvam as múltiplas linguagens, as crianças poderão desenvolver-se integralmente.

O PPP destaca a necessidade de se garantir às crianças o contato corrente e constante com as diversas manifestações artísticas (teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música), “ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar” (UFV, 2020, p. 81).

No que se refere à linguagem musical, foco desta pesquisa, o PPP destaca a presença do som em diversas situações, tanto em nosso interior como no exterior. Esse som, quando manipulado pelos sujeitos, transforma-se em música que é compreendida “como linguagem e forma de conhecimento” (UFV, 2020, p. 90).

Entende o currículo da unidade que a música, enquanto linguagem, organiza os signos sonoros no espaço e no tempo (UFV, 2020, p. 91), sendo, portanto, um meio de expressão e entendimento do mundo em que a criança vive. Assim, a música constitui-se como conhecimento importante para o desenvolvimento da inteligência e da interação social da criança.

É interessante destacar que o PPP indica ser necessário refletir sobre as experiências sonoras às quais as crianças estão expostas, para que se evite reduzir a música como auxiliar na organização das atividades relacionadas à disciplinarização da infância (UFV, 2020, p. 91), como a higiene das crianças, por exemplo. Além disso, o texto afirma a importância de não se reduzir a linguagem musical ao uso de músicas e canções com a intencionalidade de acalmar as crianças, de passatempo, de ensinar lições de moralidade etc.

A proposta curricular entende que, ao interagir com as pessoas e objetos (como canções de domínio popular, por exemplo), a criança aprende a utilizar recursos expressivos de sua cultura. Dialogando com a metodologia assumida, o PPP indica que o conhecimento musical será construído por meio das atividades lúdicas, quando a criança irá interagir com objetos sonoros existentes em seu contexto social:

Agindo sobre materiais que produzem diferentes sons, a criança conhece as diferenças entre os mesmos, conhece as regularidades entre suas ações e os materiais tais como: intensidade dos sons, duração, altura, timbre, forma, tamanho, espessura, peso e

consistência, etc. A partir dos instrumentos musicais industrializados ou confeccionados com material de sucatas, a criança estabelece relações e age sobre as descobertas produzidas, podendo agrupar ou separar sons, classificar e seriar, construindo noção de sequência, de tempo e de espaço em objetos, instrumentos e com o próprio corpo (UFV, 2020, p. 92).

Dessa forma, percebe-se que o PPP tem uma proposta consistente de Educação Musical, que compreende a música como linguagem e área de conhecimento, e que prevê a manipulação direta dos materiais sonoros e a interação com a cultura como processos fundamentais para a construção do conhecimento musical.

A proposta curricular considera o ambiente físico como um elemento constitutivo do currículo de uma instituição educativa, “uma vez que é neste ambiente que as atividades serão desenvolvidas e as interações sociais estabelecidas” (UFV, 2020, p. 100). Nessa perspectiva, o ambiente físico da Unidade de Educação Infantil da Ufv apresenta um caráter lúdico, oferecendo às crianças “oportunidades de experimentar, descobrir e inventar e, portanto, construir seu conhecimento, tornando-se cada vez mais autônomas moral e intelectualmente” (UFV, 2020, p. 101).

#### **4.1.2 Delimitando a pesquisa: as salas de atividades, os bebês, as crianças bem pequenas e suas professoras**

A partir da imersão no campo e de uma observação flutuante para compreender a dinâmica institucional, iniciamos o processo de delimitação da pesquisa, considerando que toda pesquisa precisa de um recorte, que permite contemplar os objetivos propostos.

Diante desse cenário, delimitou-se que as participantes desta pesquisa seriam as professoras do Berçário (manhã e tarde) e da Sala 01 (manhã e tarde), que atuam com bebês e crianças entre 4 meses e 2 anos. O critério para essa delimitação está relacionado à minha experiência com aulas de música para essa faixa etária, mas, principalmente, por considerar essa faixa etária como uma fase crucial para o desenvolvimento quando o contato qualificado com música promoverá consequências positivas não somente para o desenvolvimento musical como

também para o desenvolvimento geral da criança (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 46).

Inicialmente, a intenção era focar no trabalho com os bebês até 01 ano de idade, contudo, nas observações foi possível perceber que havia muitas faltas nas turmas de Berçário - o que poderia comprometer a avaliação do desenvolvimento musical. Dessa forma, ampliou-se a faixa etária para os 2 anos de idade, de forma a abranger também a Sala 01.

Como comentado anteriormente, as professoras que trabalham com essas turmas assinaram um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, onde foi-lhes assegurado o anonimato. Dessa forma, para facilitar a leitura, foram-lhes atribuídos os seguintes pseudônimos:

- Sílvia - Professora do Berçário (manhã)
- Yone - Professora do Berçário (tarde)
- Eduarda - Professora da Sala 1 (manhã)
- Vera - Professora da Sala 1 (tarde)
- Poliana - Professora das turmas de Berçário (manhã e tarde)
- Tatiana - Professora das turmas Sala 1 (manhã e tarde)

Todas as professoras do LDI são funcionárias terceirizadas da UFV (as professoras concursadas atuam no LDH). O Quadro 5 apresenta a composição de cada turma onde as professoras acima listadas atuam. Como também foi mencionado anteriormente, as famílias das crianças, ao matricularem-nas no LDI, assinam um termo autorizando a realização das pesquisas, bem como a cessão dos direitos de imagem das crianças. Ainda assim, optou-se por atribuir pseudônimos para também garantir-lhes o anonimato.

Quadro 5 – Professores e crianças do LDI

<b>BERÇÁRIO MANHÃ</b>		
Professoras: Sílvia e Poliana		
BEBÊ	DATA DE NASCIMENTO	IDADE NO INÍCIO DA PESQUISA (Abril/2022)

Andressa	21/10/2021	6 meses
Antônio	04/09/2021	7 meses
Bernardo	17/05/2021	1 ano
Ingrid	15/09/2021	7 meses
Guilherme	01/08/2021	8 meses
Letícia	12/05/2021	1 ano
Mirela	15/10/2021	6 meses
Maurício	29/04/2021	1 ano
Melina	08/03/2021	1 ano e 1 mês
<b>BERÇÁRIO TARDE</b>		
Professoras: Yone e Poliana		
BEBÊ	DATA DE NASCIMENTO	IDADE NO INÍCIO DA PESQUISA (Abril/2022)
Adriana	11/05/2021	1 ano
Gustavo	29/05/2021	1 ano
Hugo	16/04/2021	1 ano
Jéssica	30/09/2021	7 meses
Laura	27/10/2021	6 meses
Marta	24/06/2021	10 meses
Margarida	24/06/2021	10 meses
Thiago	05/06/2021	10 meses
Emily	01/06/2021	10 meses
Bruno	08/10/2021	6 meses
Plínio	25/01/2021	1 ano e 3 meses
<b>SALA 1 (MANHÃ)</b>		
Professoras: Eduarda e Tatiana		
BEBÊ E CRIANÇA	DATA DE NASCIMENTO	IDADE NO INÍCIO DA PESQUISA (Abril/2022)
Ana	24/04/2020	1 ano e 11 meses
Amanda	17/11/2020	1 ano e 5 meses

Adriano	11/03/2021	1 ano e 1 mês
Carlos	22/12/2020	1 ano e 4 meses
Diego	22/10/2020	1 ano e 6 meses
Gil	19/10/2020	1 ano e 6 meses
Heitor	02/09/2020	1 ano e 7 meses
Isis	26/04/2020	1 ano e 11 meses
Jonathan	29/07/2020	1 ano e 9 meses
Micaela	10/10/2020	1 ano e 6 meses
Michele	06/07/2020	1 ano e 9 meses
Rodrigo	05/06/2020	1 ano e 10 meses
<b>SALA 1 (TARDE)</b>		
Professoras: Vera e Tatiana		
Anabel	25/08/2020	1 ano e 8 meses
Ângelo	28/11/2020	1 ano e 5 meses
Diogo	16/06/2020	1 ano e 10 meses
Hilda	31/05/2020	1 ano e 11 meses
Igor	08/08/2020	1 ano e 8 meses
Jean	15/10/2020	1 ano e 6 meses
Luana	30/05/2020	1 ano e 11 meses
Mayanna	04/06/2020	1 ano e 10 meses
Margot	15/11/2020	1 ano e 5 meses
Matheus	02/09/2020	1 ano e 7 meses
Paulo	20/08/2020	1 ano e 8 meses
Túlio	25/10/2020	1 ano e 6 meses
Edwirges	13/09/2020	1 ano e 7 meses

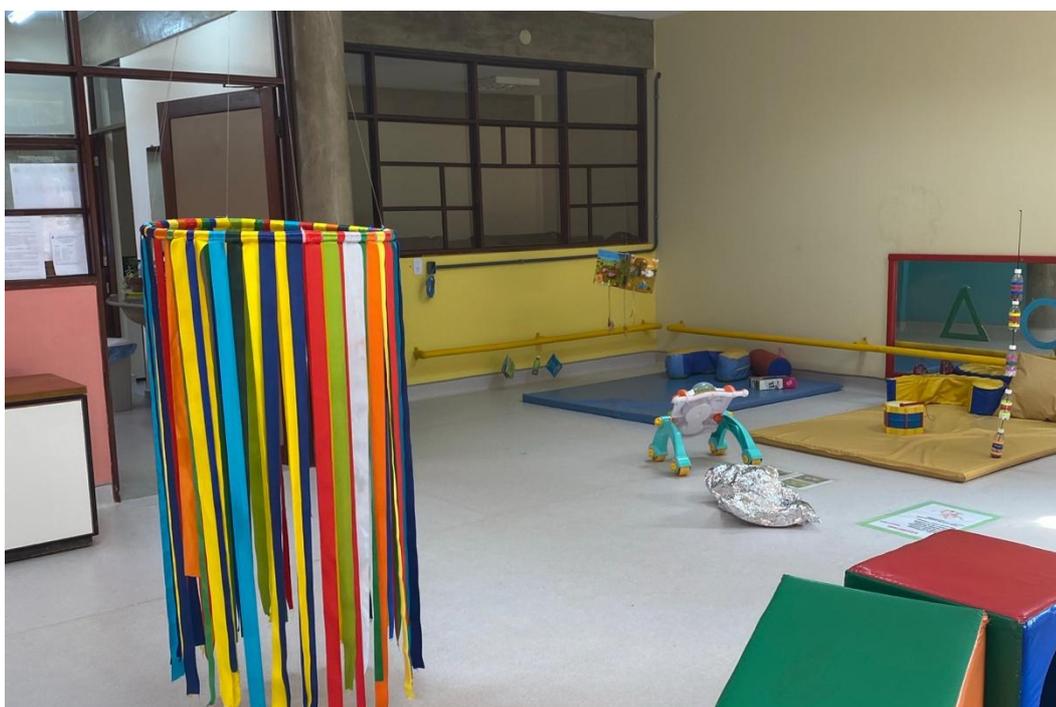
Fonte: Fichas de frequência fornecidas pela direção da unidade.

#### 4.1.3 As salas de atividades e o cotidiano institucional

As salas ambientes, espaços onde acontecem parte das atividades do dia, são organizadas considerando as características das crianças em cada fase do desenvolvimento. São observados três tipos de arranjos dos ambientes: fechado, quando as áreas, cantos ou centros de interesse são separados por barreiras físicas fixas (como paredes) ou barreiras físicas muito altas (como armários altos) que não permitem à criança visualizar o que há em outra área; semiaberto, quando as áreas, cantos ou centros de interesse são separados por barreiras físicas móveis, proporcionando à criança uma visão de todo o local; e aberto, uma única sala que possui várias áreas, cantos ou centros de interesse em uma organização que possibilite a percepção do que faz parte de cada área específica (UFV, 2020, p. 101-102).

No Berçário e na Sala 1, que são o foco desta pesquisa, observa-se a utilização do arranjo aberto. O ambiente do Berçário é dividido em sala de atividades, sala de repouso, sala de troca e solário. A sala de atividades contém mobiliário e equipamentos próprios para a faixa etária, como armários de brinquedos, colchão de atividades, espelho, barra de apoio, carrinhos de bebê e brinquedos diversos.

Figuras 7 e 8 –Sala de atividades - Berçário

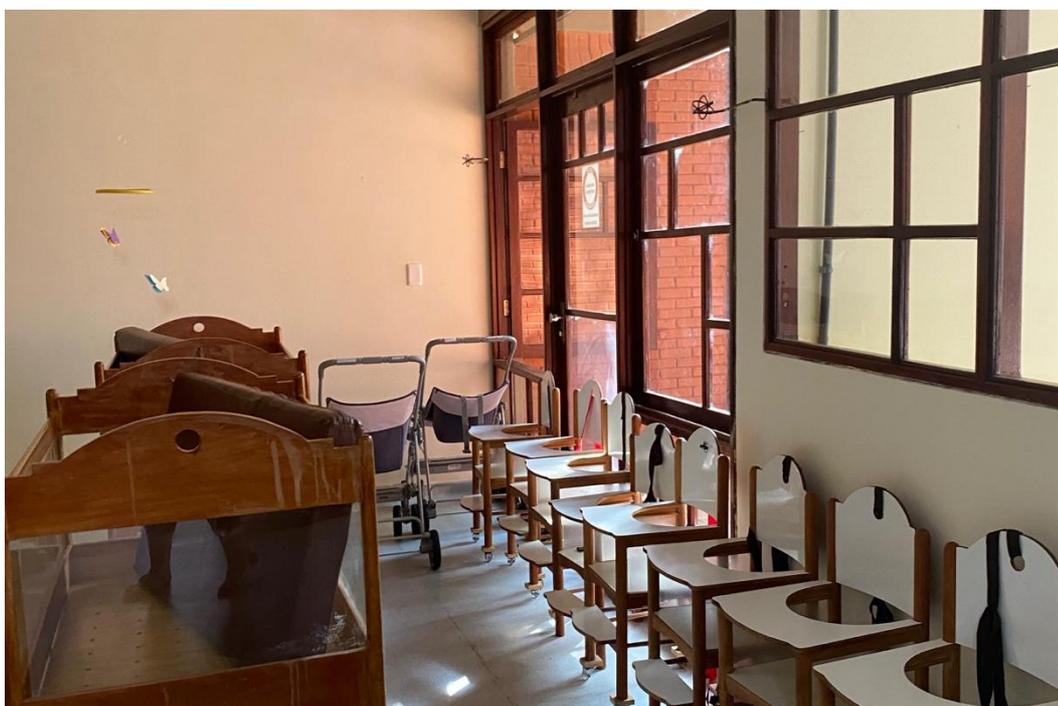




Fonte: acervo pessoal da autora.

A sala de repouso do berçário é mobiliada com berços individuais e cadeiras de alimentação.

Figuras 9 e 10 – Sala de repouso – Berçário

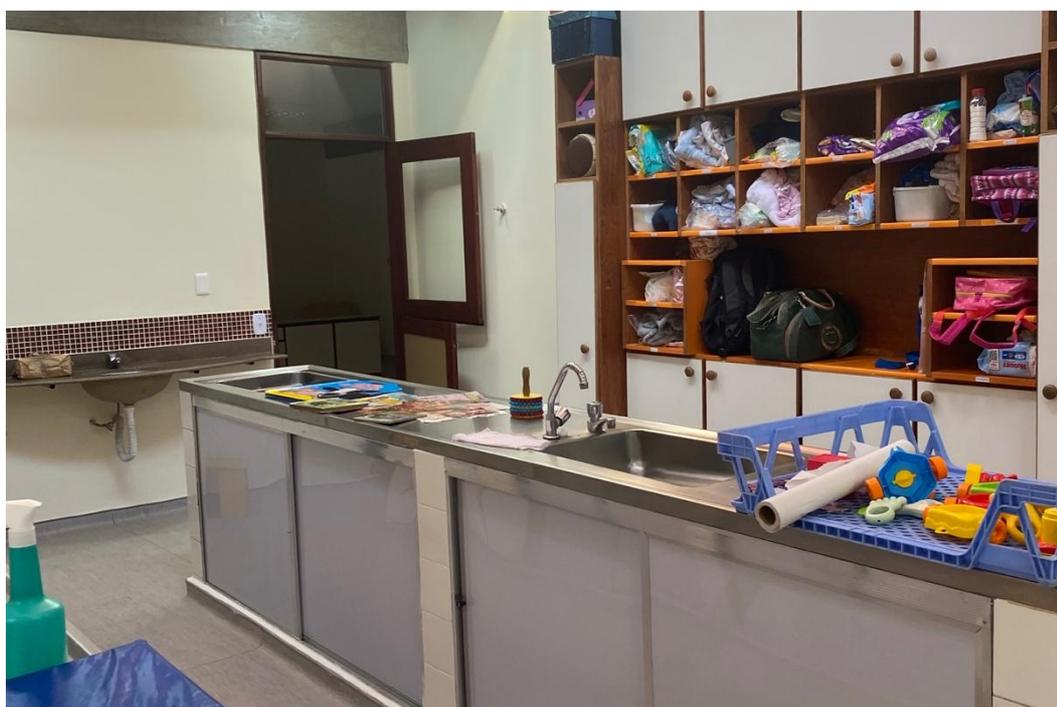




Fonte: acervo pessoal da autora.

A sala de troca contém armários, escaninhos individuais, cubas para banho, bancadas com colchões para trocas e duas pias.

Figura 11 – Sala de troca – Berçário



Fonte: acervo pessoal da autora.

De acordo com o PPP, as paredes que separam estas salas são parte de alvenaria e parte de vidro, de forma a proporcionar uma maior visualização de todos os ambientes pelas educadoras (UFV, 2020, p. 105).

O solário, por sua vez, é composto por uma área coberta e uma área descoberta gramada com caixas de areia. Há balanços e escorregadores móveis que podem ser utilizados tanto no solário quanto na sala ambiente. Nesse espaço são também utilizados outros brinquedos (como velocípedes, carrinhos, pneus, cadeiras pequenas, tenda, entre outros) para a estimulação das crianças.

Figura 12 –Solário



Fonte: acervo pessoal da autora.

Já a Sala 1 é estruturada em área interna (sala de atividades e sala de higienização) e área externa (coberta e descoberta). Ela contém todos os itens do Berçário, o que difere são os jogos e brinquedos utilizados - que são específicos para a faixa etária atendida. Na Sala 1 há um número menor de barras de apoio, e são encontradas mesas e cadeiras utilizadas nas atividades e para a alimentação.

Figura 13 –Área interna da Sala 01



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 14 –Área externa - LDI



Fonte: acervo pessoal da autora.

No que se refere à rotina na Educação Infantil, o PPP informa que esta foi construída considerando a faixa etária das crianças e, conseqüentemente, as

características que se apresentam de acordo com a estrutura de pensamento que estas crianças possuem, além dos aspectos sociais, culturais e históricos do grupo.

A rotina do LDI e do LDH é seguida de forma flexível, pois considera-se que acontecimentos inesperados podem surgir e devem ser explorados:

Assim, a proposta de organização do cotidiano e do tempo não ocorre de forma fixa, pois, muitas situações não planejadas surgem durante o dia. Desta forma, as/os educadoras/es devem estar atentas/os a esses momentos demonstrando perspicácia para agir com flexibilidade e autonomia visando sempre a qualidade do atendimento à criança (UFV, 2020, p. 107-108).

A proposta curricular salienta que, no período das atividades, tanto nas salas-ambiente quanto na área externa, a presença das/os professoras/es é indispensável, “pois são com as orientações, questionamentos, situações problemas promovidos pelas/os educadoras/es que as crianças terão oportunidade de construir seu conhecimento, interagindo com seus pares e com os adultos de forma a descobrir coisas novas e experimentar diversas situações” (UFV, 2020, p. 108).

Indica-se que a rotina de atividades nos laboratórios é constituída de atividades livres e dirigidas, podendo ser individuais ou coletivas e com diferentes tempos. O PPP traz um instrumento que norteia as atividades de cuidado e educação realizadas diariamente com as crianças. Abaixo, no Quadro 6, reproduzimos a rotina do Berçário e da Sala 1, nos turnos da manhã e da tarde:

Quadro 6 – Rotina diária - LDI

BERÇÁRIO E SALA 1		BERÇÁRIO E SALA 1	
MANHÃ		TARDE	
Horário	Atividades	Horário	Atividades
8:00 - 8:15	Recepção das crianças	14:00 - 14:15	Recepção das crianças
8:15 - 9:15	Atividades na sala	14:15 - 15:15	Atividades na sala
9:15 - 9:30	Higienização das mãos / Leite	15:15- 15:30	Higienização das mãos / Leite
9:30 - 10:00	História, música e movimento	15:30 - 16:00	História, música e movimento
10:00 - 11:00	Atividade na área externa	16:00 - 17:00	Atividade na área externa

11:00 - 11:30	Colação	17:00 - 17:30	Colação
11:30 - 11:45	Música e Movimento	17:30 - 17:45	Música e Movimento
11:45 - 12:00	Saída das crianças	17:45 - 18:00	Saída das crianças

Fonte: UFV (2020, p. 108)

Segundo o PPP, o planejamento semestral do LDI e do LDH é realizado pelas/os coordenadoras/es pedagógicas/os. Esse planejamento fornece aos educadores uma visão ampla das atividades propostas para o semestre, possibilitando um equilíbrio na distribuição das mesmas de forma a atender a todos os aspectos do desenvolvimento. A proposta considera extremamente importante o diálogo entre o/a coordenador/a e as/os professoras/es na construção das atividades que comporão o planejamento semestral. São as/os professoras/es as/os responsáveis pelo planejamento semanal, que é acompanhado e orientado pelas respectivas coordenações pedagógicas.

De forma geral, o currículo do LDI e do LDH é explorado por meio de temas e projetos que, de acordo com o PPP, “auxiliam no desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento respeitando a criança em sua individualidade e possibilitando-lhe atividades significativas e contextualizadas que possam oferecer desafios ao pensamento, priorizando a construção da autonomia moral e intelectual, bem como a cooperação” (UFV, 2020, p. 78).

Trata-se de projetos específicos de cada sala, ou coletivos envolvendo toda a instituição, que funcionam como guias para o planejamento. A proposta esclarece que nem todas as atividades devem, necessariamente, seguir o tema de orientação. Esses projetos são entendidos como proposto nos RCNEI (BRASIL, 1998): como formas de trabalho que envolvem diferentes conteúdos e que podem ter como ponto de partida um tema, um problema sugerido pelo grupo ou que seja decorrente da vida da comunidade, uma notícia de televisão ou de jornal, um interesse particular das crianças etc. De acordo com o PPP, uma das condições para a escolha do tema é que “ele desperte o interesse do grupo como um todo, ou seja, tanto das crianças, como as/os professoras/es, devem sentir-se atraídos pela questão” (UFV, 2020, p. 112).

Indica-se, na proposta curricular, que deve ser um critério básico para o professor privilegiar os temas propostos pelas crianças e por suas famílias. Assim,

faz-se necessária uma atenção constante às crianças, suas conversas, dramatizações e interesses. Ao colocar a criança no centro do processo da escolha do tema ou dos projetos relaciona-se com a premissa de que a construção do conhecimento da criança deve, em primeiro lugar, fazer sentido para a mesma.

#### 4.1.4 O processo de produção dos dados

Para a produção dos dados desta pesquisa, foram utilizadas as seguintes estratégias: observação participante, rodas de conversa, intervenções nas turmas e formação com as professoras. Sua utilização foi estruturada em duas fases, conforme o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Estruturação da incursão ao campo

FASE 1 - Abril a Agosto / 2022			
<b>Observação participante</b>	<b>Roda de conversa 1</b>	<b>Intervenção 1 nas turmas</b>	<b>Roda de conversa 2</b>
Período: 08 de abril a 05 de maio de 2022	Data: 18 de maio de 2022	Período: 26 de maio a 14 de julho de 2022	Data: 21 de julho de 2022

FASE 2 – Outubro – Dezembro / 2022 <sup>17</sup>		
<b>Formação</b>	<b>Intervenção 2 nas turmas</b>	<b>Roda de conversa 3</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista a distância entre Viçosa (onde se localiza o LDI) e Juiz de Fora (cidade onde reside a pesquisadora), foi acordado que a imersão no campo se daria dois dias por semana. A seguir, apresento os detalhes de cada uma das etapas de produção dos dados.

<sup>17</sup> Devido a uma série de mudanças no campo, como troca de professoras e ingresso de novas crianças, foi necessário reestruturar a segunda fase. Para integrar as novas professoras e crianças, foram realizadas novas intervenções, e a formação foi dividida em três encontros formativos. O Quadro 11, à página 222, apresenta a nova estrutura da Fase 2, construída de forma colaborativa com as professoras.

#### 4.1.4.1 Fase 1

##### a) Observação participante

O primeiro contato direto com as professoras e crianças participantes desta pesquisa deu-se a partir de um período de observação participante, um dos princípios que orientam a pesquisa de cunho etnográfico. Neste caso, o período de observação foi fundamental para organizar as demais etapas da pesquisa. No diálogo estabelecido com as participantes da pesquisa, decidiu-se que seria oportuno vivenciar o cotidiano da creche, de forma a compreender as rotinas, o trabalho realizado, bem como conhecer e se aproximar das crianças.

Como explica Correia (2009, p. 31), a observação participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador o instrumento de pesquisa. Trata-se de uma técnica de investigação que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação. Nessa fase foram escritas notas de campo a partir das observações e vivências, bem como a partir de conversas com as professoras onde estas descreviam seu trabalho e, em alguns casos, informavam sobre o que o fundamentava. Alguns momentos foram registrados em fotografias, para auxiliar na escrita das notas ao final do dia - é importante considerar que se tratou de uma observação participante, não sendo possível fazer as anotações durante os turnos.

As observações ocorreram nas seguintes datas:

Quadro 8 – Calendário das observações

DATA	TURMA
08/04/2022	Berçário (manhã) Sala 01 (tarde)
09/04/2022	Sala 02 (manhã) Sala 03 (tarde)
13/04/2022	Planejamento da Semana Literária (manhã) Berçário (tarde)
14/04/2022	Berçário (manhã) Sala 01 (tarde)
28/04/2022	Sala 01 (manhã) Sala 01 (tarde)

29/04/2022	Berçário (manhã) Sala 02 (tarde)
04/05/2022	Sala 03 (manhã) - Contação de história na área externa para todas as turmas Sala 02 (tarde) - Contação de história na área externa para todas as turmas
05/05/2022	Feira literária (todas as turmas)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode notar, foram observadas as rotinas das demais salas, conforme acordado com a direção. De acordo com o quadro, as observações aconteceram entre os meses de abril e maio de 2022, duas vezes por semana, das 7h às 17h, perfazendo um total de 80h. Durante esse período, foi possível observar os momentos do brincar, da alimentação, dos cuidados de higiene, enfim, a rotina das diferentes turmas.

Essa entrada no campo procurou compreender como o Projeto Político Pedagógico do LDI era colocado em prática, especialmente no que se refere ao trabalho com música. Esses momentos iniciais foram importantes não somente para conhecer o trabalho com música, mas para conhecer as crianças atendidas nos Berçários e nas Salas 1, e aprender com as professoras sobre a atuação dessas crianças no LDI a partir de seus pressupostos teóricos e filosóficos - de maneira que as intervenções realizadas (junto às crianças e junto às professoras) fossem construídas com os sujeitos, e não para eles.

## **b) Roda de conversa 1**

O primeiro momento de rodas de conversa ocorreu no dia 18/05/2022: uma com as professoras do turno da manhã (roda de conversa 1a) e outra com as professoras do turno da tarde (roda de conversa 1b).

Esse primeiro momento de conversa com as professoras envolveu a apresentação formal da pesquisa a elas, bem como um contato inicial com elas, que puderam se apresentar, falar de sua formação, sua relação com a música, e descrever suas práticas docentes - eventualmente informando sobre o que as fundamentava.

Como explicam Moura e Lima (2014, p. 99), a roda de conversa é uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. Segundo as autoras, é “um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 99). As rodas de conversa foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

A partir dessas rodas de conversa, optou-se conjuntamente por realizar intervenções práticas da pesquisadora junto às turmas.

### **c) Intervenção 1 nas turmas**

Nessa primeira fase de intervenções, a pesquisadora realizou, com o auxílio das professoras, atividades ligadas à musicalização para bebês e crianças bem pequenas. Ao longo das intervenções, as professoras puderam confrontar-se com práticas voltadas para a construção de uma base consistente para a futura sistematização do conhecimento musical - práticas às quais relataram sentirem-se inseguras para conduzir devido a lacunas na formação (como será detalhado mais à frente). Todas as intervenções foram registradas em vídeo.

O Quadro 9, abaixo, detalha as datas e as turmas onde as intervenções foram realizadas:

Quadro 9 – Calendário das intervenções

<b>DATA</b>	<b>TURMA</b>
26/05/2022	Berçário (manhã) Berçário (tarde)
27/05/2022	Sala 01 (manhã) Sala 01 (tarde)
23/06/2022	Berçário (manhã) Berçário (tarde)
24/06/2022	Sala 01 (manhã) Sala 01 (tarde)
27/06/2022	Berçário (manhã) Berçário (tarde)

28/06/2022	Sala 01 (manhã) Sala 01 (tarde)
07/07/2022	Berçário (manhã) Berçário (tarde)
14/07/2022	Sala 01 (manhã) Sala 01 (tarde)

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o período de intervenções houve um intervalo devido à suspeita da pesquisadora de ter contraído a COVID-19. Dessa forma, a pesquisadora esteve cumprindo quarentena - ainda que o teste rápido tenha apresentado resultado negativo.

#### **d) Rodas de conversa 2**

Ao final das intervenções, uma nova etapa de rodas de conversa foi realizada. Nesse momento, as professoras puderam relatar o confronto com as práticas docentes da pesquisadora, refletindo sobre aquilo que foi vivenciado. Nessa roda de conversa também foi conversado sobre o que as professoras gostariam de ter como formação. Em outras palavras, houve uma reflexão conjunta sobre como se daria o confronto teórico na perspectiva de reconstrução das práticas docentes das colaboradoras.

Essas rodas de conversa ocorreram no dia 21/07/2022, novamente no horário de planejamento: uma com as professoras do turno da manhã (roda de conversa 2a) e outra com as professoras do turno da tarde (rodas de conversa 2b). Mais uma vez, as rodas de conversa foram gravadas, transcritas e analisadas.

#### *4.1.4.2 Fase 2*

##### **a) Formação**

A formação constituiu um momento importante em que foram apresentadas às professoras as teorias de desenvolvimento musical infantil, bem como uma oportunidade de (re)construção das práticas docentes a partir do planejamento do LDI. É nesse momento de confronto com as teorias próprias do campo da educação

musical que o Protocolo de Observação do Desenvolvimento Infantil foi apresentado às professoras. A partir dos vídeos das intervenções realizadas anteriormente, protocolos de cada criança foram preenchidos conjuntamente, de forma a registrar os comportamentos musicais demonstrados no início das intervenções.

### **b) Intervenção 2 nas turmas**

Esse momento constituiu-se da discussão sobre as práticas, reconstrução a partir dos confrontos anteriores, realizadas pelas professoras em parceria com a pesquisadora. Essa etapa da pesquisa teve a duração de 01 mês. Neste momento os protocolos finais de observação foram preenchidos conjuntamente, observando o desenvolvimento musical dos bebês e crianças bem pequenas ao final dessa etapa.

### **c) Rodas de conversa 3**

Por fim, novas rodas de conversa foram realizadas, para que fosse possível uma avaliação de todo o processo, com a comparação entre os protocolos de observação iniciais e finais. Essa comparação possibilitou a análise do desenvolvimento musical observado, permitindo que relações fossem estabelecidas com as práticas docentes realizadas. Dessa forma, as colaboradoras refletiram sobre as possibilidades de transformação de suas práticas, bem como sobre o protocolo de observação e sua utilização como instrumento formativo.

O próximo capítulo apresenta a descrição e análise da imersão no campo realizada na primeira fase, ocorrida entre abril e agosto de 2022.

## 5 MÚSICA NO LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo aborda os dados construídos durante a primeira fase de imersão no Laboratório de Desenvolvimento Infantil. Instrumentalizadas pela análise documental previamente realizada, as observações, rodas de conversa e intervenções ocorreram em um processo constante de diálogo e colaboração com as profissionais que atuam no LDI. A primeira fase do trabalho de campo corresponde aos momentos de Observação, Rodas de Conversa 1, Intervenções e Rodas de Conversa 2.

### 5.1 MÚSICA NO COTIDIANO DO LDI

Como detalhado no capítulo anterior, o primeiro momento de inserção no campo foi um período de observação participante (CORREIA, 2009; MÓNICO et al., 2017). Durante esse período, que durou entre 08 de abril de 2022 a 05 de maio de 2022 (dois dias por semana), pude vivenciar a rotina das turmas do Berçário e da Sala 01, aproximando-me das professoras e das crianças. O objetivo foi elaborar descrições qualitativas, de tipo narrativo (MÓNICO et al., 2017, p. 726), acerca da rotina das turmas, especialmente da presença da música nessa rotina.

Como explicam Mónico e colaboradores (2017, p. 726), o investigador procura tornar-se membro do grupo observado e, por estar imerso na progressão dos eventos, acaba por encontrar-se numa posição privilegiada para obter informações e acessar um conhecimento mais profundo do que aquele que seria possível se estivesse a observar de fora. É importante, contudo, considerar que a presença do observador pode trazer alguns inconvenientes, “em resultado de algum constrangimento que a sua presença pode levar aos observados, participantes do estudo” (CORREIA, 2009, p. 33). No caso do LDI, não houve um forte constrangimento - especialmente por parte das crianças - por estarem acostumadas com a presença constante de estagiários para além da professora nas turmas.

Em primeiro lugar, foi possível observar que o espaço físico é organizado de acordo com o que está descrito na proposta curricular da Unidade de Educação Infantil: as salas estão arranjadas em ambientes abertos, com várias áreas de interesse, repletas de materiais adequados às idades das crianças que buscam estimular a sua exploração e aprendizagem. Tanto o Berçário quanto a Sala 01

apresentam um espaço amplo, com tatames demarcando algumas áreas de interesse, mobiliário adequado à altura das crianças - e, portanto, acessíveis - e uma área externa também ampla e estimulante.

Os ambientes são explorados pelas crianças de acordo com uma rotina semiestruturada, também apresentada na proposta curricular (e reproduzida no capítulo anterior). De maneira geral, as crianças chegam ao LDI e vão para as respectivas salas. Enquanto as professoras aguardam a chegada das crianças, estas ficam nos tatames, se ambientando, brincando, explorando os materiais que já se encontram disponibilizados por ali.

Quando todas as crianças (ou a maioria delas) já se encontram presentes, as professoras apresentam as atividades - em geral nas mesas. Na Sala 01 são sempre oferecidas três atividades simultâneas, e as crianças podem escolher aquelas que mais lhe interessarem. No Berçário as atividades são de exploração livre, envolvendo também brincadeiras e contação de histórias.

O momento seguinte é o da alimentação (as crianças mamam e/ou comem uma fruta). Algumas crianças dormem em seguida, e aquelas que não dormem retomam as atividades, brincando, explorando os materiais que foram disponibilizados - sempre com algum estímulo das professoras e estagiários. Quando acordam (e sempre que é necessário) trocam-se as fraldas. Seguem-se atividades na área externa, que podem envolver passeios pelo campus da UFV (as crianças já foram recebidas pelo Reitor), brincadeiras no gramado, nas caixas de areia, contação de histórias para todas as turmas, entre outras. Há novo momento de alimentação e novas atividades são realizadas. Ao final, os pais aparecem para buscar as crianças.

As atividades que pude observar, durante esse período, foram bastante variadas. No Berçário, presenciei vários momentos de contação de história: as professoras seguram cartões com ilustrações, deixando-os bem próximos das crianças, para que elas possam observar atentamente enquanto aquele trecho da história - que está escrito no verso dos cartões - é narrado. As professoras contam as histórias de maneira bastante expressiva, utilizando-se do “manhês”, explorando as sonoridades dos animais, da natureza, enfim, de tudo aquilo que se faz presente no enredo narrado.

Os bebês observam atentamente os cartões, passando e batendo as mãos neles, e balbuciando numa espécie de conversação com as professoras (MALLOCH, 1999/2000).

Fica clara a musicalidade comunicativa nesse processo de contação de histórias: ainda que a professora esteja estimulando o bebê com palavras ligadas aos cartões, importa mesmo “a carga afetiva incrustada nas sonoridades e gestos trocados” com a criança (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 35).

Especialmente no dia 08 de abril, no Berçário - Manhã, foi possível observar as características desta musicalidade comunicativa moldadas pela música. A professora Sílvia contava a história da “Abelhinha Liz” para Mirela, que estava no carrinho. Ficou clara a presença do *pulso* - a sucessão regular de eventos vocais e/ou gestuais no tempo, a troca de turnos no processo comunicativo entre a professora e a bebê (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 35). Sílvia e Mirela alternavam em seu diálogo: a professora, contando a história, e a bebê, como quem comenta e responde aos estímulos oferecidos. A *qualidade* (emocional) também estava presente: a professora contava a história utilizando-se do “manhês”, explorando as sonoridades das palavras, da abelha, dos fenômenos da natureza; enquanto a bebê balbuciava explorando especialmente diferenças de intensidade e duração. Dessa forma, estabelecia-se a *narrativa*, com um rico compartilhamento de emoções, além de uma aprazível exploração sonora.

Pude observar outros momentos de contação de histórias: para vários bebês juntos; e para bebês e crianças maiores, na área externa. A contação de história para a turma de bebês contou com a participação da mãe de uma das crianças. Ela narrava, também valendo-se do “manhês”, a história de um leão, a partir de um livro grande, ilustrado. Os cinco bebês estavam em seus carrinhos, formando uma meia lua em frente à mãe. Ela buscava mostrar para todos eles as ilustrações referentes aos trechos narrados, e muitos deles respondiam sorrindo, balbuciando, movendo o rosto, as pernas e os braços. Um dos bebês, Bernardo, imitou o som do rugido do leão - que foi repetido várias vezes pela narradora ao longo da história. Ao final, a professora mostra um leão de cartão, com um chocalho preso atrás, que chama bastante a atenção das crianças. Bernardo balbucia novamente interagindo com o leão.

Já a contação de histórias na área externa, para as diferentes turmas, foi realizada por uma autora de livros infantis que levou uma série de adereços e

objetos para a narração. Os bebês estavam em seus carrinhos, e as crianças maiores sentadas no chão, formando uma roda. As crianças maiores interagem e observavam a contadora, mas os bebês, por estarem mais distantes, não pareciam participar tão ativamente desse momento - ainda que balbuciassem e se movimentassem em alguns momentos. A contadora é também bastante expressiva, brinca com alguns sons enquanto narra a história, movimenta-se bastante instigando as crianças a imitá-la e a completar algumas frases.

Dessa forma, foi possível reconhecer uma atividade protomusical, presente nesses momentos de contação de histórias, a partir da exploração da musicalidade comunicativa, com os bebês, bem como a partir da exploração das diversas sonoridades que perpassavam personagens e cenários das histórias que eram narradas.

O trabalho com música esteve presente em outras atividades observadas. As professoras também cantam diferentes músicas com as turmas, como “Caranguejo não é peixe...”, “A boneca de lata” e “Dona Macaca”, por exemplo, ensinando os movimentos associados a essas canções. As crianças participam ativamente, observando com interesse, repetindo (ou tentando repetir) os movimentos e alguns trechos de versos das canções - de acordo com seu desenvolvimento. Os diferentes níveis de expertise vocal apresentados por Parizzi (2006) ficam bastante evidentes nas crianças do berçário: alguns bebês já se encontram no segundo nível, realizando balbucios que exploram suavemente uma pequena extensão melódica, os glissandos microtonais; outros já cantam utilizando as sílabas canônicas e, naquelas que já falam algumas palavras, é possível observar a diferenciação entre o falar e o cantar.

No que se refere aos movimentos, foi possível observar aqueles categorizados por Beyer (2004): o estado de vigilante inativo, quando os bebês não realizam nenhum movimento, observando atentamente as professoras cantarem ou narrarem suas histórias; movimentos decorrentes, buscando a continuidade dos estímulos que estão recebendo) e movimentos de exercício, quando procuram imitar os gestos que estão sendo ensinados, ou quando exploram os objetos que são oferecidos para a exploração quando uma música é cantada e/ou reproduzida.

Os projetos que estavam sendo desenvolvidos nas turmas de Berçário tinham relação direta com a música: de manhã, o projeto intitulava-se “Nasce um som”, e, de tarde, “Sonoridades”. Ambos tinham como objetivo promover a exploração de

diferentes objetos sonoros, bem como das diferentes sonoridades presentes nas histórias narradas.

No dia 13 de abril, os bebês da turma vespertina do Berçário estavam explorando diferentes objetos sonoros disponíveis no tatame. Havia um tambor com uma baqueta, chocalhos, uma caixa de papelão, um saco metálico de embrulhar presentes. Percebe-se, portanto, que são utilizados tanto instrumentos convencionais quanto fontes sonoras não convencionais. As crianças os manipulam livremente, sob a supervisão da professora.

A exploração envolve colocar os objetos na boca, o que está ligado ao fato da comunicação do bebê com o mundo se dar através da boca - pela sucção e pelo choro (FERREIRA, 2019, p. 42). A necessidade de colocar tudo na boca, bem como o hábito de chupar o dedo, o desejo de morder, tudo é representativo do prazer que o bebê sente na região oral. Dessa forma, foi bastante comum observar os bebês colocando a baqueta, o chocalho e o saco de presentes na boca. Os chocalhos também eram colocados na boca, como também sacudidos e jogados no chão. O saco de presente, além de colocado na boca, também era sacudido e “amassado”, ambas ações que resultavam na produção de sons.

Havia um pandeiro no tatame, e eu o percuti com as mãos, para chamar a atenção de Margarida. Ela observou e logo me imitou, percutindo-o também, demonstrando a disponibilidade e a responsividade das crianças aos estímulos que lhes são oferecidos. Há chocalhos dependurados numa espécie de varal, na altura das crianças, que os exploram. Gustavo tanto sacode o chocalho, quanto o utiliza para percutir o tambor. Marta bate o chocalho na baqueta, e também percuta o tambor com as mãos.

Comecei a cantar algumas canções folclóricas, para observar a reação das crianças. Quando termino uma das canções, Gustavo sacode o chocalho e balbucia, ao mesmo tempo, como que cantando também a canção. Suas reações podem ser indícios de que ele esteja pedindo que o espetáculo continue. A outra professora também começa a cantar, batendo palmas, ao que Gustavo imita - realizando um movimento de exercício (BEYER, 2004). Quando ela canta, as crianças ficam paradas, observando - vigilantes inativas (BEYER, 2004).

Um pouco mais tarde, a professora Yone conta uma história com cartões para a turma, que permanece no tatame com as fontes sonoras e brinquedos diversos à disposição. As crianças continuam explorando os objetos, e balbuciam reagindo à

história, que é contada de maneira bem expressiva, explorando as sonoridades das palavras. Quando a história termina, os cartões são distribuídos para as crianças os explorarem. Elas os observam atentamente. Gustavo engatinha pela sala, e imita os sons vocais feitos pela professora (“Brrrrr”). Depois continua a fazer esses sons enquanto engatinha. Adriana olha para figuras de árvores que estão pregadas no chão, balança os chocalhos e parece cantar enquanto os sacode (ela balbucia em “aaaaa”).

Observei, portanto, que há momentos importantes de exploração das fontes sonoras, bem adequados ao nível de compreensão musical em que os bebês se encontram, entre o Sensorial e o Manipulativo (SWANWICK, 1994). Contudo, percebi que essa exploração é predominantemente livre, sem que haja um estímulo mediador das professoras a partir de um olhar especializado para o trabalho musical, de forma a contribuir com as descobertas, com a manipulação, com o desenvolvimento. Essa observação foi importante para a definição de como trabalhar as intervenções e a formação, de forma a potencializar as ações que já ocorrem.

Na turma da manhã do Berçário, durante as atividades do projeto “Nasce um Som”, observei a professora mostrando fotos dos instrumentos, dizendo o nome de cada um, e deixando as crianças explorarem os cartões com essas fotos, bem como discos de vinil e CDs. Mais uma vez, uma atividade que pode ser potencializada, especialmente se os sons desses instrumentos forem trazidos, de alguma forma, para esse momento.

Pude observar, também, momentos de estimulação da linguagem. Com as crianças da Sala 01, à tarde, as crianças brincavam com argolas coloridas. A professora perguntava sobre as cores, bem como mostrava possibilidades de brincar com as argolas. Matheus coloca uma no rosto e diz: “Oi!”, como quem observa de uma janela ou um buraco imaginário. Em seguida, a professora traz diferentes tipos de telefones antigos, e os coloca na mesinha. Algumas crianças andam até lá e brincam com os telefones colocando-os no ouvido e dizendo: “Alô!”, “triiiiiiiiim”, “tchau”. A professora conta até 9, pressionando as teclas dos números no aparelho. Como o espaço é aberto, e as crianças podem escolher a atividade da qual participarão, Anabel e Mayanna permanecem no tatame, brincando com as argolas coloridas.

Outra atividade foi explorar um grande cartão com diferentes imagens coladas nele. Em uma parte, as imagens eram de frutas, que pareciam recortadas de propagandas de supermercado. A professora mostra as imagens e pergunta o que são. Matheus mostra e fala “mamão”, e fica imitando o gesto da professora de mostrar as frutas no cartão. Anabel repete “mamão”, e Matheus fala “mamão” novamente. Depois eles mostram e falam o nome da “uva”.

Mais tarde, a professora coloca uma música no aparelho de som. Ela canta e dança com algumas crianças no tatame, enquanto outras sobem (escalam) os armários para ver o aparelho de som. Em geral, as crianças repetem as sílabas das palavras finais das músicas que elas conhecem: “nariz de pica-pau, pau, pau” - elas repetem “pau”.

Fica nítido, nas observações, o grande interesse das crianças pela música e pelos sons. Os comportamentos musicais observados por Kenney (2008) são demonstrados pelas crianças a todo momento: o balbucio em resposta ao canto ou à música gravada, o prazer em fazer sons (com a boca, explorando as fontes sonoras), o sacudir dos objetos e o bater palmas para fazer durar os sons agradáveis, o aproximar-se da professora quando ela canta, a imitação dos movimentos relacionados às músicas, a reprodução de trechos dos versos das canções ouvidas, o movimento de vigilante inativo voluntário de quem pára o que está fazendo para focar na audição, a exploração dos sons movida pela energia motora.

Esses momentos de observação foram muito importantes tanto como aproximação inicial do campo da pesquisa, quanto para poder observar como a música se fazia presente no cotidiano do LDI. As lacunas na formação musical das professoras - como será mencionado por elas nas rodas de conversa - não as impedem de trabalhar com as diferentes sonoridades e com canções diversas. Como comentado anteriormente, há atitudes que podem estimular o desenvolvimento das crianças, ações simples, ligadas àquilo que já é feito, que poderão potencializar a qualidade do trabalho com música.

Para poder traçar estratégias de formação conectadas com as professoras e com o trabalho que elas já realizam, passei ao momento seguinte da aproximação inicial com o campo: a realização das rodas de conversa, onde as professoras puderam descrever e informar sobre suas ações.

### 5.1.1 Do descrever e informar: as professoras falam sobre suas práticas

O primeiro momento de roda de conversa aconteceu no dia 18 de maio de 2022, no dia reservado ao planejamento das professoras. Foram feitas duas rodas, uma em cada turno, com as professoras. É importante que as rodas de conversa, quando utilizadas como instrumento de pesquisa, ocorram “em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99). Por isso o dia reservado ao planejamento foi considerado como um bom momento para a realização das rodas.

Partiu-se de um roteiro semiestruturado, pensado apenas para estimular as professoras a descreverem sua formação, sua relação com a música, e suas práticas docentes com música no LDI. O objetivo, portanto, foi o de “socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101). Pensando nas Sessões Reflexivas, pretendia-se que as professoras descrevessem e informassem sobre suas práticas docentes com música.

Como explicado anteriormente, as rodas de conversa foram gravadas em arquivo de áudio e posteriormente transcritas. As falas das professoras foram transcritas com pequenas correções para facilitar a leitura, como a retirada de repetições excessivas de expressões como “aí”, e a correção da forma coloquial de pronunciar o verbo “estar” - “tá” foi grafado “está”, por exemplo.

A análise das transcrições foi feita a partir da codificação proposta por Charmaz (2009) em sua Teoria Fundamentada nos Dados - como explicado no capítulo 1. Dessa forma, algumas categorias se delinearam: o fascínio das crianças pelo universo sonoro; a formação superficial em música; a música utilizada como ferramenta; o trabalho com música como linguagem; percepções do desenvolvimento musical das crianças; e as autocríticas das práticas docentes com música.

É a partir dessas categorias que a análise das rodas de conversa será apresentada, a seguir.

### a) O fascínio das crianças pelo universo sonoro

As falas das professoras revelam que a música e os sons fazem parte do cotidiano da creche, e que as crianças demonstram verdadeiro fascínio pelo universo sonoro que as cerca. Esse encantamento fica evidente na fala da professora 2: “Tudo que tem som chama a atenção deles, sabe? Então, a seriema, quando ela canta, às vezes tá com choro, as crianças se acalmam.” (P2, RC1a, p. 1<sup>18</sup>). O cessar do choro a partir da curiosidade pelo som da seriema mostra “o grande número de competências sensoriais e de processamento de informação [do bebê] a partir das quais se estabelec[e] a sua interação e comunicação com o mundo” (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 46).

Esse fascínio fica evidente, também, quando as professoras relatam que as crianças pedem para que se cante uma música, já cantando uma parte da letra e realizando os movimentos a ela associados: “As crianças, agora elas pedem: às vezes depois da história a gente senta e canta alguma música... Tem uma criança que se senta no meu colo e começa ‘pau, pau, pau’... Ele está querendo aquela música ‘pau, pau, pau, pé, pé, pé’, então eles já pedem a música que querem cantar” (P2, RC1a, p. 8).

Será interessante poder mostrar para as professoras que esta criança dá mostras de estar no terceiro nível de expertise vocal (PARIZZI, 2006), e destacar a importância de momentos como esse para o desenvolvimento da fala. Parizzi (2006, p. 42), como destacado no capítulo 2, mostra que uma estratégia importante nesse nível de expertise vocal é justamente cantar essas canções caracterizadas pela repetição de sílabas ritmicamente regulares, com atividades motoras associadas.

As crianças da Sala 01 - que têm entre 12 e 23 meses de idade - reconhecem as músicas, pedem que as atividades sejam repetidas e demonstram reconhecer as músicas, não aceitando, por exemplo, um arranjo diferente: “Outro dia a gente fez a música da estátua, aí todo dia querem fazer a da estátua. Aí chegou um monitor e

---

<sup>18</sup> Nas referências feitas, P refere-se à “professora”, que é identificada por um número que revela a ordem de sua primeira participação nas rodas de conversa (RC). As Rodas de Conversa também são numeradas de acordo com as etapas da pesquisa: 1, 2 e 3. As letras referem-se: a – às rodas de conversa realizadas pela manhã; e b – às rodas de conversa realizadas no período da tarde.

ele trouxe a música da estátua diferente, aí elas começaram a falar que não é desse jeito a música” (P8, RC1b, p. 4).

Em outro relato, a professora 6 mostrou como uma criança, também da Sala 01, canta a música da acolhida para seus colegas:

Na sala 1 eu tenho observado, uma vez só que eu cantei na recepção, uma criança estava chegando e eu falei assim “bom dia [Mirela] como vai?” [cantando]. Aí depois observei que a [Mirela] via outras crianças chegando e ela começava... Aí, a gente canta na recepção o bom dia, na hora do lanche, aí ela mesmo começa, mas acho que na escola que ela fica a tarde tem muito essas músicas (P6, RC1b, p. 4).

Outro relato interessante, que pode ser confrontado com as teorias do desenvolvimento musical, é o da professora 5 sobre a “música da macaca”:

No berçário, a música da Dona Macaca, a primeira vez que eu cantei, uma criança gostou tanto da música que eu fiz o gesto de falar “ai dona macaca, isso dói” [fazendo o gesto de colocar a mão na cabeça]. Aí ele só veio com a mãozinha... Toda vez que eu canto outras músicas ele quer a Dona Macaca e aí a mãe dele relatou que o pai chegou, e ele tá lá, e ele falou “Ô filhinho, não bate na cabeça não! Ele está com a mania de bater na cabeça...” Aí eu falei com a mãe: “Essa é uma música que a gente cantou e ele está só fazendo isso porque está querendo cantar a música!” Aí eu comecei a cantar e ele já começou a fazer! Aí a mãe falou: “Sílvia, eu já estava querendo levar o menino no médico!” (P5, RC1b, p. 5).

Nesse caso, o bebê estava buscando interagir com os pais a partir dos “gestos visíveis e audíveis” do corpo que somente depois serão compartilhados com a palavra (TREVARTHEN; MALLOCH, 2017; TREVARTHEN; PANKSEPP, 2016; PARIZZI; RODRIGUES, 2020).

As professoras também relatam casos de bebês do berçário que cantam espontaneamente: “Às vezes eu deito o [Diego] no carrinho e ele começa a cantar, ele mesmo cantando pra ele... Aí se tem uma criança brincando com uma boneca, aí canta para a boneca (P6, RC1b, p. 5). E, também: “Eu tôvendo ela falar e lá no berçário tem uma criança que ele se nina, você pode só colocar um cobertor pra ele, que ele começa. Aí ele está com mania agora de colocar a língua, até ele dormir. Ele dorme sozinho assim” (P5, RC1b, p. 5). Mais uma vez, será interessante discutir com as professoras sobre esse primeiro nível de expertise vocal, quando a criança

produz e modula vogais - momento que revela um importante indício do desenvolvimento cognitivo do bebê (PARIZZI, 2006, p. 41).

A memória intrauterina dos bebês também é comentada pelas professoras, confirmando o que foi apontado por Parizzi e Rodrigues (2020): “Não sei se cheguei a falar com você na sala que uma mãe relatou que a música que ela ouvia enquanto estava grávida, ela coloca depois que ele nasceu e que ela percebe nele a interação” (P5, RC1b, p. 6). Outra professora narrou uma experiência pessoal, nesse sentido:

A música na minha gestação também foi muito importante. Quando eu estava grávida é tudo muito novo, aí a gente vai para a internet, vai ler, vai pesquisar e tudo... Aí eu li essa questão da música, que na hora de dormir liga a música de ninar. Então toda noite eu ligava uma música no meu celular pertinho da minha barriga e costumava cantar uma música pra ele, até era uma música de igreja, e é impressionante que depois que nasceu quando eu cantava, ele acalmava (P7, RC1b, p. 6).

Dessa forma, as professoras se mostraram conscientes do fato de que a música acompanha os bebês desde antes do nascimento, e que as crianças respondem à música desde então. E fica claro, também, que sons variados estão presentes no cotidiano da creche: sons de animais, músicas cantadas pelas professoras, músicas cantadas espontaneamente pelas próprias crianças.

## **b) Das lacunas na formação inicial**

Em geral, as professoras destacam lacunas em sua formação, comentando aspectos que foram identificados na literatura sobre o tema (VALE, 2009; AQUINO, 2007; FIGUEIREDO, 2004, dentre outros). A professora 1, por exemplo, afirma que houve uma formação musical durante o curso de Licenciatura em Educação Infantil, mas algo que julga não ter sido muito aprofundado. Ela parece referir-se à disciplina DAN110 - Música e Movimento I, onde aprendeu metodologias que utilizavam o corpo para ensinar música:

Eu estou aqui há 5 anos. Durante minha formação no curso mesmo, nós tivemos poucos momentos com a música em si. É algo que durante os estágios teve alguns projetos musicais, **a gente acaba tendo contato, mas nada muito profundo**. Eu acho que a disciplina

que mais trabalhou música foi uma de EFI, que ela usou a música como meio de explorar o corpo, então eu usava grave e agudo, com movimentos de ... eu não sei se foi dança ou EFI, e aí tinha movimento alto, médio, de baixo e aí ela usava através da música, como a gente podia trabalhar música pelo corpo com as crianças. Foi a única experiência, assim, com música que eu me lembro. (P1, RC1a, p. 1, grifos meus).

É possível perceber que o contato com música durante a formação inicial não é suficiente para que as professoras construam práticas pedagógicas consistentes na área. A professora 2 confirma essa impressão, referindo-se à disciplina EIN 356 - Expressões Artísticas na Infância:

... agora, com [relação] à disciplina de expressões artísticas, eu comecei a pensar no que planejar... Lembrando da graduação, aí que a gente vê o quão superficial né, porque na disciplina de expressões artísticas tem artes plásticas, musicais e dramáticas, **mas foi tudo tão rápido e tão superficial, que agora estou tendo essa dificuldade de o que vou planejar** o que seria interessante para os estudantes... (P2, RC1a, p. 1, grifos meus)

Mesmo com uma carga horária de 90h, a disciplina não parece ter êxito em fornecer uma base que informe as práticas docentes das professoras. De fato, são quatro linguagens artísticas com seus próprios campos epistemológicos, com práticas específicas - que até se conectam, mas que demandam um contato mais aprofundado. Especialmente se pensarmos que o contato com essas linguagens artísticas na educação básica é precário - deixando lacunas importantes na formação geral de todos.

Na roda de conversa realizada no período da tarde, nenhuma professora afirmou ter tido alguma experiência com música durante sua formação. Dessa forma, muito do trabalho que elas realizam vem de experiências anteriores com a música. A professora 1, por exemplo, declara que canta para as crianças, algo que é indicado por Kenney (2008) e Parizzi e Rodrigues (2020) como fundamental para promover o aprendizado musical. Mas não há a consciência de uma fundamentação teórica que oriente essa prática, que é informada pela experiência familiar com música:

A minha família, ela é toda evangélica, aí já tem o costume muito de se cantar em casa: canta no chuveiro, canta assim, o tempo todo! Então já cresci nesse meio musical, aí, quando estou com as crianças na sala, eu também gosto de cantar bastante, mas é de natureza mesmo, sabe? (P1, RC1a, p. 1).

Essas lacunas na formação musical, contudo, não impedem que a música seja trabalhada pelas professoras. Ainda que, de certa forma, a imagem da música como ferramenta para acalmar as crianças, para a realização de outras atividades, e até para o desenvolvimento geral da criança, esteja bastante presente nos discursos.

### c) A música como ferramenta

Fica evidente, a partir da fala da professora 1, que seu fazer docente relacionado à música é atravessado pelo senso comum: a professora percebe a música como mais ligada aos bebês e crianças bem pequenas, que parecem precisar da música para realizar as atividades. À medida que crescem, a música vai deixando de ser um fundo necessário, e a escola vai se silenciando - como apontou Casagrande (2009) em seu estudo nos anos iniciais de uma escola em Brasília - DF. Logo, a música parece ser tomada como uma ferramenta metodológica que contribui para as aprendizagens:

Durante minha experiência, passando nas salas eu observo que nas salas maiores tem menos necessidade, ainda tem necessidade, mas eles ainda conseguem fazer mais atividades sem precisar da música o tempo todo. Aí, quando você vem para o berçário, sala um, **a música é uma ferramenta muito importante**, não tem como estar um silêncio assim... aí você já começa, não sei se é a sensação de vazio que vai vindo... tem essa comunicação toda hora e eu acho que quanto mais bebês eles são, a necessidade de música é muito forte (P1, RC1a, p. 1, grifos meus).

O uso da música como ferramenta fica claro na expressão repetida algumas vezes pela Professora 1: “Eu falo que a música salva a gente!” (P1, RC1a, p. 1). Ao mesmo tempo em que afirma utilizar a música para acalmar as crianças na hora do lanche, a professora indica que utiliza, em suas aulas, objetos sonoros para a exploração da criança. Essa é uma prática, por exemplo, que pode ser reconstruída e potencializada quando confrontada com informações teórico-metodológicas do campo da educação musical:

Mas assim, é o que a [P1] falou, a música salva a gente porque, na hora do lanche, **se tá agitado e a gente canta uma música, eles se**

**acalmam**, se a gente leva uma música nova, é impressionante, eles ficam maravilhados ouvindo a gente, é muito interessante. E os brinquedos que tem sons também... **Quando ganhei um jogo de percepção auditiva, nossa, como que eles ficaram encantados, balançavam as caixinhas para ouvir o som. Tudo que tem som chama a atenção deles, sabe?** Então, a seriema, quando ela canta, às vezes tá com choro, **as crianças se acalmam**. A música assim, ela faz parte do cotidiano da gente aqui todo tempo né, principalmente nas salas menores mesmo. Eu falo que a música salva a gente (P2, RC1a, p. 1, grifos meus).

O uso da música para “acalmar” as crianças foi relatado de forma recorrente. E, no relato da professora 6, abaixo, percebe-se que os parâmetros do som foram trabalhados por ela nesse momento:

Já chegou momento de eu guardar a atividade, pois eles estavam em momento extrema de agitação na sala, e eu ir para o colchão, ligar uma música. Coloco uma música bem baixinha, quando eles estão muito agitados. Eu começo a cantar baixinho e vou cantando, “agora vou cantar alto”, trabalho também o timbre deles, a intensidade da música e, assim, tem ajudado muito (P6, RC1b, p. 3).

A professora 3 reforça a consciência da importância da música na Educação Infantil, bem como reconhece sua presença no cotidiano da creche. Segundo ela, a música foi uma importante aliada em seu contato inicial com as crianças da Sala 02:

É como as meninas falaram... música, eu acho que em todos os momentos, em todos os espaços na educação infantil, eu acho que é importante, é necessário. Nessa sala 2, por exemplo, eu não sou a professora lá, é a Monalisa, e eu acho que a música que fez essa aproximação minha com as crianças. No primeiro momento que a gente foi se conhecer, se apresentar, eu falei assim: “Ah... eu tenho uma ideia, vamos cantar uma música pra gente se apresentar?” Aí foi uma música que é “palhacinho, palhacinho, preste muita atenção o seu nome é?” Aí já comecei com isso, foi meu primeiro contato com eles, foi isso... então já foi uma música que, quem estava disperso nas outras áreas, acho que já acharam interessante, já foi chegando e sentando foi ficando e aí ... (P3, RC1a, p. 2)

De maneira semelhante, a professora 6 relata como a música a ajudou nos primeiros momentos de recepção das crianças:

Eu percebi que a música, ela me ajudou muito no momento da recepção agora nesse período de adaptação, porque as crianças chegavam na sala e queriam colo do pai, né. Custava a gente tirar a criança. Tirar não, né, a conversar com a criança pra conseguir ficar

com ela na sala... Tirar é uma palavra muito forte! Mas a gente demorava a conseguir descer com ela para o tatame, conversar e aí... eu não tava colocando música nas primeiras semanas. Aí pensei em começar a colocar música, gravamos um pen drive, e aí a mãe: “ Ah, olha aí a música que tá tocando! Vamos lá dançar!” Rapidinho a gente conseguiu. Foi a forma que consegui trazer as crianças e fazer a adaptação, e dos pais saírem logo da sala e não ter aquele processo longo dos pais ficarem em sala. Foi com a música (P6, RC1b, p. 3).

Na fala da professora 3, também transparece a utilização da música como ferramenta e, talvez, esse seja o motivo que parece justificar sua importância:

Como as meninas falam mesmo, às vezes a turminha tá agitada e você começa a cantar uma musiquinha e todo mundo já vem. Pra começar a contar uma história, a gente começa cantar uma música, eles já começam a se acalmar, já vem. Eu acho que na educação infantil a música é importante em todos os espaços. Na sala 2 isso também é comprovado. (P3, RC1a, p. 2).

Como diz a professora 4: “Então, acredito que **a música também pode vir como um instrumento para qualquer atividade**, às vezes na atividade de artes por colocar uma música antes... na área de ciências...” (P4, RC1a, p. 6, grifos meus).

Esse poder que a música tem de contribuir para o desenvolvimento geral da criança é bastante visível no cotidiano da creche - o que pode fortalecer seu uso como ferramenta. Por exemplo, a professora 2 percebe que a música contribui para a interação das crianças bem pequenas:

Quando a gente está organizando os materiais na sala, fica o som com um pen-drive, aí a gente coloca e eles fazem roda agora... É uma coisa que eu achei muito interessante essa questão da interação entre eles porque, como são crianças menores, ainda não há muita interação, mas [n]esse momento todos os dias tem. Então eles pedem pra pegar na mão do colega, dar a mão e fazer a roda. Então eu acho bem interessante auxiliar nessa interação deles também (P2, RC1a, p. 7).

Será interessante reelaborar, durante a formação, a concepção de que a música é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento das crianças. Considerando, especialmente, que as limitações resultantes caso ela for utilizada **apenas** como recurso metodológico para as atividades, ao passo que se potencializa quando trabalhada de forma consistente como linguagem.

Ainda assim, é possível perceber que, apesar da recorrência das afirmações sobre a música como ferramenta metodológica, a música é trabalhada como uma área de conhecimento, até mesmo como tema de um dos projetos desenvolvidos no berçário:

Lá no berçário, a música está em todo o tempo, inclusive esse nosso projeto que a gente está realizando lá com a música, ele iniciou por causa disso, porque, em todos os momentos a gente vem levando a música. A gente vê assim, que se estão agitados ela acalma, se está num momento alegre, ela alegra mais ainda. Então a gente tem trazido não em forma de transição, mas em todos os momentos. Nosso repertório tá até acabando (P5, RC1b, p. 4).

Observa-se, portanto, que a música está presente nas práticas docentes do LDI. Ainda que haja essa visão da música como recurso metodológico, como forma de acalmar as crianças, ocorre um importante trabalho com aspectos da linguagem musical. Trabalho esse que pode ser potencializado durante a formação a partir da reconstrução dessas práticas, uma reconstrução que parte do que já é realizado e que, portanto, valoriza as ações das professoras.

#### **d) As práticas docentes com música**

As práticas das professoras no que se refere à música estão de acordo com o nível de desenvolvimento musical das crianças: elas se preocupam em disponibilizar fontes sonoras para a exploração livre e em propiciar momentos de apreciação de músicas com gêneros e estilos variados. Como foi possível notar em algumas das falas já citadas anteriormente, há a exploração dos parâmetros sonoros, e aspectos musicais transformaram-se em tema de trabalho com algumas turmas.

Nos relatos das professoras, percebe-se também a consciência de evitar a utilização da música exclusivamente para demarcar a rotina das crianças na creche, como explicitado no PPP da unidade:

Eu tento levar a música em momentos diferentes, eu tento evitar da música só de momentos de transição, sabe, assim, de “ah vamos lanchar e bota uma música”. Então eu tento evitar isso e levar a música em outros momentos. Em momentos de experimentação mesmo. Eu tenho levado instrumentos para eles, inicialmente no sentido de exploração, para eles conhecerem os instrumentos e explorarem as possibilidades dele, mas pretendo futuramente ir

afunilando isso, pra gente não ficar só na exploração aleatória (P4, RC1a, p. 5-6).

A professora, no que se refere à apreciação, afirma que há um dia específico na rotina que já é reconhecido pelas crianças como o dia da “caixinha de som”, quando ela reproduz músicas diversas: “Tento levar para a apreciação [também], e aí eu trago minha caixinha de som de casa. Eu monto uma *playlist* no *Spotify* e levo para eles geralmente na sexta feira. Então eles já até esperam que na sexta feira vai ter a minha caixinha especificamente, né” (P4, RC1a, p. 6). Ela afirma variar os estilos para “além das músicas infantis”, incluindo “jazz, samba, rock, clássicas” - não somente músicas com letra, mas instrumentais também. A professora revela ter vontade de aprender a tocar um instrumento, para ela mesma poder fazer música para seus alunos, além da música gravada. Todas essas práticas estão de acordo com as propostas apresentadas por Kenney (2008).

Sobre o repertório, as professoras mostram que procuram conhecer o gosto de cada criança, perguntando sobre as preferências musicais de cada um. Essas músicas são levadas em consideração nos planejamentos - o que está em consonância com um dos princípios para um ensino de música “mais musical” de Swanwick (2003): levar em consideração o discurso musical do estudante. Ao mesmo tempo, as professoras afirmam que evitam contemplar apenas as músicas que as crianças já ouvem: “a gente busca trazer outros repertórios” (P1, RC1a, p. 6).

É interessante notar que as crianças encontram espaço para criar nas aulas. A professora 4 comenta que “Às vezes eles criam também. Às vezes a gente senta e conversa sobre talentos, assim, é uma brincadeira, aí cada um fala uma coisa, um dança e às vezes um canta. E aí inventa uma música, é uma música muito longa, que ele vai cantando e cantando, mas é interessante” (P4, RC1a, p. 6). A professora descreve as características da criação da criança e, durante a formação, perceberá que possivelmente a criança está no nível Manipulativo da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, quando o prazer pelo domínio das fontes sonoras leva as crianças a uma produção sonora mais longa e repetitiva (SWANWICK, 1994).

#### **e) Percepções do desenvolvimento musical das crianças**

Durante a roda de conversa, perguntei se as professoras conseguiam perceber algum desenvolvimento musical ao longo do trabalho com as crianças. Este foi um momento interessante quando as professoras demonstram que “sabe[m] que sabe[m], mas não conseguem explicar o que sabe[m]”. Em outras palavras, as professoras relatam o desenvolvimento observado empiricamente, mas não possuem ferramentas teóricas para explicar e fundamentar essas observações:

No berçário isso é muito com corpo, no começo eles só ficavam ouvindo, agora já pega o chocalho, já vai balançar o chocalho, já vai mexer o corpo, e agora já tá na fase de imitar os gestos, aí chega numa musica e ele já começa, bate palma, faz uma coisa e é engraçado a facilidade que eles tem de aprender musica, em um dia se você trazer uma musica, eles pegam e vão lembrar da musica pelo resto do ano, eles tem uma facilidade muito grande, eu acho que isso vem desde do berçário essa relação... (P1, RC1a, p. 7).

A professora descreve o “movimento vigilante inativo”, classificado por Beyer (2004), bem como a passagem do bebê e das crianças bem pequenas pelos níveis Sensorial e Manipulativo da Teoria Espiral (SWANWICK, 1994) - além de corroborar, empiricamente, o impacto positivo da relação dos bebês e das crianças bem pequenas com música desde o berçário.

Outros momentos relatados nas seções anteriores também revelam a percepção do desenvolvimento musical das crianças: o canto espontâneo do bebê que se nina, da criança que repete a música de acolhida para os colegas, da que pede a música a partir dos gestos, bem como aquela que repete as sílabas e os gestos iniciais para pedir que se cante uma canção.

Dessa forma, como comenta Oliveira (2021, p. 36) em diálogo com Marcolino e Mizukami (2008), a formação continuada - um dos momentos de confronto das Sessões Reflexivas aqui propostas - torna-se fundamental para potencializar (reconstruir) as práticas das professoras:

Se o profissional sabe o que sabe, mas não consegue expor esse conhecimento, ele necessita de uma formação docente que possibilite novas formas de interpretar a prática, de modo a compreender os significados dos conhecimentos a serem compartilhados. Disto decorre que, quando se tem um espaço que provoque este diálogo, funda-se a possibilidade de transformar a prática de formas positiva e qualitativa, alavancando o processo de ensino-aprendizagem.

Compreendendo as diferentes fases do desenvolvimento musical - que está atrelado ao desenvolvimento geral da criança - as professoras poderão criar estratégias consistentes que potencializarão as conquistas das crianças em suas diferentes fases.

#### **f) Autocrítica das práticas docentes com música**

As professoras foram unânimes em dizer que o trabalho que fazem com música é superficial, geralmente ligado à exploração inicial das fontes sonoras, sem saber como ir além disso:

Eu percebo em mim que sempre fica muito superficial, fica sempre uma questão de apresentar e aí não explora muito sabe (...) Então, acho que todas as vezes que eu trouxe fica nessa primeira experimentação e não vai nesse segundo passo. Tá, mas e agora: a gente já sabe o que que é, que a gente já conhece o som, as músicas que tem, o que mais a gente pode fazer? (P1, RC1a, p. 8).

É possível perceber que elas procuram por materiais para trabalhar com questões musicais em sala de aula, procurando superar as lacunas da formação musical:

Às vezes eu sinto também que é superficial. Igual essa semana, precisava levar alguma coisa nova... Até conversando sobre o planejamento, a [Mariana] sugeriu que a gente precisa trabalhar mais com isso, trabalhar mais ritmo, algo alegre, aprofundar mais. E aí eu comecei a pesquisar e falei que às vezes a gente esquece que o menos é mais. Tem tantos grupos que trabalham sons do próprio corpo, que a gente pode explorar com as crianças pequenas, eu até coloquei no meu planejamento (...) eu preciso mudar e sair daqui, principalmente assim, deixar esse momento do som no final, igual tenho feito, mas ter aquele momento de aprofundar um pouco mais sabe? (P4, RC1a, p. 8).

A professora reconhece que é possível aprofundar a partir de atividades simples, por exemplo, a partir da percussão corporal. Outras professoras, por outro lado, têm a ideia de que para aprofundar no trabalho com música seria necessário aprender a tocar um instrumento - algo que, certamente, contribui para as práticas docentes com música, mas não é necessariamente a única possibilidade:

Essa questão dos instrumentos de não saber tocar, essa é uma limitação pra mim, pelo menos. Às vezes eu queria dar continuidade em alguma coisa com o violão, por exemplo, e eu não sei tocar ou queria puxar alguma coisa. Igual a Debora comentou de criar, às vezes eles estão ali, criando alguma coisa, a gente interagindo com a música e, se tivesse um violão já seria um incentivo a mais, daria continuidade... acho que isso seria uma limitação (P3, RC1a, p. 8).

O desejo de tocar um instrumento foi bastante comentado pelas professoras do período vespertino: “Eu sinto falta de saber tocar alguma coisa para ajudar nas atividades” (P5, RC1b, p. 6). Outra vontade compartilhada por muitas professoras foi a de ampliar o repertório musical: “Eu também concordo com as meninas, nossa limitação com repertório, que as vezes é bem limitado, e, embora a gente tenha um momento específico de música e movimento, as crianças demandam o tempo inteiro de música” (P8, RC1b, p. 6).

E, ao fim da roda de conversa, revelam o desejo de um embasamento que as auxilie a aprofundar o trabalho que é realizado:

Acho que é um sentimento comum essa coisa do aprofundar, porque como - e falando por mim especificamente - não tenho formação específica nisso, e talvez seria uma questão de procurar por conta própria, apesar de já ter feito algumas pesquisas a respeito, e se a gente não fica retomando aquilo a gente acaba esquecendo. Eu acho que falta um pouco disso, talvez um embasamento pessoal sabe, pra não ficar na superficialidade igual as meninas falaram... (P4, RC1a, p. 8)

Combinou-se, dessa forma, que eu ofereceria uma formação, mas que ela começaria com uma intervenção prática nas turmas: as professoras queriam observar como aprofundar o trabalho com música sem, necessariamente, aprender a tocar um instrumento. Na semana seguinte à realização das rodas de conversa, dei início às intervenções com as turmas, que serão descritas na próxima seção.

### **5.1.2 Do primeiro confronto: as intervenções nas turmas do Berçário e da Sala 01**

Diante das primeiras observações e das primeiras rodas de conversa, os objetivos dessas intervenções foram: i) demonstrar ser possível trabalhar de forma consistente com a música a partir de atividades simples, com intencionalidade e

fundamentação, e a partir do que as professoras já realizavam em suas práticas docentes; ii) evidenciar as diferentes reações das crianças e, assim, as características de diferentes fases de desenvolvimento cognitivo-musical; e iii) produzir dados para serem utilizados na formação das professoras, ilustrando os diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo-musical e propiciando o preenchimento coletivo dos protocolos de observação.

Nessa perspectiva, as quatro intervenções nas duas turmas de Berçário e da Sala 01 foram planejadas em diálogo com aquilo que já havia sido observado no cotidiano docente do LDI: canções e exploração de objetos sonoros / instrumentos musicais. Isto está de acordo com o nível de desenvolvimento da compreensão musical, definido por Swanwick (1994): Materiais Sonoros, onde as crianças estão ocupadas com a exploração sonora e com o controle manipulativo da produção dos sons. O cantar para a criança é fundamental, sendo importante “dispor de um conjunto de canções e outras obras com características musicais diversificadas” (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 62). Um canto que é acompanhado do movimento, onde os educadores “devem se transformar na música” para que ela possa ser “‘vista, ouvida’ e sentida” pelas crianças (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 63).

De saída, uma reflexão se faz muito importante nesse processo: desde o início da pesquisa, sua intenção foi assumir o caráter crítico-colaborativo. Assim, eu também assumi o papel de professora em formação, diante da experiência das professoras que atuavam naquele espaço. Ainda que eu tivesse trabalhado em escolas de educação básica, isso já fazia mais de uma década, além de as escolas onde atuei adotarem propostas metodológicas diferentes daquelas do LDI.

Além disso, ao longo desses últimos anos, minha atuação concentrou-se em um projeto de musicalização com encontros em uma sala especialmente organizada para tal, tanto no que se refere aos tempos, quanto aos espaços e aos procedimentos. As estratégias utilizadas no projeto de musicalização da UFJF carregam grandes influências das práticas da professora Aline Carneiro<sup>19</sup>, por meio de quem conheci um amplo repertório (como as canções “Dona Tartaruga” e “O Foguete”, que serão utilizadas nas intervenções) e formas potentes de explorá-lo. E,

---

<sup>19</sup> A professora Aline Carneiro é, atualmente, professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

também, dialogam com aquelas propostas por Feres (1998, p. 9 - 10), e muitas precisaram de ser adaptadas para as intervenções no LDI.

Primeiramente, no que se refere ao tempo. Em geral, as aulas do projeto de musicalização na UFJF duram em torno de 40 minutos<sup>20</sup>, e o combinado com as professoras foi de realizar intervenções de cerca de 15 minutos dentro da rotina das turmas que há havia sido planejada. Além disso, as crianças - especialmente os bebês - participam das aulas com seus acompanhantes (pais, familiares, responsáveis), o que não é possível em um contexto de creche. Esse fato interfere em outras estratégias, como: “o professor não se dirige diretamente às crianças, somente explica e faz o exercício, e os adultos o fazem com seus bebês”; e “caso a criança não ande, ela participa dos exercícios de movimento com locomoção no colo do adulto” (FERES, 1998, p. 9 - 10). Assim, as propostas são realizadas em contato direto com todas as crianças presentes, com a ajuda das professoras e estagiários - especialmente em casos de locomoção com as crianças no colo.

Josette Feres (1998, p. 9) recomenda que “[a]s pessoas se posicion[em] em círculo, sentadas no chão”, sendo que a “criança fica ao lado ou na frente de seu acompanhante”. Como o LDI trabalha com o conceito de ambiente com arranjo aberto, permitindo que as crianças decidam de qual atividade participar, essa também foi uma adaptação importante. As crianças eram convidadas a participar, podendo se juntar ao grupo depois de iniciadas as atividades, em caso de estarem terminando de se alimentar, de estarem inicialmente dormindo, ou de estarem explorando outros objetos e atividades do espaço. É importante lembrar que há, nas salas, figuras com histórias fixadas no chão, objetos sonoros pendurados em “varais” ao alcance das crianças, espelho também na altura das crianças, entre outros estímulos.

No projeto de musicalização, por outro lado, os professores procuram trazer as crianças para as atividades, estimulando-as a participar, e há algumas regras relacionadas à pontualidade - também reforçadas por Feres (1998). Também os instrumentos ou brinquedos só são entregues às crianças quando estas estão em seus lugares (FERES, 1998, p. 10), estratégia que não foi levada em consideração no LDI.

---

<sup>20</sup>Feres (1998, p. 9) orienta uma aula semanal de 30 minutos.

Outras estratégias, contudo, foram mantidas, pois dialogavam com as propostas do local. Uma delas é a de que sempre que uma atividade era encerrada, os brinquedos ou instrumentos eram guardados (FERES, 1998, p. 10) – momento que contou com a participação das crianças, sempre que possível. As propriedades do som, bem como os movimentos e o canto, foram exploradas informalmente, “sem cobranças”, sendo apresentadas a partir de músicas com “variações de tempo, intensidade, altura e timbre” (FERES, 1998, p. 10). O silêncio foi também valorizado, de modo a ensinar a criança a respeitá-lo desde os primeiros encontros (FERES, 1998, p. 10).

Um planejamento geral para as intervenções foi feito, ainda que este fosse conduzido com bastante flexibilidade, sempre em diálogo com as reações e o interesse das crianças. Diferentes materiais ou “equipamentos didáticos”, como os chama Feres (1998, p. 11), foram utilizados, sempre considerando a segurança das crianças: objetos sonoros como bolinhas que continham guizos em seu interior, chocalhos, maracas, castanholas, um lápis de pano – que representava um foguete, pedaços de tecido, dentre outros. Tais materiais estavam guardados de maneira organizada, separados em recipientes diferentes, facilitando a distribuição dos mesmos às crianças (FERES, 1998, p. 11).

Como um dos objetivos era evidenciar as diferentes fases do desenvolvimento cognitivo musical, as intervenções foram planejadas de forma que as mesmas atividades fossem realizadas em todas as turmas - sempre que possível. Em geral, elas se estruturaram da seguinte maneira:

Quadro 10 – Planejamento das intervenções

INTERVENÇÃO 1	INTERVENÇÃO 2	INTERVENÇÃO 3	INTERVENÇÃO 4
Canto de Chegada - “Alô, bom dia!” (Josette Feres)	Canto de Chegada - “Alô, bom dia!” (Josette Feres)	Canto de Chegada - “Alô, bom dia!” (Josette Feres)	Canto de Chegada - “Alô, bom dia!” (Josette Feres)
Apresentação / Exploração do Ukulelé	Apresentação / Exploração da Maraca	Apresentação / Exploração do Chocalho	Apresentação / Exploração do Metalofone
Apresentação / Exploração das bolinhas sonoras	Canção “Uatatá” (Domínio público, versão ...)	Canção “Pepepeixe” (Margarete Darezze - CD “Quem vem lá?”)	Canção “A janelinha abre” (Marcelo Serralva)

INTERVENÇÃO 1	INTERVENÇÃO 2	INTERVENÇÃO 3	INTERVENÇÃO 4
Canção “Tico-tico” (Autoria desconhecida)	Canção “O foguete” (Domínio público, versão do Grupo Curupaco e UAKTI)	Apresentação / Exploração da Guizeira	De onde vem a música?
Apresentação / Exploração das castanholas		Canção “O Palhaço e a Bailarina” (Cecília Cavaliéri França)	
Canção “Pepepeixe” (Margarete Darezze - CD “Quem vem lá?”)			
Canção “Dona Tartaruga” (Domínio público, versão do Grupo Curupaco e UAKTI)			

Fonte: elaborado pela autora.

Apresento, a seguir, a descrição das intervenções, por turma.

#### 5.1.2.1 Intervenções no Berçário - Manhã

##### a) 1a Intervenção - 26/05/2022

Na primeira intervenção, estavam presentes três crianças: Bernardo, Letícia e Maurício – todos com 12 meses de idade. Participaram, também, as professoras Sílvia, Poliana e uma estagiária do curso de Educação Infantil, Margarida. Uma das crianças estava chorando muito, o que acabou gerando um clima de apreensão na sala, pois as professoras queriam fazê-lo parar de chorar, numa tentativa de colaborar para que a intervenção corresse bem.

Comecei cantando e tocando, no Ukulele, a canção “Alô, bom dia!” de Josette Feres (1998, p. 23). Essa canção faz uma acolhida a cada uma das crianças presentes: ela é cantada dirigindo-se a cada criança, inserindo o seu nome na letra: “Alô, **Bernardo**, bom dia, **Bernardo!** Que bom que você veio, gosto muito de você!”. As crianças me observaram atentamente, ainda que inicialmente estranhando a minha presença ali. Letícia foi a única que pareceu não estranhar, logo voltando sua atenção para os brinquedos que estavam pela sala (os chocalhos pendurados, discos de vinil, CD, fitas cassete).

Figura 15 –Ukulelê



Fonte: acervo pessoal da autora.

Apresentei o Ukulelê para as crianças, demonstrando como era possível produzir sons naqueles instrumentos, e colocando-o no chão para permitir que as crianças o explorassem. Como Maurício chorava bastante, as crianças estavam atentas a ele, não demonstrando muito interesse pelo instrumento. Dessa forma, tentei chamar a atenção delas mostrando um pote com bolinhas sonoras (que têm guizos dentro delas), balançando-o.

Figura 16 –Bolinhas sonoras



Fonte: acervo pessoal da autora.

Imediatamente as crianças ficaram atentas, prestando atenção nos sons - até mesmo o choro de Maurício cessou por alguns instantes. Letícia se aproximou do pote, engatinhando, mas não pegou a bolinha. As professoras pegam as bolinhas e começam a sacudi-las, para despertar o interesse das crianças que, aos poucos pegam as bolinhas.

Maurício, inicialmente, leva a bolinha à boca. Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 116), esta é uma forma típica de exploração de novos objetos, a partir da qual importantes descobertas são realizadas: “Por meio das atividades de sugar, pôr na boca e manusear, os bebês estão descobrindo coisas a respeito de peso, tamanho, formatos, texturas, sons e cheiros”.

Começo, então, a cantar novamente a canção de entrada, e as professoras automaticamente passam a marcar o pulso da canção com as bolinhas. Maurício continua chorando, parando por um momento quando canto a canção com o seu nome. As demais crianças ficam atentas, observando imóveis essa tentativa de fazer com que Maurício parasse de chorar.

Em seguida, início a reprodução da canção “Lá naquele ninho”, que desperta a atenção das crianças. A cada verso cantado, há uma espécie de resposta - “um, dois, três” - que sugere um padrão rítmico de três batidas na pulsação:

*Lá naquele ninho, 1, 2, 3;*

*Estavam três ovinhos, 1, 2, 3;*

*Daqueles 3 ovinhos, 1, 2, 3;*

*Saíram passarinhos, 1, 2, 3...*

As professoras realizam esse padrão rítmico sugerido pela canção e as crianças tentam imitar. Como Kenney (2008) indica, as crianças entre 8 e 18 meses tentam combinar os próprios movimentos com o ritmo da música, e desde os 3 meses já começam a tentar imitar as respostas de movimento rítmico à música. Letícia, que está sem a bolinha, começa a bater palmas, num gesto mais impulsivo, sem relação com a pulsação da canção, demonstrando alegria.

Procurei promover a exploração das bolinhas, cantando a canção sem o acompanhamento da canção gravada, e enfatizando o padrão rítmico de resposta aos versos - como sugerido por Kenney (2008). Maurício balança um pouquinho a bolinha, explorando-a timidamente. As crianças não imitaram, mas permaneceram muito atentas ao que eu estava fazendo. Kenney (2008) também comenta que, à medida que a escuta se torna atenta, entre os 8 e os 18 meses, as crianças tendem a se mover menos e focar mais na audição. Letícia, já com uma bolinha nas mãos, imitou o padrão rítmico que estava sendo feito, e olhou atentamente para a professora, indicando que estava gostando de participar daquela proposta. Realizou, portanto, movimentos coordenados voluntários (BEYER, 2004), exercitando a relação entre gestos e movimentos a partir de condutas motoras que já lhe eram conhecidas (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 45).

Maurício já havia parado de chorar, mas não se mostrou disposto a imitar os movimentos. Bernardo observou atentamente a bolinha e a mim, e não tentou imitar os movimentos: permaneceu em estado vigilante inativo voluntário (BEYER, 2004), prestando atenção em tudo o que estava sendo realizado. Assim que a música terminou, as crianças começaram a manusear as bolinhas, sacudindo-as. Isso pode indicar que, quando a música estava tocando, elas estavam atentas observando os movimentos e ouvindo.

Após um momento dedicado à exploração das bolinhas, elas foram guardadas para que pudéssemos passar para a próxima atividade, que se iniciou com a apresentação e exploração das castanholas. Retirei o pote com as

castanholas e mostrei o seu som para as crianças, que observaram atentas. Maurício até estica a cabeça para ver do que se tratava. Letícia engatinhou em minha direção para pegar uma castanhola. As professoras ajudaram a distribuir as castanholas para os demais.

Figura 17 –Castanholas



Fonte: acervo pessoal da autora.

Depois de uma exploração inicial - geralmente as crianças sacudiram as castanholas, assimilando a exploração a um esquema já conhecido, o dos chocalhos - cantei a canção Pepepeixe, de Margareth Darezzi, realizando o padrão rítmico associado ao verso “Pepepepeixe” (quatro colcheias e duas semínimas). As crianças ficam observando a manipulação das castanholas pelas professoras. Letícia pega uma castanhola e a joga para cima, e Bernardo fica com uma castanhola na mão, embora não procure realizar algum movimento para fazê-la soar.

Início a reprodução da gravação da canção, enquanto canto junto e realizo o padrão rítmico com a castanhola. As crianças param tudo o que estavam fazendo e observam atentamente. Letícia comemora, batendo palmas, como quem gosta da canção. Procuro estimulá-la realizando o padrão rítmico com palmas, mas essa estratégia não surte muito efeito. Letícia continua observando.

Eu deixo tocar apenas a primeira parte da canção, que é longa e apresenta seções bem definidas (ela é repetida mudando o bicho a que se refere: peixe, sapo, joaninha). Quando interrompo a gravação, a professora Sílvia participa, instigando as crianças a explorar as castanholas. A professora Poliana, também interage, mostrando às crianças como manipular as castanholas. As crianças ficam observando com bastante atenção e interesse.

Passo então a perguntar para as crianças onde está a música, incentivando-as a chamar pela música. Para essa nova audição, apresento um longo corte de tecido azul, para simular o nadar dos peixinhos de que a música fala. Letícia se interessa pelo lenço, mas logo o deixa pelas castanholas: ela pega duas delas, as observa, e bate uma na outra para produzir o som.

Figura 18 – Tecido azul - Oceano



Fonte: acervo pessoal da autora.

O movimento exigido para a manipulação convencional das castanholas, de pinça, é um desafio que será estimulado ao longo das intervenções. As crianças ficam manipulando as castanholas, abrindo-as, virando-as, mas sem conseguir produzir nenhum som. Letícia deixa uma delas cair e, ao perceber o som que resulta da queda, logo joga a outra no chão também. Depois, ela bate novamente a castanhola no chão, enquanto balbucia - parecendo me imitar a cantar e tocar a castanhola.

Quando a canção é reproduzida mais uma vez, Letícia começa a balbuciar quando a letra é retomada após um breve interlúdio. As demais crianças se dedicam a explorar os instrumentos em suas mãos. Após um tempo de exploração, convido as crianças a devolver as castanholas, para poder guardá-las e iniciar a última atividade do dia.

Aproveitando que as crianças já estavam mais familiarizadas com minha presença, retomei a exploração do Ukulele enquanto ajeitava a música "Dona

Tartaruga” no computador. De início, as crianças pareciam receosas em explorar o instrumento, mas Letícia logo tenta tirar sons batendo nas cordas. As professoras passam as mãos das crianças nas cordas do Ukulele e elas parecem perder o medo e se interessar mais. A professora Poliana fica brincando com as cordas, e Letícia responde dançando (movimentando seu corpo no pulso que estava sendo realizado por Poliana).

Início a reprodução da música “Dona Tartaruga”. Essa canção possui duas seções contrastantes em termos de andamento, e a proposta é explorá-la com movimentos pela sala: andando, lentamente, na primeira parte; e correndo, na parte central - depois a primeira parte retorna. Como há poucas crianças, foi possível que cada uma delas ficasse no colo da professora e da estagiária.

Fica bastante evidente que as crianças gostaram dos movimentos realizados, reagindo com sorrisos e gritinhos, especialmente quando entra a seção mais rápida. Miguel permaneceu no colo da professora Sílvia. Poliana auxiliou Bernardo a andar pela sala: embora ele não andasse de acordo com o andamento das seções, a professora procurou enfatizar o contraste, balançando seus braços. Letícia não quis a ajuda da estagiária, e continuou a explorar os materiais sonoros que estavam disponíveis na sala - movimentos coordenados voluntários com outra fonte sonora que lhe chama mais a atenção naquele momento (BEYER, 2004).

A atividade com a “Dona Tartaruga” encerra essa primeira intervenção. As reações das crianças ocorreram dentro do que já era esperado, um pouco receosas diante de uma presença que ainda não era tão familiar naquele espaço. As crianças demonstraram condutas típicas do nível Sensorial, na camada dos Materiais Sonoros (SWANWICK, 1994), dedicando-se à exploração dos objetos, utilizando de movimentos que já lhes eram familiares, como o chacoalhar, o jogar no chão e o bater um objeto contra o outro. O interesse pela música também ficou nítido: as crianças paravam o que estavam fazendo para observar atentamente o que estava sendo proposto quando uma canção era reproduzida.

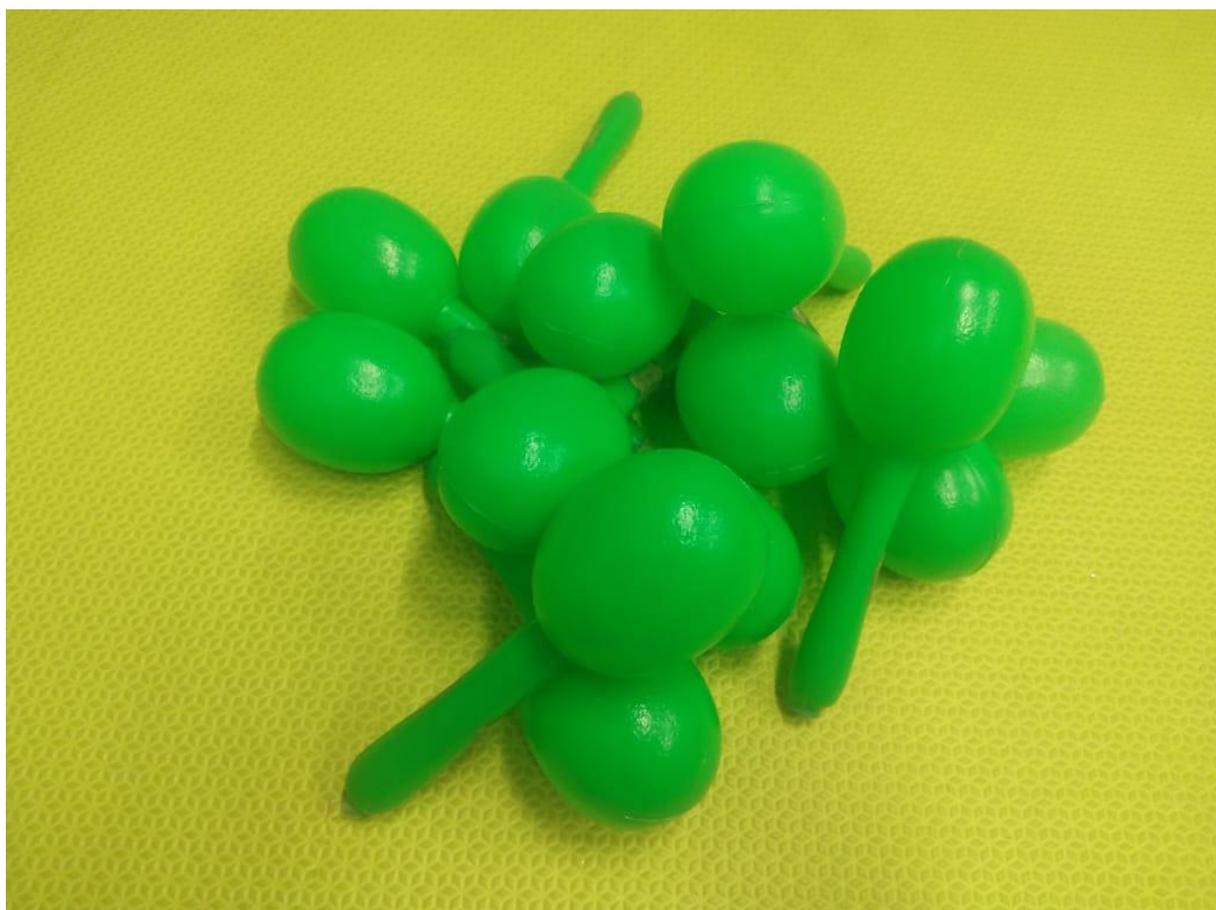
Uma observação interessante é que, após o término da intervenção, Bernardo - que não havia interagido muito durante as propostas - ficou sozinho manuseando as fontes sonoras que estavam disponíveis na sala, sacudindo os chocalhos dependurados, brincando com uma bolinha sonora em um carrinho, e realizando sons com a boca: balbucios vocálicos e algumas (poucas) sílabas canônicas. A impressão que se tem é que ele esteve atento a tudo o que foi realizado e, quando

se encontrou em um momento de mais segurança, procurou interagir com as fontes sonoras que ainda estavam disponíveis.

### **b) 2a Intervenção - 23/06/2022**

Na segunda intervenção, mais crianças estavam presentes: Ingrid (8 meses), Mirela (7 meses), Bernardo (12 meses), Letícia (12 meses) e Maurício (12 meses). Iniciei chacoalhando uma sacola cheia de maracas, para despertar a atenção dos bebês. Permaneci distante, para que eles se interessassem pelo som e pelo objeto, e se movimentassem, engatinhando, para pegá-lo. A estratégia funcionou e, logo em seguida, todos os bebês já estavam explorando a maraca, sacudindo-a com entusiasmo.

Figura 19 –Maracas



Fonte: acervo pessoal da autora.

Depois dessa exploração inicial, cantei com o acompanhamento do Ukulelê a música de chegada, “Alô, bom dia!”. Imediatamente as crianças pararam de explorar a maraca e permaneceram atentas à canção. A professora Sílvia marca a pulsação e chacoalha as maracas quando a música termina. Quando terminei de cantar a música para todas as crianças, elas retomaram a exploração da maraca realizando um pulso mais devido ao movimento de chacoalhar do que propriamente com a intensão de realizar uma pulsação. Os movimentos acabam realizando um impulso rítmico (TREVARTHEN, 2004).

Após esse momento de exploração sonora, eu perguntei onde estava a música<sup>21</sup>, para indicar que passaríamos a realizar outra atividade. Letícia, que estava presente na primeira intervenção, olha para a professora que está próxima a ela e sorri, como quem demonstra ter entendido o que acontecerá em seguida.

As professoras cantam juntas a canção Uatató, marcando a pulsação com as maracas - ora chacoalhando, ora batendo no chão (batendo enquanto dizem “tatá”). As crianças observam tudo atentamente, olhando para as professoras. Miguel concentrou-se no Ukulelê, que estava no chão.

Quando a música é reproduzida mais uma vez, as crianças continuam observando, e Mirela tenta imitar os movimentos por alguns instantes. Quando a canção acaba, Ingrid, que estava com a maraca na boca, comemora chacoalhando a maraca - como a professora havia feito anteriormente.

Quando pergunto, mais uma vez, “cadê a música”, Letícia reage novamente, sorrindo e chacoalhando a maraca. Desta vez, canto sem o acompanhamento da gravação. Ingrid procura imitar os movimentos, chacoalhando a maraca - mas sem regular o pulso. Mais próximo do fim da canção, ela tenta imitar o movimento de bater a maraca no chão. As outras crianças ficam observando a pesquisadora atentamente. Quando a canção acaba, Ingrid e Letícia ficam explorando a sonoridade da maraca, chacoalhando-a. Letícia realiza alguns balbucios, como se quisesse cantar. Ingrid, em seguida, balbucia enquanto chacoalha a maraca. Em alguns momentos, Ingrid faz o movimento do chacoalhar com os dois braços, mas sem estar com a maraca.

---

<sup>21</sup> Perguntar “Cadê a música?”, fazendo gestos expressivos; e chamar a música, também expressivamente, são intervenções que aprendi com a Professora Aline Carneiro.

Os balbucios observados, embora intencionais, ainda não são realizados com as sílabas canônicas, assemelhando-se mais aos glissandos microtonais que Parizzi (2006, p. 41) descreve na segunda fase de expertise vocal: uma extensão melódica é percorrida, sem guardar relação de altura ou de ritmo com o repertório musical que está sendo tocado.

Algumas crianças voltam-se para o Ukulele, que estava à vista delas. Ingrid fecha a mão, apontando o indicador na tentativa de tocar a corda - imitando a forma como vê as professoras tocarem o instrumento. Ao não sair som, pois ela apenas encosta o indicador na corda, ela bate nas cordas - um movimento já conhecido. Enquanto isso, Mirela permaneceu brincando com a maraca.

Após pedir que guardássemos a maraca, cantei a canção do “Foguete”, juntamente com a reprodução da música gravada. Utilizei um lápis de tecido que representava o foguete, movimentando-o para cima de forma a dar concretude ao que a letra diz: “O foguete vai subindo, vai... Vai levando o astronauta, vai... Que beleza lá em cima deve ser! Astronauta, me leva com você!”. Depois há uma contagem para o lançamento do foguete: ao seu final (no 10), eu jogo o foguete de pano para cima, lançando-o. As crianças observam tudo com curiosidade e interesse.

Figura 20 –Lápis de pano - Foguete



Fonte: acervo pessoal da autora.

Letícia logo pega um foguete para brincar. Eu, então, passo a cantar a música sem o acompanhamento da gravação. Maurício, Bernardo (que estava no carrinho) e Letícia continuam observando, interessados. Ingrid experimenta o foguete com a boca, enquanto Letícia balbucia, manipulando-o. Em seguida, convido as crianças para se tornarem o foguete, e os movimentos realizados anteriormente com os lápis de tecido foram realizados com elas. Elas sorriem bastante quando são “lançadas” ao final da contagem.

Por fim, reproduzo a canção novamente. E Maurício parece dançar, balançando os braços - repetindo o movimento de chacoalhar a maraca - quase realizando o pulso. Ingrid, que está com uma maraca nas mãos, a chacoalha vigorosamente. Depois de mais um período de exploração, as crianças se despedem dos instrumentos, que são guardados, finalizando a intervenção.

Desta vez as crianças participaram mais ativamente das propostas, explorando os instrumentos, movimentando-se e balbuciando com as canções. Foi interessante observar que, com o início da intervenção, todas as crianças vieram

participar das atividades - mesmo com o espaço aberto e com outros estímulos pela sala.

### **c) 3a Intervenção - 27/06/2022**

Participaram da terceira intervenção: Ingrid (9 meses), Bernardo (13 meses) e Letícia (13 meses), além da professora Sílvia, da professora Poliana e da estagiária, Margarida. Quando estava preparando o material para iniciar as atividades, algumas crianças da Sala 01 entraram na sala para saber se iriam cantar a música do “Pepepeixe”, demonstrando terem memorizado a canção, bem como suas preferências musicais.

De acordo com Sloboda (1985, p. 202), a criança após completar um ano de vida já começou a falar, mas raramente utiliza palavras em seu canto espontâneo. Geralmente, repetem uma palavra ou partes de palavras (geralmente a repetição de uma única sílaba dessa palavra). Essas características podem explicar o sucesso da canção “Pepepeixe” com as crianças, uma vez que explora a repetição dessas sílabas associadas a um movimento. A criança que vem perguntar sobre o “Pepepeixe” canta a canção, enquanto faz o gesto de tocar a castanhola.

Depois de prometer que a canção será cantada na sala deles, as crianças se retiraram e dou início à intervenção no berçário. Como das outras vezes, pego o Ukulelê para dar início à canção de acolhida, e as crianças param para observar, atentas. Canto e toco a canção “Alô, bom dia!” no Ukulelê, enquanto as crianças continuam observando atentamente a tudo.

Em seguida, distribuo para cada uma delas chocalhos em forma de abelha, deixando-as explorá-los cada um à sua maneira. Canto e toco a canção de entrada, mais uma vez, para o Bernardo, de forma a estimulá-los a explorar os instrumentos ao som da música. Letícia, Bernardo e Ingrid observam atentamente o movimento que é feito com o chocalho pela professora. Letícia, imediatamente, começa a imitar os movimentos - chacoalhando um pouco - e sorri. Ingrid explora o instrumento com a boca. As crianças mais observam os instrumentos do que os exploram com movimentos para fazer sons.

Figura 21 –Chocalhos de abelha

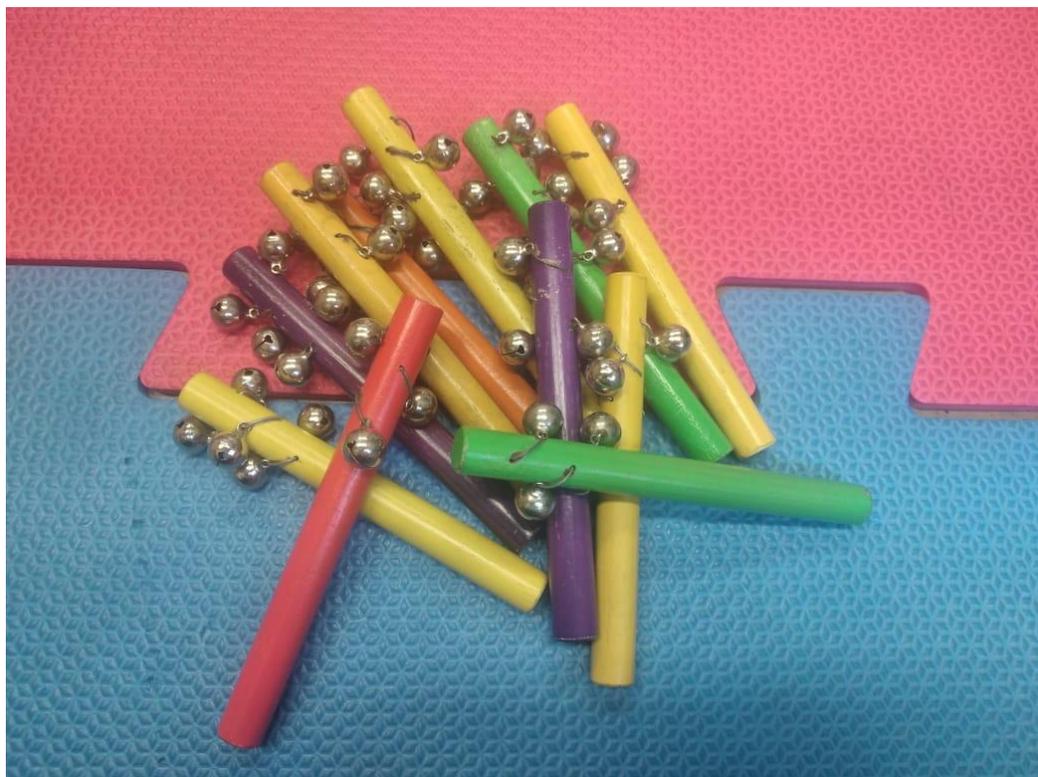


Fonte: acervo pessoal da autora.

Procuro, desde o primeiro encontro, instigar as crianças para que percebam quando tem música e quando há silêncio. Faço isso perguntando “Cadê a música?”, e chamando-a quando há silêncio. Em seguida inicio a reprodução de uma canção no computador. Ao fazer isso, reproduzindo a canção “Vai começar”, de Margareth Darezzi, as professoras começam a bater palmas, marcando a pulsação. Letícia bate palma também, sem regular de acordo com a pulsação. Ela também dança, balançando o corpo (ainda também sem regular os movimentos de acordo com a pulsação) - como informam os estudos citados por Parizzi (2006, p. 42) que constataram que as crianças, a partir dos sete ou oito meses de idade, costumam reagir à audição de músicas balançando o corpo de um lado para o outro. Bernardo passa todo o tempo observando, e Ingrid explora os instrumentos com a boca. Algum tempo depois, Ingrid também bate algumas palmas.

No momento de exploração que se segue, eu dou duas guizeiras para Letícia, que as explora.

Figura 22 –Guizeiras



Fonte: acervo pessoal da autora.

Ingrid está com o chocalho de abelha nas mãos e, quando perguntada: “Cadê o som, Ingrid?”, ela responde chacoalhando a abelha. Depois, Bernardo também chacoalha a abelha. O chocalho e os guizos são guardados, à medida em que a anuncio a próxima atividade, com a canção Pepepeixe. Procurei dedicar um bom tempo à exploração dos instrumentos, de forma que as crianças pudessem ir se acostumando cada vez mais à minha presença, e que pudessem explorar esses novos instrumentos que eram apresentados. Esta exploração esteve bastante ligada ao projeto que estava sendo desenvolvido pela professora, relacionado às diferentes sonoridades.

Para a atividade com a canção do “Pepepeixe”, mostrei novamente a castanhola, distribuindo uma para cada uma das crianças e das professoras presentes. A exploração dos instrumentos começa imediatamente, e Ingrid tenta reproduzir o som que as professoras estão realizando com as duas mãos, mas abrindo a castanhola, de forma que o som não sai.

Depois de um tempo explorando as castanholas, iniciei a reprodução da música “Pepepeixe”, realizando o padrão rítmico com os instrumentos. As crianças observaram atentamente. Quando a primeira estrofe termina, Ingrid bate palmas. Repete-se a estrofe, e as crianças continuam observando. Ingrid pega a castanhola e a coloca na boca.

Passo, então, a cantar a estrofe inicial sem o acompanhamento da gravação. Letícia primeiro parece querer chacoalhar a castanhola, depois dança, balançando seu corpo (ainda sem regular com a pulsação). Depois que a estrofe termina, Letícia bate uma castanhola na outra. A pesquisadora aproveita e bate também, realizando o padrão rítmico.

Após novo momento de exploração, entremeado do canto da estrofe inicial da música, Bernardo me auxiliou a guardar as castanholas. Quando digo “Muito bem, Bernardo!”, ele responde, batendo palmas. Ingrid fica na roda observando o que está acontecendo, enquanto Letícia pega um brinquedo e parece querer chacoalhá-lo, talvez esperando que um som fosse produzido. Depois de tudo guardado, eu me despeço encerramento a intervenção.

As crianças se mostraram mais ambientadas tanto com minha presença, quanto com as propostas e canções que lhes foram apresentadas. Suas condutas demonstram o fascínio pela música e pelos sons, e o desejo de explorar o mundo, ora com a boca, ora com movimentos já conhecidos, ora imitando aquilo que os adultos estão fazendo.

#### **d) 4a Intervenção - 07/07/2022**

Nessa última intervenção, estiveram presentes Ingrid (10 meses), Bernardo (14 meses), Letícia (14 meses) e Maurício (14 meses); além da professora Sílvia, a professora Poliana e a estagiária, Margarida. Como de costume, iniciei cantando a canção de chegada, com o acompanhamento do Ukulelê. As crianças vão se posicionando no tatame para poder participar das atividades, observando-me atentamente enquanto a canção é cantada.

Bernardo chora um pouco no início, mas logo para, sendo estimulado a observar o Ukulelê. Ingrid começa a mexer as mãos com a intenção de explorar o instrumento. As crianças experimentam o som das cordas do Ukulelê. Bernardo, Letícia e Irene imitam o gesto de se tocar o instrumento, apontando o dedo indicador

para as cordas. Como o som não sai, Irene balança os braços, fazendo um movimento que remete ao chacoalhar a maraca. Letícia bate com o indicador nas cordas, tentando fazer som. Tendo percebido que a manipulação das cordas exigia um maior controle e uma maior força, apresento outras formas de produzir sons, percutindo a caixa acústica do Ukulelê. Depois de algum tempo, Bernardo me imita, olhando para mim. E eu o estímulo, batendo novamente, sendo imitada por ele, em resposta. Depois, Bernardo alterna entre bater com o indicador nas cordas, e bater com a mão fechada na caixa do instrumento. Maurício, que estava trocando a fralda, chega e eu canto a canção de entrada para ele. Ele vem se aproximando devagar, andando, e esenta no colo da professora Sílvia. Ela o coloca na roda e deixa que ele experimente o Ukulelê também. Todos ficam explorando o instrumento. Ingrid bate com as mãos abertas nas cordas. A primeira parte da intervenção foi de exploração livre do instrumento.

A professora Sílvia pergunta que canção o Bernardo gosta de cantar, ao que ele responde balbuciando e fazendo o gesto de “Meu pintinho amarelinho” (bater o indicador na palma da outra mão), que ela logo começa a cantar. Quando a canção acaba, as professoras comemoram, e Bernardo pede a canção mais uma vez - com o balbucio e o gesto. Em seguida, ela canta a canção da “Dona Macaca”. As crianças ficam como que tocando o Ukulelê para acompanhar, mas, quando chega no final da canção na parte em que se fala que a Dona Macaca jogou o côco na cabeça de um deles, todos fazem o gesto correspondente, colocando a mão na cabeça. Nesse momento, aproveito para guardar o Ukulelê e pegar o metalofone, que será apresentado para as crianças.

Figura 23 –Metalofone



Fonte: acervo pessoal da autora.

O metalofone e suas possibilidades são mostrados para as crianças. Uma baqueta foi disponibilizada para cada criança, para que elas pudessem explorar o instrumento. As crianças demonstram grande curiosidade pelo metalofone, primeiro brincando com as baquetas, depois tentando tocar o metalofone com o indicador (como fizeram com o Ukulelê). Quando Bernardo recebe a baqueta, ele bate nas teclas do metalofone, produzindo sons. Maurício também bate um pouco, e também

Letícia. Letícia quer as baquetas todas para ela, e fica tentando pegar a dos colegas. Isso acontece porque apenas uma baqueta é distribuída para cada um, ficando uma mão livre. O ideal seria ter um número de baquetas que possibilitassem distribuir duas para cada criança.

Bernardo brinca de bater no xilofone. Letícia também. Irene, depois de movimentar a baqueta no ar, como se fossem as maracas, bate um pouquinho nas teclas também. Percebendo o interesse das crianças, eu mostro um metalofone menor. Letícia tenta tocá-lo com o indicador, e pega o instrumento, mostrando para a professora e falando: “esse”! As crianças exploram bastante o metalofone, com as baquetas. O metalofone maior fica dentro de uma caixa, cujo movimento de fechar a tampa também chama a atenção das crianças, que a fecham algumas vezes.

É possível perceber que as crianças utilizam dos movimentos já conhecidos para explorar os novos instrumentos apresentados: chacoalham, procuram “tocar” com o indicador (como nas cordas do Ukulelê), percutem com as mãos. Assim, a exploração inicial ocorre por um longo tempo, principalmente quando começam a controlar o movimento de batida das baquetas nas placas do metalofone - indicando um movimento em direção ao Manipulativo (SWANWICK, 1994).

Depois de um tempo dedicado a essa exploração livre, eu começo a perguntar para eles onde está a música e, em seguida, reproduzo a gravação da canção do “Pepepeixe” no computador. As crianças tocam junto, explorando o xilofone. Bernardo então fala: “Pepe?” - estimulado pela canção que explora a repetição das sílabas canônicas.

Eu passo a realizar o padrão rítmico no metalofone, e as crianças observam com atenção. Em seguida, ora elas observam, ora elas tocam o metalofone com as baquetas. As crianças também batem a baqueta no ar, batem uma baqueta na outra, além de percutirem as placas do metalofone. Ingrid explora a baqueta com a boca e, quando fecho o metalofone e peço para que as crianças se despeçam do instrumento, Ingrid balbucia um pouquinho. Depois de fechado, Bernardo tenta abrir a caixa, e Maurício faz o mesmo, em seguida - querendo continuar a exploração. Como há outras atividades planejadas pelas professoras, eu começo a me despedir e guardo os materiais, encerrando essas primeiras intervenções na turma.

Em uma visão geral, foi possível observar que as crianças foram, aos poucos, participando mais das atividades, acostumando-se com minha presença na turma.

Isso se deu mesmo com os intervalos de tempo maiores entre uma intervenção e outra - ocorridos por diferentes motivos, conforme explicado anteriormente.

As crianças demonstraram grande interesse pelas fontes sonoras, parando o que estão fazendo para ouvir a música - o movimento vigilante voluntário, descrito por Beyer (2004) -, e explorando os objetos e instrumentos de diferentes formas: primeiro, a partir dos movimentos que já eram conhecidos por elas e, aos poucos, imitando a forma como as professoras manipulavam as fontes sonoras que eram apresentadas. Alguns ainda levaram os instrumentos à boca, primeira forma de explorar o mundo. Balbucios foram observados em diferentes momentos, seja procurando cantar ou para expressar satisfação na produção sonora que estava sendo realizada. Na última intervenção, uma das crianças conseguiu reproduzir parte do verso de uma das canções: “Pepe” de “Pepepeixe”, que explora justamente as características do canto nessa faixa etária: a repetição de uma palavra ou partes dela (SLOBODA, 1985).

A castanhola foi o instrumento mais desafiador, por envolver uma manipulação que exige maior controle motor. Algumas crianças encontraram diferentes estratégias para manipulá-la, jogando-a no chão, manipulando-a com as duas mãos, ou batendo uma na outra. As crianças demonstraram claramente as características do nível Sensorial, na camada dos Materiais Sonoros da Espiral (SWANWICK, 1994): explorações duradouras e erráticas dos instrumentos, sem ainda conseguir manter um pulso estável, ou ajustar o movimento do corpo à pulsação.

#### *5.1.2.2 Intervenções no Berçário - Tarde*

##### **a) 1a Intervenção - 26/05/2022**

Nessa primeira intervenção, participaram Jéssica (8 meses), Adriana (11 meses), Laura (7 meses), Hugo (11 meses); além da professora Yone, e das estagiárias Bianca, Keyla e Deise. Iniciei a intervenção apresentando o Ukulele para as crianças, dedilhando suas cordas para chamar a atenção delas. Todos observaram atentamente, e somente Jéssica coloca a mão no instrumento. Como na turma da manhã, uma das crianças - Laura - estava chorando muito, chamando mais

a atenção das crianças do que a canção de chegada que cantei com o acompanhamento do Ukulelê.

Em seguida, apresento as castanholas para as crianças, ao que Jade responde balançando seus braços, bem feliz. Enquanto as crianças observam, atentas, eu distribuo uma para cada uma delas, com a ajuda da professora Yone. Adriana e Jéssica seguram as castanholas, mas não as exploram como esperado. Elas seguram o instrumento e o observam.

A canção do “Pepepeixe” é reproduzida, e as professoras cantam comigo, ao mesmo tempo em que realizam o padrão rítmico. As crianças observam atentamente e, quando a música termina, voltam sua atenção para o instrumento em suas mãos. Adriana começa a chorar, querendo atenção da professora.

Quando o choro começa, eu pego um novo instrumento, o OceanDrum, na tentativa de acalmar Adriana. Ela para por alguns segundos, demonstrando interesse nas fontes sonoras, apesar do estranhamento parecer maior. Nesse momento Jéssica aproveita para explorar tudo o que foi oferecido, uma conduta típica dessa fase do desenvolvimento. Ela consegue fazer momentaneamente o movimento da castanhola, e logo a coloca na boca.

Procuro cantar a canção, sem o acompanhamento da gravação, realizando o padrão rítmico com a castanhola. Nesse momento Hugo, que estava dormindo, aproxima-se para participar da atividade. Jéssica percute o OceanDrum, como se faz com um tambor. Eu repito a canção, e Jéssica consegue realizar o movimento convencional da produção sonora com a castanhola. Heitor fica observando, atento.

As castanholas são guardadas após a exploração das crianças, para que nova fonte sonora seja distribuída: as bolinhas sonoras. Eu balanço o pote com as bolinhas, chamando a atenção das crianças. Como elas são de manuseio mais fácil, as crianças se acalmam, tentando fazê-las soar. Início, então, a reprodução da canção “Lá naquele ninho”, marcando as pulsações quando a contagem “1, 2, 3” é repetida.

Na terceira vez em que a canção é repetida, as professoras passam a imitar meus movimentos. As crianças observam tudo atentamente. Adriana sacode a bolinha enquanto escuta a música, e imita a professora depois que a música já acabou, balançando-a mais um pouco. Ao final dessa música, o Ukulelê é apresentado para o Hugo, para que ele explore o instrumento. Ele observa, mas não

mexe no instrumento. As bolinhas e o Ukulelê são guardados, para que a próxima atividade possa ser realizada.

A última atividade é com a música “Dona Tartaruga”. Eu falo para as crianças que é para elas imitarem os movimentos que são sugeridos pela música - algo que habitualmente não faço nas aulas de musicalização. Cada professora e estagiária pega uma criança no colo e realiza os movimentos, contrastando-os de acordo com a música. As professoras não andam marcando a pulsação.

Eu procuro chamar a atenção das crianças mostrando uma tartaruga de pelúcia. Quando a canção é repetida pela terceira vez, as professoras já andam de acordo com a pulsação na parte mais lenta. As crianças ficam bem quietinhas, observando tudo o que está acontecendo.

Após essa atividade, Jéssica demonstra grande empolgação com os movimentos realizados, querendo repeti-los. Ela faz carinho na tartaruga de pelúcia, grita, movimenta os braços. Adriana demonstra interesse pelas bolinhas, dentro do pote. A professora Yone brinca com ela. Para encerrar, a pesquisadora pede que todos se despeçam da Dona Tartaruga. Nesses momentos finais, Jéssica parece se soltar, movimentando os braços e balbuciando.

Como ocorreu na turma da manhã, a primeira intervenção envolveu a familiarização das crianças com a minha presença, e com as propostas de atividades. Apesar do choro e do receio iniciais, aos poucos elas foram se soltando e participando mais ativamente das explorações.

### **b) 2a Intervenção - 23/06/2022**

Participaram, nesse dia, Margarida (12 meses), Marta (12 meses), Laura (8 meses), Hugo (13 meses), Gustavo (13 meses), Adriana (13 meses); além da professora e das estagiárias. Antes da intervenção iniciar, as crianças estão sentadas, no chão, explorando alguns objetos, como uma garrafa com um líquido verde (Margarida) e uma sacola de embrulhar presente (Adriana). A professora Yone canta uma canção e realiza um ritmo com o chocalho, acompanhando. Marta balbucia, em resposta, e tenta chacoalhar o brinquedo que tem à mão. Margarida, mais afastada, faz um gesto como quem deseja pegar o chocalho com a professora. A professora rola o chocalho para Margarida, que balbucia em resposta.

Quando eu chego com a sacola que contém os instrumentos, Marta balbucia e ameaça engatinhar na minha direção. Ela se senta, e balbucia, conversando. Margarida e Adriana ficam observando, interessadas. Sacudo, então, a sacola com as maracas, para despertar a curiosidade das crianças. Adriana bate palmas, em resposta. Marta tenta chacoalhar seu brinquedo e dá um gritinho, como que respondendo à pesquisadora que disse: “O que será que tem aqui?” Margarida também chacoalha a garrafa com um líquido vermelho, balançando os braços. Adriana balança o saco de embrulhar presente, em resposta.

Em seguida, eu as instigo: “Quem vem buscar?” e Margarida mexe pernas e braços, e dá um gritinho, em resposta. Gustavo chega e pega uma maraca. Margarida comemora mexendo as pernas e braços e dando um gritinho. Marta engatinha um pouquinho, como quem quer ir buscar. Gustavo explora as maracas, sacudindo-as. A professora Yone dá uma maraca para Marta, que logo a sacode. Margarida pega duas que estão próximas a ela, no chão (a professora a havia ajudado a chegar mais perto), as sacode e bate uma contra a outra. Gustavo as sacode vigorosamente. Marta parece responder / imitar Gustavo, sacudindo os dois braços - ela está com a maraca em uma das mãos. Todos exploram o instrumento com bastante alegria. Marta balbucia junto com o movimento por algum tempo, parecendo cantar. Ela pega outra maraca por um instante, bate na outra, mas logo volta a ficar com uma só. Adriana vai se animando e sacode as maracas também. Eu procuro imitar os balbucios de Marta, que os repete.

Há um grande interesse nas maracas. Esse momento de exploração foi entremeado por momentos de diálogos entre mim e as crianças. Todas as perguntas dirigidas a elas eram feitas em “manhês”, e em diálogo com os balbucios que eram oferecidos em resposta.

Como as crianças estavam encantadas com as maracas, optei por cantar a música de chegada sem o Ukulelê. Enquanto eu cantava, Margarida sacudia a maraca que tinha à mão e balbuciava junto (ela fazia movimentos microtonais com a vogal “a”). Marta, por sua vez, pegou duas maracas e bateu uma na outra. Procurei cantar a canção de chegada marcando a pulsação com a maraca. Marta pareceu tentar realizar o pulso, batendo uma maraca na outra, procurando me imitar. Margarida também tentou um pouco e, quando a canção acaba, a professora Yone comemora com um sonoro “Êeeeeee!” enquanto chacoalhava a maraca. Marta respondeu em seguida, balbuciando e balançando o corpo.

Perguntei, então, para quem faltava cantar a canção: “Poliana? Yone?”, e Marta repetiu a primeira sílaba do nome da professora. Margarida bateu palmas, Marta bateu a maraca no chão - demonstrando um pulso interno - enquanto Gustavo e Margarida brincavam com as maracas. Adriana também brincava, no colo de Yone. Aproveitando o grande interesse das crianças, esse momento de exploração foi alongado, deixando-as livres para interagir com o instrumento e com a sua sonoridade.

Depois desse tempo de exploração, cantei, juntamente com a gravação, a música “Uatatá”, procurando estimular as crianças a repetirem a letra da canção, além de manusearem as maracas. Quando a música começa, as crianças param para observar. Marta esboçou um movimento com a maraca, mas fica observando atenta. No meio da canção, Marta tenta imitar as professoras, quando batem as maracas no chão, marcando as sílabas “tatá”. Gustavo balbucia, conversando com a professora. As crianças brincam com as maracas.

Na sequência, mostro para as crianças o lápis de pano, que seria o nosso foguete. Marta comemora, balbuciando. As crianças me observar falar do foguete e movimentá-lo para cima. Marta e Margarida soltam as maracas e observam o foguete. Hugo fica observando com as maracas nas mãos. Adriana ainda não viu o foguete, está brincando com as maracas, voltada para a professora. Marta engatinha para pegar um foguete. Margarida pega um também. Adriana chacoalha a maraca e Marta a imita, pegando uma maraca no chão. A pesquisadora coloca então a gravação da canção do Foguete, cantando-a e utilizando o lápis de tecido para fazer seu movimento de subida. As crianças observam, atentas. Marta chacoalha a maraca, acompanhando a canção (ainda sem a intenção de realizar o pulso). No final, faz-se a contagem para o lançamento do foguete, que é jogado para cima. Margarida e Marta comemoram, com gritinhos. Marta continua empolgada com a maraca, sacudindo-a vigorosamente. Adriana, no colo da professora, se contagia com Marta e também chacoalha a maraca.

Depois, os movimentos de subida e descida foram realizados com as próprias crianças, que se transformaram no foguete. As crianças se divertem com a brincadeira. A pesquisadora canta, sem a gravação, e as crianças observam atentas. Marta continua conversando e brincando com a maraca. Início, então, a despedida do foguete. Margarida acena. A canção é reproduzida uma última vez. As crianças observam e, ao final, comemoram o lançamento do foguete. Marta continua

cantando, bem feliz. Adriana também balbucia enquanto chacoalha a maraca. Os instrumentos e foguetes são recolhidos, enquanto todos se despedem deles.

### **c) 3a Intervenção - 27/06/2022**

Nesse dia, estiveram presentes Margarida (12 meses), Marta (12 meses), Jéssica (9 meses), Hugo (13 meses), Gustavo (13 meses), Adriana (13 meses); além da professora Yone, da professora Poliana e das estagiárias.

Enquanto me preparo para iniciar as atividades, Margarida e Jéssica já estão no tatame, observando-me. Quando tudo está pronto, eu chamo a música, e coloco para tocar a gravação da canção de acolhida “Vai começar”, de Margareth Darezso. As professoras batem palmas na pulsação, e Margarida as imita, batendo uma palminha.

Em seguida, entreguei para cada criança uma argola com fitas coloridas. As crianças exploram as fitas enquanto eu as estímulo, falando com elas em “manhês”. Depois dessa exploração inicial, coloco a gravação da música “O Palhaço e a Bailarina”, fazendo movimentos com a fita enfatizando os diferentes andamentos das duas seções. As crianças seguem com os olhos, no movimento vigilante inativo voluntário (BEYER, 2004), e depois exploram as argolas e fitas com a boca.

Jéssica mexe os braços com euforia; enquanto Gustavo pula, no mesmo lugar, sorrindo bastante e realizando movimentos com o corpo. É interessante observar que, para Trevarthen (2004, p. 22), quando um bebê reconhece uma canção e se movimenta com ela, é como ele estivesse mostrando o seu eu social no âmbito afetivo de sua convivência. Ou seja, esta é uma forma da criança se afirmar no seu meio social e de mostrar suas preferências. No caso de Gustavo, parece haver essa demonstração de gosto pela música que está sendo ouvida.

Jéssica, em seguida, deita no tatame, fica sorrindo, e bate as pernas livremente - parecendo querer fazer durar a música, seu espetáculo interessante. Margarida fica brincando com as fitas, mas não consegue imitar os movimentos - está no processo de controle. Ela, então, aponta para a caixa de som e balbucia, como se indicasse que esse som estaria saindo da caixa, pedindo para que continuasse.

Nesse momento, eu distribuí a guizeira para as crianças, para dar continuidade à atividade. A intenção era que, na parte da música que fala da

bailarina, as fitas fossem utilizadas; e os guizos na hora do palhaço. As crianças observaram a guizeira, interessados. Hugo (que havia acabado de acordar) e Adriana interessaram-se pela atividade e entraram na roda. Guilherme veio engatinhando pegar o guizo. Ele pega dois e, quando a canção recomeça, bate um pouco um no outro. Hugo ficou no colo de Yone, e Adriana observou atentamente os movimentos da professora e das estagiárias. Margarida, por sua vez, não se interessou muito pelo guizo, dedicando-se apenas às fitas.

Jéssica observou bastante o instrumento, até que levou a guizeira à boca, enquanto Gustavo andava pela sala e testava os instrumentos dos colegas: ele os pegava e, a pedido da professora, devolvia novamente aos colegas. Cantei, então a música, sem o acompanhamento da gravação. Adriana e Margarida balançaram um pouco a guizeira.

Depois de ouvirem a canção uma última vez, deixei que as crianças explorassem os instrumentos livremente. Adriana balbuciava, espontaneamente, parecendo querer cantar a canção. Hugo mexeu um pouquinho na guizeira e Adriana, depois de sacudí-la, a colocou na boca. Depois desse momento de exploração, pedi que as crianças se despedissem dos instrumentos para poder encerrar a intervenção e para que as professoras pudessem continuar as atividades que haviam planejado para aquele dia.

Nas aulas de musicalização, como as crianças estão com seus acompanhantes, a música O palhaço e a bailarina geralmente é vivenciada com movimentos corporais realizados pelos acompanhantes, com as crianças no colo. Movimentos esses relacionados ao contraste de caráter expressivo das seções da canção (a bailarina com as fitas, o palhaço com a guizeira). Contudo, como não há um adulto para pegar todas as crianças no colo, a atividade foi feita com as crianças sentadas, e sem explorar os movimentos da caminhada.

#### **d) 4a Intervenção - 07/07/2022**

Participaram da última intervenção: Margarida (12 meses), Marta (12 meses), Jéssica (9 meses), Hugo (13 meses), além da professora Yone, da professora Poliana e das estagiárias.

Quando chego à sala, Jéssica, Margarida e Hugo estão sentados no tatame, explorando brinquedos - alguns deles sonoros. As crianças me observam com

interesse, já familiarizados com minha presença, e Hugo engatinha em minha direção, enquanto tiro o Ukulele da capa. Quando me sento junto às crianças, Hugo logo fica de pé e se apoia em mim. Começo a cantar a canção de chegada com o nome dele, e ele explora o Ukulele. Logo em seguida, ele se direciona à sacola que está junto ao computador - de onde geralmente tiro os instrumentos que serão explorados - para observar o que havia lá.

O Ukulele é colocado no centro da roda, para que as outras crianças possam explorá-lo também. Juntamente com as professoras, dedilho as cordas, percuto a caixa acústica do instrumento, estimulando as crianças. Jéssica e Hugo passam a explorar o Ukulele: Jéssica bate nas cordas, com a mão aberta, enquanto Hugo tenta dedilhar as cordas. Margarida se aproxima, e, então, eu canto a canção de entrada com os nomes de Jéssica e Margarida. As crianças observam, atentamente. Hugo vem em minha direção para tocar o instrumento junto comigo.

A professora Yara e a estagiária participam, com os chocalhos. Coloco novamente o Ukulele no chão, próximo às crianças, para que elas o explorem. Heitor percute as cordas com as mãos abertas. Depois ele vira o Ukulele e percute o fundo da caixa. Margarida tenta se aproximar mais do instrumento, engatinhando.

Em seguida, reproduzo a canção de chegada “Quem vem lá” (Margareth Darezzi) no computador. Quando ela começa, as crianças logo olham para mim. Jéssica percute com as mãos a caixa do Ukulele que está virado, no chão. Enquanto a música é reproduzida, ela mexe os braços, participando. Hugo está interessado na sacola e se levanta para tentar ir até ela. Ele se senta no tatame e eu troco o Ukulele por um pequeno metalofone.

Assim, apresento para as crianças o som do metalofone - fazendo glissandos e tocando nota por nota, com a baqueta. As crianças observam, com bastante interesse. Em seguida, distribuo baquetas para que as crianças possam tocar. Margarida puxa o metalofone para perto de si e o examina. Hugo puxa para ele, e percute com a baqueta. Pego, então, um instrumento maior e mostro novamente as possibilidades de exploração. Margarida tenta tocar com a mão e depois com a baqueta. Hugo logo percute o metalofone maior com sua baqueta. Enquanto isso, Jéssica está brincando com a baqueta nas mãos.

Margarida percute o metalofone, com dificuldade por estar de quatro. Jéssica tenta puxar o metalofone maior para si, enquanto eu toco a melodia “Dó, ré, mi, fá, fá, fá”. Margarida puxa para si o metalofone menor. Hugo está com sua baqueta e, a

pedido da professora, a devolve para ela. Ela tenta percutir o metalofone com a baqueta na horizontal. Jéssica também tenta percutir o metalofone, mas com a baqueta ao contrário. Quando se senta, Margarida pega o metalofone menor e o explora com a baqueta.

A professora Yone canta “Marcha Soldado” enquanto eu a acompanho, tocando a melodia no metalofone. Jéssica observa, atenta. Hugo percute o metalofone maior, e Margarida o menor. Jéssica e Margarida balbuciam e percute o metalofone, procurando imitar as professoras. Dou seguimento cantando outra canção, “Maria Fumaça” de Cecília Cavalieri França.

Margarida sacode o pequeno metalofone, mostrando para a professora que vem chegando. A professora toca, enquanto eu canto. Margarida observa e, depois, imita, percutindo o metalofone. Jéssica coloca a baqueta na boca, depois fica manuseando-a. Hugo brinca com o metalofone, percutindo-o todo esse tempo. Ele também “descobre” como fechar o metalofone maior e o faz algumas vezes. Aproveita, e percute o metalofone fechado, explorando novas sonoridades.

Aproveito para perguntar onde está a música, reproduzindo, em seguida, a canção “Quem vem lá”, de Margareth Darezzo. Hugo se movimenta em direção ao computador, como quem responde à minha pergunta (onde está a música). Enquanto a música é reproduzida, Margarida e Jéssica exploram bastante todos os instrumentos apresentados. Essa exploração não se relaciona com a música que está sendo tocada. Hugo continua interessado na minha sacola, e descobre um palhaço dentro dela.

Mostro para ele, e depois para as outras crianças, o palhaço “sobe e desce” cantando a canção “Quem vem lá?”. Enquanto canto, realizo os movimentos de subida e descida do palhaço marcando o ritmo da canção. As crianças pegam o palhaço e brincam com ele. Margarida faz o sobe e desce, puxando o palhaço pela cabeça. Enquanto mostro o palhaço para Jéssica, Hugo pega a baqueta e percute as cordas do Ukulele. As professoras exploram os metalofones e aproveitam para me perguntar sobre eles (como soam, sobre a afinação).

O momento de intervenção vai sendo encerrado, e as crianças são convidadas a se despedir dos instrumentos e do palhaço e a guardar o material. Margarida dá tchau para uma das professoras. Jéssica deita, de costas e fica mexendo as pernas e os braços. Margarida e Hugo ficam observando os materiais serem guardados.

A turma da tarde ambientou-se mais rapidamente à minha presença na turma. Como ocorreu de manhã, também demonstraram claramente as características do nível Sensorial, da camada dos Materiais Sonoros da Espiral (SWANWICK, 1994): o grande interesse pela exploração das fontes sonoras, sem conseguirem realizar a pulsação. As crianças procuram imitar os gestos que eu faço, bem como os gestos das professoras e estagiárias. Elas balbuciam, ora respondendo às estimulações das professoras, ora cantando junto com a música ou com os sons dos instrumentos. O interesse pelas fontes sonoras e pelas canções é demonstrado também pelo movimento vigilante inativo voluntário: elas param o que estão fazendo para prestar atenção nos sons que estão sendo ouvidos.

A mesma dificuldade na manipulação das castanholas, algo que é natural, pôde ser observada - ainda que uma das crianças tenha conseguido realizar os movimentos convencionais. As intervenções foram marcadas pela curiosidade na exploração das fontes sonoras - algo que já estava sendo trabalhado no projeto desenvolvido pela professora da turma.

### *5.1.2.3 Intervenções na Sala 01 - Manhã*

#### **a) 1a Intervenção - 27/05/2022**

As crianças da Sala 01 são um pouco mais velhas do que as do berçário. Nessa primeira intervenção, um número maior de crianças participou: Isis (?), Heitor (1 ano e 8 meses), Rodrigo (1 ano e 11 meses), Micaela (1 ano e 7 meses), Ana (2 anos), Amanda (1 ano e 6 meses), Diego (1 ano e 7 meses) e Adriano (1 ano e 2 meses). Além delas, participaram também a professora Eduarda, a professora Tatiana, e as estagiárias Flávia e Pietra.

A intervenção é iniciada com a apresentação do Ukulelê: quando eu o retiro da capa, as crianças logo dirigiram seus olhares curiosos para o instrumento. Isis sorri e já quis experimentar. Eu pergunto às crianças se elas sabem que instrumento é aquele, e Isabela responde prontamente tratar-se de um violão. Isis repete o nome, em seguida, e se mostra ansiosa para explorar o instrumento. Eu deixo, então, que ela experimente tocar as cordas do instrumento, o que ela faz, conseguindo tirar o som. Como as crianças são maiores do que as do berçário, já

com várias conquistas motoras e cognitivas, não há um estranhamento muito grande em relação à minha presença. Além disso, elas já conseguem expressar-se verbalmente com algumas palavras e frases curtas, além de conseguirem pinçar as cordas do Ukulele com a força necessária para a produção do som.

Rodrigo experimenta o instrumento, logo depois de Isis. Quando chega a vez de Heitor, enquanto eu me aproximo dele, ele comemora batendo palmas. Ele também experimenta direto nas cordas. Ana, que está no colo, também experimenta o som do Ukulele explorando-o convencionalmente, da mesma forma que Diego. As crianças, portanto, já se mostram familiarizadas com a forma convencional de produzir sons no Ukulele, que se assemelha ao violão - instrumento que elas já demonstraram conhecer.

Depois dessa exploração inicial, eu pego o pote com as bolinhas sonoras, que sacudo. As crianças vêm, todas, em minha direção. Eu, então, distribuo uma bolinha para cada, e as crianças de pronto iniciam a exploração da sonoridade das bolinhas, sacudindo-as e sorrindo. Canto, então, acompanhada pelo Ukulele, a canção de chegada "Alô, bom dia!" com os nomes das crianças. As crianças começam a sacudir as bolinhas, ainda fora do pulso, mas procurando tocar junto - é possível perceber que elas procuram adequar seus movimentos ao pulso da canção (PARIZZI, 2006; KENNEY, 2008).

Ana dança, balançando o corpo de forma quase ajustada à pulsação. Rodrigo, atrás dela, também o faz. Micaela está sentada na frente da professora Eduarda, e imita o chacoalhar das bolinhas, quase na pulsação. Todas as crianças utilizam a bolinha para acompanhar a canção. Elas o fazem imitando as professoras, que marcam a pulsação. Quando a canção termina, elas marcam o final chacoalhando vigorosamente as bolinhas. Após a canção de entrada, todos se despediram do Ukulele e das bolinhas.

Dando sequência, apresento as castanholas para as crianças, distribuindo uma para cada uma. Elas se mostraram bastante interessadas. Isis sorri quando a pesquisadora mostra o som do instrumento, e repete o nome da castanhola. De início, as crianças não seguram o instrumento de maneira convencional (pegam ao contrário), e a exploram abrindo e fechando-a.

Depois desse primeiro contato, cantei a canção do Pepepeixe - e as crianças foram instigadas a cantar e tocar junto com a canção. Cada criança tenta tocar a castanhola à sua maneira. A canção foi reproduzida e, depois, desligada, para

chamar atenção para o silêncio. Algumas crianças repetem o nome dos bichos que são falados na canção (como sapo). As professoras chamam a música, e a música volta a ser reproduzida.

As professoras perguntam às crianças se elas conseguem fazer o ritmo da canção com as castanholas, e cada uma delas mostra o jeito que consegue realizar. Isis consegue realizar o movimento e o padrão rítmico. Heitor e Rodrigo fazem o ritmo, mas manipulando as castanholas com as duas mãos. Rodrigo sacode a castanhola também, manipulando-a como o fez com a bolinha. É possível perceber que as crianças estão buscando diferentes estratégias para manipular as castanholas: algumas já apresentam o controle o domínio motor necessário para imitar as professoras, outras utilizam-se de movimentos já conquistados (assimilam a esquemas já internalizados) como alternativa, como manipular o instrumento com as duas mãos e sacudir.

Quando eu canto novamente a canção, chamo atenção para o oceano, mostrando o OceanDrum para as crianças ouvirem o som que esse instrumento pode fazer. Rodrigo realiza o padrão rítmico da canção batendo no OceanDrum como quem percute um pandeiro. Cada criança pega o instrumento para experimentar. As crianças não cantam junto com a canção. Ao final, os instrumentos são guardados para poder dar início à próxima atividade. A professora, para guardar as castanholas na sacola, convida as crianças a fazer a onomatopeia “tchi-bum”.

A última atividade dessa intervenção foi com a canção “Dona Tartaruga”, que foi cantada realizando os movimentos pela sala, explorando os contrastes de andamento. Todas as crianças participaram, movimentando-se da forma como eu fazia (engatinhando devagar, na parte lenta, e andando rápido pela sala, na parte acelerada) — apenas Amanda ficou no carrinho, pois ainda não andava, e Antônio que, apesar de não andar, engatinhou pela sala. O objetivo não foi andar ou engatinhar na pulsação, mas sentir o contraste de andamento. As crianças não reagem imediatamente ao contraste, mas imitam a pesquisadora.

As diferenças com o berçário, como comentado anteriormente, são bastante nítidas. As crianças já possuem um repertório maior de estratégias de exploração, conseguindo manipular os instrumentos na forma convencional com maior facilidade e desenvoltura. Além disso, por já falarem algumas sílabas e mesmo algumas palavras, conseguem repetir os nomes dos instrumentos, realizar as onomatopeias

propostas, além de já demonstrarem uma inclinação em controlar seus movimentos para sustentar uma pulsação mais regular.

### **b) 2a Intervenção - 24/06/2022**

Nesse dia, além da professora Eduarda, da professora Tatiana, e das estagiárias, estiveram presentes as crianças: Diego (1 ano e 8 meses), Heitor (1 ano e 9 meses), Ana (2 anos e 1 mês), Micaela (1 ano e 8 meses), Isis (?), Gil (1 ano e 8 meses), Carlos (1 ano e 6 meses), Adriano (1 ano e 3 meses), e Rodrigo (2 anos).

Apesar de não terem cantado na intervenção anterior, e mesmo tendo se passado praticamente um mês do nosso primeiro encontro, logo na chegada Isis pediu que se cantasse a música do “Pepepeixe”. Como comentado anteriormente, essa canção tem grande aceitação entre as crianças nessa faixa etária, muito possivelmente por assemelhar-se à forma como essas crianças cantam nessa fase: repetindo uma palavra ou uma sílaba de algumas palavras (SLOBODA, 1985).

Diante dos reiterados pedidos de Isis pelo “Pepepeixe”, eu pergunto se podemos fazer outra música antes dessa. Aos poucos, as crianças vão terminando de lanchar e se dirigindo ao tatame, para poder participar das atividades. Início, então, mostrando e chacoalhando a sacola com as maracas, e perguntando se as crianças já conhecem aquele instrumento. As crianças observam curiosas, e logo de aproximam de mim. Eu pergunto para cada criança, falando seus nomes, se elas conhecem o instrumento, sempre chacoalhando a sacola com as maracas. Em seguida, deixo que cada uma pegue uma maraca para explorá-la.

Isis repete o nome do instrumento e as crianças o chacoalham vigorosamente. Carlos experimenta bater sua maraca na maraca de Micaela. Isis pergunta novamente se eles irão cantar a música do Pepepeixe. Eu coloco para tocar a canção “Uatatá”, que também utiliza a repetição de sílabas canônicas (tatá), mas sem ser em uma palavra conhecida pelas crianças. A intenção é observar se elas conseguem realizar a coreografia junto com a música, batendo as maracas no chão para marcar a parte em que o “tatá” é repetido.

Quando a música começa, as crianças param um pouco a exploração para ouvi-la. Micaela e Rodrigo chacoalham a maraca, acompanhando a música, sem realizar algum ritmo ou marcar a pulsação. Em alguns momentos Rodrigo tenta realizar o padrão rítmico batendo uma maraca na outra, demonstrando estar

prestando atenção no que eu estava propondo e buscar estratégias para imitar o que eu estava fazendo. Gil consegue imitar o gesto de bater com as maracas no chão.

Quando a canção termina, as professoras chamam a música, para repetir a atividade. Em seguida, a canção é reproduzida novamente, e, dessa vez, Isis e Micaela imitam o gesto de bater a maraca no chão. Isis imita todos os gestos que a pesquisadora faz, marcando a forma da canção:

Uatatá (2x)	bate as maracas no chão, marcando o “tatá”
Guli-guli-guli-guli-guli	realiza movimento circular com as maracas em frente ao peito
Uatatá	bate as maracas no chão, marcando o “tatá”
Auêe, Auêe	Movimenta as maracas de um lado para o outro, acima da cabeça
Guli-guli-guli-guli-guli	realiza movimento circular com as maracas em frente ao peito
Uatatá	bate as maracas no chão, marcando o “tatá”

Gil imita os gestos, mais ao fundo da sala. Carlos explora outra sonoridade, batendo as maracas no armário. Quando a reprodução termina, eu chamo a atenção para a música, que “foi embora” e, em seguida, chamo a música para que ela volte. Quando a música acaba novamente, Heitor chama a música: “Música!”.

Algumas crianças (Carlos, Diego) ficam mais distantes, explorando a maraca à sua maneira, enquanto as demais ficam bem próximas da professora. Ana participa da atividade no colo da estagiária. Se fosse em uma aula do projeto de musicalização, eu teria procurado integrar Carlos, Diego e Ana à atividade, incentivando-os a tentar realizar os movimentos e a cantar a canção. Entretanto, respeitando a proposta pedagógica do LDI, observo as professoras que, ao ver Carlos explorar outras sonoridades pela sala, batendo a maraca no armário, aproveitam esse movimento para percutir diferentes partes do corpo das crianças com a maraca: mão, pé, barriga, explorando o nome dessas partes do corpo. As crianças imitam as professoras, mas não repetem os nomes. Heitor fica atento à

professora, imitando timidamente os gestos. Com isso, as maracas são guardadas para poder iniciar a próxima atividade. Eu convido as crianças a se despedir das maracas e, nesse momento, Heitor repete: “Maraca, maraca”, e ajuda a guardá-las.

Depois de guardadas as maracas, eu perguntei para as crianças quem viria naquele momento, e Isis logo responde: “Pepepeixe!” Isis fala e realiza com a mão o movimento de tocar a castanhola, associado ao padrão rítmico da canção. As castanholas são distribuídas, e Rodrigo consegue produzir o som, manipulando o instrumento com as duas mãos. Isis consegue fazê-lo com uma mão só. Micaela também toca com as duas mãos. Quando Carlos pega a castanhola, ele a sacode, utilizando o esquema que já possui.

A canção do “Pepepeixe” é inicialmente cantada *a capella*, e as crianças ficam explorando suas castanholas. Eu instigo as crianças a chamar a música, e Isis chama o “Pepepeixe”. Quando a música é reproduzida, as crianças logo param para escutar: o movimento vigilante ativo voluntário, descrito por Beyer (2004). Eu canto juntamente com as professoras, realizando os padrões rítmicos com as castanholas.

As crianças parecem tentar realizar o padrão rítmico, mas ainda não conseguem - tanto porque o movimento não é fácil, quanto porque a canção é bem rápida. Carlos tenta cantar junto com a música, repetindo a sílaba “pê”, enquanto sacode a castanhola. Isis, que havia pedido para cantar a música anteriormente, deleita-se quando esse momento chega, e passa a explorar a sala, andando e brincando com a castanhola. Micaela tenta tocar a castanhola. Quando a música pára, e eu pergunto o que aconteceu com ela, Carlos chama a música, apontando para o celular que está filmando. Carlos repete “Pepepepeixe”, chamando a música, e a pesquisadora começa a cantar *a capella*. Micaela balança o corpo na pulsação. Isis tenta mostrar para os amigos como se faz para tocar, mostrando o movimento com a castanhola (sem conseguir realizar o padrão rítmico). Ao final da atividade, enquanto guardamos as castanholas, Heitor fica cantando sozinho: “Pepepepepeixe, pepepepepeixe...”.

Observei que algumas crianças repetem “Pepepepepeixe” falando, e poucas o fazem cantando. Talvez porque eu não tenha pedido de maneira mais explícita para eles cantarem a música, sozinhos. Em outro momento, durante a alimentação, Isis canta, entoando melodicamente esse verso. Assim, foi possível notar que, nessa fase em que as crianças se encontram, já começa a haver a separação entre o falar e o cantar, como discutido por Parizzi (2006).

Além disso, no que se refere aos movimentos, também são evidentes os esforços por conseguir produzir som com os instrumentos. Para tal, as crianças partem de uma conduta conhecida na tentativa de obter o resultado que desejam e, como comentado por Caneiro e Parizzi (2011, p. 95), as crianças começam, a partir dos oito meses, a serem capazes de adaptar suas condutas às novas situações apresentadas. Como já contam com algumas conquistas motoras, torna-se possível imitar os gestos das professoras e, aos poucos, as crianças vão aprendendo como os instrumentos são convencionalmente manipulados.

### **c) 3a Intervenção - 24/06/2022**

Participaram da terceira intervenção: Heitor (1 ano e 9 meses), Adriano (1 ano e 3 meses), Gil (1 ano e 8 meses), Ana (2 anos e 1 mês), Diego (1 ano e 8 meses), Micaela (1 ano e 8 meses), Isis (?), Carlos (1 ano e 6 meses); além das professoras e das estagiárias.

A primeira atividade foi a do foguete, em que se trabalha a direcionalidade sonora, como comentado anteriormente: quando a letra indica que o foguete está subindo, a pesquisadora faz o movimento ascendente com um lápis de pano - o foguete - e as crianças acompanham essa subida com o olhar. Esse movimento de subida será explorado em diferentes atividades.

A versão da canção do “Foguete” gravada pelo Grupo Curupaco e o UAKTI inicia-se com um cluster<sup>22</sup> sonoro que remete ao barulho do lançamento do foguete. Aproveito essa sonoridade para brincar com sons produzidos pela boca. As crianças prestam atenção e sorriem para mim, gostando das sonoridades que eu faço, explorando o palato e a língua - o que contribui para os processos de aquisição da linguagem. Todos prestam bastante atenção. A canção apresenta um prelúdio com xilofones, e só depois a letra começa, o que auxilia a trabalhar a espera em uma apreciação ativa. Nesse momento, eu mostro o foguete subindo e descendo, e todos observam curiosos. Ao final da canção, quando “lanço” os foguetes, as crianças logo o pegam, para explorá-lo.

---

<sup>22</sup>*Cluster*, em inglês, significa “grupo”. Em música, é um grupo de sons simultâneos mais ou menos denso.

Em seguida eu canto novamente a canção, sem a gravação, fazendo o movimento de subida com o foguete e Micaela me imita. Na contagem, Micaela repete o “três” e bate as mãos no foguete, realizando o ritmo da contagem. Adriano repete o “dez” ao final.

Retomo, então, o som do início da canção. As crianças observam e tentam reproduzir. Em seguida, reproduzo novamente a gravação, e as crianças imitam o movimento de subida do foguete, e o lançam, ao final. Heitor gosta de jogar o foguete após a contagem. Grita “dois”!

Passo a levantar cada uma das crianças, de forma que elas se tornam, agora, o foguete. As crianças se divertem. Micaela e Humberto pedem “mais”! Eu chamo a música mais uma vez, e Heitor a chama também. Na última vez em que a canção é reproduzida, as crianças estão bem à vontade, cada uma pega seu foguete, e dançam junto com a música. Micaela anda, tentando regular-se à pulsação. Ao final, Heitor joga o foguete, divertindo-se.

Quando repito a contagem, Micaela a marca com o foguete, da forma como eu faço, e como eu havia feito com seu corpo antes. Micaela pede “Mais!” e reproduzo a música novamente. Dessa forma, alongou-se o tempo dessa atividade de maneira que as crianças pudessem explorar o espaço da sala, o corpo e tudo o que havia sido trabalhado. Micaela fica dançando e, durante a contagem, fica repetindo o “ dez”! Alguns ficaram bem próximos a mim, começaram a contar e jogaram o foguete. Micaela não parava de pedir mais, mas as crianças precisavam participar das outras atividades que estavam planejadas. Os foguetes foram então guardados e a intervenção foi encerrada.

Nessa terceira intervenção é possível perceber que as crianças já estão bastante acostumadas com a minha presença, bem como com as atividades que são realizadas. As crianças não precisaram ser conduzidas ao tatame após o lanche, elas já vão e se sentam, observando atentas, e aguardando qual instrumento irá ser entregue a elas. É possível observar, também, que algumas delas já começam a adequar seus movimentos à pulsação, marcando-a com o andar ou nos movimentos com o foguete.

#### **d) 4a Intervenção - 14/07/2022**

Nesse dia, apenas Rodrigo (2 anos) estava presente, além das professoras e das estagiárias. Diante disso, a professora Eduarda sugeriu que fizéssemos as atividades na área externa, junto com as outras duas turmas (Sala 02 e Sala 03). Iniciei a intervenção com a canção da “Dona Tartaruga”, utilizando um grande tecido e uma bola: as crianças seguram o tecido, formando uma roda, e a bola fica ao centro, fazendo o papel da Dona Tartaruga, que não pode cair. O tecido é balançado de acordo com o andamento das seções da canção, para explorar os contrastes.

Rodrigo segurou o tecido, junto com as crianças na roda, e movimentou-o, marcando os contrastes de andamento.

As crianças todas chamam pela música - já acostumadas com o que tenho feito em nossos encontros (como explicado anteriormente, as intervenções ocorreram em todas as salas do LDI, embora apenas as turmas do Berçário e da Sala 01 integrem o recorte estabelecido para esta pesquisa). Rodrigo não saiu de perto da professora da sala, e todas as crianças se divertiram bastante, principalmente na parte rápida.

Uma criança pediu que cantássemos a música da “Dona Macaca”, que faz parte do repertório que eles já trabalhavam anteriormente. Eu peço, então, que se despeçam da Dona Tartaruga, o que todos fazem com bastante entusiasmo. Nessa atividade, Rodrigo ficou atento observando o fantoche da Dona Macaca, mas não realizou os movimentos com a língua explorados na canção. As outras crianças ficaram observando o fantoche e realizando o som com a língua. Ao final, todos “conversam” imitando a Macaca Mexeriqueira (essa conversa é feita utilizando os sons com a língua, como é feito na canção).

Figura 24 –Fantoche da Dona Macaca



Fonte: acervo pessoal da autora.

Depois disso, outra criança pede a música do “Palhaço e a Bailarina”, então, nos despedimos da Dona Macaca. A atividade com a música “O Palhaço e a Bailarina” foi realizada com pequenos pedaços de tecido, que são utilizados para marcar a diferença de andamento das seções. Rodrigo não se interessou muito pela atividade. Enquanto eu procuro pela música, as crianças chamam por ela, espontaneamente. As crianças maiores reagem claramente aos contrastes da canção, usando o tecido como saia da bailarina, pulando na pulsação na parte mais acelerada do palhaço. Elas reagem, prontamente, à mudança de andamento, deixando clara a percepção da forma, que está ligada aos diferentes caracteres expressivos das seções.

As crianças maiores pedem, então, a música do “Cavalo Pampa”, que eu havia trabalhado com eles nas intervenções anteriores. Aproveitei para transformar o tecido em um cavalo, e eles me imitaram prontamente. Todos pulam, marcando a pulsação - especialmente quando fica mais rápido. Os contrastes chamam muito a atenção das crianças. A esta altura, Rodrigo já não está mais com eles, na área externa.

Quando “os cavalos” ficam cansados, de tanto pular, as crianças são convidadas a colocar o pano no chão e a deitar em cima, para descansar. Nesse momento eu coloco uma música para encerrar com um relaxamento, “Massagem é bom”, e faço massagem em todas as crianças.

Como procurei explicitar ao longo das descrições, as crianças da Sala 01 permanecem na camada dos Materiais Sonoros, no nível Sensorial, mas já em transição para o Manipulativo (SWANWICK, 1994). Isso é evidenciado pelas sucessivas conquistas de controle da produção sonora, seja na manipulação dos instrumentos, seja na repetição das sílabas de palavras das letras das canções – característica do canto nessa fase (SLOBODA, 1985).

As crianças já imitam os gestos das professoras, e, aos poucos, vão controlando os movimentos de forma a se aproximar da realização de uma pulsação mais regular. Outra questão que pôde ser observada, é a separação da fala e do canto, especialmente na canção “Pepepeixe”. O interesse pelas músicas e pelas atividades é bastante perceptível, e as crianças continuam a parar o que estão fazendo quando as músicas começam a ser reproduzidas.

#### *5.1.2.4 Intervenções na Sala 01 - Tarde*

##### **a) 1a Intervenção - 27/05/2022**

Na primeira intervenção da turma Sala 01 do período vespertino, estiveram presentes Luana (2 anos), Hilda (2 anos), Anabel (1 ano e 10 meses), Túlio (1 ano e 8 meses), Matheus (1 ano e 9 meses), Jean (1 ano e 8 meses), Ângelo (1 ano e 7 meses), Mayanna (?); além da professora Vera, da professora Tatiana, e dos estagiários Igor e Maria.

Início a intervenção apresentando o Ukulele para as crianças, mostrando os sons produzidos a partir das suas cordas. As crianças observam, atentas. Cada uma experimenta, com bastante receio, tocando em suas cordas. Em seguida, canto a canção de entrada com os nomes das crianças. As crianças observam, atentas.

Com o intuito de envolver mais as crianças, distribuo as bolinhas sonoras. Quando as mostro, as crianças se aproximam para pegar a bolinha. Assim, quando eu canto novamente, com o nome da próxima criança, Hilda reage, acompanhando a canção chacoalhando a bolinha, sem realizar a pulsação. As outras crianças

continuam observando, paradas. Luana observa a bolinha, ameaça balançá-la, e continua a olhá-la atentamente.

As professoras e estagiários começam a marcar a pulsação com a bolinha enquanto eu canto. Luana, bem tímida, os imita. Túlio brinca com a bolinha, arremessando-a para Igor. Aos poucos as crianças vão se desinibindo e começam a chacoalhar as bolinhas. Depois de ter cantado a canção com o nome de todas as crianças, elas me ajudaram a guardar as bolinhas para passarmos à próxima atividade.

Apresento, então, a castanhola. As crianças, já mais ambientadas, logo quiseram pegá-la. Elas exploraram as castanholas, cada uma à sua maneira - como nem todas conseguiam fazer o movimento de abrir e fechar, elas criavam maneiras de produzir sons: uns realizam o movimento com as duas mãos, outros colocavam no chão para poder tocar.

Depois desse primeiro momento de exploração, a gravação de “Pepepeixe” foi reproduzida. As crianças ficam me observando cantar junto com a gravação e a realizar o padrão rítmico com a castanhola. Depois da primeira parte da canção, interrompo a reprodução, e tento chamar a atenção das crianças para o fato da música ter parado. Assim, as instigo a chamar pela música, e elas ficam atentas, observando. Depois de chamar pela música, reinicio a reprodução da gravação, e as crianças ficam escutando e observando as castanholas, ainda tímidas.

Quando eu canto, Hilda experimenta alguns sons com a castanhola, manuseando-a com as duas mãos. Apresento, então, o OceanDrum, sacudindo-o. Anabel explora bastante esse instrumento, manipulando-o devagar e sacudindo-o. Em seguida, Túlio também se interessa e examina o OceanDrum. Luana engatinha em direção ao instrumento, para poder explorá-lo também. Hilda se aproxima de mim e me diz que o peixe sumiu. Enquanto isso, algumas crianças percutem o OceanDrum como se fosse um pandeiro.

Mais uma vez, é possível observar que, mesmo tímidas, as crianças estão atentas a tudo o que está sendo apresentado. Na exploração dos instrumentos, utilizam das condutas motoras que já conhecem e, quando não conseguem obter o resultado desejado, desenvolvem estratégias para a produção dos sons.

Após o momento de exploração dos instrumentos, convido as crianças a guardá-los para podermos prosseguir com a última atividade da intervenção, com a música da “Dona Tartaruga”. Dessa forma, todos foram estimulados a virar uma

tartaruga e a locomoverem-se pela sala de acordo com as seções da música. As professoras realizam os movimentos para que as crianças as imitem: na seção lenta, elas engatinham lentamente pela sala, e, na seção rápida, elas andam de forma acelerada, de pé. Hilda participa com muita empolgação, enquanto Ângelo e Luana ficaram de pé, observando. Anabel também participou da atividade, realizando os movimentos. Quando a seção lenta é repetida, Hilda percebe sozinha, chamando a atenção de todos: “Óh!”. A intervenção é, então, finalizada.

### **b) 2a Intervenção - 24/06/2022**

Nesse dia, participaram das atividades as crianças Paulo (1 ano e 10 meses), Anabel (1 ano e 10 meses), Túlio (1 ano e 8 meses), Margot (?), Igor (1 ano e 10 meses), Ângelo (1 ano e 7 meses), Mayanna (?), além da professora Vera, da professora Tatiana, e dos estagiários.

Quando eu chego, a turma já está toda sentada no tatame, aguardando o início da intervenção. Ângelo se aproxima da sacola onde ficam os instrumentos e, depois de cumprimentá-los com um “Boa tarde”, eu instigo a curiosidade deles, fazendo som com as maracas, dentro de uma sacola. As crianças observam, interessadas, e Ângelo e Margot se aproximam, curiosos para manipular os instrumentos.

As maracas são distribuídas para as crianças, que as sacodem, com alegria. Paulo e Mayanna ficam extasiados. Paulo tenta falar o nome da maraca (“malaca”), e bate a maraca no chão enquanto Matheus aguarda a “chegada” da canção. Quando a professora a reproduz, e aumenta o volume, todos param o que estão fazendo para olhar para a caixa de som.

A canção Uatatá já é conhecida por eles. Matheus reage batendo duas maracas, uma na outra. Paulo bate a maraca no chão, demonstrando um pulso interno, ainda não regulado à canção. Túlio observa atentamente as atividades, mas quase não explora o instrumento. Margot o faz, à sua maneira. Anabel, por sua vez, explora o instrumento mais afastada de todos. Mayanna participa ativamente tentando imitar os gestos da professora, em busca do controle manipulativo (SWANWICK, 1994). Ângelo, também participa dessa forma. Matheus permanece no colo da professora Tatiana, enquanto Igor brinca com um carrinho, dedicando-se a outros pontos de interesse.

As crianças exploram as maracas, sem a canção. Depois de um tempo, os instrumentos são guardados, com a ajuda das crianças, para que outro possa ser distribuído. Apresento novamente as castanholas, pois havia crianças que não estavam presentes na intervenção anterior. Matheus já havia pedido a música do “Pepepeixe” logo no início da aula.

Dessa vez, as crianças já demonstram facilidade na manipulação da castanhola - à exceção de Mayanna, que tenta tocar colocando o instrumento no chão, buscando formas de produzir sons. Margot ainda não consegue tocar a castanhola, então a professora mostra a ela como fazer. Durante esta atividade, ela permanece no colo da professora e observa a tudo com atenção. Margot demonstra interesse na castanhola e a manipula, ainda sem produzir sons.

Quando reproduzo a gravação da canção, as crianças permanecem sentadas, ouvindo a música e explorando as castanholas, sem realizar o padrão rítmico. Algumas produzem sons com as duas mãos, outras colocam no chão e batem no instrumento, enfim, vão procurando descobrir modos de explorar a sonoridade do instrumento.

Ângelo canta a música, repetindo a sílaba inicial “pepepepepe” - característica do canto nessa fase (SLOBODA, 1985). Eu procuro estimulá-lo, e canto a canção a *capella*, sempre realizando os movimentos. Mais ao final, Jean consegue imitar a forma convencional de se tocar a castanhola, com uma mão no movimento de pinça. Os instrumentos são então guardados, e a intervenção é encerrada.

Aos poucos, as crianças vão se familiarizando mais com minha presença e com as atividades. A manipulação da maraca é mais intuitiva, mais acessível e mais familiar às crianças - o que favorece a busca pelo controle dos movimentos, em direção ao estabelecimento de uma pulsação mais regular. Já as castanholas exigem condutas motoras mais refinadas, que vão sendo conquistadas aos poucos, estimuladas pelas atividades, a partir das estratégias de exploração que são elaboradas pelas próprias crianças.

### **c) 3a Intervenção - 28/06/2022**

Estavam presentes, nesse dia, Igor (1 ano e 10 meses), Jean (1 ano e 8 meses), Túlio (1 ano e 8 meses), Mayanna (?), Matheus (1 ano e 9 meses), Paulo (1 ano e 10 meses), e Luana (2 anos) - além das professoras e dos estagiários.

Como da última vez, as crianças já estavam me aguardando no tatame. Em primeiro lugar, apresentei o foguete para as crianças - o lápis de pano - antes de reproduzir a gravação da canção. Início trabalhando o som da decolagem do foguete, que, além de explorar sons vocálicos, contribui para o processo de aquisição da linguagem. Realizo diferentes sons com a boca, e Jean, Luana e Paulo tentam me imitar.

Cada criança tem a oportunidade de manusear o foguete de pano, antes da canção começar. Luana vai andando em minha direção para pegar o seu foguete, Paulo também o faz, engatinhando. Jean também pega o seu foguete. Quando a canção é reproduzida, todos prestam bastante atenção. Luana sorri ao perceber os movimentos de subida e descida do foguete. Paulo comemora, batendo palmas, quando o foguete é lançado ao final. Jean logo pega um foguete e balbucia (“té”). Paulo e Túlio olham atentamente para mim quando pergunto onde está a música do foguete e joga meu foguete para o alto. Luana tenta imitar a subida do foguete, e o lança, ao final da canção. Mayanna comemora, falando “Êh!” quando a música acaba. Túlio e Paulo, a seu tempo, também lançam seus foguetes.

Depois de ouvirem a canção mais uma vez, cada criança se transforma no foguete e é levantada bem alto, se divertindo. Igor, que ficou andando pela sala, pede e gosta de virar foguete. As professoras da sala e as estagiárias ajudam as crianças a contar. Túlio, depois de um tempo, passa a realizar a atividade de jogar o foguete para o alto. Ele sempre parece esperar um tempo maior para realizar tudo. Túlio e Matheus (que estava um pouco doente) não quiseram virar foguete. Paulo joga o foguete para o alto e fala “Puuuu”. Depois vai em direção ao Túlio, como que querendo fazê-lo virar foguete (imitando a professora que levanta as crianças). A atividade é encerrada e todos ajudam a guardar o material, despedindo-se do foguete. Paulo tenta falar “foguete” algumas vezes: “guete”.

É possível observar que as crianças procuram imitar os adultos a todo o tempo, o que auxilia na conquista de novos movimentos. A fala não parece ainda estar dissociada do canto, e se caracteriza pela repetição das sílabas canônicas. A vivência corporal de tornar-se um foguete é bastante apreciada pelas crianças que, depois disso, ou querem que se repita ou passam a lançar os seus foguetes.

#### **d) 4a Intervenção - 14/07/2022**

Nessa última intervenção, participaram Jean (1 ano e 8 meses), Mayanna (?), Igor (1 ano e 10 meses), Paulo (1 ano e 10 meses), Hilda (2 anos e 2 meses), Anabel (1 ano e 10 meses), Ângelo (1 ano e 7 meses) - além das professoras e do estagiário, Igor.

Dou início às atividades colocando o metalofone fechado no tatame, para que as crianças tentassem abri-lo e descobrir diferentes possibilidades sonoras - raspar a caixa, percuti-la. Elas se aproximam para me ver explorar a caixa fechada. Assim que ela foi aberta, e as placas coloridas do metalofone ficaram visíveis e acessíveis, cada criança recebeu uma baqueta para poder tocar.

Esse momento de exploração alongou-se por bastante tempo, pois as crianças estavam se divertindo bastante com a produção sonora no metalofone. Essa foi a primeira vez que Igor participou ativamente das propostas, interessando-se pelo som do metalofone. Igor apresenta um diagnóstico de transtorno do espectro autista, e, nas outras intervenções, permaneceu andando pela sala, participando apenas do momento de “virar foguete”.

As crianças brincam de fechar e abrir a caixa do metalofone e, quando abrem, uma delas diz “Achou!” Elas percutem o metalofone com as baquetas, tocando o metalofone convencionalmente, ou seja, percutindo as placas com as baquetas. Percebo que as crianças querem ter duas baquetas nas mãos, uma em cada mão, e ficam pegando as dos colegas. Nas aulas de musicalização eu disponibilizaria um metalofone para cada criança desde o início, com duas baquetas para cada uma. Como estava em outro ambiente, em outra cidade, sem a possibilidade de levar todos os instrumentos, apresentei o metalofone maior primeiro e, depois, três metalofones pequenos foram distribuídos para que as crianças pudessem explorá-los.

Depois de um bom tempo de exploração, eu reproduzi a canção “Maria Fumaça”, de Cecília Cavaliéri França, mas as crianças, pela primeira vez, nem ligaram: não pararam de explorar o metalofone. Deixei-as brincar mais um pouco e convidei-as a se despedir dos instrumentos, para podermos passar para outra atividade.

Tiro da sacola tecidos coloridos transparentes com o intuito de fazer a atividade da janelinha, que trabalha o movimento corporal de tirar o lenço do rosto, para “achar” a criança que havia sumido atrás do pano. As crianças participaram,

brincando sorridentes e manipularam os tecidos, examinando-os, colocando-os no rosto, na cabeça, e sacudindo-os.

Algumas crianças dançaram, realizando o movimento de “abrir” e “fechar” sugeridos pela música. Outras apenas balançam as mãos na tentativa de imitar os movimentos. Outros, ainda, dançam, movimentando o corpo. Quando a música termina, Paulo comemora, batendo palmas e gritando “Êh!”. Algumas crianças, como Anabel, conseguem imitar os movimentos com o tecido, colocando-o no rosto, mesmo sem ter a música. Mayanna também brinca de colocar os tecidos na cabeça.

Quando a música termina, Jean entrega o tecido para mim e diz: “Cabô!”. Depois do fim da canção, as crianças continuam brincando de colocar o tecido no rosto dizendo: “fechou”... “abriu” ... Mayanna mostra para mim o movimento de fechar, colocando o tecido em seu rosto. Depois, faz o mesmo mostrado para o Igor. Depois de um tempo de exploração dos tecidos e dos movimentos, a intervenção é encerrada. É interessante apontar que, numa aula convencional de musicalização, normalmente cada adulto faria os movimentos na frente de cada criança, estimulando-as.

As intervenções foram fundamentais para uma melhor aproximação das professoras, das crianças e do próprio espaço. Como afirmei inicialmente, foi um importante momento formativo para mim, que precisei adaptar o que fazia para a realidade escolar, dialogando com as propostas pedagógicas do LDI. Foi formativo, ainda, porque pude observar no campo as características sobre as quais estava lendo e escrevendo, a respeito do desenvolvimento músico-cognitivo dessa faixa etária.

Paralelamente, foi também um momento bastante significativo para as professoras, que tiveram seu primeiro confronto com as práticas que realizei, práticas essas que cuidei para não estarem afastadas demasiadamente daquilo que já era feito por elas, em seu cotidiano docente.

Uma questão que foi central para o planejamento, foi procurar mostrar formas de estimular as crianças na exploração das sonoridades. Durante a observação inicial, percebi que as professoras buscavam promover momentos de contato com os sons, com os nomes dos instrumentos. Porém, isso acontecia de maneira muito livre: os chocalhos eram disponibilizados para as crianças os manipularem, ou cartelas com os nomes e desenhos dos instrumentos eram mostrados para as crianças. Nesse sentido, busquei trazer instrumentos para que as crianças os

manipulassem, e estimulei essa manipulação com canções cujos movimentos associados aos seus padrões rítmicos contribuiriam para importantes conquistas das crianças.

### 5.1.3 Impressões sobre as intervenções

Ao final das intervenções um novo momento de roda de conversa foi realizado, mais uma vez no dia reservado para o planejamento das professoras. Como da primeira vez, as rodas aconteceram em dois momentos, uma em cada turno (manhã e tarde). O objetivo era o de ouvir as impressões das professoras sobre as intervenções realizadas pela pesquisadora, compreender os confrontos estabelecidos com as práticas realizadas. A codificação das falas das professoras resultou nas seguintes categorias, que organizam a exposição da análise: a construção de uma nova rotina, a potência da simplicidade, a reverberação das intervenções, e a continuidade do trabalho após a formação.

#### a) A construção de uma nova rotina

As intervenções foram algo novo na rotina das crianças - ainda que elas já estivessem familiarizadas com a presença dos estagiários naquele espaço. Da mesma forma que fui percebendo que as crianças foram se adaptando à minha presença, e integrando minhas propostas à sua rotina, as professoras também comentaram a esse respeito:

Na primeira vez foi novo, todo mundo queria pegar ao mesmo tempo, e eu no meio, falando: “Gente, um de cada vez, por favor”... e aí a Luana: “Espera!”... Porque foi novidade, foi a primeira vez que você chegou. Foram até aquelas bolinhas, se não me engano, todo mundo queria! E eu falei assim: “Gente, calma aí, a Luana vai dar uma para cada um!” E aí agora não, Luana já chega, coloca os lençóis e cada um escolhe a cor, então eles já estão conduzindo, e aí eles já sabem! A castanhola, ela foi e falou “pode escolher”, então eles já estão assim ... (P8, RC2b, p. 5)

Pedi sugestões às professoras com relação às práticas realizadas, e todas elas referiram-se ao tempo de duração das intervenções, que poderia ser ampliado sem prejuízo para a rotina planejada:

Você foi para o berçário, e às vezes você vai com a proposta de 15 minutos. Só que, às vezes eu percebi que estava tão legal que não estava na hora de terminar, e eu senti que poderia ter tido mais, que poderia ter um pouquinho mais em questão de tempo (P3, RC2a, p. 3).

Expliquei que a proposta de durar, em média, 15 minutos foi combinada inicialmente com a direção da Unidade, de forma a não interferir muito no planejamento que é realizado na instituição. As professoras foram unânimes em dizer que não havia problemas e que as atividades poderiam se estender, sempre que necessário. Nessa defesa, reconheceram o trabalho com música como uma linguagem que é trabalhada no local, o que contrasta com as descrições iniciais da música como ferramenta:

É uma linguagem que a gente trabalha, então é uma atividade que está sendo feita ali. É uma atividade maravilhosa que está sendo proposta para eles, então porque não aproveitar e explorar mais isso? (P3, RC2a, p. 4)

E foi importante ouvir das professoras que esse trabalho com a música como linguagem, como área de conhecimento, não era algo impossível de ser realizado: envolvia práticas simples que dialogavam com aquelas que já vinham sendo realizadas.

### **b) A potência da simplicidade**

Inicialmente, as professoras externaram o desejo de saber tocar um instrumento - depositando nessa habilidade a esperança de conferir maior consistência em suas práticas com música. Essa crença está ligada ao que Pereira (2013) chamou de *habitus* conservatorial: um conjunto de disposições ligadas à tradição do ensino de música que acaba incorporada pelas pessoas a partir do próprio senso comum. É como se “saber música” fosse igual a “saber tocar um instrumento”, a saber “decodificar a partitura”.

Entretanto, a partir das intervenções, as professoras puderam perceber que há muitas possibilidades de práticas que podem ser realizadas com materiais e atitudes simples:

Eu achei maravilhoso. Tanto a diversidade de coisas que foram levadas ali e coisas simples que a gente não se atina. Às vezes um material que você nem imagina, aqueles guizos, a maraca... E são coisas que o bebê não tem costume no dia a dia, e ele também fica impressionado, [tanto] que fica ali explorando, depois ele vai vendo o som... E eu acho muito importante porque dá pra ver que o bebê vai se apropriando daquilo, e até a interação que ele faz com o corpo já é diferente. E aí, por exemplo, teve um dia que a Luana trouxe um lápis que era como se fosse um foguete, e você já vai trabalhando com a imaginação né... (P1, RC2a, p. 1).

O mesmo foi destacado pelas professoras no período da tarde:

Gostei demais dos recursos que você foi apresentando, tá sendo muito bom esse contato com você, principalmente nesse ponto! Os recursos que você trouxe, igual, pequenas coisas as crianças transformaram assim, né? Os tecidos, aí a gente conheceu a maraca, aí depois teve aquele tipo um chocalhozinho... e assim elas foram ressignificando e brincando e fazendo a atividade, se envolvendo na atividade e eu tenho gostado muito Luana, muito mesmo (P8, RC2b, p. 1).

Outra professora, percebendo a potência da simplicidade, acabou levando o trabalho com música para outros momentos durante a rotina: “A gente trouxe a música para outros momentos também, sabe. E igual a [P1] falou, os instrumentos... Eles ficaram bem encantados, coisas simples, mas que eles gostaram muito, chamaram muito a atenção deles” (P2, RC2a, p. 1).

O contato com as intervenções já possibilitou uma transformação do olhar para as próprias práticas, descobrindo possibilidades que antes não eram percebidas:

Eu percebo também que falta no meu planejamento coisas que a gente não via, igual ela tava falando, coisas que a gente já vai trazer para o nosso planejamento... eu salvei uma *playlist* aqui que tem uma música que eu já consegui ver nela uma maneira de trabalhar diferente do que a agente trabalhava, que as vezes era só a música, instrumentos que você pode usar para poder trabalhar uma música (P5, RC2b, p. 1).

A percepção de que as propostas trazidas e realizadas pela pesquisadora dialogavam diretamente com o que já era feito ali, foi algo bastante interessante destacado pelas professoras. A forma de conduzir, o repertório escolhido, a maneira

como se chama a atenção para algum aspecto é que diferia, potencializando ações já familiares e que puderam facilmente ser incorporadas na rotina:

Foi encantador! Eu adorei a proposta! Foi como você falou, não foi nada diferente do que a gente trabalha, mas a forma como foi proposta e as canções que você trouxe, elas despertaram muito o interesse nas crianças. E a forma como você conduziu, você trouxe instrumentos né, simples, mas que chamaram muito a atenção das crianças. Eles participaram, se envolveram... E a questão de trabalhar o som, o silêncio, de uma forma tão simples, e como que chamou a atenção! Hoje na sala eu falo: “Vamos chamar o Sr. Silêncio?” E eles lembram! E a gente faz aquela brincadeira: “Vamos chamar a música agora?” Eles mesmo já falam! Então, é algo que ficou para eles, e para você ver como eles interagiram. E como que com a música você trabalha ritmo, corpo, o movimento... eu me apropriei de uma atividade que você não fez na minha sala, mas [fiquei sabendo a partir de uma] conversa com minha amiga! Eu utilizei lenços, que é a música da bailarina e do palhaço. Ela me falou que era uma música muito interessante e como que foi rica a atividade! Eles pediram novamente e demonstraram esse interesse... participaram ativamente mesmo! As crianças que geralmente ficam mais inibidas no momento da atividade, aquele dia que você foi, participaram assim, ativamente. Eu queria ter tido mais momentos com você, tivemos só dois, queria mais momentos! Nos precisamos ter mais momentos! (P3, RC2a, p. 1).

Destaca-se, aqui, a questão do silêncio. Parizzi e Rodrigues (2020, p. 60) sublinham a importância do trabalho com o silêncio: “O silêncio é tão importante quanto o som, silêncio e som são complementares. O silêncio deve ser sempre incluído nas experiências musicais da criança”. As autoras prosseguem, explicando:

Os períodos de silêncio permitem assimilar, ouvir interiormente, rever na imaginação sonora aquilo que foi previamente apresentado. O “Senhor Silêncio” deve estar presente e ser evocado durante os momentos musicais vivenciados com os pais em casa ou durante as aulas de música para bebês. Chamamos o Sr. Silêncio!!!! E ficamos em silêncio por alguns segundos!!!! De fato, a prática permite observar que é muitas vezes nos períodos de silêncio, logo após as intervenções musicais dos educadores musicais, que as crianças interiorizam o que ouviram ou que apresentam respostas mais explícitas (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 60).

Outras professoras também destacaram a importância de se trabalhar o silêncio:

Então, achei muito interessante, fiquei pensando muito depois no silêncio, que eu não tinha me atentado. A gente trabalha às vezes

com atividades com música, mas que o silêncio é fundamental, não no sentido de usar essa coisa do silêncio para cercear ali, não é isso... Mas de entender que a música tem os momentos. Eu achei isso muito interessante. E deu pra perceber que eles levam isso pra depois... (P4, RC2a, p. 2).

A professora 3 destacou a possibilidade que o silêncio traz de se explorar a paisagem sonora, aguçando a percepção das crianças:

Essa questão do silêncio que ela falou, na sala também ficou bem marcado. Porque quando tem uma atividade e a gente fala: “Vamos chamar o Sr. Silêncio?” A gente fez silêncio e eles começaram a escutar os sons ao redor, eles começaram a escutar o som dos carros, dos passarinhos... E eles começaram a ficar atentos para ver que outros sons eles iam ouvir. Então, isso é muito importante, a descoberta de novos sons da natureza, ao nosso redor, que estão no nosso cotidiano e que muitas vezes a gente não pára para ouvir (P3, RC2a, p. 2).

As estratégias utilizadas nas intervenções também foram percebidas e destacadas pelas professoras. Dentro dessas práticas simples, mas potentes, uma das professoras percebeu a exploração da musicalidade comunicativa dos bebês, a partir dos diálogos utilizando o “manhês”, quando a pesquisadora reforçava os contornos melódicos da fala:

E aí, por exemplo, teve um dia que a Luana trouxe um lápis que era como se fosse um foguete, e você já vai trabalhando com a imaginação né... Ainda mais que o lápis tem aquela ponta. Aí ela ia aumentando a voz e “bum”, ia caindo assim... Depois eu fiquei pensando e falei com a Poliana: “Nossa Poliana, a gente podia até começar a falar algumas palavras nesse jeito, que eu acho que como tem mais expressão, eu acho que eles pegam...” Aí a gente tá fazendo mais agora oval, a gente faz “oooolá”, aí eles ficam “oooolá”! Parece que é melhor para eles assimilarem assim, conforme a gente vai falando, porque pra eles é uma brincadeira, né! Eles vão fazendo esse jogo de exercício, e eles estão falando “olá”, tudo através dessa música. A gente teve essa percepção, sabe? E eles vão se apropriando muito, vão brincando, explorando, uma hora pega de um jeito, aí deixa ali no canto, aí depois vai lá e já está fazendo outras coisas... Então acho que é fundamental mesmo, é uma linguagem... uma linguagem deles mesmo, não tem como deixar de associar (P1, RC1a, p. 1).

Essa professora pôde perceber que os bebês reagem positivamente a essa atitude da pesquisadora, imitando-a. Outro aspecto interessante destacado pelas

professoras foi como a pesquisadora percebeu e acolheu o desejo das crianças, permitindo que elas conduzissem as atividades:

Eu percebo muito isso. Às vezes trazer coisas que eu não tinha planejado, por exemplo, a caixinha de som... e você percebeu que eles gostam bastante. Aí traz e deixa eles explorarem os seus materiais, que às vezes não é da exploração ali planejada, mas deixa eles pegarem, deixa eles fazerem o próprio som... Então acho isso importante, que eles vão se percebendo ali também. Então eu sinto que eles conduzem essas atividades no berçário (P1, RC2a, p. 2).

Elas perceberam que a pesquisadora, dentro de sua proposta, se moldava àquilo que despertava o interesse da criança:

Eles conduzem totalmente! Você deixou eles livres e à vontade o tempo todo, sem intervenções. Quem quis levantar, levantou... Deu oportunidade deles se expressarem da forma do interesse deles. E assim, eu percebi o tempo todo eles conduzindo, mesmo a proposta que foi levada de forma bem ativa mesmo (P3, RC2a, p. 2).

E, ainda:

Me chamou muito a atenção esse olhar seu, porque a Luana tem esse diferencial: ela olha e ela observa... e ali ela viu uma oportunidade e ela aproveita aquele momento. Às vezes nem está no planejamento, ela leva uma sacola... aí ela fala assim: “ Não, espera aí, mudei! Agora, tem uma ótima oportunidade... aqui tem aquele outro material, vamos fazer isso? Acho que vai dar certo dessa forma!” E isso foi riquíssimo, Luana, porque você escutou e ela vai e muda na hora! Aí ela leva uma sacola e vê de acordo de como vai ser ali (P8, RC2b, p. 6).

E reconheceram que muito do interesse que as crianças demonstraram vem dessa atitude: “Por isso que sempre tem o interesse, porque é a partir do que eles trazem” (P8, RC2b, p. 6).

No relato da professora 6, por sua vez, percebe-se a compreensão de que estudar a linguagem musical vai além de conhecer os instrumentos musicais, mas envolve a exploração do corpo e da voz:

Você está trazendo assim, a música não só enquanto estudo, instrumentos musicais né... os básicos que a gente já conhece... Mas aí o corpo, os sons vocais... de vez em quando você abaixa a máscara e faz algum barulho e eles começam a repetir! Você usa o

exemplo daquele Pepepeixe: você vai batendo o objeto assim e emite um som, vai apresentando para eles outras possibilidades. A gente também já faz isso, mas com você trazendo, é até bom pra gente também... (P6, RC2b, p. 3)

O final da fala da professora 6 destaca, mais uma vez, que são práticas que já estão presentes no cotidiano da creche, mas que podem ser potencializadas. Sobre isso, uma professora percebeu que a estratégia de trabalhar os conceitos musicais de forma concreta - como no caso do Foguete e a direcionalidade sonora - é semelhante a algo que elas já fazem com a matemática:

É igual na matemática que a gente trabalha espaço e forma lá na frente na hora que eles forem mesmo fazer a tabuada, que ele for usar mesmo a matemática em números e em tudo, ela já tem isso formado, a geometria que a gente trabalha as figuras geométricas (P5, RC2b, p. 4).

Uma das professoras comentou que a proposta, no Berçário e na Sala 01, por exemplo, não é alfabetizar. Mas, ainda assim, as crianças brincam com as letras, têm contato com essas letras e vão construindo uma base que será formalizada posteriormente, quando o momento apropriado chegar (P7, RC2b, p. 4). Expliquei que o mesmo se dava em relação à música: nas atividades, eu não explicava para as crianças os conceitos que estavam sendo trabalhados, mas priorizava a experiência, a vivência que constituirá a base para que esses conceitos sejam construídos no momento apropriado. Nesse momento a professora pediu: “Ah, mas uma hora você vai mostrar para a gente, né!” (P8, RC2b, p. 4) - compreendendo a importância de o professor saber o que está trabalhando, mesmo que isso não seja verbalizado na ação com as crianças.

### **c) Reverberação das intervenções**

As professoras destacaram como algumas músicas ficaram marcadas na memória e no gosto das crianças. A canção do Pepepeixe, que explora a repetição de sílabas das palavras, foi a mais pedida pelas crianças nas intervenções, além de ter sido lembrada em outras atividades, mesmo quando a pesquisadora não estava em sala:

Na roda, todos os dias: “Qual a música nós vamos cantar?” Aí logo eles já falam do Peixe! A do peixe eu acho muito legal, e eles trouxeram nas outras atividades, eu cheguei a comentar com você, né! Eu levei o jogo da memória com os animais do fundo do mar e eles começaram na hora em que viram o peixe: “Pepepe peixe!” (P2, RC2a, p. 1).

Algumas professoras perceberam que, após o trabalho com a exploração e com um repertório que se aproxima dos níveis de expertise vocal das crianças (PARIZZI, 2006), elas passaram a criar, espontaneamente:

E deu pra perceber que eles levam isso pra depois... não só a questão de silêncio. Eu até cheguei a comentar com você que eles estão explorando muito possibilidades de som na sala ou no ambiente. Eles batem uma coisa na outra e falam: “Olha! Está fazendo um som!”, “Criei um instrumento!” Eles estão criando música mesmo, sozinhos, inventando letra de música! Então é uma coisa que vai se estendendo para além daquele momento da atividade (P4, RC2a, p. 2).

Essas observações revelam que as intervenções, mesmo num curto espaço de tempo, marcaram as crianças, que continuaram suas explorações, seus cantos e criações mesmo nos dias em que a pesquisadora não estava presente. Isso fortaleceu a impressão das professoras de que as práticas ali realizadas eram simples e potentes, e, principalmente, que estavam a seu alcance, sendo possível dar continuidade após esse período de formação.

#### **d) Continuidade após a formação**

Durante a roda de conversa, perguntei se, a partir do que elas puderam observar, se elas se sentiriam aptas a trabalhar com música. Algumas professoras reconheceram que é uma formação contínua, que se dá ao longo da vida, sendo necessário permanecer estudando, sempre. Ainda assim, a partir da proximidade das atividades propostas com aquilo que elas já realizavam, reconheceram ser possível sim dar continuidade ao trabalho:

Não vai ter jeito de ter a sua condução, porque o seu conhecimento é muito mais profundo... não tem como ter a sua profundidade de conhecimento sobre o que você está trabalhando. Mas já é possível realizar as atividades que você desenvolve, não é uma coisa de

outro mundo! Então acho que é possível sim e espero que a gente dê continuidade! (P4, RC2a, p. 6).

Pensando juntas sobre a formação, as professoras afirmaram desejar “pegar mais essa essência do que você quer trazer” (P3, RC2a, p. 6). Em outras palavras, elas manifestaram o interesse de conhecer as bases que sustentam essas práticas, para poder potencializar aquilo que elas já realizam, além da oportunidade de conhecer mais o repertório.

## 5.2 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS E PRÓXIMOS CAMINHOS

Em primeiro lugar é importante destacar que esse período inicial de imersão no campo envolveu uma polifonia de formações: uma formação musical das crianças e das professoras, uma formação e autorreflexão das professoras, bem como uma formação e autorreflexão das minhas próprias práticas.

Foi um período de trocas e vivências muito ricas, com as quais pude aprender muito sobre a rotina de uma creche. Apesar de ter trabalhado em escolas de educação básica, a atuação em uma creche ainda era novidade para mim, que trabalhava com bebês e crianças bem pequenas em projetos de musicalização, na universidade. Projetos esses que têm tempos e espaços próprios, uma rotina definida - ainda que flexível, além da presença dos pais ou responsáveis dentro de sala de aula.

O período de observação foi imprescindível para que eu pudesse perceber como a música se fazia presente naquele local, de forma que minhas proposições se adequassem ao trabalho que já era realizado. Isso foi bastante potente, como pôde-se perceber a partir dos relatos das professoras.

Na roda de conversa inicial, foi possível reconhecer, na descrição e informação de suas práticas, a crença subjacente da música como excelente ferramenta para a realização de atividades. Essa crença - é preciso reforçar - estava mais presente na descrição das práticas do que no próprio trabalho, que tinha vários momentos de exploração da linguagem musical. Destaca-se, aqui, o projeto temático que estava sendo desenvolvido no berçário, que envolvia a exploração de diferentes sonoridades.

O confronto possibilitado por esse momento inicial de intervenção, do qual as professoras participaram ativamente, já fez com que, nas rodas de conversa subsequentes, ninguém se referisse à música como recurso metodológico. Além disso, várias falas permitiram notar que houve uma reflexão sobre as práticas que já eram realizadas, e mesmo uma mudança de olhar - ou de ouvido - para os planejamentos. Essa identificação foi bastante positiva para que as professoras percebessem que esse trabalho consistente é não somente possível, como também acessível a elas.

Os passos que se seguiram foram a formação com as professoras, apresentando as teorias que embasam as práticas realizadas - delineadas no capítulo 2 desta tese – em diálogo com o conhecimento que elas já possuem, bem como a prática de outras atividades que exploram as possibilidades de desenvolvimento musical das crianças. Nessa formação, o protocolo de observação do desenvolvimento musical foi apresentado e discutido, em diálogo com tudo o que foi vivenciado anteriormente.

É o que será descrito e analisado no capítulo que se segue, bem como as intervenções conduzidas pelas professoras, o último encontro formativo, quando os protocolos serão preenchidos conjuntamente a partir de uma seleção dos vídeos gravados, e a roda conversa final, onde essa ferramenta e todo o processo serão objeto de discussão e avaliação.

## 6 O PROTOCOLO EM AÇÃO – POR UM CULTIVO DO OLHAR

Neste capítulo, apresenta-se a segunda fase da imersão no campo, que abrangeu novas intervenções, os encontros formativos e a última roda de conversa. Nesta etapa, o protocolo foi apresentado às professoras, bem como uma síntese dos referenciais que sustentaram a sua construção e que fundamentam as propostas com música realizadas. Depois de novas intervenções, desta vez conduzidas pelas professoras, eles foram preenchidos a partir da análise das gravações realizadas ao longo do processo. Por fim, a última roda de conversa buscou fazer uma análise tanto do instrumento quanto de toda a pesquisa. A partir disso, propõe-se a compreensão desse grande processo formativo como o cultivo do olhar especializado, que conta com o protocolo como uma ferramenta potente para a reconstrução e orientação das práticas.

### 6.1 O RETORNO AO CAMPO

O retorno ao campo, no segundo semestre de 2022, foi acompanhado de várias mudanças – especialmente no corpo docente do LDI. Houve uma reorganização na atuação das professoras junto às turmas, e algumas professoras que eram contratadas via empresa terceirizada foram demitidas e substituídas.

Dessa forma, no segundo semestre, apenas três das seis professoras que acompanharam na primeira fase da pesquisa permaneceram atuando no LDI. Cinco novas professoras (indicadas com um sublinhado) ingressaram na equipe docente, que passou a ter a seguinte configuração:

Berçário – Manhã: Gisele e Poliana

Berçário – Tarde: Yone e Tamara

Sala 1 – Manhã: Mara e Lívia

Sala 1 – Tarde: Adriana e Tatiana

Sempre em diálogo com as professoras e com a direção do LDI e da Unidade de Educação Infantil, foi decidido que seria melhor fazer uma intervenção em cada turma, para que as novas professoras tivessem um primeiro contato com o trabalho que vinha sendo desenvolvido. A formação foi dividida em três momentos diferentes:

- i) um primeiro, onde as bases teóricas que orientam o trabalho foram apresentadas;
- ii) um encontro em que atividades fundamentadas nesse referencial foram realizadas com as professoras, para que estas começassem a tomar consciência de sua musicalidade bem como das potencialidades das propostas que estavam sendo colocadas em ação junto às crianças;
- iii) um terceiro momento onde os protocolos foram preenchidos conjuntamente.

Esses encontros formativos foram intercalados com novas intervenções: depois do primeiro, a pesquisadora realizou mais algumas intervenções, para que as professoras pudessem se familiarizar ainda mais com as propostas que estavam sendo trazidas; e, após a formação e com as potencialidades das intervenções junto às crianças, as professoras ficaram responsáveis por conduzir as atividades envolvendo a música, em parceria com a pesquisadora.

Depois desse rearranjo da segunda fase, as novas professoras – que já estavam bastante interessadas – se sentiram mais confortáveis em participar da pesquisa.

A nova estrutura da Fase 2 da pesquisa pode ser esquematizada de acordo com o Quadro 11, abaixo:

Quadro 11 – Reestruturação da Fase 2

FASE 2 – Outubro a Dezembro / 2022					
Intervenções 2	Encontro formativo 1	Intervenções 3	Encontro formativo 2	Intervenções das professoras	Encontro formativo 3 e Roda de conversa 3

Elaborado pela autora.

### 6.1.1 Intervenções 2 – novas professoras, novos encontros e confrontos

As primeiras intervenções da segunda fase da pesquisa tiveram como objetivo apresentar às novas professoras o que havia sido feito no semestre anterior junto às turmas, contando com a colaboração das professoras que vinham acompanhando a realização da pesquisa.

Essas intervenções ocorreram conforme o cronograma abaixo:

Quadro 12 – Cronograma das intervenções 2

DATA	TURMA
21/10/2022	Sala 01 (manhã) Sala 01 (tarde)
27/10/2022	Berçário (manhã) Berçário (tarde)

Fonte: Elaborado pela autora.

O planejamento dessa retomada das intervenções envolvia três atividades, mantendo o objetivo inicial de evidenciar as diferentes fases do desenvolvimento musical – ou seja, realizando as mesmas atividades com todas as turmas – e dando continuidade àquilo que já havia sido feito no primeiro semestre, de maneira que o processo de conquista de comportamentos musicais também pudesse ser percebido.

De forma geral, as intervenções se estruturaram em três atividades. A primeira envolvia a exploração do ukulelê, instrumento que já havia sido apresentado às crianças, com o canto de chegada, que inclui o nome das crianças na letra da canção.

A segunda atividade consistia na exploração de uma vocalização específica, feita com um movimento da língua, que representava a conversa da Macaca Mexeriqueira. Tal vocalização é explorada na letra da canção, que já fazia parte do repertório das crianças antes do início desta pesquisa.

Por fim, uma atividade que buscava explorar tanto o controle de movimentos, fazendo girar uma bolinha com um guizo em uma pequena bacia, quanto a percepção das mudanças de andamento e caráter expressivo na canção “O Palhaço e a Bailarina”, que já haviam sido vivenciados corporalmente nas intervenções anteriores.

#### 6.1.1.1 Intervenção na Sala 01 – Manhã

Participaram desta intervenção as novas professoras dessa turma, Mara e Lívia, uma outra professora que estava me ajudando neste dia, a Brenda, e as crianças: Heitor (2 anos e 1 mês), Rodrigo (2 anos e 4 meses), Ana (2 anos e 6 meses), Diego (2 anos), Gil (2 anos), Carlos (1 ano e 10 meses), Michele (2 anos e 3 meses), Adriano (1 ano e 7 meses) e Melina (1 ano e 7 meses).

O retorno à Sala 01 – Manhã foi recheado de surpresas. Como as crianças já estavam mais acostumadas com a minha presença, apesar do longo período de recesso, Heitor não saiu de perto e ficou o tempo todo repetindo meu nome e “chamando a música” – mostrando que se lembrava das atividades feitas no primeiro semestre.

Mara, a professora da sala, vai coordenando as outras crianças para que elas possam participar desse momento. Enquanto me organizava para iniciar as atividades, perguntei se eles se lembravam do som que é feito com a língua (referindo-me ao som que fazíamos ao cantar a canção da Macaca Mexeriqueira). Adriano é um dos primeiros a repetir os sons com a língua que eu fiz, utilizando também o seu corpo de uma forma bem expressiva – comportamento identificado por Kenney (2008) como característico após os 18 meses de idade.

Quando começo a contar a história da Macaca Mexeriqueira, algumas crianças começam a correr e a gritar pela sala – os movimentos impulsivos, descritos por Beyer (2004) – enquanto outras observam atentamente o que vou retirar da minha sacola – movimento vigilante inativo voluntário (BEYER, 2004). Eu retiro o fantoche da Dona Macaca (a Macaca Mexeriqueira) e o coloco na minha mão, para fazer os movimentos que a música sugere. O fantoche é furado na boca, então coloca-se uma luva vermelha na mão e veste-se o fantoche por cima. Um dedo sai pela boca e simula o movimento da língua, estimulando as crianças a imitarem a macaca mexeriqueira.

Aos poucos as crianças vão se aproximando do fantoche, curiosas. Para poder colocar a música na Macaca Mexeriqueira, peço à professora Mara que fique com o fantoche. Heitor e Rodrigo são os que mais querem ficar próximos do fantoche, e interagem mais, querendo pegá-lo. Gil, Carlos e Melina acabam se aproximando, interessados. Os demais permanecem vigilantes inativos voluntários, observando.

Quando a música termina, chamo a atenção das crianças para o fato de a música ter acabado. Logo todas elas começam a me imitar “chamando a música”. Diego é o primeiro deles a “chamar a música”, fazendo um gesto expressivo com suas mãos, com o indicador para cima e a face com cara de quem procura por algo.

É um movimento coordenado voluntário (BEYER, 2004), procurando me imitar quando quero “chamar a música” tão logo ela termine. É interessante destacar, também, que esse “chamar a música” envolve entoar um intervalo de terça menor, fazendo a primeira sílaba mais longa. É um pequeno motivo melódico, que remete à sonoridade da campainha, e à forma como chamamos alguém no cotidiano. Como observou Sloboda (1985), a partir de um ano as crianças cantam espontaneamente utilizando uma única palavra, ou partes das palavras. Dessa forma, a entoação do chamado pela música é algo que Diego e outras crianças já faziam nas intervenções passadas, antes dos 2 anos de idade.

Outro comportamento musical que pode ser observado após os 18 meses de idade (faixa etária de todas as crianças no momento dessa intervenção), é a adequação dos movimentos corporais da criança ao pulso da música que ela estiver ouvindo (PARIZZI, 2006). É justamente o que fazem Adriano e Gil quando a música volta a ser reproduzida. Michele, por sua vez, sorri e bate palmas, não exatamente no pulso da música, comemorando o retorno dela. Rodrigo dança e pula bastante, estimulado pela canção. Outras crianças também batem palmas: Ana e Gil, que continua movimentando o corpo.

Quando a música termina novamente, eu procuro estimular as crianças a prestarem atenção e imitem o som com a língua, que é a forma da Dona Macaca Mexeriqueira conversar. A professora Mara incentiva Heitor a repetir o som, pois ele ainda não o havia feito. Carlos e Melina fazem os sons, enquanto Rodrigo se deita no chão e se movimenta procurando imitar os movimentos feitos pelo fantoche da Dona Macaca.

As crianças parecem estar mais estimuladas a realizar movimentos corporais do que a imitar o som da conversa da Dona Macaca. Logo, a música provoca mais os movimentos coordenados voluntários descritos por Beyer (2004), observados em sua pesquisa com crianças entre 18 e 24 meses: movimentos que são razoavelmente coordenados com a música, embora nem sempre ritmicamente exatos, realizando voluntariamente aquilo que é proposto na canção.

Depois de um tempo em que eles podem se expressar livremente, eu os convido a prestar atenção no silêncio, fazendo uma expressão de surpresa. A atenção das crianças é atraída, com seus olhares indicando que estão à procura do Sr. Silêncio.

Aproveito para contar que o Sr. Silêncio “come o som”, que vai parar na nossa barriga. Ao dizer isso, peço para as crianças mostrarem as suas barrigas, para ver se elas “comeram o som” e estão fazendo silêncio, como forma de reforçar e internalizar o silêncio. Adriano, Melina, Ana e Diego logo mostram suas barrigas, sorridentes. Heitor fica circulando pela sala.

Para encerrar esse momento, convido as crianças para se despedir da Macaca Mexeriqueira e a chamarem por outra música. Distribuo uma bacia para cada uma delas, e logo uma delas coloca essa bacia na cabeça. Eu pergunto se é um chapéu e, depois disso, mais crianças colocam a bacia na cabeça: Melina, Michele e Diego.

Eu passo a colocar uma bolinha dentro de cada bacia, e as crianças começam a explorar as possibilidades, cada uma a seu modo. Rodrigo balança a bacia para o lado, observando a bolinha deslizar. Ana, Diego e Melina sacodem a bacia, esperando produzir algum tipo de som. Michele explora apenas a bolinha, retirando-a da bacia, como o fazem Heitor e Gil logo em seguida. Adriano fica entretido com a bacia, apenas.

Depois desse momento de exploração sensorial do material, as crianças são convidadas a fazer com que a bolinha gire dentro da bacia (cf. Figura 25), fazendo ora movimentos rápidos, ora movimentos mais lentos. O objetivo é experimentar o controle da velocidade com que a bolinha se movimenta dentro da bacia, para que possamos aproveitar depois para explorar as diferenças de andamento. Logo, essa proposta procura contribuir para que as crianças avancem em direção ao controle manipulativo dos objetos, para que, posteriormente, consigam expressar a diferença de andamento em uma atividade de apreciação.

Figura 25 – Bacias e bolinhas



Fonte: acervo pessoal da autora.

As crianças passam um tempo tentando realizar os movimentos, mantendo a bolinha dentro da bacia. A professora Livia me mostra que Adriano, Michele e Melina estão conseguindo fazer os movimentos. Em seguida, coloco a música “O Palhaço e a Bailarina” para que eles possam brincar com o material, fazendo os movimentos junto com a música. Rodrigo, ao ouvir a música, pula de alegria, enquanto as outras crianças tentam realizar os movimentos coordenados à canção. Adriano ainda estava explorando a bacia, enquanto Michele se olhava e sorria no espelho, fazendo movimentos coordenados de seu corpo ao som da música. Ana permanece tentando realizar os movimentos com a bacia e a bolinha.

Como mostra Kenney (2008, p. 33), a partir dos 18 meses as crianças gostam de improvisar com instrumentos de percussão, o que se torna uma forma de exercer o controle e a independência. Além disso, aumenta a capacidade de elas brincarem com o canto e com a dança: nessa intervenção, a dança e o controle dos movimentos é o que mais foi explorado pelas crianças a partir das propostas.

Quando a música acaba, as crianças continuam realizando os movimentos com a bacia e a bolinha – mostrando o prazer do controle desse movimento,

característico do nível Manipulativo da camada dos Materiais Sonoros (SWANWICK, 1994).

Como é necessário encerrar a intervenção, para que a rotina da turma tivesse continuidade, eu e as professoras pedimos às crianças para ajudarem a guardar o material e a dar tchau para a atividade. As crianças ficaram bastante agitadas, movimentando-se bastante. Tendo guardado o material, eu me despeço para que as professoras possam apresentar outras propostas para as crianças.

#### *6.1.1.2 Intervenção na Sala 01 – Tarde*

Além das professoras Adriana e Tatiana, estavam presentes Luana (2 anos e 5 meses), Túlio (2 anos), Matheus (2 anos e 1 mês), Edwiges (2 anos e 1 mês), Jean (2 anos), Anabel (2 anos e 2 meses), Igor (2 anos e 2 meses), Bruno (1 ano), Ângelo (1 ano e 11 meses), Paulo (2 anos e 2 meses) e Diogo (2 anos e 4 meses).

As crianças estavam sentadas na área silenciosa<sup>23</sup> enquanto eu ajeitava o material para dar início à intervenção. A professora Tatiana, enquanto isso, começou a cantar uma música (Tomatinho) enquanto eu preparava o fantoche da Macaca Mexeriqueira para mostrar para as crianças. Logo eu comecei a fazer o som com a língua, para ver quais crianças iriam reagir, imitando. Todos permaneceram observando atentos – o estado vigilante inativo voluntário (BEYER, 2004). Procurei estimulá-los perguntando: “Cadê a língua?”, ao que Anabel respondeu prontamente “Tá aqui não”, mostrando a língua logo em seguida. Jean mostra a língua sem fazer o som, assim como Luana e Bruno. Jean então vocaliza um som ao mesmo tempo em que passa a mão na língua, tentando reproduzir o som proposto – é um gesto que as crianças já costumam fazer, comenta a professora Tatiana.

Mostro, então, o fantoche da Macaca Mexeriqueira, ao que Anabel, Luana e Matheus se aproximam para colocar o dedo na língua do fantoche. Eles sorriem e fazem gestos corporais de surpresa e de alegria. Igor, que quase nunca participa das atividades, fica olhando atento, observando os movimentos. Toda essa

---

<sup>23</sup> A área silenciosa é um local com tatame sem nenhuma atividade proposta (algum material especialmente deixado para a exploração e o trabalho com as crianças). Ali elas podem descansar, brincar com o que quiserem, interagir com as professoras e com as outras crianças, além de ouvir histórias, por exemplo.

movimentação gerou uma explosão de energia nas crianças, que saíram correndo para a porta e começaram a bater no acrílico que fica na porta da sala.

Quando eu coloco a música, Paulo, Anabel, Luana, Edwiges, Túlio, Jean e Matheus param ao perceber que a música começou. Ângelo, contudo, sai correndo e gritando pela sala. No início, como minha presença é uma novidade, essa agitação é inevitável.

Como estratégia para chamar a atenção das crianças, pausei a música e perguntei “Cadê a música?”. Túlio me imita, perguntando “Cadê a música?” e Luana responde que “A música foi embora”. A brincadeira de correr pela sala não cessou, então chamei a atenção para o fantoche, para que as crianças pudessem interagir com ele. Matheus, Anabel, Edwiges, Jean e Túlio ficaram mais próximos e passaram a brincar com a Macaca Mexeriqueira. Em seguida, pausei novamente a música e chamei a atenção para o silêncio, fazendo o gesto com o indicador e a expressão facial de surpresa. As crianças que já estavam próximas começaram a imitar o gesto e a chamar o Sr. Silêncio.

Diante do silêncio, as crianças começaram a fazer o som da Macaca Mexeriqueira (com a língua) – alguns com a mão na boca. Aproveito para perguntar como se faz para chamar a música. Anabel é a primeira a se lembrar de como se chama a música, e as crianças todas passam a chamá-la.

A sala continua muito agitada, com algumas crianças começando a chorar. Foi preciso passar logo para o segundo momento da intervenção, distribuindo as bacias para as crianças. Mostro o movimento de fazer girar a bolinha na bacia e logo distribuo a bolinha para cada uma delas. A adesão à proposta foi unânime: algumas crianças exploraram a sonoridade produzida pelas bolinhas, outras começaram a sacudir as bacias, e algumas começaram a tentar imitar o movimento com a bacia. Edwiges quis trocar a bacia com a minha, que tentava fazer o movimento sugerido, mas a bolinha caía com frequência.

Os movimentos corporais foram bastante presentes nesse momento, quando a turma ficou um pouco mais atenta. Anabel, Ângelo e Jean conseguiram fazer a bolinha girar dentro da bacia, enquanto Matheus, Bruno, Edwiges e Diogo ficaram apenas balançando a bacia. Igor tentou participar, mas logo se dispersou. Luana e Túlio conseguiram fazer o movimento, depois de várias tentativas.

Por conta de algumas crianças novas e em adaptação (como Bruno e Edwiges), além da nova professora, a retomada das intervenções foi bastante

agitada, com as crianças tomando a bolinha uma das outras. Bruno estranha bastante as outras crianças, mostrando-se agressivo em alguns momentos.

Passo o tempo todo tentando retomar a concentração das crianças, mas sem sucesso. As crianças permanecem mais sacudindo a bolinha fora da bacia, explorando a sonoridade do guizo. Jean explora a sonoridade da bacia, vocalizando dentro dela. Luana passa a vocalizar dentro da bacia também, e eu procuro incentivar essa experimentação. Igor passa a bater uma bolinha na outra.

Depois de um período de exploração, eu coloco a música, para tentar fazer com que eles realizem o movimento com as bolinhas nas bacias. Quando a música começa, eles prestam bastante atenção – novamente vigilantes voluntários (BEYER, 2004). O tempo da intervenção chega ao final, e todos ajudam a guardar o material. Apenas os novatos demonstram mais dificuldade em devolver o material, mas, ao final, tudo é guardado e a intervenção é encerrada.

#### *6.1.1.3 Intervenção – Berçário Manhã*

Nesse dia, estavam presentes as professoras Poliana e Gisele, e as crianças Maurício (1 ano e 6 meses), Letícia (1 ano e 5 meses), Mirela (1 ano), Guilherme (1 ano e 2 meses) e Ingrid (1 ano e 1 mês). Começo a intervenção colocando o ukulele no tatame e, rapidamente, Maurício faz o gesto de percutir o tampo do instrumento falando “toc toc”, como fazíamos nas intervenções passadas. Maurício demonstra tanto a memória quanto a capacidade de realizar os movimentos coordenados voluntários (BEYER, 2004). Mirela aponta para mim e fala “Olha!”, percebendo que algo diferente iria acontecer. Eu mostro como produzir o som passando o dedo pelas cordas do instrumento, ao que Mirela prontamente tenta imitar.

Enquanto eu cantava a canção de entrada, passando o indicador pelas cordas do ukulele, os bebês vão se aproximando. Maurício, por algumas vezes, brinca com o ukulele – que permanecia ao centro do tatame – e repete o movimento do “toc toc”. Eu e as professoras cantamos juntas a canção de entrada para que as crianças pudessem explorar ao máximo o ukulele e sua sonoridade. As crianças se envolvem bastante na exploração do instrumento, principalmente o Maurício. Letícia, Guilherme e Melissa também imitam o gesto de tanger as cordas com o indicador.

Começo a vestir a luva vermelha para iniciar a atividade com a Macaca Mexeriqueira. As crianças observam com bastante atenção e eu aproveito para fazer

o som com a língua. Elas continuam observando e Letícia mostra a língua no intuito de me imitar. Guilherme vai saindo da roda, engatinhando, e começa a brincar com uma bola. É interessante comentar que Guilherme esteve bastante ausente nos dias em que as intervenções passadas ocorreram. Assim, ele não interage muito nesse dia, pois ele quase não participou anteriormente dessas atividades.

Antes de reproduzir a música da Macaca Mexeriqueira, permaneço explorando o ukulele por mais algum tempo, visto que Maurício ainda demonstra grande interesse pelo instrumento e sua sonoridade. Quando eu retomo o fantoche, é nítida a atenção da maioria das crianças presentes. Letícia demonstra interesse em brincar com o fantoche e eu o passo para a mão dela, que tenta manipular a Macaca Mexeriqueira.

Depois de algum tempo, Guilherme decide explorar o ukulele, enquanto Letícia e Ingrid permanecem bastante atentas aos meus gestos. Mirela também permanece vigilante, observando tudo o que está acontecendo. Antes de colocar a canção, eu pergunto “Cadê a música?”. Quando a canção da Macaca Mexeriqueira começa, as crianças ficam bastante atentas, olhando em direção à caixinha de som. Quando chega o trecho da canção em que se faz o som com a língua, Letícia coloca sua língua para fora, numa tentativa de realizar o som.

Mirela movimentava seus braços, como que procurando coordená-los com a pulsação da música, para dançar – comportamento típico da sua idade (KENNEY, 2008). As crianças passam a explorar o fantoche da Macaca Mexeriqueira, enquanto eu e as professoras ficamos estimulando o som com a língua. Apenas Letícia tenta imitar o som com a língua, as outras crianças permanecem explorando a textura do fantoche e da luva vermelha. Mirela permanece observando tudo com bastante atenção.

Começo a distribuir as bacias para a próxima atividade. Continuo fazendo o som com a língua para estimular as crianças. Elas vão pegando suas bacias até que Mirela realiza o som, colocando sua língua para fora e sorrindo. Retiro uma bolinha da sacola e mostro o movimento que faremos na próxima atividade. Todos demonstram grande atenção para o som que a bolinha faz. Maurício logo pega a minha bolinha e a sacode, explorando-a. Enquanto isso, distribuo as bolinhas para as outras crianças. Guilherme, que estava afastado brincando com a bolinha, se interessa pelo som da bolinha e vem engatinhando participar.

Como a bolinha chama bastante a atenção pela sua sonoridade, procuro fazer com que eles a coloquem na bacia, para que possamos realizar o movimento de girar a bolinha dentro da bacia. Para isso, falo para eles “fazerem tchibum” com a bolinha, e jogo minha bolinha na bacia. Enquanto observam por algum tempo, ao mesmo tempo em que brincam com as bolinhas, algumas crianças tentam imitar o gesto de jogar a bolinha. Ingrid, por exemplo, não solta a bolinha, faz o gesto do “tchibum” levando a bolinha à bacia com a mão. Maurício consegue soltar a bolinha como eu havia feito.

Aproveito esse momento para explicar à professora Gisele o objetivo da atividade. Enquanto isso, as crianças permanecem explorando as bolinhas e as bacias. Maurício pega a bolinha de uma das professoras e as bate uma na outra, explorando o som que é produzido. Aos poucos, as crianças vão conseguindo colocar as bolinhas nas bacias.

Começo a reproduzir a canção da Macaca Mexeriqueira e, como a atenção está toda voltada para as bolinhas, passo a marcar a pulsação com elas. Letícia, no início, fica buscando a fonte da música. Em seguida, consegue me imitar sacudindo a bolinha na pulsação da canção por alguns instantes. Ingrid também esboça o movimento de sacudir a bolinha, da forma como eu estou fazendo, ao mesmo tempo em que coloca outra bolinha na boca.

Quando a música acaba, eu tento chamar a atenção para esse fato. Letícia é quem mais observa nesse momento. As outras crianças permanecem tentando marcar a pulsação com as bolinhas: Mirela ensaiando mais vezes o movimento com os braços, Maurício realizando a pulsação batendo uma bolinha contra a outra e Ingrid realizando a pulsação um pouco mais rápido, com bolinhas nas duas mãos.

Coloco novamente a canção, e Mirela sacode a bolinha algumas vezes. Maurício passa a brincar com o fantoche da Macaca, que está sendo manipulado pela professora Gisele. No final da canção, professoras fazem comigo o som com a língua, e Letícia nos imita. As professoras demonstram satisfação em perceber que, aos poucos, as crianças vão respondendo às atividades propostas.

Pergunto para o Maurício “Cadê a música?” e ele faz o gesto com o dedo indicador e a expressão facial de quem procura por ela.

Chegando ao fim da intervenção, começamos a guardar o material, fazendo “tchibum” na sacola. Ingrid e Mirela ainda se envolvem por algum tempo na exploração das bolinhas e das bacias, fazendo o movimento de colocar a bolinha na

bacia, sacudindo a bolinha e examinando atentamente a bacia. Ao final, com os materiais guardados, os movimentos corporais das crianças mostram que a atividade ainda reverberava.

É interessante destacar que, como se trata de crianças menores, o interesse ainda está na exploração sonora, característica do nível Sensorial da camada dos Materiais Sonoros (SWANWICK, 1994). As crianças ainda estão tentando combinar os próprios movimentos com o ritmo da música (KENNEY, 2008). Pode-se observar a tendência a se moverem menos para focar mais na audição, comportamento também característico da faixa etária, segundo Kenney (2008). Ainda segundo essa autora, os movimentos são mais expressivos (como quando Maurício faz o gesto procurando a música) e as crianças gostam de explorar os sons e são movidos pela energia motora (KENNEY, 2008, p. 33).

#### *6.1.1.4 Intervenção – Berçário Tarde*

Na intervenção realizada na turma do Berçário do turno vespertino, estavam presentes as professoras Yone e Tamara, e as crianças: Margarida (1 ano e 4 meses), Gustavo (1 ano e 5 meses), Marta (1 ano e 4 meses), Jéssica (1 ano e 1 mês) e Emily (1 ano e 4 meses). A professora Brenda participou da intervenção tocando o ukulelê.

A intervenção começou conosco cantando e tocando a música de chegada, com o nome de cada criança presente. As crianças vão se aproximando e observando as professoras que cantam e tocam o ukulelê. Ao final do canto, convido as crianças a explorarem o instrumento. Jéssica tange as cordas com os dedinhos, da forma como viu a professora Brenda fazendo enquanto a canção de entrada era cantada. Mostro para as crianças as outras possibilidades sonoras do ukulelê, como percutir o tampo do instrumento.

Jéssica continua explorando as sonoridades, principalmente na corda (imitando a forma como viu a professora tocar, como se compreendesse que essa é a forma correta de manipular o instrumento – característica do nível Manipulativo da camada dos Materiais Sonoros).

Aos poucos, Margarida e Gustavo se aproximam e colocam as mãos no ukulelê. A professora Yone ajuda Emily, direcionando as mãos da criança para o instrumento. Todas as crianças passam a explorar o ukulelê. Mais uma vez, eu bato

com a mão fechada no instrumento, falando: “Toc, toc, toc!”. As crianças observam, interessadas, até que Gustavo imita o movimento.

Os movimentos de exploração são bastante variados: eles viram o instrumento com as cordas para baixo, e continuam manipulando o ukulelê. Enquanto isso, eu coloco para tocar a música da Macaca Mexeriqueira, que será utilizada na próxima atividade. O volume está muito alto, e todas as crianças interrompem o que estão fazendo e observam atentos o computador, onde estou mexendo, curiosos para saber o que está acontecendo.

Deixo a música pausada e pego o fantoche da Macaca Mexeriqueira, já fazendo os sons com a língua. As crianças conseguem imitar esses sons, cada uma a seu tempo. Margarida é a única que fica tentando pegar a língua do fantoche. De maneira inesperada, Gustavo percute o ukulelê e grita “Ô de casa!”, interpretando o “Toc, toc, toc” com as batidas na porta. Foi uma ação natural, uma vez que ninguém havia dito essa frase antes.

As crianças passam um tempo explorando o fantoche, observando os sons que eu faço e os movimentos com “a língua” da Macaca no fantoche. Tudo isso enquanto a música é reproduzida. Quando ela termina, começo a distribuir as bacias, e aproveito o gesto de uma das crianças da outra turma e “chamo a música” falando dentro da bacia. Gustavo, Margarida e Emily logo imitam esse meu gesto.

A professora Yone faz o movimento com a língua fazendo o som da conversa da Macaca Mexeriqueira, e as crianças a imitam e exploram a bacia com grande interesse. Depois de um tempo, começo a distribuir as bolinhas para cada uma das crianças, para tentar ensiná-las a girar a bolinha dentro da bacia.

Como as crianças estão participando ativamente das atividades, decido mudar de música, para potencializar a exploração dos diferentes andamentos da canção “O Palhaço e a Bailarina” com as bolinhas girando nas bacias.

As crianças já têm familiaridade com essa canção: Gustavo demonstra isso reconhecendo os movimentos de pausa entre a seção do palhaço e a seção da bailarina. Ele faz o gesto de surpresa no momento da pausa, como quem pergunta “Cadê a música?”.

As crianças dessa turma exploram mais os sons vocais ao longo de toda a atividade, demonstrando alegria e entusiasmo com a música e com os movimentos corporais, não dando muita atenção para os movimentos com a bacia e a bolinha. Eu e as professoras ficamos estimulando as vocalizações, imitando as crianças e

ampliando os sons que elas estavam produzindo. Ao final da atividade, todas as crianças ajudam a guardar o material.

### 6.1.2 Considerações

Esse primeiro momento de retomada das intervenções mostrou-se bastante positivo. Foi possível apresentar o trabalho para as professoras que haviam assumido recentemente as turmas, explicando o propósito de cada atividade e de cada ação e estímulo feitos. Além disso, pude conhecer também as crianças que ingressaram nas turmas, além de observar o que as crianças ainda se lembravam depois do intervalo entre os semestres.

Haviam se passado três meses desde as últimas intervenções, o que, para crianças nessa faixa etária é um período bastante significativo. As reações das turmas foram positivas, apenas as crianças da Sala 1, turno da tarde, é que estavam mais agitadas e não se envolveram tanto com as atividades.

Fica bastante visível a diferença dos níveis de desenvolvimento entre as crianças do Berçário e as crianças da Sala 1. Enquanto as primeiras demonstram as características do nível Sensorial, o primeiro da camada dos Materiais Sonoros na Teoria Espiral (SWANWICK, 1994); as crianças da Sala 1 já se mostram mais interessadas no controle manipulativo da produção sonora, característica do nível Manipulativo também da camada dos Materiais Sonoros.

Isso é ressaltado, especialmente, na atividade com as bolinhas e as bacias: enquanto as crianças da Sala 1 procuram realizar o movimento de girar a bolinha na bacia, e tentam acompanhar as diferenças de andamento na canção “O Palhaço e a Bailarina”, as crianças do Berçário se mostram mais interessadas em explorar os sons e os materiais.

Nas crianças mais novas, observa-se o estado vigilante inativo voluntário (BEYER, 2004), à medida que a escuta vai se tornando mais atenta (KENNEY, 2008). A exploração sonora está bastante ligada à energia motora, e é possível observar as tentativas de combinar os próprios movimentos com o ritmo da música (KENNEY, 2008).

Nas crianças a partir dos dois anos de idade, as tentativas de regulação temporal (os ajustes à pulsação das canções) estão mais presentes e cada vez mais

controladas. Elas já realizam o canto espontâneo com uma palavra (SLOBODA, 1985) – chamando a música.

Todas essas questões serão introduzidas no primeiro encontro formativo, quando, além de algumas atividades práticas com as professoras, serão apresentados os referenciais que fundamentam o trabalho e as observações. Além disso, será apresentado o Protocolo de Observação do Desenvolvimento Musical de Crianças de 0 a 2 anos, de maneira que essas análises feitas nesta seção possam ser comentadas no momento das próximas intervenções, com as professoras, preparando-as para o preenchimento dos protocolos ao final da pesquisa.

### **6.1.3 Formação – Da (re)construção das práticas**

O primeiro encontro formativo ocorreu no dia 08 de novembro de 2022: no período da manhã, com as professoras do turno da tarde; e no período da tarde, com as professoras do turno da manhã. Estiveram presentes a diretora do LDI, as professoras de todas as turmas participantes da pesquisa (Berçário, Manhã e Tarde; e Sala 1, Manhã e Tarde), bem como as professoras das outras turmas do LDI (Sala 2, Manhã e Tarde; e Sala 3, Manhã e Tarde) além de bolsistas e estudantes que estavam cumprindo suas atividades práticas naquele local.

Optei por iniciar a formação com uma atividade prática para, depois, conectá-la às questões mais teóricas que embasaram tanto as intervenções quanto a construção do protocolo objeto desta pesquisa. A atividade inicial envolveu a apreciação de duas músicas com o objetivo de explorar os materiais sonoros – especialmente o andamento e suas variações – e o caráter expressivo a eles relacionado.

As músicas escolhidas foram:

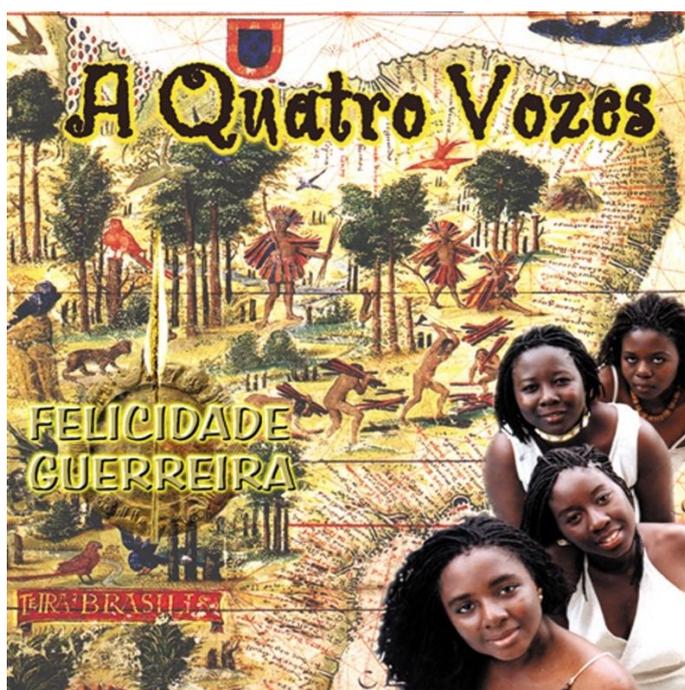
- “Yolanda”, de Pablo Milanés (1943 – 2022) com versão brasileira de Chico Buarque (1944 - ), na interpretação do grupo A Quatro Vozes; e
- “Na mansão do Rei das Montanhas”, quarto movimento da “Suíte Peer Gynt n. 1, op. 46” do compositor norueguês Edvard Grieg (1843 – 1907), na interpretação da Seattle Symphony Orchestra.

As duas músicas foram escolhidas por serem possivelmente familiares às professoras e estudantes presentes: enquanto “Yolanda” é uma canção de grande

sucesso no Brasil, a peça de Grieg integrou trilhas sonoras de desenhos animados e filmes.

O grupo “A Quatro Vozes”, que interpreta a canção “Yolanda”, é formado por quatro mulheres negras: Doralice Otaviano, Jussara Otaviano, Jurema Otaviano e Thatiane Otaviano. Em atividade desde 1994, a proposta do grupo é “traduzir através de um repertório a beleza e a grandeza da cultura brasileira, que compreende múltiplas influências, de todos os lugares do mundo” (A QUATRO VOZES, 2023a). A canção integra o álbum “Força Guerreira” (cf. Figura 26), que faz “[u]m passeio pela diversidade de estilos, como a balada, o calango, a bossa, o samba”, trazendo clássicos da MPB e composições próprias em uma “interessante trama de sons e ritmos mostrando a pluralidade musical da Terra Brasilis” (A QUATRO VOZES, 2023b).

Figura 26 – Capa do CD “Força Guerreira”



Fonte: A Quatro Vozes (2023b)

A interpretação de “Yolanda”<sup>24</sup> traz o quarteto vocal acompanhado por violão e percussão. Não há mudanças bruscas ao longo de toda a canção, que se mantém num andamento constante, produzindo um caráter bastante tranquilo e narrativo. O

<sup>24</sup><https://www.youtube.com/watch?v=9zus-CagBzs>

violão e a percussão iniciam a introdução, que é seguida pela última letra do refrão (“Yolanda / Yolanda / Eternamente Yolanda”), marcado pelos contracantos que dialogam com a melodia principal. As estrofes são apresentadas em seguida, com as vozes em homofonia, retomando o estilo contrapontístico somente no último refrão, que encerra a canção.

Já “Na mansão do Rei das Montanhas” é uma peça orquestral, composta em 1875 por Edvard Grieg. Inicialmente, integrava a música incidental para a peça homônima de Henrik Ibsen, estreada em 1876. Algumas músicas foram extraídas da peça teatral e organizadas em duas Suítes (n. 1, Op. 46; e n. 2, Op. 55) que se tornariam suas obras mais executadas, juntamente com seu concerto para piano.

“Na mansão do Rei das Montanhas” (*“I Dovregubbens hall”*, em norueguês) é o movimento final da primeira suíte. Carlos Siffert explica que “*Peer Gynt* é o ‘Pedro Malasartes norueguês’ e, assim como o personagem da cultura popular brasileira, é astucioso, cínico, inesgotável de expedientes e de enganos, sem escrúpulos e sem remorsos” (SIFFERT, 2023, s.p.). A peça é tocada enquanto o personagem-título Peer Gynt, em uma fantasia onírica, entra no salão de Dovregubbens – o rei dos trolls. Lá, ele é capturado e irrita o Rei dos Trolls ao se recusar a se casar com a sua filha e se tornar um troll. Peer então corre dos trolls e mal consegue escapar (BELLINGHAM SYMPHONY ORCHESTRA, 2019).

A música de Grieg<sup>25</sup> traduz essa cena sonoramente: um tema simples começa de forma lenta e silenciosa nos registros mais graves da orquestra, sendo tocado, primeiramente, por violoncelos, contrabaixos e fagotes. O tema, então, é repetido várias vezes, com algumas modificações, por instrumentos diferentes. A dinâmica vai se tornando cada vez mais forte, enquanto o andamento acelera gradualmente, até chegar prestíssimo ao final, produzindo diferentes caracteres expressivos até um final rápido e forte, imponente e assustador.

A atividade começou com a canção “Yolanda”: o intuito era colocar o corpo em movimento, reagindo à pulsação. Convidei as professoras para “andar conforme a música”, imitando-me a caminhar pelo espaço da sala, marcando a pulsação com os pés. Como todas as professoras conseguiram realizar a proposta com facilidade, passei a marcar também o apoio (tempo mais forte do compasso), com uma pisada

---

<sup>25</sup><https://www.youtube.com/watch?v=4nMUr8Rt2AI>

mais forte, diferenciando-o das demais pulsações do compasso, com pisadas mais fracas.

Tendo praticado algumas vezes com o corpo, distribuí uma bolinha a cada uma das professoras. O objetivo era realizar as pulsações, marcando o compasso quaternário da canção da seguinte forma<sup>26</sup>:

Apoio (Tempo 1) – Quicar a bola no chão

Tempo 2 – Pegar a bola com a mão direita

Tempo 3 – Passar a bola para a mão esquerda

Tempo 4 – Passar a bola para a mão direita

Essa atividade exigiu um tempo maior de prática: primeiro a sequência de movimentos foi treinada sem a música, em um andamento bastante lento. À medida que as professoras foram ganhando confiança, fui acelerando o andamento até próximo do realizado na canção. Por fim, os movimentos foram realizados juntamente com a canção. Foi um momento bastante divertido, com muitas risadas até que a sequência de movimentos pudesse ser realizada pelo menos duas vezes sem que algumas bolinhas escapassem pela sala a fora.

O mesmo foi feito com “Na mansão do Rei da Montanha”: as professoras andaram na pulsação enquanto ouviam a música, depois marcaram o compasso binário (uma pisada mais forte, marcando o apoio, e outra mais fraca). Essa música apresentava uma dificuldade maior em relação à anterior: a peça começa com um andamento lento, mas vai acelerando até o final bem rápido.

Depois de muita prática corporal, foi a vez de marcar o compasso com as bolinhas. Como é um compasso binário, a sequência de movimentos é diferente:

Apoio (Tempo 1) – Jogar a bola no chão

Tempo 2 – Pegar com a outra mão

A sequência de movimentos, um pouco mais simples, foi praticada sem a música em diferentes andamentos. Em seguida, as professoras realizaram a

---

<sup>26</sup>Essa atividade, intitulada “Métrica e regência com bolas” foi apresentada pelo professor Iramar Rodrigues, no IV Curso de Rítmica Dalcroze realizado na Faculdade Anhembi Morumbi em São Paulo no ano de 2006.

sequência acompanhando a música, com seu acelerando até o final. Novamente, foi um momento de grande diversão, pois o prestíssimo final exigia bastante controle dos movimentos.

Ao final, as professoras se sentaram em círculo e iniciei uma conversa sobre as músicas ouvidas. Diferente do que eu supunha, apenas uma professora conhecia a canção “Yolanda”. As demais nunca haviam escutado nenhuma das duas músicas trabalhadas. Quando questionadas sobre o que perceberam das músicas, as professoras se concentraram nos instrumentos musicais (os materiais sonoros, primeira camada da Teoria Espiral): identificaram o violão, em “Yolanda” e a orquestra, na peça de Grieg.

Perguntei se elas poderiam me falar sobre as diferenças entre as músicas, e elas se remeteram novamente aos instrumentos, dessa vez comentando sobre a voz – que, a princípio, não havia sido mencionada.

Aproveitei para apresentar, de maneira breve, a Teoria Espiral de Swanwick (1994), localizando as respostas delas à atividade de apreciação na camada dos materiais sonoros: o foco direcionado à identificação das fontes sonoras, dos timbres presentes nas músicas ouvidas. As outras camadas foram explicadas a partir de relações estabelecidas com as músicas que foram utilizadas na atividade inicial: o caráter expressivo produzido a partir da manipulação dos materiais sonoros; e a forma, a partir das articulações estruturais das músicas, muitas vezes ligadas à organização dos gestos expressivos. Por fim, o valor foi discutido como resultado de um envolvimento profundo com a música, com uma compreensão mais aprofundada do discurso sonoro e das reações por ele provocadas.

Em seguida, passei a detalhar o desenvolvimento musical na faixa etária que é o foco desta pesquisa: dos 0 aos 2 anos de idade. Foram apresentados os conceitos de musicalidade inata do bebê (PARIZZI; RODRIGUES, 2020), parentalidade intuitiva (PAPOUSEK M, 1996), musicalidade comunicativa (MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH; TREVARTHEN, 2009; CARNEIRO; PARIZZI, 2011; PARIZZI; RODRIGUES, 2020), o “manhês” (CARNEIRO; PARIZZI, 2011), e suas relações com as propostas realizadas ao longo das intervenções.

A todo momento, as professoras foram relacionando os conceitos com suas experiências junto às crianças, compartilhando momentos vivenciados no cotidiano escolar do LDI. O mesmo ocorreu quando o desenvolvimento musical foi detalhado mês a mês – uma síntese do que foi apresentado no capítulo teórico desta tese –

incluindo o quadro dos comportamentos musicais sintetizados por Kenney (2008), com suas sugestões para os adultos promoverem a aprendizagem.

Por fim, foi apresentado o protocolo de observação construído a partir de todo esse referencial (e de protocolos apresentados em pesquisas recentes). Algumas professoras interagiram a todo momento, nomeando as crianças que já exibiam alguns dos comportamentos que estavam sendo comentados. Outras permaneceram bastante atentas, fazendo anotações.

Ao final, as professoras afirmaram que não ficaram dúvidas sobre o que foi apresentado e que as dificuldades possivelmente surgiriam quando o protocolo fosse efetivamente utilizado para registrar as observações das crianças.

Retomando as atividades realizadas no início do encontro, provoquei as professoras para que tentassem relacionar sobre seus próprios comportamentos musicais demonstrados no decorrer das propostas. Foi unânime a resposta de que, pela concentração nos movimentos e na bolinha, elas não haviam prestado muita atenção nas músicas. As professoras disseram que somente após serem questionadas sobre as músicas que elas perceberam que não sabiam responder quase nada sobre elas.

Propus, então, que realizássemos um novo momento de apreciação. Procurei conduzir a apreciação das professoras, que passaram a identificar outros parâmetros sonoros para além dos timbres, e como estes eram manipulados para a criação de determinados caracteres expressivos. Posteriormente, a forma começou a ficar mais clara, com as professoras sendo convidadas a apontar as mudanças e repetições.

Ao final, refletimos sobre como essa condução é importante para que a apreciação se dê de maneira mais aprofundada. As professoras comentaram sobre como as crianças reagem a partir das vocalizações e dos movimentos corporais, da necessidade da manipulação dos objetos e das emoções que as diferentes práticas sonoras provocam em cada uma delas. Concluíram, espontaneamente, sobre como é importante perceber e registrar essas reações para acompanhar o desenvolvimento integral do bebê e da criança bem pequena (além do musical). Esses registros também foram apontados como importantes no planejamento das ações, sendo possível, ainda, um tratamento mais individualizado a partir dos comportamentos de cada criança.

Essa reação é compreensível, visto que as professoras já registram o desenvolvimento das crianças ao longo do ano. Foi interessante observar como foi positiva a aceitação do Protocolo de Observação do Desenvolvimento Musical das Crianças de 0 a 2 anos de idade. Segundo elas, o protocolo evidenciou aspectos do desenvolvimento das crianças que não eram devidamente registrados e explorados, especialmente se considerarmos atividades que envolviam o trabalho com música.

Após a discussão sobre o protocolo, uma das professoras comentou que sem os materiais que eu levava para as intervenções (como as bolinhas que eu utilizei nas atividades iniciais daquele dia), ela não conseguiria trabalhar. Em resposta, afirmei que os objetos eram mediadores importantes e que muitos deles eu mesma havia construído. Mas, mesmo assim, afirmei que havia propostas interessantes e potentes que poderiam ser realizadas apenas com o corpo.

Decidimos, então, experimentar uma atividade que explorasse a sonoridade corporal, também a conectando com o que foi discutido ao longo do dia. A proposta realizada foi pensada para as professoras – e não para as crianças de 0 a 2 anos de idade. Isso porque, como comentado anteriormente, para que elas tenham maiores possibilidades de inserir conhecimentos musicais nas suas práticas pedagógicas, é essencial que tenham experimentado e vivenciado esses conhecimentos tanto na formação inicial quanto em formações continuadas, como esta (BELLOCHIO, 2014; BELLOCHIO et al., 2017).

Escolhi uma atividade proposta pela professora Cecília Cavalieri França, no livro “Hoje tem aula de música?” (FRANÇA, 2016): “Tum – pá – tim”<sup>27</sup>. Trata-se de uma atividade com batimentos corporais que é ampliada “com um leque de possibilidades musicais” (FRANÇA, 2016, p. 15).

O primeiro momento também envolve observação e imitação corporal. Como explica a autora:

Convide os alunos para a roda e peça que eles observem o que você vai fazer. Os alunos devem permanecer em silêncio e quietos. Realize os seguintes batimentos, utilizando batidas nas pernas (coxas), palmas e estalos, sendo cada batida em um tempo (pulsção). Os estalos serão ora na mão direita ( $X^D$ ), ora na esquerda ( $X^E$ ), e depois nas duas mãos ( $X^{D/E}$ ) (FRANÇA, 2016, p. 16).

---

<sup>27</sup>Devido ao tempo disponível, não foi possível realizar todas as sugestões da autora.

Os batimentos podem ser esquematizados na Figura 27, que se segue:

Figura 27 – Partitura alternativa da atividade “Tum – pá – tim”

	Frases 1				Frases 2								
Estalos	X <sup>D</sup>				X <sup>E</sup>				X <sup>D/E</sup>				
Palmas	X		X	X	X	X	X	X	X				
Perna	X			X			X	X	X				
(Pulsação)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Pausa

Fonte: adaptado de França (2016, p. 16).

Como França (2016, p. 16) sugere, depois que realizei os batimentos perguntei às professoras sobre o que eu havia feito. Elas responderam que eu havia realizado ritmos com diferentes partes do corpo. Repeti os batimentos e, dessa vez, pedi que elas observassem quais eram as diferentes partes do corpo utilizadas, ao que elas indicaram com facilidade: batidas nas pernas e, com as mãos, palmas e estalos.

Passei a ensinar os batimentos parte por parte. Na primeira frase, ensinei por imitação o primeiro compasso e, depois, o segundo. E repetimos algumas vezes a frase toda. Fiz o mesmo com a segunda frase: ensinei por imitação cada compasso e repetimos algumas vezes a frase completa. Por fim, realizamos as duas frases, bem calmamente, repetindo-as algumas vezes.

Aprendida a sequência, pedi que as professoras comentassem sobre as diferenças entre os sons produzidos pela batida nas pernas, pelas palmas e pelos estalos. E propus que escolhessem sílabas ou onomatopeias para acompanhar cada um dos movimentos – seguindo as sugestões de França (2016, p. 17-18):

Por exemplo: perna: “tum”; palma: “pá”; estalo: “tim”. Pratiquem bastante. Essas sílabas podem ser faladas nas alturas grave, média e aguda, respectivamente. Realizem o “tum” o mais grave possível e o “tim” o mais agudo possível, sem se esquecer de cuidar da sonoridade da palma. Vocês podem valorizar as onomatopeias caracterizando o timbre de maneira bem expressiva: o “tum”, grave,

áspero, sustentado; o “pá”, vibrante e bem curtinho (chama-se staccato); o “tim”, delicado, descendente, escorregando preguiçoso.

As professoras escolheram as sílabas “tum” para a perna, “tá” para a palma, e “ti” para o estalo. Depois de praticado como sugerido pela autora, passamos a andar pela sala, junto com a pulsação: um passo a cada batida/movimento. Depois de conseguirem realizar os batimentos andando, passei a explorar o andamento, relacionando com a peça de Grieg. Fizemos algumas vezes bastante lento, aceleramos até ficar bastante rápido. Depois desaceleramentos (ralentamos) novamente até o andamento lento inicial.

Exploramos também a dinâmica, como sugerido no livro: fizemos “a primeira vez bem *piano*, [crescemos] aos poucos na segunda e [...] a terceira vez bem forte” (FRANÇA, 2016, p. 18). Em seguida, fizemos o inverso: começamos forte, decrescemos e terminamos bem *piano*.

Para finalizar, propus que as professoras criassem a partir dos batimentos. O objetivo é que as professoras possam “tomar decisões musicais para comunicar padrões expressivos os mais diversos” (FRANÇA, 2016, p. 19). Segui as sugestões da autora: separei as professoras em grupos e pedi que elas realizassem os batimentos como se fossem um personagem, que foi anunciado apenas aos integrantes de cada grupo. Os personagens foram aqueles exemplificados no livro: Batman, King Kong, as Meninas Super Poderosas e a Fada Sininho (da história do Peter Pan):

Explique aos grupos que eles “serão” aquele determinado personagem: “Como o Batman faria esses batimentos?”. Durante o processo de criação, sempre alguém pergunta: “pode fazer isso?”, “pode mudar aquilo?” Diga que eles podem tudo: a criação é deles. “Precisa fazer os batimentos iguais aos originais?” Não, porque a criação é deles. “Pode fazer movimentos?” Sim, porque é natural. Deixe os alunos livres para combinar diferentes sonoridades, mesmo que lhe pareçam pouco convencionais (FRANÇA, 2016, p. 19-20).

Depois de terminadas as criações, cada grupo se apresentou para que os demais tentassem descobrir qual personagem estava sendo representado musicalmente. As professoras se engajaram na atividade, e os 4 grupos produziram criações bem originais e diferentes umas das outras. Alguns personagens foram mais fáceis de se descobrir, como o King Kong e a Fada Sininho, enquanto os outros precisaram de algumas dicas.

Ao final, as professoras explicaram as decisões tomadas para criar o caráter expressivo desejado, o que eu finalizei retomando a Teoria Espiral (SWANWICK, 1994) e lembrando sobre as decisões dos compositores nas músicas apreciadas no início da formação.

Foi um dia bastante intenso de trocas e compartilhamentos. Como havia professoras novatas, que não tinham participado da primeira fase da pesquisa, elas pediram para acompanhar mais algumas intervenções, de forma a poderem compreender melhor as propostas direcionadas às crianças. Decidimos conjuntamente que eu realizaria mais duas intervenções em cada turma antes do próximo encontro formativo. E, depois deste, elas realizariam as atividades com as suas turmas, contando com minha ajuda. O terceiro encontro formativo ocorreria logo depois disso, quando preencheríamos conjuntamente os protocolos a partir dos vídeos que foram gravados.

É importante reiterar que, como se trata de uma pesquisa que ocorre em caráter colaborativo, e considerando as mudanças no corpo docente entre a primeira e a segunda fase da pesquisa, as alterações no cronograma inicial foram essenciais para o bom andamento da investigação.

#### 6.1.4 Intervenções 3 – mudando os olhares para as práticas

Nesse novo momento de intervenções, ainda conduzidas por mim com a ajuda das professoras das turmas, procurei continuar reforçando com elas os objetivos de cada atividade, bem como ir destacando os comportamentos musicais das crianças. Tudo isso esperando contribuir com o preenchimento dos protocolos no último encontro formativo.

O planejamento procurou dar continuidade à exploração sonora vocal, do corpo e de instrumentos musicais, bem como estimular a descoberta das variações de caráter expressivo ligadas às variações de andamento. As atividades pensadas para esse momento foram:

Quadro 13 – Planejamento para as Intervenções 3

1ªIntervenção	2ªIntervenção
Exploração do Ukulelê	Exploração do Ukulelê

Canto de Chegada Cavalo Pampa Massagem	Canto de Chegada Meu Carango Massagem
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

A exploração do ukulele, o canto de chegada e a massagem, em geral, foram pensadas para as turmas do Berçário. O planejamento é sempre aberto, para que possamos ficar em constante diálogo com as possibilidades apresentadas pelas crianças.

O cronograma desse terceiro momento de intervenções é apresentado no Quadro 14, abaixo:

Quadro 14– Calendário das Intervenções 3

DATA	TURMA
09/11/2022	Sala 01 (manhã) Sala 01 (tarde)
10/11/2022	Berçário (manhã) Berçário (tarde)
17/11/2022	Berçário (manhã) Berçário (tarde)
18/11/2022	Sala 01 (manhã) Sala 01 (tarde)

Fonte: elaborado pela autora.

#### 6.1.4.1 Intervenções 3 na Sala 01 – Manhã

##### a) 1ª Intervenção – 09/11/2022

Nesse dia, a professora Mara contava com a presença de duas estagiárias acompanhando a turma. Estavam presentes Heitor (2 anos e 1 mês), Carlos (1 ano e 11 meses), Melina (1 ano e 8 meses), Rodrigo (2 anos e 5 meses) e Micaela (2 anos e 1 mês).

Quando cheguei na sala, as crianças estavam em um cantinho chamado de “brinquedo livre”. Trata-se de um espaço com um tatame e com espelhos na parede, onde não há nenhum estímulo planejado pelas professoras. Lá pode ser contada uma história, pode ser um local de descanso, um lugar para se conversar.

Para chamar a atenção das crianças para o início da intervenção, comecei a chamar pela música, colocando as duas mãos na boca, como se chamando por alguém. As crianças estavam um pouco tímidas, mas logo se mostraram interessadas. Eu as estimulei a chamar pela música, como eu estava fazendo. De início, alguns deles apenas sorriram, até que Rodrigo começou a chamar a música, vocalizando a vogal “a”.

Ouvimos um som de pássaro, e aproveitei a atenção delas para assoviar. As crianças permaneceram observando bastante, sorrindo, gostando dos estímulos. Expliquei para as estagiárias o que era esse “chamar a música”, pois elas não haviam presenciado nenhuma intervenção ainda.

Passo a fazer outro som com a boca, começando a brincar com a língua, e pergunto se alguém consegue reproduzi-lo. É o som que imita o trotar do “Cavalo Pampa”. A professora Mara procura ajudar as crianças a se soltarem, interagindo com as crianças a respeito do som.

Como as crianças estavam bastante tímidas, passei a fazer o som que havíamos trabalhado na intervenção anterior, da Macaca Mexeriqueira. Perguntei então que se lembrava da Macaca Mexeriqueira, e faço o som característico da música dela. Melina e Heitor, se divertindo, começam a colocar a língua para fora. Rodrigo coloca a mão na boca, remetendo a uma forma de fazer um som que ele já conhecia.

Quando peguei o fantoche, Carlos reconheceu na mesma hora, e tentou falar o nome da Mexerica (vocalizando as vogais “i” e “a”). À medida que vou vestindo a luva e o fantoche, vou contando um pouco da história da Macaca Mexeriqueira, a Mexerica, e realizando o som característico. Heitor consegue imitar o som, sorrindo e se divertindo bastante. Eu vou com a Mexerica até cada um deles, para que eles conversem com ela. Heitor é quem mais interage, colocando a língua para fora. As outras crianças permanecem atentas e sorrindo. Quando a música começa, as crianças permanecem observando os movimentos com o fantoche. Aos poucos vão se soltando e querendo pegar o fantoche.

Ao final, as crianças já estão mais soltas e interagindo mais comigo. Com o final da música, o computador começa a tocar um rock que estava entre os arquivos. Micaela logo começa a movimentar seu corpo no pulso da música e, em seguida, a bater palmas. Heitor faz o mesmo, movimentando o corpo e marcando a pulsação batendo as duas mãos em suas pernas. Micaela se levanta e dança, combinando seus gestos com a pulsação bem marcada pela bateria e pelo baixo. Carlos, que estava sentado, também se levanta e começa a dançar, pulando na pulsação.

Micaela é quem parece gostar mais da música, e permanece dançando todo o tempo, sempre marcando a pulsação ora com palmas, com movimento dos braços e flexionando os joelhos. Melina e Rodrigo é quem menos se envolvem, permanecendo sentados no colo das estagiárias.

Kenney (2008) mostra que, já entre os 3 e os 8 meses, as crianças demonstram preferência por algumas músicas, imitam respostas de movimento rítmico à música e brincam com sons vocálicos. Além disso, também é comum juntarem-se ao professor em um canto. Todos esses comportamentos são bem perceptíveis nessas crianças em torno dos 2 anos de idade.

Os comportamentos musicais característicos dessa idade também estão presentes, como palavras e ritmos mais precisos ao cantar as músicas e a maior capacidade de brincar com a dança (KENNEY, 2008, p. 33).

Como as crianças ficaram bem animadas, deixo a música tocar por um tempo. Quando eu faço uma pausa, pergunto a eles o que aconteceu com a música. Heitor repete minha pergunta (“conteceu?”), e Micaela faz o movimento de surpresa, como sempre fazemos nesse momento. Pergunto como faz para chamar a música, e Micaela coloca as mãos na boca, imitando o gesto de chamar a música.

Depois de tentar estimulá-los a chamar a música, começo a preparar a próxima atividade, com a canção do “Cavalo Pampa”. Nesse momento Micaela faz novamente o gesto e chama pela música algumas vezes. Retomo a sonoridade vocal que imita o trotar do cavalo e pego o elástico que geralmente utilizo nessa canção. É um elástico grande, enfeitado com fuxico, que forma um círculo quando aberto (cf. Figura 28).

Figura 28 – Elástico



Fonte: acervo pessoal da autora.

As crianças logo se interessam pelo objeto, e todos se levantam pegam o elástico formando uma roda. Quando a canção começa, as crianças marcam a pulsação balançando o elástico, imitando as professoras. Tento estimulá-los a marcar a pulsação também flexionando os joelhos.

Essa canção também trabalha com as diferenças de andamento: primeiro o cavalo anda, depois ele trota, galopa, pula e, por fim, fica cansado e volta a andar bem devagar, até dormir. Micaela, Carlos e Melina realizam os movimentos, interagindo com as professoras e se divertindo. Heitor e Rodrigo ficam segurando o elástico, mas parados. Heitor explora o elástico com a boca em alguns momentos. Quando o cavalo dorme, “deitamos” o elástico no chão. Somente Heitor e Rodrigo permanecem de pé, observando tudo o que estava acontecendo.

Procuró então fazer os movimentos apenas cantando a música, sem a gravação, perguntando às crianças sobre o que acontece a cada vez que repetimos. As crianças participam ativamente e se divertem bastante. Melina, bastante empolgada, corre pela sala.

Coloco a música uma segunda vez, e as crianças participam com mais facilidade, fazendo os movimentos com o elástico. Melina e Micaela se mostram bastante

envolvidas com a atividade. Carlos aproveita para explorar outras possibilidades do elástico: passa por baixo, estica, segura o elástico de costas. É interessante notar que quando a canção diz: “Silêncio, o cavalinho está descansando”, as crianças param e fazem silêncio.

Brincando com o elástico, depois que a música termina, Micaela começa a vocalizar, fazendo glissandos ascendentes enquanto estica o elástico. Aproveito para estimular esses sons de subida e descida, realizando-os também corporalmente: subindo e descendo com o elástico e com o corpo. Micaela é quem mais participa, mas Rodrigo interage também.

Como o tempo da intervenção vai se encerrando, convido as crianças a se despedir do cavalo/elástico. Micaela fala “Não”, indicando que não quer se despedir e pede “Mais”. Quando pergunto o que mais ela quer, ela responde: “Mais música!”. Mas a professora indica que há mais atividades preparadas. Heitor vem correndo e também pede “Mais cavalo!”. Mas é preciso se despedir para continuar com as atividades do dia. Aos poucos todos concordam e a intervenção é encerrada.

#### **b) 2ª Intervenção – 18/11/2022**

Na segunda intervenção, as duas professoras estavam presentes: Mara e Lívia, além das crianças: Rodrigo (2 anos e 5 meses), Diego (2 anos e 1 mês), Micaela (2 anos e 1 mês), Adriano (1 ano e 8 meses), Heitor (2 anos e 2 meses), Carlos (1 ano e 11 meses), Ana (2 anos e 7 meses) e Melina (1 ano e 8 meses).

Início as atividades colocando o ukulelê no centro do tatame para que as crianças possam explorá-lo. Vou passando meu dedo pelas cordas enquanto canto a canção de chegada e falando o nome de cada criança presente. Aos poucos as crianças vão se aproximando e colocando a mão no instrumento. Heitor, Adriano e Rodrigo são os que mais demonstram interesse e exploram o ukulelê imitando-me no dedilhar das cordas.

Diego fala para a professora Mara que é um violão, e ela diz que é um ukulelê. Sempre que termino a canção de chegada, eu percuto o tampo do instrumento, fazendo “Toc, toc, toc” e perguntando quem é. Falo o nome da próxima criança e canto novamente com o nome dessa criança. Em uma das vezes que faço isso, Diego responde sorrindo que é a Luana.

Carlos também se aproxima e passa a explorar as cordas do instrumento juntamente com Adriano e Humberto. Quando canto para a Alice, ela também se aproxima do ukulelê. Diego se aproxima do ukulelê, imita o “Toc, toc, toc” e, quando pergunto “quem é?” ele responde sorrindo: “É a Milena!”.

Depois de um tempo explorando o instrumento, Heitor chama pela música espontaneamente. Passo então a chamar pela música e Adriano logo se dirige ao computador e ao celular, reconhecendo que é de lá que a música virá. Ana faz o gesto com o indicador próximo à boca, como quem pensa sobre onde está a música.

Nos despedimos do ukulelê e Diego fica chamando pela música várias vezes, colocando as mãos na boca, fazendo o gesto de chamar. Coloco a música “Meu carango” e todos ficam aguardando o que sairá da minha sacola, a surpresa da semana! Distribuo as pandeirolas (cf. Figura 29) para cada um deles, e eles as exploram livremente ao som da música.

Figura 29 – Pandeirolas



Fonte: acervo pessoal da autora.

As crianças sacodem as pandeirolas, como estamos ouvindo a música do carango, faço um movimento de volante com o instrumento. Melina é a primeira a me imitar, seguida por Heitor, Carlos e Diego. Quando a música termina, eu e a

professora Mara estimulamos as crianças a fazerem o som do carro (“brrrrr”) e o som da buzina, que aparecem na canção. Heitor pede para repetir a música, enquanto Diego faz o som do carro e Ana o som da buzina.

As crianças se interessam pelos desenhos nas pandeiras, ficam trocando os instrumentos entre si. Quando a música é repetida, eles alternam entre vigilantes inativos voluntários (BEYER, 2004), prestando atenção na música, e a realização de movimentos coordenados explorando a pandeira. Diego demonstra o pulso brevemente com o corpo. Brinca com o instrumento fazendo-o de volante e faz o som de freada do carango com a boca.

Fica bastante claro que o interesse das crianças é em explorar o instrumento – nível Sensorial da camada dos Materiais Sonoros (SWANWICK, 1994). Por conseguinte, ainda não foi possível trabalhar com as mudanças no andamento da canção.

É interessante notar que os objetos utilizados são mediadores importantes: eles direcionam bastante a forma como a música poderá ser explorada. O elástico (utilizado na intervenção anterior) permitia que as crianças sentissem as diferenças de andamento porque estas eram marcadas pelas professoras, que também o seguravam. Logo, a experiência com os diferentes andamentos foi mais direta.

Como cada um estava com a sua pandeira, a exploração do instrumento foi o que mais interessou às crianças, colocando a percepção do andamento em um segundo plano. Como afirmado anteriormente, essa é uma característica do nível Sensorial, momento importante no desenvolvimento da compreensão musical.

Depois que a música acaba, deixo que as crianças explorem bastante a pandeira. Até que Ana se aproxima de mim e pergunta mais de uma vez: “Cadê a música?” Eu canto um pouquinho e incentivo a realizarem os sons do carro, da buzina (realizando o movimento de apertar a buzina no “volante”). Algumas crianças repetem os sons, especialmente Diego, que bate na pandeira e fala “Bububu”, imitando a buzina.

Melina esboça um canto com sílabas “Nãñã” enquanto vamos nos despedindo das pandeiras para encerrar a intervenção.

As professoras demonstraram compreender o objetivo das atividades, especialmente quando tomavam a iniciativa de me ajudar, estimulando as crianças a fazer o que estava sendo proposto. Não foi necessário ficar explicando a todo tempo, pois era nítido que elas estavam atentas às respostas das crianças,

chamando minha atenção para os comportamentos que havíamos trabalhado no protocolo.

As crianças dessa turma demonstraram estar num período de transição entre os níveis Sensorial e Manipulativo da camada dos Materiais Sonoros: ainda havia um grande interesse pela exploração das fontes sonoras variadas, ao mesmo tempo em que algum controle dos movimentos já começava a ser perceptível – especialmente no que se refere ao ajuste corporal à pulsação.

Nessa turma, a movimentação corporal foi o que mais se pôde observar: ora vigilantes inativos voluntários, prestando atenção na música e na professora, ora movimentos coordenados, imitando a professora e os próprios colegas, ora movimentos impulsivos, correndo e engatinhando pela sala.

Foram poucas as vocalizações, talvez pela presença dos instrumentos que despertava bastante a atenção das crianças. Ainda assim, há vocalizações silábicas espontâneas, os chamados pela “Música”, repetindo o motivo melódico apresentado pela professora, e um pequeno canto espontâneo com sílabas nasais.

O que vai ficando cada vez mais perceptível é a adaptação das crianças à minha presença e às atividades que vou propondo. O desenvolvimento vai acontecendo dentro do ritmo de cada criança, seguindo os passos descritos no referencial teórico utilizado.

#### *6.1.4.2 Intervenções 3 na Sala 01 – Tarde*

##### **a) 1ª Intervenção – 09/11/2022**

Nesse dia, estavam presentes as professoras Tatiana e Adriana, e as crianças Jean (2 anos), Anabel (2 anos e 2 meses), Túlio (2 anos), Edwiges (2 anos e 2 meses), Ângelo (1 ano e 11 meses), Luana (2 anos e 5 meses), Paulo (2 anos e 2 meses) e Matheus (2 anos e 1 mês). Igor (2 anos e 2 meses) estava presente, mas não participou da intervenção.

As crianças se mostraram bem à vontade, e comecei explorando as possibilidades de sonorização corporal imitando os sons que o cavalo pode fazer: batendo as mãos no tatame, falando “pocotó”, estalando a língua. Algumas crianças imitam, cada uma a seu tempo. Fico perguntando o que mais que o cavalo faz, e as

crianças interagem bastante, em geral imitando o que eu faço – principalmente os movimentos.

Procuro explorar os diferentes movimentos, incluindo o sacudir da cabeça do cavalo, e as diferentes sonoridades, fazendo-os mais rápido e mais devagar, mais fortes e mais fracos. As crianças respondem a tudo, imitando de forma bem engajada. Dessa forma, vou explorando os diferentes momentos que serão vivenciados na música: o cavalo andando, galopando, parando, dormindo.

Apresento o nosso cavalo/elástico para a turma, que logo se levanta para pegá-lo. Todos sacodem o elástico vigorosamente, como faremos ao ouvir a canção. As crianças dessa turma se mostram mais motivadas e participativas: Anabel, Paulo e Luana respondem a todos os estímulos. Edwiges é nova na turma, está conhecendo ainda a dinâmica dessas atividades, mas tenta participar do que está sendo proposto. Matheus e Ângelo se mostram mais quietos, mas participam também.

Quando peço para chamarem a música, Theo logo o faz, seguido por Anabel. Todos ficam atentos esperando para saber o que irá acontecer. Assim que a música começa, as crianças sacodem o elástico para cima e para baixo, primeiro um pouco aleatoriamente, mas depois coordenando os movimentos com a pulsação da música.

As crianças movimentam bastante o corpo, dançando, pulando e procurando imitar o que eu estava fazendo com o elástico (marcando as diferenças de andamento das seções da canção). Elas se divertem bastante, dando risadas e pequenos gritos de empolgação.

Antes de chegar na seção em que o cavalo está cansado e vai dormir, algumas crianças deitam no chão e ficam me olhando, como quem mostra que sabe o que irá acontecer. Elas se levantam quando percebem que ainda há uma outra parte antes e se levantam. Quando finalmente chega na parte em que o cavalo está descansando, as crianças deitam e fingem estar dormindo.

A música acaba, e eu a canto sem a gravação, enfatizando os movimentos. Edwiges fica apontando para o computador, como quem pede pela gravação. Pergunto se eles querem chamar pela música e coloco novamente a canção para tocar enquanto refazemos os movimentos com o elástico. Dessa vez, Jean é quem mais se diverte. Ao final, Anabel é a primeira a se deitar, quando o cavalo dorme, seguida de Edwiges.

Faço uma última vez sem a gravação, cantando e fazendo os movimentos. Quando terminamos, eu começo a abrir e fechar a roda, esticando o elástico. Depois, chamo a atenção para as pausas: pulamos bastante, e paramos; galopamos, e paramos; pulamos novamente e paramos. E abrimos e fechamos a roda com o elástico, vocalizando (“uôoooo”) em movimento ascendente para abrir e em movimento descendente para fechar a roda. As crianças gostam e imitam, especialmente Anabel, Paulo e Túlio.

Quando colocamos o cavalo/elástico para dormir, sugiro que as crianças se despeçam do cavalo, para encerrar a atividade. Como as crianças ficaram bastante agitadas, decido colocar uma música de relaxamento. As crianças gostam desse momento: enquanto a música é reproduzida, eu passo um tecido delicadamente como que fazendo uma massagem em cada um deles. A turma então se acalma e a intervenção é encerrada.

A intervenção é marcada principalmente pelos movimentos corporais, repetindo os padrões rítmicos que faço no início e, depois, reagindo aos diferentes andamentos (e caráter expressivo) das seções da música “Cavalo Pampa”. A pulsação não é marcada de forma exata pelas crianças, mas bem próxima. Os contrastes de caráter e andamento é que despertam mais o interesse – o gosto pelos extremos, como sugere Kenney (2008).

Há vocalizações: tanto os gritos de alegria quanto o chamar pela música e os movimentos ascendentes e descendentes junto com o abrir e o fechar da roda com o elástico – eles reproduzem o que é ouvido e cantam a palavra “música” ao chama-la.

#### **b) 2ª Intervenção – 18/11/2022**

As professoras Adriana e Tatiana estavam presentes nesse dia, juntamente com Paulo (2 anos e 3 meses), Túlio (2 anos), Anabel (2 anos e 2 meses), Ângelo (1 ano e 11 meses), Luana (2 anos e 5 meses), Edwiges (2 anos e 2 meses), Jean (2 anos e 1 mês) e Matheus (2 anos e 2 meses).

Iniciei com o ukulelê no centro do tatame, para cantar a canção de chegada. As crianças foram se aproximando para ver o ukulelê, que ainda estava dentro da capa. Uma das crianças identificou o “violão” e eu percuti a lateral do instrumento

perguntando: “Toc, toc, toc! Quem é?”. Edwiges foi quem me surpreendeu, por ser uma criança novata, aproximando-se bastante interessada e iniciando a exploração do ukulelê com os dedinhos nas cordas assim que eu o retirei da capa. Ângelo me imitou percutindo e falando “Toc, toc, toc!”.

As crianças alternam entre explorar as cordas com os dedinhos e percutindo o tampo do instrumento. Quando eu pergunto “Cadê a música pra gente cantar com o ukulelê?”, Túlio se lembra da canção do “Pe-pe-peixe”, fazendo o movimento de pinça com as mãos. Eu comento que faz tempo que não ouvimos e cantamos essa canção.

Assim, começo a cantar a canção de chegada, com as crianças me acompanhando tangendo as cordas do ukulelê. Cantamos a canção com o nome de todas as crianças. Edwiges participou ativamente desse momento, interagindo bastante comigo, cantando o nome dos colegas. Paulo também tenta cantar junto e, quando terminamos, ele percute vigorosamente o ukulelê e fica repetindo: “Alô, alô! Quem?”. As crianças ficam um bom tempo explorando as cordas do instrumento, cantando algumas sílabas.

Para fazer a transição para a próxima atividade, começo a perguntar quem consegue fazer o som do carro (“brrrr”) e da buzina. Enquanto guardo o ukulelê, algumas crianças correm pela sala. Quando distribuo as pandeirolas que serão utilizadas com a música “Meu Carango”, elas se sentam próximas a mim.

As crianças logo pegam as pandeirolas e exploram a sua sonoridade: sacudindo, percutindo e utilizando-a como volante do carro – já que eu entreguei as pandeirolas perguntando quem vai dirigir o carango. Ângelo bate na pandeirola como quem buzina ao volante e imita o som da buzina.

Quando coloco a gravação para tocar, as crianças continuam explorando a pandeirola, sem se atentar para a pulsação ou o andamento. Ficam simulando o ato de dirigir o carango, utilizando o instrumento como um volante. Quando a música acaba, uma das meninas logo chama pela música, sem que eu pedisse ou provocasse.

Passo a cantar a música sem a gravação, estimulando que eles sacudissem a pandeirola na pulsação. Quando chega a parte da buzina, todos imitam o som da buzina enquanto batem no “volante”. Em seguida, as crianças começam a vocalizar sons longos, imitando o barulho do carro passando, ao mesmo tempo em que

dirigem ao volante/pandeirola. É um momento bem interessante, onde elas parecem formar um coro de carros.

Em seguida, passam a bater na pandeirola marcando uma pulsação (sem a canção). Esse movimento é bastante frequente ao longo de toda a atividade. Quando volto a cantar, quando o carro freia na canção, as crianças repetem o som da freada e dizem em seguida: “Freou! Freou!”. Edwiges se aproxima da professora e diz: “Tô dirigindo!”, fazendo os movimentos com o “volante”.

Passo a chamar a atenção para o silêncio, para podermos ouvir a canção novamente. Luana e Heitor logo escondem a pandeirola atrás de si, gesto que imito para continuar chamando o silêncio.

Ao repetir a música, dessa vez com a gravação, convido as crianças a ficarem de pé. As crianças se levantam e demonstram o pulso interno movimentando o corpo ao dirigir o volante/pandeirola. Param para fazer o movimento de buzinar, na freada e na pequena pausa entre as estrofes.

Edwiges e Ângelo são os que melhor marcam a pulsação com o movimento corporal. Matheus também o faz, num período mais curto. Quando a música termina, Ângelo, Edwiges, Anabel, Luana, Matheus e Túlio começam a chamar por ela.

Coloco a gravação mais uma vez, para que possamos explorar todo o espaço da sala. Todos participam animadamente, andando mais rápido e mais devagar, de acordo com a música – embora não necessariamente marcando a pulsação com seus passos.

Ao final, todos se aproximam de mim para guardar o material e se despedir. Eles me imitam falando “obrigada” e todos dão tchau para a música. Dessa forma, a intervenção é encerrada.

Essa intervenção é também marcada pelos movimentos corporais, mas há mais vocalizações do que na anterior. Eles também demonstram grande interesse pela exploração dos instrumentos, buscando controlar cada vez mais a sua manipulação. Como a outra turma, demonstram estar na transição do nível Sensorial para o Manipulativo da camada dos Materiais Sonoros (SWANWICK, 1994).

Eles respondem às diferenças de andamento, sem necessariamente marcar a pulsação – responsável pelas alterações que afetam também o caráter expressivo das seções. A turma é bastante participativa e demonstra grande receptibilidade às atividades propostas.

As professoras permaneceram mais observando, interagindo apenas quando as crianças interagem com elas. Em alguns momentos, elas ajudaram incentivando as crianças a participarem das propostas.

#### 6.1.4.3 *Intervenções 3 no Berçário – Manhã*

##### **a) 1ª Intervenção – 10/11/2022**

Nessa primeira intervenção, estiveram presentes a professora Poliana e Tamara, que estava substituindo a professora Gisele. As crianças que participaram foram Mirela (1 ano), Letícia (1 ano e 5 meses), Ingrid (1 ano e 1 mês) e Maurício (1 ano e 6 meses).

Quando vou começar a intervenção, percebo que Mirela está com um violão de brinquedo, que ela logo entrega para mim. Aproveito para sugerir que todas as crianças explorem esse brinquedo. Elas tentam passar os dedos onde ficariam as cordas e ficam me olhando estranhando a ausência do som.

Eu pego o meu ukulelê e as crianças festejam. Elas exploram o instrumento de diferentes formas, passando o dedo pelas cordas e percutindo-o – como costumamos fazer. Algumas crianças querem pegar o ukulelê, mas eu pergunto se não é mais interessante que ele fique no centro do tatame, para que todos possam explorá-lo.

Quando vou começar a canção de chegada, a professora Poliana sugere que Letícia cante uma canção que ela gosta. A canção, que eu não conhecia, brinca com o abrir, fechar das mãos, depois sacudi-las, juntar palma com palma e finalizar fazendo o formato de um coração. Eu procuro imitar os gestos de Letícia, enquanto as outras crianças continuam a explorar a sonoridade do ukulelê.

Nos despedimos do instrumento e eu pego o elástico, que será utilizado na canção “Cavalo Pampa”. Esse elástico substitui os cavalinhos de madeira que utilizamos em outros momentos. Além de trabalhar a imaginação, o faz de conta, o elástico permite que formemos uma roda e que as crianças sintam a marcação da pulsação e suas alterações, quando as professoras o sacodem.

Começo fazendo, com percussão corporal, sons do cavalo trotando, enquanto realizo o mesmo ritmo falando “Pocotó, pocotó, pocotó”. Faço, depois, estalos com língua na boca, alternando sons graves e agudos, também imitando o ritmo do galopar do cavalo. As crianças ficam sentadas observando com atenção.

Quando coloco a gravação da canção “Cavalo Pampa”, as professoras se juntam a mim segurando o elástico. Mirela e Letícia também, mas as outras crianças permanecem sentadas observando. Cada seção desta música tem um andamento diferente, quando o cavalo anda, trota, galopa, pula até ficar cansado e dormir. Eu e as professoras marcamos a pulsação e destacamos com nossos movimentos corporais as diferenças de caráter expressivo das canções. Mirela e Letícia tentam nos acompanhar, se divertindo, enquanto as crianças observam com bastante interesse.

Quando a música acaba, pergunto “Cadê a música?” e as crianças olham direto para o computador (onde eu reproduzo as gravações). Eu as estimulo a chamar pela música, colocando as mãos na boca, num gesto de que chamar alguém, e chamo a música, com um padrão rítmico bem marcado e um intervalo de terça. O olhar das crianças alterna entre mim e o computador, até que Laura imita meu gesto e vocaliza: “Muuuuu”, como quem chama a música também.

Antes de colocar a gravação, eu canto a música sozinha, procurando enfatizar bem as diferenças de andamento e os movimentos do elástico. As crianças sentadas demonstram o pulso interno balançando o tronco, mais rápido e mais devagar, de acordo com o que fazemos na canção.

Para encerrar, coloco uma música de relaxamento. Enquanto ela é reproduzida, passo um tecido delicadamente nas crianças, que demonstram gostar. Elas ficam sentadas esperando a sua vez. Quando a música acaba, a intervenção é encerrada.

É possível notar que as crianças passam mais tempo vigilantes inativas voluntárias (BEYER, 2004), escutando as canções e observando os movimentos atentamente – comportamento característico da idade (KENNEY, 2008). Tal comportamento foi o que mais marcou essa intervenção, juntamente com a tentativa das crianças de coordenar seus movimentos com o ritmo da música.

É interessante destacar o canto de Letícia, que procura articular com seus movimentos com as mãos. Ela não verbaliza todas as palavras, focando mais nas

últimas de cada verso – aquelas que se relacionam mais diretamente com o movimento: “abi mão”, “fecha mão”, “sacode”, “colação”.

### **b) 2ª Intervenção – 17/11/2022**

As professoras Gisele e Poliana participaram da segunda intervenção, juntamente com Letícia (1 ano e 5 meses), Maurício (1 ano e 6 meses), Mirela (1 ano e 1 mês), Ingrid (1 ano e 2 meses), Thiago (1 ano e 5 meses), Bernardo (1 ano e 6 meses), Laura (1 ano) e Guilherme (1 ano e 3 meses).

Quando a intervenção começou estava na hora do lanche, então as crianças estavam nas cadeiras ou nos carrinhos. Eu logo mostro o ukulelê para Letícia e Maurício, que ainda estavam no tatame e se aproximaram de mim logo que eu cheguei. Canto a canção de chegada para eles, que se aproximam para tocar o ukulelê junto comigo.

Sigo cantando com o nome de todas as crianças, que aos poucos são liberadas para vir ao tatame pois já haviam terminado de lanchar. Thiago se aproxima e eu coloco o ukulelê no chão, percutindo e falando “Toc, toc, toc! Quem é?”. Tadeu explora um pouco a sonoridade do instrumento, tanto imitando o gesto percussivo quanto tangendo as cordas.

É a primeira intervenção que o Thiago participa – ele estava ausente em todas as outras. Dessa forma, o ukulelê é uma novidade para ele, que o explora ativamente. Ingrid também chega do lanche, e Thiago pega a mão dela chamando-a para brincar com o ukulelê. Ele passa a mão dela pelas cordas, mostrando como se faz. Ingrid passa a explorar o instrumento também.

Laura também termina o seu lanche e vem para o tatame, mas estranha num primeiro momento. A professora Gisele mostra o ukulelê para ela, tangendo as cordas e percutindo-o, como eu faço. Thiago e Irene ficam próximos a ela, explorando o instrumento. Laura permanece distante, observando.

Gisele e eu ficamos chamando a música, até que eu coloco a gravação de “Canção do Carro<sup>28</sup>”. Essa canção explora bastante os sons do carro, que são produzidos vocalmente: “brrrr” e o som da buzina “bibiiiiii”. Eu e a professora

---

<sup>28</sup>Canção de Woody Guthrie, versão de Pedro Mourão gravada pelo Grupo Rumo, em 1988, no CD “Quero Passear”.

enfaticamente bastante esses sons e Thiago imita um pouquinho. Laura permanece distante, observando. As crianças descobrem a minha sacola e ficam mais interessadas no que tem dentro dela.

A professora Gisele tenta chamar as crianças para dançar no tatame e, aos poucos, mais crianças vêm chegando do lanche. A professora fica estimulando as crianças a fazerem os sons do carro, e as crianças observam. Eu aproveito o interesse na sacola e começo a sacudi-la, para que as crianças ouçam o som das pandeiras. Elas vão se aproximando, para pegar, cada uma a sua pandeira.

Essas pandeiras são utilizadas também como volantes de um carro, para que as crianças se movimentem ao som da canção “Meu carango”. As crianças exploram o instrumento com bastante interesse, sacudindo-o e percutindo-o. Eu mostro como transformar a pandeira no volante, e Mirela me observa atentamente, imitando-me em seguida.

Thiago percuta a pandeira, imitando-me no gesto de buzinar. Letícia, Mirela e Maurício fazem as pandeiras de volante e dançam ouvindo a canção. Durante todo o tempo eu procuro repetir os sons que surgem na canção, estimulando-os a me imitar. Laura e Bernardo choram um pouco, recebendo atenção das professoras.

Como a canção havia acabado, fico perguntando “Cadê a música?”, e Thiago faz um gesto com as palmas das mãos para cima, como quem pergunta: “Cadê?”. A gravação é reproduzida novamente, e as professoras incentivam as crianças a explorar os instrumentos.

As crianças exploram um pouco, observando bastante tudo o que estamos fazendo. Guilherme se aproxima e brinca um pouco com a pandeira. As crianças estão bem dispersas nesse dia: algumas explorando a sala, outras chorando. Thiago busca um pandeiro e o traz para o tatame, Letícia pega um chocalho e Mirela traz um tambor. Todos exploram seus instrumentos livremente.

Ingrid se aproxima do tambor que Mirela trouxe e o explora com bastante interesse, percutindo-o com a mão e com a baqueta. Em alguns momentos, assim como Mirela, ela leva a baqueta à boca. É interessante notar que, no início de todo o processo, Ingrid ficava muito no carrinho, pois ainda não andava, e participava pouco das atividades. Depois de andar, ela tem participado mais ativamente das propostas.

As crianças estavam bem dispersas nesse dia, muito provavelmente devido ao fato de a intervenção ter começado junto à hora do lanche, além do choro das

crianças que não estavam acostumadas a participar das atividades, por faltarem bastante. Ainda assim, as crianças exploraram bastante os instrumentos.

#### *6.1.4.4 Intervenções 3 no Berçário – Tarde*

##### **a) 1ª intervenção – 10/11/2022**

Participaram deste dia as crianças Jéssica (1 ano e 1 mês), Margarida (1 ano e 4 meses), Marta (1 ano e 4 meses), Emily (1 ano e 5 meses), Alfredo (1 ano e 2 meses), Plínio (1 ano e 10 meses) e Gustavo (1 ano e 5 meses). Além das professoras Yone e Gisele, que estava substituindo a professora Tamara.

Iniciamos cantando a canção de chegada, que foi tocada no ukulelê pela estagiária Brenda. As crianças permaneceram observando e escutando atentamente, enquanto eu e as professoras cantávamos a canção com o nome de cada uma delas.

Em seguida, coloquei o ukulelê no centro do tatame para que as crianças pudessem explorá-lo. Demonstro as possibilidades sonoras do instrumento, tangendo as cordas e percutindo-o falando “Toc, toc, toc!”. Gustavo logo se aproxima para experimentar. Ele é quem mais se interessa, passando o dedo pelas cordas e percutindo. Margarida experimenta um pouco também.

Fico perguntando “Cadê a música?” e chamando “Múuuusicaa”, aguardando para ver a reação das crianças. Começo a fazer os sons do cavalo estalando a língua, balançando a cabeça imitando-o relinchar. As crianças ficam observando. Quando eu faço o ritmo do cavalo cavalgando (“Pocotó, pocotó, pocotó”), Jéssica faz um movimento com o corpo, levantando-se e agachando, seguindo a pulsação que eu estava fazendo (coordenando seus movimentos à pulsação). Plínio, que está sentado um pouco mais distante, tenta reproduzir o ritmo em um chocalho.

Pergunto novamente “Cadê a música?” e a chamo colocando as mãos na boca, fazendo o gesto de quem chama por alguém. Gustavo olha para o computador, como quem espera que a música irá sair de lá. Eu coloco a gravação da música do “Cavalo Pampa”, ao mesmo tempo em que tiro o elástico da sacola. Peço ajuda das professoras para segurar o elástico e o sacudimos marcando a pulsação. Emily também pega o elástico e entra na pulsação conosco, enquanto as outras crianças permanecem atentas, observando.

Gustavo e também pega no elástico, embora sentado no centro do tatame. Margarida também vem se aproximando aos poucos e, quando a música vai acabando, pega o elástico da mão da professora Yone e marca a pulsação, ao que Plínio a imita, no chocalho.

A música termina e eu começo a cantá-la sem a gravação. Gustavo faz o gesto com as mãos como quem pergunta “Cadê a música”, e depois balbucia como se estivesse perguntando. As professoras chamam pela música, e ele balbucia chamando a música, imitando-as. Pergunto para todas as crianças, e Gustavo faz novamente o gesto com as palmas das mãos para cima.

Quando coloco a música novamente, até Alfredo, que estava no colo de sua mãe (pois estava em período de adaptação), abre um sorriso e para para escutar. Fazemos novamente os movimentos com o elástico marcando a pulsação. Gustavo, Plínio, Alfredo, Emily e Jade observam atentamente todos os movimentos. Gustavo pega novamente no elástico e procura imitar os movimentos, sem coordená-los ainda à pulsação.

A música termina e eu faço novamente os sons do cavalo. A professora Yone me imita e Margarida, que está próxima a ela, tenta reproduzir o mesmo som. Gustavo fica sentado o tempo todo na minha frente e, mais uma vez, faz o gesto de “Cadê a música?”. Eu e as professoras cantamos a música, balançando o elástico novamente. Emily se junta a nós no elástico enquanto Maria Marta marca a pulsação flexionando os joelhos.

À exceção de Gustavo, as crianças vão para perto das professoras (e Alfredo permanece o tempo todo ao lado de sua mãe). Para encerrar a intervenção, coloco a música da massagem e pego o tecido para passar delicadamente em cada um deles. Entrego um tecido para a estagiária Brenda e para as professoras me ajudarem na massagem. As crianças permanecem calmas, observando tudo o que está sendo feito.

A intervenção é encerrada com a música da massagem. O estado vigilante inativo voluntário (BEYER, 2004) é marcante na turma, por focarem bastante na audição (KENNEY, 2008). Algumas crianças procuram realizar os movimentos sugeridos, demonstrando também seu pulso interno, algumas vezes procurando coordená-lo com a pulsação da música.

As professoras e a estagiária participam bastante, procurando incentivar as crianças a interagir. Elas demonstram compreender o que se espera com as

canções e é frequente chamarem a minha atenção para os comportamentos das crianças.

### **b) 2ª Intervenção – 17/11/2022**

Dessa intervenção, participaram as professoras Yone e Tamara, e as crianças Jéssica (1 ano e 1 mês), Emily (1 ano e 5 meses), Margarida (1 ano e 4 meses), Marta (1 ano e 4 meses), Plínio (1 ano e 10 meses), Alfredo (1 ano e 2 meses) e Gustavo (1 ano e 5 meses).

A atividade se iniciou na área externa, no banco de areia, com a canção de chegada. Quando eu começo a cantar, as crianças param o que estão fazendo e observam atentamente o que está acontecendo. Gustavo e Emily se aproximam, e Gustavo fica tentando tocar o ukulele junto comigo. Cada criança reagiu de forma diferente quando cantei o nome delas. Margarida balançou os braços segurando uma sacola, demonstrando pulso interno, ainda não coordenado com a canção. Plínio se manteve bastante observador, mas ainda não demonstrou o que estava sentindo. Marta batia palmas a todo tempo.

Depois de ter cantado a música com os nomes de todas as crianças, perguntei “Cadê a música?” e fiquei chamando pela música. As crianças foram se aproximando para explorar o ukulele: tanto tangendo as cordas quanto percutindo o tampo do instrumento. Depois da exploração, pedi que eles se despedissem do ukulele para podermos ouvir outra música, a música do carango.

Para preparar a audição, comecei a fazer os sons do carro com a boca: “brrrrr” e a buzina “bibiiii... fonfoooon”. Peguei a sacola com as pandeiras e fui distribuindo uma para cada um, fazendo o movimento do volante quando vocalizava o “brrrrr” e as batidas como se estivesse buzinando.

Margarida, Marta, Emily e Gustavo manipulam as pandeiras e procuram interagir com a música. Gustavo percute a pandeira no chão, marcando um pouco da pulsação. Emily faz o movimento com o volante ao lado da professora Yone. Plínio fica com o instrumento na mão, mas não o explora sonoramente. Permanece observando atentamente tudo o que acontece.

Sem a música, procuro estimular os movimentos e os sons do carro. Gustavo sacode a pandeira, como que marcando a pulsação. Plínio começa a manipular o instrumento. Gustavo tenta imitar os sons que estou fazendo com a boca (“brrrrrr”).

As manifestações vocais não são tão presentes, expressam mais alegria quando fazem o instrumento soar, ou quando a música volta.

Depois da professora Yone chamar a música, eu coloco novamente a gravação para tocar. As crianças ficam todas paradas, observando os movimentos que eu faço. Quando a música diz que o carango freou, Margarida e Marta sacodem seus instrumentos. Sempre que a música termina, Gustavo faz o gesto de “Cadê a música?” com as mãos e, dessa vez, diz: “Dê?”

Coloco a gravação mais uma vez, e a professora Yone faz os movimentos junto comigo. As crianças permanecem observando o que estamos fazendo. Gustavo imita o som da freada do carango espontaneamente. Eu volto nessa parte e Gustavo repete novamente o som da freada. Eu pauso a gravação e vou para perto das crianças, para estimulá-las com os sons do carro. Plínio balança um pouquinho a pandeirola.

Marta bate palmas e eu e a professora incentivamos o movimento cantando “Parabéns a você” batendo palmas também. Coloco a música para terminar de tocar, e ela logo acaba. Gustavo repete a palavra “carro” algumas vezes e chama pela música. Com o gesto de quem pergunta “Cadê a música?”, ele fala: “Cabô!”. E, dessa forma, encerramos as atividades com música desse dia.

O que mais caracteriza as crianças dessa turma é a escuta e observação atentas dos movimentos, dos sons e das canções. Param o que estão fazendo e ficam escutando as gravações praticamente imóveis. A exploração sensorial dos instrumentos também é marcante, com algumas demonstrações de pulso interno. A manipulação dos instrumentos ainda é incipiente, mas está presente, ainda bastante ligada aos movimentos dos braços das crianças.

A participação de Gustavo perguntando pela música chama a atenção. Ele imita os gestos e procura verbalizar as palavras, conseguindo repetir algumas delas. As crianças novatas ainda estão se acostumando com as intervenções. Alfredo, por exemplo, fica com sono e passa todo o momento no colo da professora Tamara.

#### *6.1.4.5 Discussões sobre as intervenções realizadas após o primeiro encontro formativo*

Em primeiro lugar, é interessante destacar que vários meses se passaram desde minha primeira entrada no campo. O desenvolvimento das crianças nesse

período é flagrante. No Berçário, as crianças que estavam com 6 meses já haviam completado 1 ano de idade. Já na Sala 01, as crianças que estavam com 18 meses (1 ano e 6 meses), já haviam completado 2 anos.

O desenvolvimento musical é flagrante. Nesse terceiro momento, as crianças do Berçário já estavam mais familiarizadas comigo e com as atividades, e de envolveram muito mais na exploração dos instrumentos. A escuta atenta, em estado vigilante inativo voluntário, passa a caracterizar as intervenções. Há demonstrações do pulso interno, a partir do movimento do corpo, dos braços e das pernas. Os gestos expressivos começam a ser imitados, bem como algumas vocalizações também. O interesse está ainda na exploração sensorial dos materiais sonoros, mas já se observa algumas tentativas de controle manipulativo dos movimentos e, por conseguinte, da produção sonora.

As crianças da Sala 01 continuam com a escuta atenta, mas procuram imitar mais os gestos das professoras, uma vez que há maior controle dos seus movimentos. Elas repetem palavras inteiras (ou parte delas) e algumas cantam – ou com uma palavra apenas (chamando a música), ou vocalizando algumas sílabas. Há uma melhor percepção das diferenças entre as seções das músicas – nesse momento enfatizadas pelas diferenças de andamento. Percebe-se também uma atenção maior ao silêncio. Há maior tentativa de controle dos movimentos para promover a regulação temporal (POUTHAS, 1996), especialmente no elástico, onde contam com a ajuda do movimento das professoras.

Tudo transcorre da forma como é descrito pelas teorias estudadas e apresentadas às professoras no primeiro encontro formativo. Com as intervenções, foi possível chamar a atenção delas para esses comportamentos, relacionando-os com o desenvolvimento musical.

As professoras também participam mais, e com uma sensação maior de confiança, mostrando-se mais à vontade. No início, elas ajudavam com as turmas, mas ficavam esperando o que eu iria fazer. As professoras que haviam começado recentemente, logo se acostumaram com as atividades e também participaram mais ativamente.

O planejamento continuou fundamentado no referencial que foi apresentado nesta tese e sintetizado no primeiro encontro formativo com as professoras. Muitas atividades motoras envolvendo movimentos rítmicos regulares, como Carneiro e Parizzi (2011, p. 95) sugerem ser bastante eficaz. Dessa forma, estimula-se as

crianças a buscarem os meios para o controle – especialmente aquelas em transição do nível Sensorial para o Manipulativo (SWANWICK, 1994).

Os contrastes de andamento foram a grande temática das intervenções, com as músicas do “Cavalo Pampa” e do “Meu Carango”. Como também indicam Carneiro e Parizzi (2011, p. 95), também “a ‘novidade’ em forma de contrastes” é uma provocação bastante eficaz.

Os pulsos regulares, demonstrados especialmente pelas crianças da Sala 01, realmente acontecem na forma de impulsos rítmicos, como observava Parizzi (2006, p. 42). Tais impulsos vão tentando ser controlados, na busca por coordenar os movimentos à pulsação da música que as crianças estão ouvindo (POUTHAS, 1996; PARIZZI, 2006).

As professoras foram um excelente reforço quando busquei cantar as músicas, brincando com os movimentos – especialmente no estímulo às crianças menores. Como sugere Kenney (2008), repetimos as músicas muitas vezes, além de termos fornecido às crianças instrumentos de percussão simples para que elas os explorassem livremente. Sempre procurando modelar as maneiras apropriadas de tocá-los, embora permitindo que elas os explorassem à sua maneira (KENNEY, 2008, p. 33).

Procurei enfatizar todas essas coisas – sempre que possível – com as professoras. Elas mesmas já percebiam muitas delas, visto que o desenvolvimento das crianças, especialmente dos bebês, é integral – logo, nada disso é exclusivo do trabalho com música.

Foi possível notar que o trabalho estava sendo bastante prolífico – tanto para as crianças quanto para as professoras. Estas, foram descobrindo que eram capazes de trabalhar questões específicas da música, além de estarem tendo contato com um repertório novo, especialmente criado e escolhido para promover o desenvolvimento musical das crianças.

O próximo passo foi realizar o segundo encontro formativo com as professoras. Neste, um número maior de atividades práticas seria realizado, para que elas aprofundassem o contato com as atividades que havíamos trabalhando com as crianças e, ao mesmo tempo, com a musicalidade delas e, assim, ganhassem mais confiança para conduzirem a próxima intervenção.

### 6.1.5 Segundo encontro formativo – continuando a transformação do olhar

Nesse segundo encontro formativo, que ocorreu em 25 de novembro de 2022, todas as professoras estavam presentes, além de outros professores do LDI. O encontro foi realizado em uma sala própria para isso, no próprio LDI. Como combinado com as professoras, planejei uma série de atividades práticas que já haviam sido propostas nas intervenções com as crianças, para podermos explorá-las e relacioná-las aos comportamentos musicais que esperávamos promover.

A primeira atividade foi com a canção “O Foguete”, utilizando como materiais os lápis de tecido, cobrinhas coloridas de tecido e, no caso de não dispor desses materiais, usamos também fitas coloridas amarradas em uma argola.

Expliquei que uma das várias formas de trabalhar com essa canção é explorar o movimento de subida. Aproveitamos que a música fala de foguete e que o foguete vai subindo para realizar esses movimentos de subida com os materiais concretos (lápiz de pano, cobrinhas coloridas de tecido, argola com as fitas). Ao final, as crianças podem lançar o objeto que estão segurando e, posteriormente, serem levantados pelo adulto (que está conduzindo a atividade) ou pelo seu acompanhante.

Comento que essa é uma preparação para outras atividades em que serão trabalhados os movimentos de subida e descida como reação a movimentos sonoros ascendentes e descendentes. As crianças tanto estarão vendo esses movimentos (nos objetos), e realizando-os (com os objetos e com o corpo). Émile-Jacques Dalcroze (1865 – 1950), pedagogo musical e compositor com intensa atividade na primeira metade do século passado, já defendia essas vivências com o objetivo de “criar, entre o cérebro, o ouvido e a laringe, correntes necessárias para fazer do organismo, como um todo, algo que pudesse ser denominado *ouvido interior*” (DALCROZE, 2010, p. 220, grifos no original).

Reforço a importância de fazer essas brincadeiras que envolvam o canto (KENNEY, 2008): a gravação do Grupo Curupaco com Uakti explora diferentes timbres, remetendo ao lançamento do foguete, além da canção tem um motivo rítmico-melódico que é repetido, facilitando o aprendizado pelas crianças (McPHAIL; TIBBLES; CORNISH, 2023). Kenney (2008) sugere o ensino da repetição de padrões vocais, sons e movimentos como algo potente para promover a aprendizagem musical.

A sonorização do lançamento do foguete, provocados pelos timbres na gravação, é uma possibilidade de exploração vocal: podemos convidar as crianças para simular esse lançamento com sons produzidos vocalmente. Além da vocalização, contribui para a atenção ao momento de certo de fazê-lo com a canção, introduzindo, aos poucos, as crianças no mundo da forma, da estrutura musical.

Destaco, ainda a variedade de instrumentos musicais utilizados no arranjo: marimba, xilofones, glockenspiel, dentre vários outros, e a voz cantada por outras crianças – o que aproxima a música das crianças da sala, incentivando-as a participar.

Até o início da parte cantada, há uma seção instrumental onde os diversos timbres podem ser apreciados. Além disso, ele possibilita que a criança aprenda a ouvir e esperar para começar a cantar e/ou realizar os movimentos com o “foguete”, novamente contribuindo para a vivência da estrutura da música.

Há o crescendo realizado com o prato no início da canção, e também quando o foguete será lançado (na contagem até 10), que é um convite à exploração da dinâmica. O professor pode decidir o que focar a cada vez que a música será trabalhada com as crianças. Na formação, realizei com as professoras, além da atividade que fazemos com as crianças, uma apreciação musical conduzida, ressaltando essas possibilidades.

Algumas professoras já haviam presenciado a realização dessa atividade com as crianças, no primeiro semestre. Mesmo elas ficaram surpresas com as variadas possibilidades que uma canção com cerca de um minuto de duração apresentava.

Tatiana e Yone relataram que, durante as primeiras intervenções, elas focaram no movimento de subida com os lápis de pano / foguetes. E estranharam que eu havia insistido com as crianças para fazerem a sonorização do lançamento do foguete. Disseram que não haviam se atentado da contribuição para o desenvolvimento da fala e, muito menos, que se tratava de uma proto-criação musical.

Foi interessante notar que as professoras foram tomando consciência de todo o material existente para além da letra cantada da canção. Isso é fundamental para a condução das explorações e vivências com as crianças, procurando esgotar as possibilidades de cada canção.

Reforcei a indicação de Kenney (2008, p. 33) de que se deve reproduzir músicas variadas, de todos os tipos, e “cantar, cantar, cantar”, pois “o

desenvolvimento da habilidade de cantar depende de ouvir muitas músicas no primeiro ano, começando do nascimento”. E, após isso, é fundamental cantar e incentivar as crianças a cantarem junto, muitos tipos de música: “a música durante os primeiros 3 anos torna-se o material a partir do qual a criatividade e a compreensão musical posteriores se desenvolvem” (KENNEY, 2008, p. 33).

Nesse sentido, as professoras começaram a perceber a necessidade de se atentar para a qualidade das gravações, do modelo vocal, da riqueza de timbres e da exploração sonora nos arranjos: tudo poderá ser interiorizado pelas crianças e influenciará seu desenvolvimento musical.

Compreendendo a importância de cantar, refizemos a atividade mais vezes, incentivando as professoras a cantarem e a explorarem as suas possibilidades vocais. A participação delas foi muito mais ativa, depois de toda a discussão e apreciação guiadas.

A próxima atividade foi com a canção “Cavalo Pampa”, que havíamos trabalhado com as crianças já nesse segundo semestre. Utilizamos o elástico, que será considerado nosso “cavalo” – já anunciando o jogo imaginativo ou simbólico que, segundo Piaget (2010) será mais comum no período de 2 a 6 anos de idade, aproximadamente.

As professoras destacam a importância desse “faz-de-conta” na formação do pensamento, ao envolver uma ação mental que se concretiza em forma de metáfora, na medida em que a criança, através da imaginação, vai reconstruindo situações reais (DIAS, 2005).

Ressaltei para as professoras que o intuito do trabalho com essa canção é sensibilizar as crianças às diferenças de andamento. Como se tratava de uma atividade realizada recentemente durante as últimas intervenções, as professoras praticamente não tiveram dúvidas.

Ainda assim, sublinhei a importância de se realizar as diferenças entre os andamentos, exagerando nos contrastes. E mostrei que esse era um exemplo em que os materiais sonoros eram manipulados para criar gestos expressivos diferentes, aqui representados pelo cavalo que trota, galopa e pula, ficando cansado e dormindo ao final. E a estrutura da canção estava ligada à organização desses gestos expressivos: a repetição em andamentos diferentes.

Depois de realizarmos a atividade, perguntei às professoras se elas se recordavam do que mais havia sido feito com as crianças. Elas destacaram as

sonorizações vocais (imitando o cavalo e os sons do seu galopar), os movimentos corporais reagindo aos diferentes andamentos e expressando as diferenças de caráter, e de como eu havia repetido sonorizações e movimentos como forma de incentivar as crianças a me imitarem.

Todas as professoras concordaram com a importância de incentivar todas as crianças a repetirem os sons e os movimentos. Além disso, discutimos sobre como é essencial trabalhar o silêncio e os sons mais fracos, geralmente mais difíceis dependendo da idade das crianças, por exigirem certo grau de controle.

Passamos às atividades com a canção “Jeito Diferente”, de Margareth Darezzo e PichuBorrelli. Essa música trabalha o corpo de muitas maneiras, além da atenção para ouvir os comandos que são dados:

*Hoje eu quero andar de um jeito diferente*

*Eu não quero andar pra frente...*

*... para o lado eu vou andar.*

*... para trás eu vou andar.*

*... na ponta do pé eu vou andar.*

*... no calcanhar eu vou andar.*

*... de perna aberta eu vou andar.*

*... de pernas juntas vou andar.*

*... hoje eu quero é pular!*

*... hoje eu quero é dançar!*

*... eu vou parar neste lugar! Estátua!*

Analisamos o arranjo da canção, com os diferentes instrumentos de sopro e percussão, e sua forma, que repete bastante o motivo rítmico-melódico, e que dá determinado tempo para que as crianças obedçam ao comando dado. É uma atividade para crianças maiores, pois exige bastante atenção e controle tanto dos movimentos quanto do tempo destinado à realização desses movimentos. Permite, também, que as crianças cantem, pois a melodia repete 9 vezes.

Passamos para a canção “A Rita”, também de Margareth Darezzo e PichuBorrelli. A música também trabalha as diferenças de andamento ao mostrar o som que a sandália da Rita faz quando ela anda com pressa e quando está

cansada. A percussão faz o som do andar da Rita, com um interlúdio onde ela parece até dançar como nos filmes com números de sapateado das décadas de 1930 e 1940, com Fred Astaire, Gene Kelly, Judy Garland e Rita Hayworth.

A canção conta com um arranjo que utiliza uma instrumentação bastante rica e variada, que convida as crianças a sentir as diferenças de andamento (e as variações da pulsação) tanto no seu próprio corpo, imitando a Rita, quanto em instrumentos de percussão. Além disso, no interlúdio em que a Rita parece dançar, as crianças podem improvisar e explorar movimentos e padrões rítmicos.

No início, as professoras ficaram um pouco tímidas na hora de improvisar, mas foram se sentindo mais tranquilas e confiantes quando perceberam que o improviso poderia ser simples, resultado mesmo da exploração e manipulação do corpo e dos instrumentos.

Em seguida, propus cantarmos uma canção que aprendi com a Margareth Darezzo em um de seus cursos – uma canção que não está gravada em nenhum de seus CDs: “A Bola”. É uma música que convida as crianças a explorar os materiais sonoros, mas também os diferentes aspectos das bolinhas: cor, cheiro, som, peso, textura, dentre outros. Além de incentivar movimentos com a bola: apertar, esconder, jogar para cima e rolar.

Ensinei a canção por imitação:

*Você tem bola?*

*Aperta – esconde*

*Joga pra cima*

*Que cor que ela tem?*

*Ela é redonda*

*Que cheiro tem?*

*Brincar com a bola*

*Rola bola, vai e vem!*

E vai alterando as perguntas para: “Que som ela tem?”, “Que peso ela tem?”, “Que textura ela tem?”, e o que mais for possível explorar. É interessante trabalhar uma canção sem o suporte da gravação. Assim, as professoras podem se ouvir mais e se atentar para detalhes rítmicos e de afinação.

Essa música pode ser utilizada para explorar as bolinhas, seus materiais e uma série de movimentos – como comentado anteriormente. É importante trocar as bolinhas entre as crianças, para elas experimentarem diferentes materiais. Além de permitir que elas explorem esses materiais (especialmente o sonoro) e brinquem com eles à vontade.

Para essa atividade, levei uma variedade de bolinhas diferentes que fui “colecionando” ao longo do tempo. Dividi com as professoras o que aprendi com a professora Rosa Lúcia dos Mares Guia, professora de grande importância por seu trabalho com Educação Musical na cidade de Belo Horizonte: aproveitar diferentes materiais, em diferentes lugares, para montar meu acervo pessoal a ser utilizado em minhas aulas de música. Essas bolinhas eu sempre procuro, principalmente, em lojas com brinquedos para animais domésticos: eles têm as mais variadas, inclusive com sons e materiais diversos – ideais para essa atividade.

A próxima canção trabalhada foi “Pepepe peixe”, também de Margareth Darezzo. Essa música já era bastante conhecida pelas professoras que estavam participando desde o início das intervenções, pois é uma das preferidas pelas crianças.

Apresentei para as professoras a análise que havia feito sobre a relação desta canção com a explicação de Sloboda (1985, p. 202) de que a criança, após completar um ano de vida, já começa a falar, mas raramente utilizam palavras em seu canto espontâneo: geralmente repetem uma palavra ou partes de palavras (comumente a repetição de uma única sílaba dessa palavra). Elas comentaram que, de fato, as crianças repetiam apenas “Pepepe peixe” e não a letra completa da canção.

Aprendemos a cantar a música – na formação a ouvimos inteira, e não somente a primeira estrofe, como faço geralmente com as crianças. Experimentamos com as castanholas para que as professoras que não participaram das primeiras intervenções pudessem conhecer o que foi feito. Elas comentaram sobre as contribuições para a conquista e controle do movimento de preensão (KEBACH et al., 2013) e seu refinamento até o movimento de pinça com o dedo indicador e o polegar, possibilitando a manipulação de objetos pequenos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010). Complementei e ressalté a importância de ensinar a repetição de padrões rítmicos, vocais, de sons e de movimentos – como sugere Kenney (2008).

Expliquei que as crianças menores costumam explorar as castanholas e produzir sons com elas a partir de esquemas que elas já têm construídos, como bater uma na outra, ou bater com as mãos na castanhola no chão. Elas poderiam observar isso quando assistíssemos ao vídeo para preencher os protocolos. Reforcei que essa exploração era fundamental e que, com o passar do tempo, iríamos modelando as maneiras apropriadas de tocar as castanholas (KENNEY, 2008).

Além das castanholas, demonstrei outras maneiras de explorar a canção: com bichos de pelúcia, tecidos, peixinhos de variados materiais. Mostrei o “mar”, que já havia utilizado anteriormente, feito de um tecido azul, grande e transparente, onde podemos explorar os movimentos (como no elástico, mas com maior visualidade). Mostrei que, por cima do tecido, podemos colocar objetos que podem ser sonoros ou não, representando os animais que vivem no mar – os quais faremos “nadar” mais rápido e mais devagar, por exemplo, com o balanço que fazemos no tecido.

O arranjo da canção começa com uma referência à água, e continua com sons de água ao longo de toda a canção. A letra da canção explora diferentes animais e, com isso, diferentes andamentos, diferentes instrumentações e diferentes caracteres expressivos: o sapo que pula no brejo e a joaninha que voa no meio das flores. Na seção da joaninha há interessantes contrastes de tempo, incluindo um acelerando quando ela vai voando pelas flores. Tudo isso pode ser ricamente explorado, seção a seção, com e sem a música.

As professoras comentaram como a proposta fica visualmente rica e convidativa, e ressaltaram as diferenças de caráter expressivo, relacionando essas diferenças com as mudanças nos materiais: timbres, dinâmica, altura. Disseram que, antes do primeiro encontro formativo, haviam notado a diferença, mas não saberiam explicar como agora, tanto depois da teoria como de sua contextualização na prática.

Passamos a discutir sobre materiais que podem ser construídos, como o chocalho com fitas que pode ser feito com garrafa PET (600ml), pedrinhas (ou grãos, botões etc.) e fitas (pode ser também sacola plástica cortada em tiras) – cf. Figura 30.

Figura 30 – Chocalho com fitas



Fonte: <https://soloinfantil.com/brinquedos/chocalho-de-garrafa-pet/>

Esse chocalho pode ser utilizado, por exemplo, com a canção “Andando e Chacoalhando” de Breeze Rosa (2017). Nessa música, o baixo marca a pulsação, favorecendo que as crianças coordenem os movimentos do chocalho e até mesmo os seus passos, sentindo a pulsação com os movimentos corporais.

A letra da canção convida as crianças justamente a isso: “Vou andando e chacoalhando / meu chocalho assim...”. Há um momento em que convida as crianças a parar e fazer silêncio e, depois, a soprar as fitas. Soprar as fitas permite que a criança veja o movimento delas e, assim, “veja” o sopro. Essa consciência do sopro vai ser importante, por exemplo, quando formos ensinar a tocar flauta doce.

As professoras pediram para experimentar e conversar sobre as canções que haviam sido utilizadas nas últimas intervenções e que também trabalharam com as diferenças de caráter expressivo e de andamento. Ouvimos então a música “Meu Carango”, da compositora AnnaLy (CD – Destravando a Língua). Distribuí as pandeirolas para cada uma, como fiz com as crianças, e fizemos a apreciação simulando o passeio do carango ao volante.

A canção começa primeiro em um estilo de rock, com uma pulsação mais rápida. A letra brinca com as onomatopeias que imitam os sons do carro: “brrrr”, “bibiiifonfooon”, o som da ultrapassagem e da freada. Após uma ultrapassagem, a letra diz: “Epa! Acho que estamos correndo demais! É perigoso!”, e a música é

retomada mais lenta, em estilo de reggae. Outro carro ultrapassa novamente, e a letra diz: “Mas agora eu estou muito lento! Assim atrapalha o trânsito!”, e a música é retomada num estilo próximo do Blues e termina, sem a ultrapassagem.

Explorei com as professoras, as vocalizações e os movimentos da buzina, da ultrapassagem e da freada. Elas se lembraram novamente da minha insistência nesses sons no intuito de estimular as crianças a me imitar. Depois, conduzi a atenção das professoras para a pulsação e para suas variações. Dessa forma, continuamos simulando o passeio ao volante do carango.

Por fim, procurei destacar o efeito da mudança de andamento em cada uma das seções, associado a mudanças no material musical do acompanhamento, que resultava numa variação de estilos também: especialmente os *riffs* da guitarra e as variações na percussão. Dessa forma, esclareci as transformações metafóricas de que nos fala Swanwick (2016): materiais sonoros manipulados em gestos expressivos que, por sua vez, são organizados gerando a noção de continuidade, contraste, repetição etc.

Elas ressaltaram como essa forma de pensar a música e de conduzir a apreciação era importante para ir além da superfície, além da letra, e “abrir os ouvidos” para a música como um todo.

Seguimos para outra música que elas sugeriram: “A Janelinha”, de César Borges Barbosa, gravada por Hélio Ziskind no CD “Trem Maluco e outras Cantigas de Roda”. Essa canção é trabalhada com tecidos coloridos e transparentes representando o momento em que a janelinha e o guarda-chuva abrem e fecham de acordo com a letra da música:

*A janelinha fecha*

*Quando está chovendo*

*A janelinha abre*

*Se o sol está aparecendo*

*Fechou, abriu*

*Fechou, abriu, fechou.*

*O guarda-chuva abre*

*Quando está chovendo*

*O guarda-chuva fecha*

*Se o sol está aparecendo*

*Abriu, fechou*

*Abriu, fechou, abriu.*

De forma geral, as crianças adoram esse contato com o tecido, e com o movimento de “abrir” e “fechar” da janelinha. A canção estimula gestos e movimentos, bem como a coordenação motora e o raciocínio – obedecendo aos comandos da letra. Além disso, podemos sacudir o tecido ao cantar a música, marcando a pulsação, e apresentar o timbre da sanfona para as crianças, que é utilizada na gravação de Ziskind.

Passamos à canção “Dona Aranha”, contida no livro “Bebê: Música e Movimento” de Josette Feres (1998). Mostrei os materiais que podem ser utilizados, que também foram confeccionados por mim: uma luva preta com olhos, representando a aranha, e um móbile feito com tampinhas de garrafa que representa a chuva (cf. Figuras 31 e 32). Esse móbile, quando chacoalhado, faz um som semelhante ao da chuva – que derruba a dona Aranha em sua subida pela parede.

Figuras 31 e 32 – Dona Aranha e Móbile da Chuva



Fonte: acervo pessoal da autora.

Os materiais trazem concretude ao que é narrado na canção: a dona Aranha subindo pela parede e a chuva forte que a derruba. Novamente o trabalho com subidas e descidas, ampliando e diversificando o que foi feito com a música do foguete.

Pode-se sonorizar a subida e a descida da dona Aranha, a chuva forte com seus ventos e trovões, e o movimento da queda da dona Aranha. No início, especialmente com as crianças menores, é importante explorar os extremos, para deixar bem claro o movimento de subida e descida (KENNEY, 2008).

O corpo também deve ser explorado: subir como a dona Aranha, ao escutar o movimento sonoro ascendente; e agachar, quando o movimento sonoro for descendente. Outra possibilidade, ainda, é fazer a dona Aranha subir e descer com os movimentos ascendentes e descendentes feitos com a voz. Podem ser usados também outros instrumentos, como o teclado, a flauta de êmbolo e o xilofone.

Mostrei que este trabalho com as subidas e descidas pode ainda ser expandido, empilhando materiais e ir subindo e descendo com a luva da dona Aranha, dizendo o nome das notas. Com o tempo, pode-se inclusive cantar o nome das notas, sempre subindo e descendo, descendo e subindo. Isso é importante para que as crianças possam ir se familiarizando com esses elementos musicais.

Apresentei, ainda, um material bastante interessante e repleto de possibilidades para o trabalho com música: os bambolês coloridos desmontáveis (Figura 33).

Figura 33 – Bambolêscoloridos



Fonte: <https://loja.musicaemovimento.com.br/bamboflex-8-cores-104-modulos-24-aros>

O trabalho com os bambolês me foi apresentado pelo professor UiráKuhlmann no curso “Música e Movimento”, em São Paulo, no ano de 2016. Como eles são desmontáveis, eles podem ser montados formando diversas formas (como se pode ver ao centro da Figura 33), que permitem a exploração das subidas e das decidas, de variações de dinâmicas, e o que mais a imaginação desejar, transformando-se em verdadeiras partituras alternativas, em três dimensões.

Além disso, é possível dispor os bambolês no chão (cf. Figura 34), fazendo caminhos que ajudam a andar na pulsação, a marcar o apoio, a brincar com o nome das notas.

Figura 34 – Caminho de bambolês coloridos



Fonte: acervo pessoal da autora.

Para finalizar, fizemos uma atividade utilizando os Boomwhackers(Figura 35), tubos percussivos afinados. Utilizei a proposta de UiráKuhlmann (s.d.), do livro “Música para cartelas e tubos percussivos”.

Figura 35 – Boomwhackers



Fonte: acervo pessoal da autora.

Como explica Kuhlmann (2015, p. 8), “cada tubo possui uma nota fixa afinada e uma respectiva cor”. Segundo ele:

Existem diversas maneiras de você percutir os *Boomwhackers*®: batendo-os no chão; no corpo; um com outro; na palma da mão; na parede; com baquetas e, quando estão com as tampinhas, na vertical perpendicular ao chão. As atividades musicais que podem ser trabalhadas com esses tubos são inúmeras podendo-se realizar propostas tanto harmônicas quanto melódicas. A liberdade de movimento é grande uma vez que os tubos são extremamente leves, assim possibilita uma proposta musical e performática ao mesmo tempo (KUHLMANN, 2015, p. 9).

O autor sugere que a utilização dos tubos, no que tange à execução, deve sempre ocorrer aos pares de notas para cada um dos executantes, pois facilita a articulação rítmica, o movimento dos executantes se torna mais natural e orgânico e favorece o trabalho da lateralidade (KUHLMANN, 2015, p. 10).

Pensando nisso, Uirá organizou um repertório de canções folclóricas cujas “partituras” são cartelas (cf. Figura 36) com palavras onde se articula os tubos a partir da silabação, e cada sílaba é grafada na cor de um dos tubos. Cada executante fica com um par de tubos referentes à sua cartela. Todos aprendem a cantar a canção com a sequência de palavras e, depois, quando for a palavra (ou algumas sílabas) da cartela que está à sua frente, percutem os tubos referentes a cada sílaba em suas pernas.

Figura 36 – Cartelas para tubos percussivos



Fonte: <https://loja.musicaemovimento.com.br/livro-musica-para-cartelas-e-tubos-percussivos>

Fizemos a canção “O sapo não lava o pé”, que na “linguagem” das cartelas seria:

Figura 37 – O sapo não lava o pé

JO E LHO BAR RI GA PÉ JO E LHO BAR RI GA MÃO  
 CO TO VE LO BAR RI GA VE LO  
 BAR RI GA VE LO BAR RI NA RIZ

Fonte: elaborado pela autora a partir de Kuhlmann (s.d.)

E as cartelas:

Figura 38 – Cartelas para a canção “O sapo não lava o pé”



Fonte: elaborado pela autora a partir de Kuhlmann (s.d.)

O intuito de fazer essa atividade foi fazer com que as professoras participassem de algo novo, ligado à música – como fazemos com as crianças nas intervenções. O ritmo da canção é aprendido oralmente, cantando a canção. A atividade cria um jogo colaborativo e dinâmico entre os participantes, ao mesmo tempo em que traz satisfação por fazer música de maneira divertida.

Desafiei as professoras a descobrir que música resultaria dessa partitura alternativa. Projetei a letra alternativa na parede, para facilitar o aprendizado e a leitura. As professoras se posicionaram em semicírculo e distribuí as cartelas (colocando-as no chão, à frente de cada um), obedecendo (sempre que possível) a ordem que as palavras aparecem na letra alternativa.

Elas começaram lendo as palavras e experimentando os tubos. Fui dando algumas dicas, como o ritmo a ser feito em cada palavra e a melhor forma de conseguir tirar o som dos tubos. Até que a música foi sendo revelada e reconhecida. Depois de alguma prática, elas tocaram a canção com bastante alegria.

A intenção de apresentar os Boomwhackers foi mostrar para as professoras materiais que foram criados especialmente para possibilitar uma educação musical divertida e lúdica, pela qual a criança pode fazer música desde o primeiro encontro. Considero importante que elas conheçam esses materiais para além dos alternativos e daqueles que construímos a partir de materiais recicláveis. Isso amplia a visão, de forma a vislumbrar projetos que permitam a aquisição de tais materiais, e até mesmo para inspirar a criação de outros, semelhantes.

Esse segundo encontro formativo foi bastante divertido e, como as professoras deixaram claro todo o tempo, foram fundamentais para compreender melhor o referencial apresentado no encontro anterior. Além disso, elas puderam aprofundar-se nas canções utilizadas, em suas potencialidades, e conhecer novas canções.

As professoras relataram a importância de se conhecer os materiais alternativos, como a bacia, as bolinhas com guizos, bem como as possibilidades de construção de instrumentos musicais alternativos. Elas já utilizavam materiais semelhantes para outras atividades, mas nunca para a música.

Comentei com elas que, muitas vezes, a música é utilizada nos processos educativos com a mesma função desses materiais: como recurso pedagógico. E que isso não é um problema, é fundamental ainda mais no trabalho com crianças. O

problema é quando este é o único papel da música, sem ser compreendido como um campo de experiências férteis e potentes para o desenvolvimento integral da criança.

Ao experienciar as atividades, as professoras terminaram se sentindo mais confiantes para conduzir algumas delas com suas turmas – deixando claro que contavam com meu auxílio em qualquer eventualidade. Dessa forma, combinamos o próximo passo da pesquisa que estávamos conduzindo juntas – como fiz questão de deixar claro desde o início.

Analisando o percurso que fui construindo com as intervenções, as professoras escolheram as atividades para levar para as crianças das suas turmas. Lembrei-as de prestar bastante atenção nos comportamentos musicais das crianças, e disse que o momento também seria gravado para, no último encontro formativo, preenchermos os protocolos de cada uma delas: no início das intervenções e agora ao final.

#### **6.1.6 As intervenções das professoras – das práticas (re)construídas**

As intervenções das professoras ocorreram no dia 01 de dezembro de 2022. Cada uma decidiu livremente quais atividades proporia às crianças de suas turmas, tendo me comunicado para que eu levasse algum material específico, se necessário fosse.

Após um contato de 9 meses com as crianças e com as professoras que participaram desde o início (e 3 meses para as professoras que ingressaram no LDI depois), o objetivo desse momento era vê-las colocando em prática, no momento da rotina diária das turmas destinado à Música, as propostas com objetivos específicos de desenvolvimento de comportamentos musicais – sem descuidar, obviamente, da integralidade das crianças.

Essa experiência foi importante para compreender se as experiências proporcionadas pelo desenvolvimento desta pesquisa contribuíram de alguma forma com as lacunas relatadas pelas professoras em sua formação inicial no que se refere ao trabalho com Música. Na roda de conversa inicial, as professoras foram unânimes em dizer que o trabalho que fazem com música era superficial. Assim, após essa experiência, será importante compreender se as intervenções e as formações contribuíram para a reconstrução de suas práticas.

### 6.1.6.1 Intervenção das professoras Poliana e Gisele – Berçário Manhã

Todas as intervenções ocorreram no dia 01 de dezembro de 2022. As crianças que estavam presentes nesse dia eram Mirela (1 ano e 1 mês), Ingrid (1 ano e 2 meses), Bernardo (1 ano e 6 meses) e Maurício (1 ano e 7 meses). O momento destinado às atividades com música é logo depois do lanche da turma. Enquanto aguardamos o término do lanche, a professora Gisele me pergunta se eu tenho um pandeiro para emprestar. Eu respondo que não, mas que tenho as pandeirolas. Ela coloca as pandeirolas no centro do tatame para que elas possam ser exploradas pelas crianças.

As crianças vão terminando o lanche e, uma a uma, encaminham-se para o tatame formando uma roda. Inicialmente, forma a roda a professora Gisele, Ingrid, Mirela, Maurício, eu e a estagiária Brenda. Logo em seguida chegam a professora Poliana e o Bernardo.

As professoras começam cantando a canção de chegada, como eu sempre fazia no início das intervenções. Elas acompanham o canto com a pandeirola, marcando a pulsação, e o repetem com o nome de todas as crianças. As crianças alternam a observação atenta com a exploração das suas pandeirolas.

Em seguida, as professoras decidem cantar uma música que elas já conheciam: “O pandeiro”. A intenção delas foi tanto compartilhar um repertório com o qual elas já trabalhavam, quanto poder discutir, depois, possibilidades de exploração dessa canção para além do que elas já faziam.

A letra da canção indica que o foco da exploração será o contraste de dinâmicas, entre forte e fraco:

*O meu pandeiro X XX<sup>29</sup>*

*eu vou tocar X X X*

*E com alegria X XX*

---

<sup>29</sup> Cada X representa uma batida no pandeiro. O padrão rítmico realizado é o seguinte:



*eu vou brincar. X XX*  
*Bem de mansinho X XX*  
*eu vou tocar X X X*  
*O meu pandeiro X XX*  
*eu vou tocar. X X X*  
*E bem fortinho X XX*  
*eu vou tocar X X X*  
*O meu pandeiro X XX*  
*eu vou tocar. X XX*

As professoras não souberam indicar a autoria da canção. Depois de pesquisar um pouco na internet<sup>30</sup>, descobri ser uma canção de MaiveArndt, intitulada “Com meu pandeiro”. A música tem um padrão melódico simples e repetitivo, portanto mais fácil para a memorização das crianças; além de explorar um padrão rítmico que se repete a cada verso, ideal para que as crianças o repitam. É uma proposta adequada às sugestões de Kenney (2008) para a faixa etária das crianças do berçário.

As crianças observam as professoras cantando enquanto exploram a sonoridade das pandeirolas. Essa exploração ainda se dá pelos impulsos de seus movimentos (KENNEY, 2008) com alguma tentativa de repetir o padrão rítmico realizado na canção: quando realizamos o padrão sugerido pela canção, as crianças imitam a forma de percutir a pandeirola, ainda sem conseguir realizar o ritmo proposto.

Conversando com as professoras, observo que é um processo de conquista do controle dos movimentos: o que Swanwick (1994) descreve como a passagem do nível Sensorial para o Manipulativo. A repetição da canção e o incentivo para que as crianças imitem o padrão contribuirá para a conquista desse controle.

Ainda que não se tenha observado uma mudança no comportamento musical das crianças, é importante ressaltar a atitude das professoras: preocuparam-se em selecionar uma proposta que trabalhasse com a manipulação de um instrumento e com o contraste de dinâmica. Esses objetivos estão em perfeito acordo com os comportamentos musicais que a literatura descreve para essa faixa etária: o

---

<sup>30</sup>No site de buscas Google - [www.google.com.br](http://www.google.com.br).

interesse pelos materiais sonoros e pelos contrastes (SWANWICK, 1994; KENNEY, 2008).

As professoras, então, passam à canção “Pepe peixe”, que também trabalha com a repetição de um padrão rítmico, além de incentivar o canto, repetindo a sílaba “pe” (SLOBODA, 1985). Na primeira vez que a gravação é reproduzida, as professoras realizam o padrão rítmico associado ao verso “Pepepepe peixe”<sup>31</sup> nas pandeiras. As crianças continuam observando e explorando os instrumentos, imitando a forma de percutí-los embora ainda sem conseguir reproduzir o padrão rítmico.

Quando o trecho que costumamos reproduzir termina, nós passamos a cantar a canção sem a gravação, enfatizando o padrão rítmico. As crianças gostam e continuam a exploração. É um comportamento musical esperado: Kenney (2008, p. 33) sugere que, nessa faixa etária, os adultos e professores “toquem instrumentos de percussão simples para modelar comportamentos”.

As professoras sugerem que eu distribuía as castanholas, para que as crianças possam explorar outro instrumento. Dessa forma, nós guardamos as pandeiras (as crianças se despedem dos instrumentos) e distribuimos as castanholas. Imediatamente as crianças começam a explorá-las, buscando formas de produzir sons com elas.

As professoras (e eu sigo o que elas fazem) mostram a forma convencional de se manipular as castanholas. As crianças observam e continuam explorando a seu modo: batem as castanholas umas contra as outras, sacodem as castanholas, a percutem no chão – associando às formas já conhecidas de exploração dos instrumentos.

Reproduzimos mais uma vez a canção, e as professoras cantam e realizam o padrão rítmico com as castanholas. As crianças não têm facilidade de manipular as castanholas, mas, aos poucos, algumas vão se aproximando da forma convencional de “tocá-las”. Ao final, Mirela consegue realizar o movimento de apreensão e as professoras comemoram, incentivando-a.

Quando a música termina, as professoras perguntam “Cadê a música?”, e chamam a atenção para o silêncio. As crianças observam atentas, algumas olham

---

31 

para mim, esperando que eu faça a canção soar novamente (acostumadas que estavam com o fato de eu reproduzir a música no meu computador).

Depois de estimularem as crianças a chamarem pela música, a gravação é reproduzida novamente. As professoras cantam bastante e incentivam as crianças a cantar e a realizar o padrão rítmico. Quando a gravação acaba mais uma vez, Mirela pede a música, dizendo: “Pepe peixe!” As professoras perguntam se ela quer ouvir novamente e ela repete: “Pepe peixe!”. A música é colocada mais uma vez e ela observa atentamente os movimentos procurando imitá-los.

A intervenção é encerrada com as crianças se despedindo das castanholas e auxiliando a guardá-las na minha sacola. As professoras, em seguida, tentam preencher os protocolos relativos aos comportamentos musicais observados nas crianças presentes. A principal dúvida das professoras é em relação à dualidade “Ausente” e “Presente”, proposta pelo protocolo. Elas pensam na possibilidade de inserir uma coluna para “Tentando”, que estaria mais próxima do comportamento musical demonstrado pelas crianças.

Considero pertinente a sugestão das professoras e anoto em meu caderno de campo. Explico a elas que esse protocolo será retomado no último encontro formativo, quando observaremos os vídeos do início das intervenções e das últimas, para observarmos o desenvolvimento das crianças no período e o registrarmos nos protocolos de cada uma.

#### *6.1.6.2 Intervenção das professoras Yone e Tamara – Berçário Tarde*

Estavam presentes as crianças Gustavo (1 ano e 6 meses), Margarida (1 ano e 5 meses), Marta (1 ano e 5 meses), Emily (1 ano e 6 meses) e Plínio (1 ano e 11 meses). Logo que eu chego, Gustavo se aproxima de mim e me acompanha atentamente nos preparativos para o início das atividades. Enquanto vou preparando o computador e o celular para a gravação, aproveito para cantar a canção “Cavalo Pampa”, batendo as mãos nas pernas, marcando a pulsação. Ele imita meus movimentos e, então, eu realizo os sons do trotar do cavalo com a boca, estalando a língua. Ele também imita.

Interessada no que está acontecendo, Emily também se aproxima de mim e tenta imitar os sons que eu estou fazendo. Fico repetindo isso, enquanto aguardo o início das propostas das professoras. Gustavo e Emily não saem de perto e ficam

esperando atentos o que irá acontecer – acostumados que já estão com minha presença e a minha “sacola de surpresas”.

É interessante notar que Gustavo, a todo momento, faz a expressão de surpresa que ele geralmente faz quando perguntamos “Cadê a música?”, acompanhado do gesto de colocar as palmas da mão para cima. Como as professoras ainda estão trazendo as outras crianças, eu aceito a provocação de Gustavo e coloco a gravação da canção “Cavalo Pampa”. Ele demonstra muita alegria e euforia, enquanto Elisa sorri e dança, tentando ajustar seus movimentos à pulsação da música. Ela também repete algumas palavras como “anda, anda”.

Nesse momento, Tamara chega com Plínio e Yone traz Margarida e Marta para o tatame onde estou com Gustavo e Emily. Yone diz que será ela quem conduzirá as atividades. Ela aproveita que já estávamos ouvindo o “Cavalo Pampa” e pede o elástico, que ela apelida de “cela”. As crianças seguram o elástico, interessadas, e, enquanto a gravação é reproduzida, Yone canta, marca a pulsação e suas variações nas diferentes seções, e realiza com a boca muitos sons imitando o cavalo. A variação de pulsação é reforçada pela professora com movimentos corporais, o que ajuda na percepção das crianças, que imitam esses movimentos enquanto sentem a pulsação no balanço do elástico conduzido pelas professoras e por mim.

Quando a música termina, ela pergunta “Cadê a música?” e incentiva as crianças a chamarem por ela. As crianças ficam atentas, sorrindo, e algumas olham para o computador esperando que a música retorne. Quando eu coloco novamente a gravação, as crianças ficam bem animadas, dançando e brincando com a canção. Elas se divertem muito, se movimentando bastante quando o cavalo corre e pula, e se deitando no chão quando “colocam o cavalo para dormir”.

Assim que a música acaba mais uma vez, Emily espontaneamente pergunta: “Cadê?”. As professoras começam a cantar sem a gravação, realizando os movimentos no elástico. Ao terminar a primeira parte, Emily pergunta novamente “Cadê?”, querendo ouvir a gravação mais uma vez.

Atendemos ao pedido dela, e Plínio tenta segurar o elástico embora esteja ainda mais observando do que realizando as atividades em si. Margarida e Marta brincam bastante com elástico, mas sem relacionar seus movimentos com as variações propostas pela canção. Emily quer ouvir a canção várias e várias vezes, sempre perguntando “Cadê?”, quando a música termina.

Depois de ouvir a canção várias vezes, realizando os movimentos e incentivando as crianças a perceberem as diferenças (elas percebem mais pela movimentação corporal do que necessariamente pela mudança na marcação da pulsação), damos tchau para a música.

Como há um grande interesse pela canção, as professoras aproveitam e exploram ao máximo os movimentos, as diferenças de caráter, a sensação de mudança da pulsação, os sons vocais imitando o cavalo. Fica claro que a professora explorou bastante essas mudanças de caráter e de andamento, explorando bastante os movimentos corporais e cantando a canção de forma alegre e animada.

As crianças estiveram bastante interessadas, procurando imitar as professoras. Emily foi a única que cantou trechos da canção, repetindo uma palavra – “anda” – como descreve Sloboda (1985) ser característico dessa fase. Algumas crianças, como Gustavo, procuram imitar os sons do cavalo, enquanto as outras reagem com movimentos corporais às diferenças de caráter.

Não houve como preencher o protocolo imediatamente após o momento com a música, pois havia outras atividades da rotina a serem feitas. As professoras comentaram rapidamente o que perceberam (o interesse, a movimentação corporal, a imitação dos sons e o pouco controle da marcação da pulsação) e logo deram continuidade às demais atividades do dia.

#### *6.1.6.3 Intervenções das professoras Adriana e Tatiana – Sala 01 Tarde*

Participaram, nesse dia, as crianças Luana (2 anos e 6 meses), Anabel (2 anos e 3 meses), Igor (2 anos e 3 meses), Paulo (2 anos e 3 meses), Matheus (2 anos e 2 meses), Ângelo (2 anos), Edwirges (2 anos e 3 meses), Diogo (2 anos e 5 meses) e Jean (2 anos e 1 mês).

Assim que eu chego na sala as crianças já começam a perguntar pela música. A professora Tatiana toma a iniciativa e diz que, naquele dia, eles irão ouvir a música da “Dona Tartaruga”. Essa canção, que eu já havia trabalhado no início das intervenções, também explora as diferenças de andamento e de caráter expressivo associados aos movimentos da tartaruga.

Quando coloco a gravação, a professora Tatiana conduz as crianças a imitar a tartaruga, engatinhando lentamente na pulsação da música. As crianças gostam da ideia e se transformam na Dona Tartaruga engatinhando pela sala. Quando

chega a seção mais rápida, as crianças devem se levantar e correr, até que a música diga novamente a hora de virar a Dona Tartaruga, engatinhando lentamente de novo.

As crianças participam bem entusiasmadas, especialmente na hora de correr. Quando a seção lenta retorna, é preciso chamar a atenção delas para a mudança, de forma que voltem a engatinhar lentamente. Quando a canção termina, a professora pergunta às crianças: “Qual será o próximo bicho que virá para a música?”. Uma criança<sup>32</sup> logo responde: “O boi!”. Achei a iniciativa muito interessante, pois deu às crianças a oportunidade de criar em cima de algo que elas já conheciam.

Elas então cantam a canção substituindo a Dona Tartaruga pelo Boizinho, e imitam os movimentos da professora: ora engatinhando, ora correndo. É possível perceber que as crianças procuram coordenar seus movimentos na parte mais lenta da música. Já na parte em que correm, os movimentos são mais livres.

As crianças participam da atividade bem entusiasmadas e até o Igor, que possui o diagnóstico de autismo, participa um pouco, no início, imitando a Dona Tartaruga.

Depois de realizarem a atividade com o boizinho, as crianças se dispersam. Ofereço para ajudar a dar continuidade à atividade e pego uma tartaruga de pelúcia (Figura 39) e mostro para as crianças.

---

<sup>32</sup> Não foi possível identificar na gravação qual foi a criança que sugeriu o boi.

Figura 39 – Dona Tartaruga



Fonte: acervo pessoal da autora.

Cada criança abraça a tartaruga e, quando pego o tecido azul para fazer o mar, eu as convido a pegar o tecido para fazer a tartaruga “nadar”. A professora Tatiana logo compreende o que será feito: iremos realizar e sentir as diferenças de andamento a partir do “balanço do mar”.

Coloco novamente a gravação e deixo que a professora retome a condução da atividade. No início, as crianças parecem não compreender bem o que irá acontecer. Mas, aos poucos, elas pegam no tecido e imitam a professora realizando a atividade proposta.

Assim que Igor percebe o movimento do tecido ele para o que estava fazendo e se aproxima para ver o que estava acontecendo. Depois de um curto espaço de tempo observando, ele também pega no tecido e participa da atividade. As crianças ficaram bastante agitadas (elas adoram a parte de balançar rápido o tecido) e foi difícil manter a concentração de todas elas para que voltassem a balançar o tecido lentamente na seção correspondente.

As crianças gritam de alegria e querem balançar o tecido sempre muito rápido. A professora Tatiana pede para pausar a música e tenta trabalhar com as crianças o balançar rápido e o balançar lento, explorando os extremos (KENNEY, 2008). Com a agitação, é bem difícil manter as crianças concentradas.

Chega o tempo de encerrar o momento com a Música e passar para as demais atividades planejadas para o dia. A professora afirma que retomará a atividade no outro dia, procurando reforçar mais o retorno à seção mais lenta. Como são muitas crianças presentes, elas optam por preencher os protocolos no último encontro formativo, embora comentem claramente os comportamentos musicais observados durante as atividades.

#### *6.1.6.4 Intervenção das professoras Mara e Livia – Sala 01 Manhã*

Nesse dia, estavam presentes Ana (2 anos e 7 meses), Micaela (2 anos e 1 mês), Michele (2 anos e 5 meses), Heitor (2 anos e 2 meses), Diego (2 anos e 1 mês), Carlos (1 ano e 11 meses), Adriano (1 ano e 8 meses) e Rodrigo (2 anos e 5 meses).

Quem conduziu a atividade foi a professora Mara, que optou por explorar as diferenças de andamento da canção “Dona Tartaruga”. No início da intervenção, as crianças estão sentadas no tatame, na área silenciosa. A professora Mara mostra para elas a tartaruga de pelúcia e todas elas querem pegar o bichinho. Mara permite que cada um deles explore um pouco a tartaruga.

Em seguida, a professora Mara convida as crianças para participarem da atividade da Dona Tartaruga. Ela pega o tecido azul e diz para as crianças segurarem na ponta do pano, formado uma roda. A professora mostra como segurar no tecido e as crianças vão tentando imitá-la. A professora Livia ajuda nesse momento, e Mara chama pela música. Diego a imita imediatamente, chamando a música também.

Então, início a reprodução da gravação, e as professoras conduzem a apreciação balançando o tecido de acordo com as seções da música. A tartaruga de pelúcia fica no centro do tecido, como se nadasse no mar. As crianças participam da atividade, vivenciando as diferenças de andamento da música tanto pelo balançar do tecido, conduzido pelas professoras, quanto pelos movimentos corporais que elas fazem ao balançá-lo.

Logo todas as crianças percebem como devem movimentar o tecido, procurando coordenar seus movimentos com a canção. A todo momento é possível ouvir as crianças dando risadas, mostrando que estão se divertindo com o que está sendo feito.

Como na outra turma, no início é difícil retornar ao movimento lento. Mas, depois de algumas repetições e da ênfase das professoras (inclusive perguntando: “como fazemos quando a Dona Tartaruga está descansando?”), elas conseguem realizar as diferenças.

Quanto a música termina, Heitor logo anuncia: “Parou!”. É chegado o momento de passar para as outras atividades do dia, e as crianças se despedem da Dona Tartaruga. Também como são muitas as crianças, as professoras optam por preencher os protocolos no próximo encontro formativo.

#### *6.1.6.5 Percepções sobre a ação das professoras*

É bem nítida a influência da formação e da observação das minhas intervenções nas atitudes das professoras. Em primeiro lugar, elas demonstram saber com clareza os comportamentos musicais que querem incentivar nas crianças com as atividades que propõem.

No geral, as professoras que acompanharam o processo de pesquisa desde o início são as que tomam a frente na condução das atividades. As professoras que ingressaram mais recentemente no LDI e, conseqüentemente, na pesquisa, contribuíram ajudando as crianças a participarem. Apenas Mara e Gisele que, apesar de terem ingressado mais recentemente, assumiram a condução das propostas.

Nos comentários sobre as respostas das crianças, as professoras conseguem identificar claramente os seus comportamentos musicais: as tentativas de coordenar seus movimentos aos padrões rítmicos das canções, as vocalizações, a exploração sensorial dos materiais e as tentativas de imitar a forma como nós produzimos sons nos instrumentos disponibilizados.

Foi interessante, também, a proposta de trabalhar com uma canção já conhecida por uma das professoras, demonstrando interesse em aprimorar as atividades a partir daquela música. E também de explorar a imaginação das

crianças, pedindo que elas sugiram outro bicho para ser representado nos movimentos da música.

A Música não deixa de ser ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças, mas já é explorada a partir das suas potencialidades, dos seus elementos específicos. As professoras transparecem uma compreensão mais aprofundada das canções, para além das letras, e demonstram maior consciência do desenvolvimento musical esperado.

Apesar de breve, esse momento foi bastante especial, pois permitiu vislumbrar a reconstrução das práticas dessas professoras. Reconstrução que foi realizada em parceria com essas professoras, ao longo de vários encontros e interações. Procurou-se fazer com que fossem momentos de trocas, de afetações dialéticas, do encontro dos saberes de cada uma de nós. O próximo encontro formativo foi dedicado ao preenchimento dos protocolos.

#### **6.1.7O protocolo em ação – o registro do desenvolvimento musical das crianças**

O terceiro encontro formativo aconteceu no dia 14 de dezembro de 2022 e foi gravado em áudio, sendo posteriormente transcrito. Como procurou-se conduzir a pesquisa com as professoras, esse momento foi realizado coletivamente – como elas haviam pedido. Assistimos, todas juntas, aos vídeos das primeiras intervenções, para registrar os comportamentos musicais demonstrados pelas crianças naquele momento. Em seguida, assistimos às últimas filmagens, para poder comparar com os primeiros e, assim, evidenciar o desenvolvimento de cada uma das crianças que participaram da pesquisa.

Fizemos esse movimento turma por turma, começando do Berçário: assistimos aos vídeos iniciais e às últimas gravações. Eu já havia selecionado previamente os vídeos que seriam assistidos, para otimizar o encontro com as professoras. Elas optaram por assistir aos vídeos e irmos lendo item por item do protocolo, comentando. Sempre que necessário, retomávamos os vídeos para conferir alguma dúvida.

O preenchimento dos protocolos levou em consideração algumas questões que ocorreram ao longo de todo o processo. Algumas crianças ingressaram no LDI (e na pesquisa) apenas no segundo semestre. Então, considerou-se os primeiros

vídeos em que as crianças novas apareciam como marco inicial do processo. Outras não estavam se sentindo bem nas últimas intervenções, permanecendo mais quietas. Assim, analisamos os vídeos anteriores, para poder observar suas reações e a participação nas atividades propostas.

Os vídeos foram projetados em uma tela, e várias folhas dos protocolos foram entregues a cada uma das professoras. Todas estiveram presentes no último encontro formativo, além de outras que atuam em outras salas do LDI. O preenchimento foi bastante tranquilo: as professoras das turmas ficaram responsáveis de registrar os comportamentos musicais das crianças das suas turmas – mas todas participaram, analisando os vídeos.

As professoras não tiveram dificuldades em registrar os comportamentos das crianças, o que revela que o protocolo se mostrava claro e acessível. A principal questão já havia sido apontada pelas professoras Poliana e Gisele no dia em que conduziram as atividades com música: entre o “Ausente” e o “Presente”, havia a necessidade de se inserir a opção “Tentando”.

Por exemplo, no item “Exploram e manipulam as fontes sonoras de forma semelhante ao estabelecido pela cultura”, era possível observar crianças na busca desse controle. O comportamento não estava consolidado para ser marcado como “Presente”, e também não era o caso de estar “Ausente”.

O mesmo acontecia na demonstração do pulso interno, nas tentativas de regulação temporal, no canto espontâneo com e sem palavras, na imitação da melodia e dos ritmos das canções conhecidas. Dessa forma, concordei com as professoras e agradei pela contribuição, afirmando que inseriria uma coluna do meio para que o “tentando” ou a “tentativa” pudesse ser registrado (EF3, p. 10).

À medida que iam assistindo aos vídeos, as professoras iam comentando sobre as diferenças dos comportamentos musicais das crianças: “Olha só! Ninguém faz esse som com a boca que ela pede! Mas depois eles vão começando a fazer! Vendo os vídeos a gente percebe claramente, né, esse desenvolvimento!” (P1, EF3<sup>33</sup>, p. 1).

Uma das professoras complementa: “Como a gente não grava tudo, esse registro aqui é superimportante. Para ir acompanhando, para saber em que investir, em quem... Como os outros registros que fazemos” (P2, EF3, p. 2). Umas das

---

<sup>33</sup> Encontro Formativo 3.

professoras se espanta: “Gente, as crianças mudaram muito! É impressionante!” (P3, EF3, p. 3).

Fica bastante claro para as professoras a questão das tentativas de regulação dos movimentos à música: “Olha lá! A Isis não está 100% correta, mas tá bem perto!” (P2, EF3, p. 6). E também a memória e a percepção dos contrastes das seções das músicas: “O nosso da Tartaruga, a gente já está percebendo isso, né Adriana. A gente termina a parte lenta que é no chão e logo começa a ansiedade. Eles já sabem o que que vem!” (P1, EF3, p. 7).

Eu explico que isso se dá pelos contrastes dos materiais sonoros, nesse caso, o lento e o rápido. E tal percepção já começa a iniciar as crianças na forma da música, ainda que eles ainda não façam a relação entre a forma, os caracteres expressivos e os materiais sonoros. Explico que, aos poucos, vamos fazendo com que se conscientizem de cada uma dessas camadas do discurso sonoro, e que o primeiro passo é essa percepção de que algo muda.

A Professora 3 demonstra a questão da escuta atenta, que provoca o estado inativo vigilante voluntário:

Uma coisa que percebo muito é que, primeiro, quando tem uma música meio que diferente, eles todos param e prestam muita atenção. Olham tudo e, depois quando você vai repetindo eles já dão conta de ver o que tem na música. No primeiro momento só olhavam, depois começam a repetir tudo (P3, EF3, p. 7).

Outra coisa que chamou a atenção foi que as crianças não mudaram a forma de responder às atividades dependendo de quem as conduzia, se eu ou se as professoras da turma: “Para eles não fez diferença não. Foi normal” (P4, EF3, p. 8).

Uma das professoras percebeu que as crianças já me associavam ao momento com a música. Só de me ver alguns já perguntavam “Cadê a música?”, outros pediam as canções das quais gostavam, como “Pepe peixe”. A questão da fala também foi observada: no Berçário, as crianças vocalizam mais com as vogais, enquanto na Sala 01 já era possível perceber a repetição das sílabas e o canto com uma das palavras da canção.

Tendo terminado de preencher os protocolos, projetei novamente os slides utilizados no primeiro encontro formativo, com a descrição das diferentes etapas do desenvolvimento musical em cada faixa etária. Assim, fomos relacionando as descrições teóricas com aquilo que havíamos acabado de registrar, e percebendo o

quando as atividades contribuíram para a conquista de determinados comportamentos musicais.

Feito isso, passamos para o último momento da pesquisa de campo, uma roda de conversa final, onde as professoras poderiam comentar sobre todo o processo e sobre suas impressões a respeito do protocolo e de sua contribuição para o trabalho com música que aconteceu ao longo desse período, e para o trabalho que teria continuidade, agora somente com elas, a partir desse momento.

### **6.1.8 Roda de conversa 3 – avaliando o processo e a transformação das práticas**

A última roda de conversa ocorreu logo após o último encontro formativo, quando os protocolos foram preenchidos, no dia 14 de dezembro de 2022. Iniciei retomando todo o processo de pesquisa, com ênfase nas duas rodas de conversa anteriores, que tiveram o objetivo de conhecer as professoras, um pouco de suas histórias, suas práticas e as primeiras impressões sobre as intervenções junto às turmas.

Expliquei que o objetivo dessa roda era encerrar a pesquisa de campo, fazendo uma avaliação de tudo o que foi vivenciado ao longo desses 9 meses, especialmente do protocolo de observação do desenvolvimento musical de crianças de 0 a 2 anos.

Como das outras vezes, procurei estimular e direcionar a conversa com algumas perguntas, pedindo que elas dividissem com o grupo suas impressões sobre esse trabalho com música, as possíveis contribuições para a prática delas, as percepções sobre o protocolo e seu potencial para colaborar com as atividades.

A roda de conversa foi transcrita, codificada e categorizada. Os resultados serão apresentados a partir das categorias construídas, e revelam o impacto desse grande processo formativo, onde eu, as professoras e as crianças nos afetamos e nos formamos, sendo a música uma importante mediadora.

#### **a) Da Pesquisa Crítica de Colaboração**

Princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração fundamentaram a construção desse processo investigativo. Especialmente o entendimento de que é uma pesquisa

produzida *com* pessoas, e não *sobre* elas (SANTOS, 2012, p. 2). Dessa forma, apesar de haver um planejamento inicial, todo ele foi discutido e reconstruído com as pessoas que participaram da pesquisa. Além disso, as reflexões também foram realizadas *com* as professoras, especialmente nas rodas de conversa, mas também durante as intervenções, nos intervalos, no cotidiano do LDI vivido ao longo desses 9 meses de imersão.

Essa postura foi percebida pelas professoras:

Eu, diversas vezes, eu ouvi as meninas falando o quanto você chegou e integrou. Você é gente como a gente sabe, eu falo isso porque (...) tem uma cultura sabe, de quem é doutorando, quem é num sei o que, quem é professor de num sei o que, especialista... (...) Então, às vezes a gente se sente muito abaixo das pessoas, a gente sente que sempre tem alguém acima de nós, muito acima de nós... E você chegou trazendo uma forma muito diferente. Na hora que fala: "Ah, vem uma pesquisa da UFJF"... a gente já fica um pouco mais acanhada e tal. E não, você trouxe isso de uma forma muito leve, diferente. Você entendeu, você procurou entender de verdade a nossa dinâmica, respeitou a forma que a gente trabalha, respeitou as nossas crianças... Então eu acho que isso foi muito legal sabe, essa construção que teve ao longo do tempo. Assim, a gente não te via como a Luana que veio de Juiz de Fora, não. Você é a Luana que virou ali uma colega mesmo de trabalho, que fez parte, que integrou a nossa equipe mesmo. (P1, RC3, p. 6).

A fala da Professora 1 reflete a "dissolução hierárquica entre os saberes" e a "diminuição do abismo entre aqueles que pensam e aqueles que fazem" (SANTOS, 2012, p. 2). A impressão é que foi possível fazer aquilo que Moreira, Schaper e Santos (2015) compreendem como característica desse movimento de pesquisa: um movimento de compreensão ativa do pesquisador, que "intervém no campo pesquisado, no sentido de propiciar espaços de transformações e mudanças" (MOREIRA; SCHAPER; SANTOS, 2015, p. 24).

Isso é corroborado pela Professora 2:

Concordo com a [Professora 1] sem tirar nem pôr uma palavra. A gente realmente sentiu assim, leve, né, e aberta também. Não se sentiu constrangida em momento nenhum de ter você na sala (P2, RC3, p. 6).

As professoras expõem a percepção do movimento crítico de colaboração, onde são considerados o cotidiano da creche e os saberes construídos pelos

sujeitos que ali atuam, sem polarizar crítica e colaboração, sem constranger os participantes impondo ideias e propostas de ação.

Pelas falas das participantes, percebe-se que o diálogo foi bem-sucedido, de fato descortinando possibilidades a partir do “compartilhamento de sentidos e de significados na produção-construção de conhecimento” (MOREIRA, SCHAPER, SANTOS, 2015, p. 24):

O que mais a gente tem para fazer nesse LDI são coisas! E aí, não virou “Ah, essa é mais uma coisa que tem pra fazer!”. Não, não, não foi isso! Foi tão bem integrado que fez parte da nossa rotina! Tanto que você falou assim: “Vocês agora vão conduzir a atividade!”. Se fosse em outro momento, eu teria ficado desesperada, porque sou muito ansiosa, sabe! “Nossa Senhora, preciso conduzir a atividade, a Luana vai estar lá na sala...” E não, em nenhum momento houve isso... (P5, RC3, p. 6).

Foi bastante importante perceber que foi um processo transformador, não um despejar de atividades e verdades sobre o trabalho com música. A colaboração não impede a crítica, a reflexão. Pelo contrário, é ela que possibilita a problematização da realidade, sem que pareça uma avaliação do trabalho realizado, mas no sentido de potencializar aquilo que já existe, aquilo que já é feito no cotidiano escolar.

#### **b) Dos materiais, sua simplicidade e acessibilidade**

As professoras reafirmaram a potência da simplicidade – algo que foi destacado na segunda roda de conversa que ocorreu logo após as minhas primeiras intervenções nas turmas. Essa acessibilidade às atividades e aos materiais e a possibilidade de observar o impacto deles no desenvolvimento das crianças colaborou para a possibilidade de transformação das práticas:

Nas atividades que você trouxe, às vezes você traz atividades muito simples, que a gente não conhecia, né... E como isso contribuiu com o nosso profissional, enquanto professoras, de ver esse desenvolvimento musical das crianças a partir dessas atividades. Coisas diferentes, músicas diferentes, objetos diferentes... Você trouxe muita coisa que, assim, custa tão baratinho e nos mostrou a riqueza de como poder trabalhar com cada uma delas. (P1, RC3, p. 1).

Uma das professoras destacou o uso desses recursos que estão disponíveis no cotidiano como possibilidades acessíveis que ampliam as possibilidades de atuação:

A contribuição na música a gente sabe da importância dela né, isso aí não precisa... é fato, o que mudou, o que eu achei assim relevante demais, demais, demais, esses elementos não convencionais que você trouxe ao longo desse tempo que estive aqui e que faz ampliar esse leque de possibilidades que a gente não tinha antes (P8, RC3, p. 12).

É possível perceber que esse processo de pesquisa contribuiu para uma mudança no olhar das professoras: os objetos cotidianos – e também o corpo – podem se tornar instrumentos musicais, ou instrumentos mediadores da sensibilização à música e aos seus elementos constitutivos.

Castro (1999) trabalha com a ideia de “mediadores”, tomando como base o pensamento de Vygotsky (1991), que distingue dois tipos: “os instrumentos, orientados para regular as ações sobre os objetos, reconhecidos como mediadores externamente orientados” e os signos, “internamente orientados para regular ações sobre o psiquismo das pessoas” (CASTRO, 1999, p. 49).

Os materiais musicalizadores são entendidos pela autora como inclusos no segundo tipo. Ela explica que:

O autor [Vygotsky] descreve a forma elementar de comportamento, que é total e diretamente determinada pela estimulação ambiental, como uma reação direta à situação problema. Já a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário somado à primeira forma, elementar. Esse elo é um estímulo de segunda ordem, um signo, que cria uma nova relação entre o estímulo e a resposta. A característica de maior importância desse signo é que ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente (CASTRO, 1999, p. 49-50).

Essa compreensão dos materiais como signos que agem sobre os indivíduos, contribuindo para um entendimento de elementos musicais foi descrita pela Professora 2:

Igual essa da tartaruga né, você trouxe esse recorte da canção e falou que tinha mais personagens. Mas, até então, eu não tinha escutado. E aí, pesquisando o vídeo, eu vi as outras partes, os outros bichos, e como que a gente pode ir incrementando isso dentro

da sala né, com os bichinhos de pelúcia, os tecidos... Igual essa do cavalo, vários tecidos amarrados. Então assim, **trazer mais significado usando os objetos e utilizando o corpo também né**, na falta desses objetos (P2, RC3, p. 1, grifos meus).

O uso desses recursos materiais, mediadores da compreensão musical, busca romper com o ensino tradicional de música, com o *habitus* conservatorial descrito por Pereira (2013), disseminado no senso comum, que pensa o ensino de música a partir das abstrações:

(...) existem várias disciplinas, entre as quais poderíamos incluir o ensino tradicional de música, uma tendência geral de estudar a linguagem e outros sistemas de signos separados de seu potencial mediador, o que significa que este foco abstraído da ação humana não considera em absoluto a mediação (CASTRO, 1999, p. 50).

Materiais simples, como um tecido, podem desencadear “a expressão de ideias em formação, num estágio bem inicial” (CASTRO, 1999, p. 50). Como mostra a Professora 5:

Mas eu achei muito interessante aquela música que você trabalhou com tecidos. Eu achei que chamou muito a atenção das crianças esses tecidos diferentes. Fazer o movimento com o corpo, balançando o tecido acompanhando o ritmo da música, isso eu achei que foi assim bem interessante, sobretudo com as crianças da nossa turma, né, que são um pouco maiores. Então eu achei assim, chamou a atenção deles por ser algo diferente, explorar o tecido, fazer os movimentos ali, as cores. Inclusive é uma das coisas que [Diretora do LDI] pediu pra gente colocar na lista (P5, RC3, p. 15).

Como sugere Castro (1999, p. 50), esses materiais, ao promoverem a contribuição concreta na ação de cada criança, são fundamentais nesse processo inicial de aquisição da linguagem musical. Segundo a autora, é importante que esse momento seja lúdico, com o uso mínimo de conceitos no discurso dirigido pelo professor.

A Professora 01 comenta sobre como as crianças são “encantadas” pelos materiais, participando das atividades propostas com grande interesse e entusiasmo: “Era bacia, era tecido, bolinha... E como que você consegue realmente trabalhar várias coisas, né, som forte, fraco, ritmo... encanta as crianças pra eles participarem mesmo!” (P1, RC3, p. 16).

Os materiais estão ligados a um repertório variado de canções infantis, compostas com uma finalidade pedagógico-musical, que, com eles, se tornam potentes mediadores da exploração dos materiais sonoros, caráter expressivo e forma.

A Professora 8 comenta: “Eu achei a experiência muito interessante, porque geralmente eu trabalhava sempre com a mesma música. Foi muito bom conhecer outras músicas e a forma que você pode trabalhar com cada uma delas” (P8, RC3, p. 10). E a professora 7 complementa, afirmando que foi também importante para os estagiários que presenciaram algumas das intervenções:

Foi importante também para os estudantes que acompanharam. A gente sempre falava assim: “Tem que trazer música diferente”, e vinham sempre as mesmas: “borboletinha”, “Pintinho Amarelinho”. Aí, semana passada, eles trouxeram uma música diferente, foram além do que é comum. Então não foi só para nós a contribuição, mas também para os estudantes (P7, RC3, p. 10).

As professoras revelaram que a ampliação de repertório teve ressonâncias até mesmo nas famílias das crianças:

Eu lembro que no primeiro semestre, até agora também as famílias me perguntando: “que música é essa da tartaruga que fulano está cantando? Eu não conheço!” Aí eu fui pesquisar um vídeo da música para mandar para essa mãe e fui achando outras coisas interessantes! Aí a gente sai um pouco desse mundinho da mídia, do senso comum, do mais do mesmo, né. Que não deixa de ser interessante porque elas gostam, a gente precisa trabalhar isso, mas também trazer novas coisas e dar sentidos assim aos objetos né, de explorar mais isso nas músicas. (P2, RC3, p. 1)

É interessante observar a consciência da Professora 2 de que é importante considerar o discurso musical que as crianças já trazem – um dos princípios destacados por Swanwick (2003) para o ensino de música. Mas que é fundamental ampliar esse repertório, compartilhando novas canções às quais as crianças não teriam acesso em outros lugares.

Isso incentivou a professora a buscar outras canções, outras possibilidades. O repertório já era uma preocupação das professoras, e sua ampliação foi uma das sugestões para a continuidade do trabalho futuramente:

Essa questão aí, eu fico pensando que já era uma preocupação minha antes de você chegar com essa proposta: a questão da qualidade das músicas, do que a gente traz para as crianças. O que que eu, enquanto professor, eu estou trazendo pra essas crianças? (...) Se você tivesse oportunidade de continuar mais, eu queria que a gente tivesse essa oportunidade de trabalhar junto essa seleção de músicas também, em questão de qualidade musical mesmo (P6, RC3, p. 3).

Há um novo olhar para esse repertório e para a música. Na primeira roda de conversa a música era compreendida como um recurso pedagógico potente para a aquisição de outros conhecimentos e de outras habilidades – o que de fato ela é. Mas seu papel como recurso pedagógico para a compreensão da própria música era praticamente desconsiderado.

A Professora 7 demonstra essa mudança de olhar para o repertório, quando sugere: “Construção de repertório e pensar em música para cada... para cada coisa que queremos desenvolver naquele momento” (P7, RC3, p. 14). E essa mudança de olhar permitiu a crítica das práticas anteriores com música:

E no primeiro semestre a gente usava muito som dentro da sala sabe, a gente colocava um CD ou um pen-drive, selecionava umas músicas e em alguns momentos na rotina a música ficava ali tocando, ao longo da rotina, sem intenção de atividade musical (P2, RC3, p. 4).

A professora percebe a ausência de uma “intenção” mais ligada à exploração da música, da sua linguagem, dos seus elementos constitutivos. Essa mudança de postura, esse desejo de ampliação do repertório, já se mostra como uma importante construção coletiva a partir da pesquisa crítica-colaborativa.

### **c) A percepção do desenvolvimento como transformadora do olhar**

A hipótese apresentada no início dessa pesquisa era a de que se as professoras pudessem observar o desenvolvimento musical das crianças, a formação realizada com elas poderia ser mais significativa, aumentando a probabilidade de uma transformação duradoura.

Em vários momentos as professoras destacaram a percepção do desenvolvimento das crianças ao longo das intervenções, algo que ficou bastante

evidente no exercício de comparação dos vídeos para o preenchimento do protocolo.

Como mostra a Professora 1:

Olha, Luana... Com certeza contribuiu muito! Primeiro porque a gente pôde perceber ao longo da experiência, todo o desenvolvimento. Agora, analisando os vídeos e registrando nesse documento, isso só confirma, né, toda essa evolução das crianças. (P1, RC3, p. 1)

E, também, a Professora 7:

E uma coisa interessante, vendo os vídeos... é a diferença de quando se começa no Berçário e quando se começa na Sala 01. Deu uma diferença enorme, porque nossos bebês já estão fazendo coisas que os maiores não estavam fazendo. Igual no primeiro vídeo da Sala 1, por exemplo, eles estavam quietinhos, paradinhos... Hoje já se movimentam com o corpo, pedem a música. É possível perceber uma grande diferença. (P7, RC3, p. 10).

Nessa perspectiva, propus observar se o protocolo de observação do desenvolvimento musical das crianças poderia configurar-se como um instrumento formativo que contribuísse, de forma significativa, para a transformação das práticas pedagógicas das professoras deste espaço.

A Professora 3, que havia ingressado no segundo semestre, com a pesquisa já em andamento, corroborou a importância do protocolo em todo o processo, considerando-o “o ápice” da contribuição da pesquisa:

E esse protocolo, eu já dei uma olhada rapidamente, eu acho que vai, é o ápice assim da contribuição... De você poder ver cada criança aqui, o que que ela tá conseguindo já, de acordo com a faixa etária, o que que ela já verbaliza através do seu corpo né, porque o corpo fala... Então é muito bom e a gente observou muita coisa boa né (P3, RC3, p. 4).

A Professora 7 concorda, e revela que o protocolo pode ser um instrumento que contribui como um orientador da prática em sala de aula:

Eu como entrei agora, recentemente Luana, eu vejo uma diferença enorme. Esse olhar que a gente tá tendo a partir das práticas com você, é muito interessante. Eu gostei demais do protocolo. Ele dá uma noção pra gente, pra orientar a prática, eu gostei demais (P7, RC3, p. 10).

O instrumento possibilitou a percepção do desenvolvimento musical das crianças e, também, mostrou-se como algo que favorece uma mudança de olhar para a própria Música, permitindo uma aproximação dos documentos legais que norteiam a prática educativa:

Eu pude perceber a evolução das crianças do início até agora, como que elas se envolveram ainda mais com você, com a gente nos momentos de música. É sempre um desafio muito grande, porque às vezes a gente não sabe se a gente canta, se vai lá correr atrás dos meninos, mas a gente tenta trazer isso pra dentro da sala. A gente sabe que é importante... E dentro de tudo que você colocou aqui dentro desse protocolo, é muito importante pra gente até mesmo possibilitar que as crianças tenham uma vivência diferente, uma relação diferente com a música, de acordo com aquilo que coloca a BNCC, os referenciais... Então isso tudo aqui engloba tudo que é importante que a gente trabalhe com a música junto com as crianças (P6, RC3, p. 11).

Como há uma indicação das diferentes ênfases possíveis no envolvimento com a música (voz, corpo e fonte sonora), as professoras reconheceram como uma ampliação das possibilidades de ação junto às crianças:

É um desafio muito grande porque, muitas das vezes, nós temos diferentes momentos da rotina. Não é todo dia que a gente consegue fazer essas atividades voltadas para a música. Tem dia que é mais tranquilo, tem dia que não é, tem dia que não dá... Então essas diferentes possibilidades permitem também que a gente apresente outras formas para as crianças, “ah hoje não vai dar pra usar a voz, usar o corpo, mas hoje vai dar pra usar esse instrumento” (P4, RC3, p. 11).

A mudança do olhar foi algo recorrente e marcante na fala de todas as professoras. As vivências e o protocolo contribuíram para a transformação da forma com que as professoras trabalhavam a música, como ressalta a Professora 5:

Eu acho assim, que enriquece muito a nossa prática, né, porque o que a gente vê durante a graduação ainda é muito pobre. Depois que a gente vem pra prática, a gente tem um novo olhar. Cada dia desses que a gente estava na sala, foi uma experiência, foi uma vivência diferente que a gente teve, e isso que permite que a gente desenvolva, tenha um outro olhar né, voltado para a música, não só no sentido cantar e dançar, mas além disso né (P5, RC3, p. 11).

Essa professora reconhece que há muito o que ser feito para além de cantar e dançar – o que, em si, já é muito importante. Além disso, mostra a importância de ações de formação continuada, pois, como mostra a literatura (VALE, 2019; BELLOCHIO, 2014; DUARTE, 2010; AQUINO, 2007; FIGUEIREDO, 2004, dentre outros), a formação inicial é incipiente no que se refere ao trabalho com música.

A importância da formação continuada para a prática pedagógica é também ressaltada pela Professora 2:

Eu acho que a gente tem muito que agradecer esse espaço de formação geral, porque é um espaço de constante formação pra gente. A gente está sempre aprendendo, então, receber pessoas de fora, trazendo coisas novas, enriquece muito esse nosso trabalho. A gente já trabalha, a gente usa a música no nosso dia a dia, mas você trouxe essa visão mais profissional. A gente fica muito presa a que as crianças trazem e pode ser que fique repetitivo ali, sempre as mesmas músicas, os mesmos movimentos. Aí você trazendo essas músicas novas, pelos menos pra mim, ajudou a procurar outras coisas também, sabe! (P2, RC3, p. 1).

Essa mudança de olhar, possibilitada pelo diálogo entre as novas possibilidades e o conhecimento que as professoras já possuem, foi também destacada pela Professora 8:

Foi uma riqueza muito grande você trazer esse leque de possibilidades, utilização de diferentes objetos, de formas, de possibilidades né, pra que a gente pudesse trabalhar com as crianças porque muitas das vezes nós conhecemos as características importantes para o desenvolvimento ali, com a música, mas às vezes a gente se prende muito só no cantar, no dançar, a gente acaba meio que ficando só nisso né e aí quando você chegou, mostrando pra gente esse outro lado, essa sensibilidade pelo escutar, pelo olhar também né, então assim, isso estimulou as crianças ainda mais (P8, RC3, p. 11).

Percebe-se uma ampliação do entendimento das possibilidades do trabalho com música, que já foi influenciando nos planejamentos das professoras. A Professora 5 relata como se restringia a trabalhar apenas com instrumentos musicais e, partir das intervenções, aguçou seu olhar para as possibilidades sonoras de outros materiais, variados e acessíveis:

Eu, pra mim, eu vejo assim que eu pensava atividade com música, só instrumento. Aí quando eu comecei a ver que você levou outros

tipos de coisas, eu falei assim “gente”, aí me deu aquele estalo. Um dia desses eu procurei casca de coco, pra gente levar na aula de música, porque não precisa ser só o pandeiro, só a flauta, só o chocalho, só o violão, pode ser outras coisas também. Aí eu vi os canos lá e falei assim “nossa, cano também vai ser legal pra gente fazer um som lá na sala”, acho que abriu mais, virou uma chave de possibilidades que a gente pode ter (P5, RC3, p. 10).

A transformação do olhar para o trabalho com a música foi bem destacada pela Professora 1, que compreendeu a necessidade de ter uma intenção clara com cada atividade, algo ligado à área da música:

Porque a gente por natureza já vê alguma coisa ali e já acha que dá pra fazer alguma coisa com aquilo ali, mas com uma finalidade, sabe, finalidade de agora pensar em atividades com música, com coisas que a gente tem aqui, ao nosso alcance (P1, RC3, p. 15).

Para além dos materiais, a Professora 3 mostrou uma mudança, também, na percepção auditiva do entorno – percebido agora como rico de possibilidades para a exploração musical:

Foi engraçado o dia que nós fomos fazer uma excursão ali no recanto, né. A gente estimulou as crianças a ouvir os pássaros, o canto dos grilos... Também esse contato com a natureza, o ar livre... Então eu penso assim, que a sua presença aqui, a sua formação muito contribuiu pra gente nesse sentido (P3, RC3, p. 13).

Os conhecimentos musicais passaram a fazer parte do repertório de saberes em torno dos quais as experiências se desenrolavam (MOREIRA; CANDAU, 2007): “Era mais a letra, né... Agora não, trazendo essas questões do ritmo, do rápido, devagar, do forte, do fraco, para transformar esses momentos” (PROFESSORA 5).

Essa questão é aprofundada pela Professora 4:

A música é algo que ela precisa estar presente, né. As crianças precisam de música, elas são musicais, são expressivas, todo objeto vira um instrumento para elas. Elas batem, elas chacoalham... Essa experiência me trouxe mais essa questão de pegar mesmo esses conceitos musicais, rápido, devagar... De trazer isso no momento em que as crianças estão muito agitadas, a gente começa uma música mais tranquila, elas aumentando ali no clima, sabe? Ou no momento que elas precisam extravasar a energia, a gente vem trazendo esses momentos. **Então eu acho que isso mudou bastante a forma de pensar, porque antes a música era usada mas não, eu não tinha essa visão, usando ali os elementos musicais, sabe?** Era mais

como forma de apreciação mesmo e de expressão corporal. As crianças dançarem, ouvir (P4, RC3, p. 2, grifos meus)

Nessa perspectiva, o protocolo contribuiu para direcionar o olhar e as práticas, evidenciando os comportamentos musicais demonstrados pelas crianças que se relacionam intimamente com a construção do conhecimento, da compreensão desses elementos musicais. As professoras destacaram, inclusive, que ele poderia ser incorporado como referencial de avaliação do desenvolvimento das crianças relacionado à música:

Sobre esse protocolo, eu vejo muito que a gente tem mapa de num sei o que, protocolo de num sei o que, avaliação de num sei o que... E a gente não tem nada referente à música, e é algo que a gente faz constantemente, né... Então, eu acredito que vai ser muito importante pra anexar junto com o nosso trabalho esse protocolo voltado para a musicalização (P7, RC3, p. 11).

O que foi reforçado pela Professora 1:

E essa relação com o protocolo, eu até comentei como a gente pode até mesmo inserir na nossa avaliação em relação à música, que é uma prática que a gente já faz, mas que, antes, não tínhamos conhecimento de como inserir esses itens de forma tão objetiva, e de como visualizar isso na nossa observação em relação à música. Assim, contribuiu muito sim. Eu pelo menos, falando por mim, ter que agradecer a sua pesquisa ter sido aqui, de você ter vindo e não só ter vindo por seu trabalho, mas também para trazer pra gente e contribuir conosco enquanto profissionais e com as crianças. (P1, RC3, p. 1)

Também o protocolo foi associado a uma prática que as professoras já faziam, mas de maneira mais superficial, sem a objetividade e a materialidade que os itens do instrumento proporcionaram. A ampliação do repertório também foi pensada, pelas professoras, para ocorrer em diálogo com os itens do protocolo, como mostra a professora 7:

Para o desenvolvimento mesmo, sabe... pra gente trazer a música pensando sobre o movimento do corpo, aí a outra o som. Então assim, a gente construir um repertório pensando nesses detalhes da música, do movimento, do som, do ouvir, qual música é melhor pra gente ouvir o som...

Então eu acho que seria interessante também pra gente construir repertórios pensando nesse processo de desenvolvimento que o protocolo nos ajuda a perceber e registrar (P7, RC3, p. 15).

Dessa forma, a percepção do desenvolvimento musical foi um importante meio de transformação do olhar das professoras, para se ter uma “noção musical”, como compartilha a Professora 4:

Acho que tudo o que aconteceu foi bem importante. Até para, para esse resultado final, né. A gente vê que o resultado, ele é consequência disso, desse processo que foi feito ao longo do período. Então, ver o quanto as crianças se desenvolveram nesse sentido né, aquele primeiro encontro que teve, as crianças mais acanhadas e agora elas já em outro estágio... Foi muito importante, assim, poder entender mais, de ter essa noção musical (P4, RC3, p. 5).

A percepção do desenvolvimento musical foi apontada pelas professoras como aquilo que foi mais marcante em todo o processo:

E assim, pensando em um momento marcante, eu poderia dizer que foi hoje, porque hoje a gente viu aqui o resultado de todo esse processo que a [Professora 4] trouxe. Eu consegui ver o resultado tanto pras crianças mesmo, e pra mim também, de conseguir entender. O quanto que eu aprendi, né, e de conseguir identificar... Vendo os vídeos a gente conseguiu sentar aqui e fazer isso! Porque você simplesmente poderia ter feito a sua pesquisa e ido embora né... (P3, RC3, p. 6).

A análise feita conjuntamente do desenvolvimento das crianças foi considerado como uma “colheita dos resultados” tanto para as crianças, quanto para as próprias professoras:

E da gente ter feito esse momento aqui hoje, que foi a nossa colheita de resultado juntas, né! Aí a gente viu o resultado tanto desse processo para as crianças e para a gente também, enquanto formação profissional (P6, RC3, p. 6).

As professoras manifestaram, ainda, o desejo de ampliar o protocolo para outras idades, de forma a construir um grande programa de educação musical no LDI.

**d) Do encontro com a própria musicalidade à transformação da relação das professoras com a música**

A transformação do olhar para a música e das práticas pedagógicas foi também possibilitada por outro importante impacto das intervenções: o encontro com a musicalidade das professoras e, muitas vezes, a transformação da relação delas com a música:

As dinâmicas foram riquíssimas para nós. Aquelas dinâmicas mostram muito nosso limite, como que a gente tem dificuldade com determinadas dinâmicas que aparentemente são simples e como que a gente também peca ao exigir às vezes da criança determinada coisa que nem nós damos conta, né. E isso é muito bom porque automaticamente a gente se põe muito no lugar do outro. No caso da criança, esse sujeito que ainda tem muita coisa pra desenvolver, físico, motor e em todos os sentidos... (P5, RC3, p. 14).

Como já apontavam Bellochio e Figueiredo (2009), as lacunas na formação musical das professoras estão ligadas à falta de confiança delas para um trabalho com música para além do que é possível no senso comum. Como já citado anteriormente, mas importante de ser recuperado nesse momento, “para que esse profissional tenha maiores possibilidade de inserir conhecimentos musicais em sua prática pedagógica é necessário que ele tenha vivenciado experiências musicais e pedagógico-musicais em sua formação” (BELLOCHIO et al., 2017, p. 208).

Nesse sentido é que, nos encontros formativos, procurei realizar atividades voltadas também para as professoras, para além daquelas que estávamos propondo para as crianças. Apesar de um tempo bastante reduzido, já houve repercussões na confiança das professoras, como revela a Professora 4: “Eu também não tinha uma relação com a música... eu nem estava trabalhando nada de música antes! Agora me sinto muito mais confiante, porque vejo que são coisas simples e que estão ao nosso alcance!” (P4, RC3, p. 15).

As professoras ficaram estimuladas a tentar, a vencer a timidez:

E assim, eu não sei cantar, não tenho uma boa relação com a música em si... Não tenho ritmo, não tenho coordenação motora, nada... Mas tô cantando, tô tentando! Às vezes começo a cantar errado mas vai, então acho que encoraja a gente também a arriscar né, a gente se sente mais confiante de arriscar alguma coisa, sabe. Então acho que ajudou demais essa questão de timidez pra cantar, de achar que não consegue e a gente dá um jeito mesmo sem ter um relacionamento com música (P3, RC3, p. 2).

É importante ressignificar esse “relacionamento com música”, pois todas elas certamente possuem um relacionamento importante com essa linguagem. Talvez, o fazer musical mais ativo é que precise ser impulsionado para que as professoras se tornem ainda mais confiantes em suas práticas pedagógicas. Esse momento inicial, ocorrido ao longo dessa pesquisa, contribuiu para uma abertura maior a esse relacionamento:

Então, pra mim, quem se formou comigo sabe que eu não sou nada musical. Eu corro léguas de música! Eu fico preocupado! Quando falam de berçário pra mim eu me preocupo muito, porque lá é música pura, gente! Então, assim, eu ficava muito preocupada com essa questão, principalmente quando eu vim trabalhar aqui no LDI. Eu me preocupava com isso porque eu não sou musical, eu não tenho ritmo nenhum... E eu percebi que eu... hoje eu percebo como eu estou mais aberta! Não que eu sei cantar, que eu consigo desenvolver uma atividade de música naturalmente... Mas eu estou mais aberta. Essa semana, por exemplo, eu estava cantando a história da linda rosa juvenil! Uma história cantada! Quem diria que eu ia pegar aquela história! Eu tenho pavor, de jeito nenhum! Então eu sinto que eu estou mais aberta para experimentar coisas novas, eu sinto essa possibilidade através do seu trabalho. (P7, RC3, p. 10-11)

Fica claro, portanto, que as professoras percebem os impactos não somente no desenvolvimento musical das crianças, mas em si mesmas:

Assim... não é uma descoberta somente para as crianças, mas para mim também. Então, está sendo muito importante eu poder oferecer para eles, porque automaticamente eu estou oferecendo para mim... estou saindo do meu conforto, da minha zona de conforto. Hoje eu puxo música, as crianças querem cantar música que eu não faço ideia de qual seja e eu falo: “Vamos tentar!” (P7, RC3, p. 12).

A mudança no olhar, na postura das professoras tem, portanto, reverberado na (re)construção<sup>34</sup> de suas práticas: “E a gente também tá criando, né. E a gente percebe as crianças criando também...” (P5, RC3, p. 2).

#### **e) Sintetizando o processo**

---

<sup>34</sup> Tenho adotado essa grafia para englobar tanto a reconstrução das práticas anteriores das professoras, como a construção de novas práticas, novos olhares, novas posturas.

Diferentes sugestões foram feitas pelas professoras, além da ampliação do protocolo para as outras idades, como comentado anteriormente. Especialmente uma ampliação do contato comigo e com as propostas de atividades, uma imersão mais duradora:

Professora 4: - Mais dias na semana!

Professora 2: - Eu ia falar isso, primeiro aumentar! Em vez de uma vez por semana, por exemplo, ir para duas.

Professora 3: - Quem sabe uma com as crianças e uma com a gente! (RC3, p. 3).

Além disso, a Professora 1 sugeriu que pensássemos em atividades para serem realizadas na área externa, dialogando com esse importante e rico espaço do LDI. Ou seja, utilizar também o espaço como um instrumento mediador, para além dos materiais.

Por fim, pedi às professoras que escolhesse uma única palavra, sem necessidade de explicação, para definir o protocolo. As professoras enfatizaram o olhar, indicando palavras como “observação” e “observar”; e também seu potencial formativo, escolhendo palavras como “aprimoramento”, “orientação” e “organização”. Tudo isso como importante para o cuidado com as crianças, expresso na escolha da palavra “amor”.

As palavras escolhidas pelas professoras podem ser sintetizadas no esquema abaixo:

Figura 40 – Nuvem de palavras



Fonte: elaborado pela autora.

### 6.1.9 A formação de professores como o cultivo do olhar

Como recuperado na seção anterior, essa pesquisa foi construída em torno da hipótese de que a observação do desenvolvimento musical das crianças, com a ajuda de um instrumento que registrasse esse processo, contribuiria para o sucesso do processo formativo das professoras, aumentando a probabilidade de uma transformação duradoura de suas práticas.

A partir dos comentários das professoras, foi possível observar que, de fato, o protocolo construído a partir de outros instrumentos semelhantes na literatura contribuiu para tornar todo o processo de imersão no cotidiano do LDI mais significativo.

As professoras se referiram, bastante, à transformação do olhar. Considerando a discussão promovida na última roda de conversa, foi possível perceber que o protocolo foi, sim, um importante instrumento para essa transformação, mas não foi o único agente de mudança.

Elas indicaram, também, o contato horizontalizado comigo, num constante diálogo colaborativo, o contato com os materiais e com as músicas que foram utilizadas nas intervenções, além das trocas realizadas com as crianças, observando (e depois registrando) seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Isso me fez refletir sobre o processo formativo – seja ele inicial, na graduação, ou continuado, ao longo da vida profissional – como algo relacionado à “revolução do olhar” de que nos fala Pierre Bourdieu (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 251). O sociólogo francês, ao pensar sobre as ciências sociais, fala dessa revolução como uma importante ruptura com o pré-construído, com o senso comum, um novo olhar que se move além da nossa experiência sensorial cotidiana (MATON, 2019, p. 15).

O britânico Basil Bernstein (2000, p. 165), influente sociólogo da educação, define o olhar especializado como um modo particular de reconhecer e de responder ao que realmente importa. A professora Lee Rusznyak (2022) compreende a formação dos professores como um processo que possibilita a construção desse olhar. Embora ela trabalhe especialmente com a formação inicial, quero propor também a formação continuada como um prosseguimento, um aprofundamento desse processo.

Nessa perspectiva, são bastante úteis os diferentes tipos de olhares propostos por Maton (2014). É interessante pontuar, aqui, o comentário do autor que se refere a “olhar”, “mas poderíamos também falar de ‘ouvido’, ‘paladar’, ‘toque’, ‘sensação’ e assim por diante, dependendo das práticas de conhecimento em discussão<sup>35</sup>” (MATON, 2014, p. 95, minha tradução).

O autor distingue, dentre outros, o “olhar vago” ou “olhar em branco” (*blank gaze*); o “olhar treinado” (*trained gaze*) e o “olhar cultivado” (*cultivated gaze*). O “olhar vago” ou “em branco” é quando não há formas especializadas de ver o que importa. Ou seja, o olhar de senso comum. É possível pensar que as professoras contavam com essa forma de olhar para o trabalho com música no início da formação proposta por esta pesquisa.

Como foi possível observar na primeira roda de conversa, as professoras relataram que o contato com música na formação inicial foi superficial: “a gente acaba tendo contato, mas nada muito profundo” (P1, RC1a, p. 1); “foi tudo tão rápido e tão superficial, que agora estou tendo essa dificuldade de o que vou planejar” (P2, RC1a, p. 1).

Dessa forma, o uso que fazem da música em suas práticas pedagógicas é apenas como um recurso, sem um olhar especializado que contemple questões próprias da área: “a música é uma ferramenta muito importante” (P1, RC1a, p. 1); “se tá agitado e a gente canta uma música, eles se acalmam” (P2, RC1a, p. 1); “[a música] me ajudou muito no momento da recepção agora nesse período de adaptação (...). Foi a forma que consegui trazer as crianças e fazer a adaptação e dos pais saírem logo da sala (P6, RC1b, p. 3)”; e “acredito que a música pode vir como um instrumento para qualquer atividade” (P4, RC1a, p. 6).

Como mostra Pereira (2023, p. 7):

É importante considerar que o acesso ao conhecimento escolar tem uma dupla função: ‘desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade’ (Brasil, 2010, p. 12). Nesse sentido, todas as áreas de conhecimento assumem esse papel mais amplo do desenvolvimento do educando. Todavia, a cegueira em relação aos conhecimentos próprios da área da Música tem limitado o trabalho com essa linguagem artística apenas a um desses aspectos, ou mesmo ao desenvolvimento de habilidades intelectuais ligadas somente a outras áreas de conhecimento.

---

<sup>35</sup>I refer to 'gaze', but one could just as well talk of 'ear', 'taste', 'touch', 'feel', and so forth, depending on the knowledge practices being discussed.

O autor afirma que as pesquisas que vêm sendo realizadas nos diversos contextos da educação básica “vêm mostrando a necessidade de se fortalecer a Música como área de conhecimento, para que se cumpra efetivamente a dupla função desse conhecimento escolar específico” (PEREIRA, 2023, p. 8). Assim, percebe-se inicialmente nas professoras esse olhar vago para o trabalho com música, sem o caráter especializado que contribuiria para o cumprimento da “dupla função desse conhecimento escolar”.

A esse olhar vago, pode-se relacionar um “ouvir vago”: ouvir a música como uma experiência cotidiana, sem perceber nela possibilidades de trabalho, potencialidades de promover o desenvolvimento das crianças.

O “olhar treinado”, de acordo com Maton (2014, p. 95), é aquele adquirido pelo treinamento em procedimentos específicos ou em princípios especializados. É o olhar caracterizado pela posse de conhecimentos especializados (conceitos, habilidades etc.). A visão é aprimorada por uma lente externa que ajuda a compreender e a colocar as práticas em ação.

Pensando nos cursos de formação continuada, essa lente externa são os conhecimentos e procedimentos específicos aos quais as(os) professoras(es) vão sendo apresentadas(os). É interessante reforçar que, como são lentes externas, essas não foram incorporadas pelos sujeitos, não se tornaram parte deles, como algo encarnado, que os constitui.

O primeiro encontro formativo, ao fornecer conhecimentos teóricos e princípios que fundamentam as práticas de ensino de música, foi uma tentativa de treinar o olhar (e o ouvido) das professoras do LDI. A intervenção conduzida pelas professoras após as formações também contribuiu para esse treinamento do olhar (e do ouvido), ao colocar em ação os conhecimentos aprendidos.

Dessa forma, o protocolo se constitui como uma ferramenta importante para o treinamento do olhar (e do ouvido) das professoras, uma vez que o instrumento lista uma série de comportamentos musicais que se espera construir com as crianças. Essa era a proposta que norteou a presente pesquisa: utilizar esse instrumento no processo formativo para torná-lo mais significativo e, assim, com a potencialidade de produzir uma transformação mais duradoura do olhar (e do ouvido) das professoras – para além do período em que estivéssemos juntas.

A última roda de conversa me permitiu compreender que essa transformação duradoura do olhar (e do ouvido) e, conseqüentemente, das práticas das professoras ocorrerá quando estas desenvolverem um “olhar cultivado” (e, dessa forma, um “ouvido cultivado”). Esse tipo de olhar / ouvido envolve a incorporação de disposições, tornando-se segunda natureza, encarnada nas professoras.

Maton (2014, p. 186) explica que o cultivo do olhar é o resultado de uma exposição prolongada a outros significativos, de uma participação alargada em “comunidades de prática”.

Pensando nos professores, Rusznyak (2022, p. 3) afirma que esse olhar é possível quando critérios sobre práticas efetivas são internalizados, oferecendo suporte para as tomadas de decisão, para uma apreciação e conseqüente responsividade contextual. Para essa autora:

O conhecimento é necessário, mas insuficiente para desenvolver competências na prática. Os conjuntos de conhecimentos que eles aprenderam nos seus cursos poderão potencialmente permanecer como uma coleção de ideias inertes e desconectadas até que eles próprios os coloquem em ação em suas experiências na sala de aula.<sup>36</sup> (RUSZNYAK, 2022, p 3).

Ou seja, a posse dos conhecimentos não é garantia de que estes serão colocados em ação – e que serão colocados em ação de forma duradoura. Ao permanecerem como lentes externas, não deixam de ser importantes, mas, como algo externo aos sujeitos, pode ser utilizado ou não. É preciso vê-los em ação, colocá-los em ação, reconhecer seus efeitos. Dessa forma, com o tempo, eles serão internalizados e se tornarão parte das professoras: um olhar / ouvido cultivado.

Pode-se pensar toda a imersão no campo como o início de um processo de cultivo do olhar, tanto meu quanto das professoras. Para elas, eu fui um “outro significativo” – pode-se mesmo dizer de um “outro colaborativo”, bem como os conhecimentos compartilhados; a prática compartilhada; o protocolo de observação; e as crianças, com seus saberes, suas respostas às interações e seu desenvolvimento devidamente percebido e registrado.

---

<sup>36</sup> *Knowledge is necessary, but insufficient for developing competence in practice. The bodies of knowledge they have learnt in their coursework could potentially remain a collection of inert, discrete ideas until they themselves bring them to bear on their experiences in the classroom.*

Para mim, por outro lado, cada uma delas foi um outro significativo (colaborativo), com seus saberes, suas experiências, seus questionamentos, suas interações; além das próprias crianças, do espaço do LDI e toda sua equipe, e dos conhecimentos produzidos e trabalhados nesta tese.

No caso das professoras, a roda de conversa permitiu perceber o início de uma mudança nos olhares. E essa mudança já reverberou nas suas práticas pedagógicas e na forma que elas se relacionam com a música e com os sons. Mas, é preciso reforçar, trata-se de um processo inicial de cultivo. Elas mesmas, ao serem questionadas sobre propostas futuras, pediram por uma maior imersão, por maior contato com os outros significativos: eu, minhas práticas, os conhecimentos, os materiais, os repertórios.

Nessa perspectiva, o protocolo, ao contribuir de fato para a observação e o registro do desenvolvimento das crianças, constituiu-se como uma importante lente que contribuiu para a mudança do olhar. Todavia, é fundamental compreendê-lo no conjunto com os demais outros significativos com os quais elas tiveram contato ao longo de todo esse processo. Elas reconhecem esses outros, ao ressaltar a participação nas intervenções que realizei nas diferentes turmas; os materiais que eu trouxe para as explorações – sejam eles instrumentos musicais ou materiais alternativos –; o repertório especialmente selecionado (muitas vezes especialmente composto) para o trabalho com música; além dos conhecimentos compartilhados nos encontros formativos e nas conversas e comentários cotidianos.

Pode-se pensar que todos esses outros tornaram-se ainda mais significativos com a ajuda do protocolo, que permitiu a “nossa colheita do resultado juntas”, possibilitando “[ver] o resultado tanto desse processo para as crianças e para [as professoras] também, enquanto formação profissional” (PROFESSORA 6).

Dessa forma, é possível afirmar que a observação do desenvolvimento musical das crianças, mediadas pelo protocolo construído, constituiu-se como algo especialmente significativo no processo formativo. Mas, para assegurar mudanças duradouras, é fundamental o uso prolongado do próprio protocolo, bem como uma maior imersão com novas práticas, novos materiais, novos repertórios, novos conhecimentos, sempre em diálogo com a prática cotidiana com as crianças.

Há uma grande potencialidade para que isso aconteça, pois as próprias professoras consideraram a possibilidade de incluir o protocolo como mais um dentre os demais modos de registro do desenvolvimento das crianças no LDI. Além

disso, já foi possível notar que as professoras começaram a olhar de forma diferente para os materiais cotidianos, considerando suas potencialidades para o trabalho musical com as crianças. Começaram, também, a procurar por outros repertórios que permitam a promoção dos comportamentos discriminados no protocolo.

As professoras foram bastante precisas ao indicar que o protocolo foi “o ápice da contribuição”, por ter dialogado o tempo todo com a prática. Essa é uma característica da Pesquisa Crítica de Colaboração, que inspirou a estruturação da presente pesquisa: “a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; interseção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento” (MOREIRA, SCHAPER; SANTOS, 2015, p. 24).

O olhar cultivado não é construído pela imposição arbitrária de “novas coisas” que se somam às muitas outras que já são realizadas cotidianamente. Pela imposição de ideias a partir da autoridade do especialista. O cultivo do olhar se dá por meio dessa construção colaborativa, pelo compartilhamento de sentidos e de significados, pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Nesse contexto, o protocolo pode ser, sim, mais uma ferramenta que contribui para o cultivo do olhar das professoras, com potencialidade para transformar as práticas pedagógicas com música. Se isso será duradouro, contudo, dependerá de todo o contexto em que ele estiver inserido. Caso contrário, torna-se mais uma ferramenta que pode ser utilizada ou não por olhares treinados. Daí até a incorporação das disposições, até o cultivo do olhar que confere o caráter mais duradouro às práticas, é preciso tempo, perseverança, desejo de mudança e a interação prolongada com variados outros significativos.

## 7 NOTAS FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar se o Protocolo de Observação do Desenvolvimento Musical de Crianças de 0 a 2 anos, construído a partir de outros instrumentos semelhantes na literatura da área, poderia configurar-se como um instrumento formativo que, ao explicitar o desenvolvimento musical dos bebês e crianças bem pequenas do LDI, contribua, de forma significativa, para a transformação das práticas pedagógicas das professoras deste espaço.

Para isso, os caminhos metodológicos assumidos foram guiados por pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração, um tipo de pesquisa que é produzida *com* as pessoas, e não *sobre* elas. Consequentemente, não se tratou de uma pesquisa denúncia, mas de uma compartilha de olhares, de práticas, de conhecimentos e de afetos.

Essa investigação crítica e colaborativa foi realizada no Laboratório de Desenvolvimento Infantil, que integra a Unidade de Educação Infantil da Universidade de Viçosa. O LDI foi um campo fértil de pesquisa, uma vez que se trata de um espaço acadêmico especificamente destinado à produção de conhecimentos que giram em torno da Educação Infantil.

As pessoas envolvidas diretamente com a pesquisa foram as professoras e as crianças das turmas do Berçário e da Sala 01 do LDI, com idades entre 4 meses e 2 anos e meio. As atividades ocorreram com todas as turmas e professoras do LDI (Salas 02, 03, 04 e 05), mas considerou-se como recorte de análise o Berçário e a Sala 01, para poder concentrar-se nessa fase inicial do desenvolvimento infantil, com suas idiosincrasias em relação às metodologias de ensino de música utilizadas.

Antes da imersão no campo, o primeiro passo foi compreender a etapa da Educação Infantil, a partir da legislação educativa nacional, sublinhando o lugar da Música nesse contexto. Dessa forma, ficou clara a relação indissociável entre o cuidar e o educar nessa etapa, e a compreensão das crianças seres históricos e de direitos, que aprendem a partir das interações sociais, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se.

Os documentos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil reconhecem a Música como uma importante área de conhecimento que perpassa

toda a ação educativa – não devendo restringir-se apenas a um recurso metodológico para o desenvolvimento de habilidades diversas.

Como foi demonstrado, mesmo o controverso documento da BNCC reconhece a necessidade de se imprimir uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, ou seja, a organização e proposição, pelo educador de experiências que não apenas revelem o cuidado, mas que promovam (ou sejam a base para) a construção de conhecimentos.

Contudo, o conhecimento acumulado, produzido por pesquisas já realizadas a respeito especialmente da formação dos pedagogos, revelou lacunas na formação musical dos professores que atuam nessa faixa etária. Lacunas que têm resultado na falta de segurança e competência para atuar nessa área: a Música é limitada a funções acessórias – entretenimento, lazer, ferramenta metodológica.

A imersão no Laboratório de Desenvolvimento Infantil permitiu observar como este é um local privilegiado, especialmente pensado – incluindo seu espaço físico – para o cuidado e a educação das crianças. Fundamentado principalmente na teoria piagetiana, o LDI compreende as crianças como um sujeito que precisa construir seu próprio conhecimento, fazer suas próprias descobertas, precisando, portanto, agir sobre o outro – objetos e pessoas. Um sujeito epistêmico que, ao agir sobre o mundo, constrói e estrutura seu conhecimento.

A leitura da sua proposta político pedagógica permitiu entrever vários diálogos com a educação musical contemporânea, especialmente a participação ativa das crianças na construção do conhecimento musical em atividades lúdicas que as permitem brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Foi importante observar que era comum ao cotidiano deste espaço o registro dos comportamentos das crianças em cadernos individuais – semelhantes ao protocolo que se pretendia apresentar – registrando aspectos do conhecimento físico-motor, social, cognitivo, afetivo, linguístico e moral.

Tais registros eram encarados como recursos para auxiliar no progresso das crianças. Todavia, não havia um instrumento que dialogasse mais diretamente com os comportamentos musicais.

Ao observar a rotina das crianças no LDI – elemento fundamental para a relação dialógica que se pretendia com a pesquisa – foi possível observar que as

professoras trabalhavam com músicas e com sons, procurando instigar as crianças à exploração sensorial.

Na primeira roda de conversa, as professoras confirmaram os dados das pesquisas realizadas anteriormente: uma lacuna na formação musical que as deixava sem saber como ir além dessa exploração livre dos sons. A percepção da música como ferramenta metodológica esteve presente mais no discurso do que na prática das professoras. Elas revelaram um olhar vago para a música – não completamente “em branco”, mas ainda superficial e não especializado.

Para a transformação desse olhar, iniciei as intervenções junto às crianças, colocando em ação – sempre acompanhada das professoras – propostas variadas que aprendi ao longo da minha formação e da minha experiência como professora. Meu objetivo foi, especialmente, o de potencializar o trabalho que já era feito – concretizando o princípio da colaboração, tão caro a esta pesquisa.

Trabalhei com canções variadas, intencionalmente selecionadas para provocar os sentidos das crianças, utilizando materiais diversos – desde instrumentos musicais a objetos cotidianos transformados em mediadores da experiência musical.

Mesmo que um período relativamente curto, esse período provocou também os sentidos das professoras, atentas que estavam a tudo que era feito e às reações das crianças aos diversos estímulos. Quando nos reunimos para discutir e refletir sobre as intervenções, o que marcou a fala das professoras foi a potência da simplicidade de tudo o que havia sido feito. Dessa forma, elas reconheceram que seria possível dar continuidade a esse trabalho e manifestaram o desejo de treinar seu olhar.

Ainda que eu tivesse um planejamento inicial para a formação, esta foi estruturada coletivamente a partir dos desejos, das possibilidades e das necessidades das professoras. Compartilhei com elas os conhecimentos específicos do desenvolvimento musical infantil, que possibilitaram a diferentes pesquisadores a construir protocolos de registro do comportamento musical das crianças, como aqueles que já eram utilizados no LDI.

Além disso, realizamos diversas atividades: tanto aprofundando aquelas que haviam sido colocadas em prática com as crianças, como outras que possibilitassem um encontro delas com sua própria musicalidade. Esse momento em que ofereci lentes para o treinamento do olhar foi entremeado por mais uma pequena série de

intervenções, onde as professoras puderam acompanhar – munidas do referencial – novas práticas com as crianças.

Em seguida, foi a vez das próprias conduzirem as atividades, fundamental no processo de transformação do olhar. E elas não somente reproduziram o que eu havia feito ou ensinado, mas também propuseram novas práticas e criaram sobre o que havia sido feito.

Ao final, o protocolo foi finalmente colocado em ação: assistindo a uma seleção de vídeos, registramos conjuntamente o desenvolvimento das crianças, preenchendo um protocolo para o início das intervenções e outro agora, ao final. O resultado foi como o esperado: a potência da simplicidade foi explicitada no desenvolvimento musical das crianças num período relativamente curto de tempo. O protocolo, mais do que um instrumento de registro e acompanhamento, constituiu-se como uma ferramenta formativa que ressignificou as experiências e os conhecimentos compartilhados.

É fato que tudo isso aconteceu em meio a trocas de professoras e ao ingresso de novas crianças nas turmas. Embora receosa, no início, pude perceber que isso dava mais força à pesquisa, pois retratava exatamente a realidade escolar.

Considero que a hipótese foi parcialmente comprovada, pois não é possível afirmar que a experiência como protocolo, utilizado como dispositivo de formação, exercerá uma influência duradoura nas práticas das professoras.

Ao refletir juntamente com elas, percebi que a formação docente é um grande processo de cultivo do olhar, onde a interação prolongada com vários outros significativos – conhecimentos, pessoas mais experientes, colegas de trabalho, repertórios, materiais os mais diversos, e, principalmente, as crianças – é que consolida a revolução do olhar, a incorporação do olhar especializado, encarnado num senso prático profissional.

O que nos oferece caminhos para novas investigações, com tempos mais alargados e em contextos outros, até mesmo não tão bem estruturados como aquele construído na Universidade Federal de Viçosa. O curso de Licenciatura em Educação Infantil tem na Unidade de Educação Infantil um equipamento valioso para fazer da formação inicial um processo significativo de cultivo do olhar especializado para o trabalho com essa faixa etária.

Além do contato com professores pesquisadores especialistas na área, os estudantes contam com a possibilidade de contato continuado com professores em

atuação no contexto para o qual estão sendo formados, e com as crianças, podendo acompanhar o desenvolvimento infantil e as ações de promoção do cuidado e da construção de conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

Percebo que esta tem sido a busca dos documentos que procuram orientar a formação de professores no Brasil: o cultivo do olhar profissional a partir da imersão prolongada com outros significativos: teorias, professores experientes em ação, leituras, debates, tarefas práticas, professores e pesquisadores da área.

É certo que a formação inicial, como diz a própria expressão, é um começo, pois a docência continuará a ser construída ao longo da prática profissional. Mas é preciso cuidar desse começo, oferecendo bases consistentes sobre as quais essa prática – e as formações posteriores – serão construídas. Bases consistentes que iniciem a revolução do olhar e permitam que essa continue concretizando-se em profissionais autônomos, críticos, criativos e transformadores.

Paulo Freire (1996, p. 21) já nos ensinava que

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

O patrono da educação brasileira já denunciava a ingenuidade do olhar vago, “desarmado”, despido de curiosidade epistemológica. Essa pesquisa buscou praticar e incentivar a prática docente crítica: dinâmica e dialética, que desperta e mobiliza a curiosidade epistemológica não apenas das professoras como também das crianças.

Para isso, o Protocolo de Observação do Desenvolvimento Musical das Crianças de 0 a 2 anos foi importante, mas foi mais significativo porque não esteve separado da prática, mas em diálogo com a realidade cotidiana das professoras e crianças.

O Protocolo foi significativo ao tornar significativas as experiências realizadas em torno dos conhecimentos, com pessoas de verdade em situações reais. É nesse sentido que se espera que este protocolo, como os demais utilizados como base para sua construção, não seja tomado como um conjunto cristalizado de comportamentos. Pois as pesquisas vêm desvelando, cada vez mais, o universo

fantástico dos bebês e das crianças bem pequenas – contribuindo sobremaneira para os processos educativos e para a qualidade de suas vidas.

Por fim, é preciso registrar que a defesa pelo trabalho consistente com a Música junto às crianças não se trata de uma luta pela área. Mas de uma defesa pelo desenvolvimento infantil na sua integralidade, na sua multimodalidade, aliado (e não somente a serviço) das várias e importantes produções humanas.

Trata-se de fazer compreender a música como uma das várias janelas através das quais as crianças podem observar o mundo e a si mesmas, como no poema de Adélia Prado (1991, p. 103):

*Janela, palavra linda.  
 Janela é o bater das asas da borboleta amarela.  
 Abre pra fora as duas folhas de madeira à-toa pintada,  
 janela jeca, de azul.  
 Eu pulo você pra dentro e pra fora, monto a cavalo em você,  
 meu pé esbarra no chão. Janela sobre o mundo aberta, por onde vi  
 o casamento da Anita esperando neném, a mãe  
 do Pedro Cisterna urinando na chuva, por onde vi  
 meu bem chegar de bicicleta e dizer a meu pai:  
 minhas intenções com sua filha são as melhores possíveis.  
 Ô janela com tramela, brincadeira de ladrão,  
 claraboia na minha alma,  
 olho no meu coração.*

Janela, como diz Rebeca Fulks (s.d.), que está na fronteira entre o lado de dentro e o lado de fora e, ao mesmo tempo, permite que esses dois universos se vejam. Janela como um lugar de onde se assiste o mundo, que permite que o mundo nos veja, lugar de brincadeiras e descobertas, claraboia da alma e olho no coração.

Esta pesquisa procurou abrir janelas: para observar o desenvolvimento infantil, para cultivar o olhar para dentro e para fora. Procurou trazer ferramentas para cultivar esse olhar, de forma a contribuir para a construção de novos universos. As professoras puderam olhar não somente para as crianças com um olhar especializado ligado aos comportamentos musicais, como puderam olhar para si mesmas, e ressignificar sua relação com a própria música. Pude cultivar meu olhar para o trabalho na creche, nas trocas com as professoras, com os bebês e as crianças, que as janelas abertas no diálogo e no contato permitiram.

Ainda há uma amplidão de universos a serem descobertos, muitos novos caminhos a serem percorridos, muitos diálogos a serem travados, muitos encontros a se promover. O diálogo, a crítica e colaboração são caminhos férteis para a construção de uma educação emancipadora, onde se pule “para dentro e para fora”, onde se “monte a cavalo” esbarrando o pé no chão. Uma educação que, a partir de diversas janelas, cultive olhares para o coração, iluminando a claraboia da alma, para que todos possam bater as asas e modificar o mundo e a vida.

## REFERÊNCIAS

- A QUATRO VOZES. **Release**. 2023. Disponível em: <https://www.aquatrovozes.com.br/novo/o-grupo/release/>. Acesso em 05 nov. 2023a.
- A QUATRO VOZES. **CD Felicidade Guerreira**. 2023. Disponível em: <https://www.aquatrovozes.com.br/novo/cd-felicidade-guerreira/#more-149>. Acesso em 05 nov. 2023b.
- AHMAD, Laila Azize Souto. **A música no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- AMBRÓS, Tatiane Medianeira Baccin. **A musicalização como dispositivo de intervenção precoce junto a bebês com risco psíquico e seus familiares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca bebê: A educação do gesto musical**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- AQUINO, Thaís Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- BAMBERGER, J. **The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77 - 90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em 07 set. 2022.
- BELLINGHAM SYMPHONY ORCHESTRA. **In the hall of the Mountain King**. 2019. Disponível em: <https://www.bellinghamsymphony.org/learn/in-the-hall-of-the-mountain-king#:~:text=In%20this%20play%2C%20Peer%20falls,daughter%20and%20become%20a%20troll>. Acesso em 05 nov. 2023.
- BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**, v. 1, n. 1. Porto Alegre, pp. 36-47, 2009.
- BELLOCHIO, Cláudia. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamento em tríade. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (orgs.). **Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BELLOCHIO, C. R.; SOUZA, Z. A. de. Professor de referência e unidocência: modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, C. R. (org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulinas, 2017.

BENÍTEZ, María Angélica; ABRAHAN, Verónica Mariana Díaz; JUSTEL, Nadia Romina. Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. **Revista Internacional de Educación Musical**, n. 5, p. 61 - 68, 2017.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, Symbolic Control, and Identity**. Washington DC: Rowman and Littlefield Publishers, 2000.

BESSON, M.; CHOBERT, J.; MARIE, C. Transfer of training between music and speech: common processing, attention, and memory. **Frontiers in Psychology**, 2:94, 2011.

BEYER, Esther. Interagindo com a música desde o berço: Um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. **Anais do XIII encontro da ANPPOM**, Belo Horizonte, 2001.

\_\_\_\_\_. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM: a realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção**. Rio de Janeiro: ABEM/CBM, 2004. p.333-340.

\_\_\_\_\_. Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbúcio musical. In: BEYER, Esther (Org.) **O som e a criatividade**: dimensões da experiência musical. Santa Maria: UFSM, 2005.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago/Cambridge: University of Chicago Press/ Polity Press, 1992.

BOWMAN, Wayne. Educating musically. **The new handbook of research on music teaching and learning**, p. 63-84, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 Jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. SECADI. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192) Acesso em 20 Nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CNE, **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 fev. 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em 20 nov. 2020.

BREEZE, Rosa. **Musicalização**: atividades para bebês e crianças até quatro anos. Curitiba, PR: 2ª edição, 2017.

CAMPANARIO, I. S. *et al.* Intervenção de Orientação Psicanalítica a Tempo em bebês e crianças com impasses no desenvolvimento psíquico. *Estudos de Psicanálise*, Belo Horizonte, n. 50, p. 73-86, dez. 2018. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372018000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372018000200007). Acesso em: 01 jun. 2021.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251 - 267, jan./abr. 2020.

CARNEIRO, Aline Nunes. **Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos**: Relações teóricas e implicações pedagógicas. Belo Horizonte, 2006, 96f. Dissertação de Mestrado – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

CARNEIRO, Aline; PARIZZI, Betânia. “Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundentes na Educação Musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, pp. 89 - 97, jan./jun. 2011.

CASANOVA, Letícia Veiga. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011, s.p.

CASTRO, Maria Teresa Mendes de. **O uso de mediadores na aquisição/construção inicial da linguagem musical**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.

CHARMAZ, Kath. **A construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Artmed editora, 2009.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Por uma história da apreciação musical na escola brasileira: as ideias dispostas nos manuais didáticos do canto orfeônico. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: ANPED, 2017, s.p.

CORDAZZO, Sheila Tatiana Duarte; WESTPHAL, Josielly Pinheiro; TAGLIARI, Fernanda Balem; VIEIRA, Mauro Luis; OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 3, p. 427 - 438, 2008.

CORREA, Aruna Noal. **Bebês produzem música?** O brincar-musical de bebês em berçário. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, 2009, pp. 30 - 36.

COSTA, Maria Angélica de Toledo Calderano da. **Fonoaudiologia e Educação Musical: um diálogo que favorece o aluno e o professor de Música na Educação Infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012, s.p.

DALCROZE, Émile Jacques. Os estudos musicais e a educação do ouvido. **Proposições**, v. 21, n. 1, pp. 219 – 224, jan./abr. 2010.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822> Acesso em 05 jan. 2024.

DE LA TALLE, Yves. Coleção **Grandes Educadores – Jean Piaget**. Brasil: Ed. Paulus. Produção: Atta Midia e Educação, 2006.

DELALANDE, F. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi Americana S. A.E.C., 1995.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DOWLING, W. Jay. Development of musical schemata in children's spontaneous singing. IN: CROZIER, W. R.; CHAPMAN, A. J. (Ed.) **Cognitive processes in the perception of art**. Amsterdam: Elsevier, 1984.

DUARTE, Rosângela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26297>>. Acesso em 19. Nov. 2020.

EISENBERG, Zena Winona; CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira. A educação das crianças e as músicas infantis. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011, s.p.

FERES, Josette S. M. **Bebê: Música e Movimento – Orientação para Musicalização Infantil**. Jundiaí: Editora do autor, 1998.

FERREIRA, Daniela Caroline Medeiros. O vínculo mãe-bebê e o desenvolvimento dos transtornos alimentares sobre a óptica psicanalítica. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 5, n. 2, jun 2019, pp. 40 - 52.

FERREIRA, N, S A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Telma de Oliveira. Processos de formação cultural/musical na escola: como avançar em relação ao que está posto musicalmente? IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013, s.p.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 12, n. 11, pp. 55 – 61, 2004.

FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. **Composing, performance and audience – listening as symmetrical indicators of music understanding**. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Institute of Education, University of London, Londres, 1998.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Quem precisa de Educação Musical? **Boletim**, n. 1314, ano 27, 2001. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1314/segunda.shtml> Acesso em: 20 de outubro de 2021.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Quando os sons se tornam música? In: FRANÇA, Cecília Cavalieri (Org.) **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte: MUS Produção e Consultoria em Educação Musical, 2016.

FREIRE, Marina; MARTELLI, Jéssica; SAMPAIO, Renato; PARIZZI, Betânia. Validação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA): análise semântica, interexaminadores, consistência interna e confiabilidade externa. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 158-187, set./dez. 2019.

FRIDMAN, R. **El nacimiento de la inteligencia musical**. Buenos Aires: Guadalupe, 1988.

FUKS, Rebeca. **9 poemas encantadores de Adélia Prado analisados e comentados**. s.d. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-adelia-prado/> Acesso em 20 dez. 2023.

FURQUIM, A. S. dos S. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia**: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

GALERA, Maria Cristina Albino; SILVA, Marta Regina Paulo. Musicalização na creche: práticas pedagógicas e as criações sonoras e musicais. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: ANPED, 2019, pp. 1 – 7.

GARDNER, H. **As artes e desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDSCMIED, E; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: atendimento em creche. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVES, A.C.A.B. **Educação Musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. 2017. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GONÇALVES, A.C.A.B.; PEDERIVA, P. L. M. A unidade educação-música: Educação Musical na teoria histórico-cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 19 – 30, jan.-abr., 2019.

GONÇALVES, A.C.A.B.; REZENDE, M.S. Educação Musical na perspectiva histórico-cultural: quando musicalidade e música se entrelaçam na vivência do indivíduo no mundo social. In: PEDERIVA, P.L.M.; PAULA, T.R. de; NASCIMENTO, D.L. do (orgs.). **O Ato Estético**: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017.

GORDON, Edwin E., **Teoria de Aprendizagem Musical, competências, conteúdos e padrões**; tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 3º edição revista e aumentada. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GRANIER-DEFERRE, Carolyn; BUSNEL, Marie Claire. L'auditionprénatale, quoi de neuf? **Spirale**, n. 59, pp. 15-30, 2011.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; ARENART, Deise; SANTOS, Núbia de Oliveira. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. IN:

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: ANPED, 2019, pp. 1 – 7.

HALLAM, Susan. **The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people.** *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, p. 269 - 289, 2010.

HANSEN, D.; BERNSTORF, E.; STUBER, G. **The Music and Literacy Connection.** 2. ed. Lanham: Rowan & Littlefield, 2014.

HARGREAVES, David. **The development psychology of music.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HARGREAVES, David. The development artistic and music competence. In: DELIEGE, I. & SLOBODA, J. **Music beginnings: Origins and Development of music competence.** New York: Oxford University Press, 1996, p.145-170.

HENRIQUES, W. S. C. **A Educação Musical em cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

HENTSCHKE, Liane. **Musical development testing a model in the audience-listening setting.** Tese (Doutorado em Educação Musical), University of Londres Institute of Education, Londres, 1993.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. In: **Revista da ABEM**, n. 7, set, 2002.

ILARI, Beatriz Senoi. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz Senoi (org). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música.** Curitiba: Editora da UFPR, 2006

\_\_\_\_\_. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados.** Curitiba: Ibpex, 2009.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L; DELBEN, L. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

JUNIER, Héloïse. **Les émotions à l'aube de la vie: études des expressions de l'émotion au sein de l'échange parente – nouveau-né.** Tese (Doutorado em Psicologia). École doctorale Cognition, comportements, conduites humaines – Université Paris Cité, 2021.

JUSTEL, N.; DÍAZ, V. M. Plasticidad cerebral: Participación del entrenamiento musical. **Suma Psicológica**, v. 19, n. 2, 2012, pp. 97-108.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; SANT'ANNA, Denise Blanco; PECKER, Paula Cavagni; DUARTE, Rosângela. **Expressão musical na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação. 2013.

HENTSCHKE, Liane (Orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, pp. 113-126.

KEMMIS, S. Action Research and Social Movement: a challenge for policy research. *EducationPolicyAnalysisArchives*, v. 1, 1993.

KENNEY, Susan. Birth to six: Music Behaviors and How to Nurture Them. **General Music Today**, v. 22, n. 1, p. 32 - 34, Out. 2008.

KOGA, Andreza Cristina Both Casagrande. Desenvolvimento de um protocolo de observação aplicado ao treino de habilidades sociais profissionais. 89f. Dissertação (MestradoemAdministração) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

KOTILAHTI, K.; NISSILÄ, I.; NÄSI, T.; LIPIÄINEN, L.; NOPONEN, T.; MERILÄINEN, P.; HUOTILAINEN, M.; FELLMAN, V. Hemodynamic responses to speech and music in newborn infants. **Human Brain Mapping**, v. 31, n. 4, 2010, pp. 595-603.

KOTULAK, Ronald. **Inside the brain**: revolutionary discoveries of how the mind works. Kansas City: Andrews McMeelPublishing, 1997.

KLAUS, Marchall; KLAUS, Phyllis. **O surpreendente recém-nascido**. Porto Alegre: Artes Médias, 1989.

KRAUS, Nina; HORNICKEL, Jane; STRAIT, Dana L.; SLATER, Jessica; THOMPSON, Elaine. Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. **Frontiers in Psychology**, v. 9, p. 1 - 9, 2014.

KUHLMAN, Júnior Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN, UiráAbondanza. Os “Boomwhackers” e a música compartilhada e arremessada. CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 22, 2015, Natal. **Anais... Natal**: UFRN/ABEM, pp. 1 – 16, 2015.

KUHLMANN, UiráAbondanza. **Música para cartelas e tubos percussivos**. São Paulo: DóRéMiFáShop, s.d.

LAEVERS, F (org.). **The Leuven Involvement Scale for Young Children**. Manual and Video. Centre for Early Childhood & Primary Education. Dundee: Scottish consultative Council on the curriculum, 1996.

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.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed.- [3ª reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

LDI/LDH. **Sorteio**. 2020. Disponível em: <https://ldldh.ufv.br/sorteio/>. Acesso em 23 dez. 2023.

LOCKE, J. L. Structure and stimulation in the ontogeny of spoken language. **Developmental Psychobiology**, v. 23, p. 67-98, 1990.

LOTZE, M.; SCHELER, G.; TAN, H. R. M, BRAUN, C.; BIRBAUMER, N. The musician's brain: Functional imaging of amateurs and professionals during performance and imagery. **NeuroImage**, v. 20, n. 3, 2003, pp. 1817-1829.

MACARI, Fatima Rosacacia Fernandes. ASNIS, Valéria Peres. A música na creche: uma reflexão sobre a prática pedagógica. **INTEGRATIO**, v. 2, n. 2, jul. - dez. 2016, p. 26-33.

MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHONEN, S. (Org.). **Language in action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007. v. 01, p. 329-352.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. et al. (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-58.

MALLOCH, S. Mothers and Infants and communicative musicality. **Musicae Scientiae**, Special Issue, p. 29- 57, 1999/2000.

MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. Musicality: Communicating the vitality and interests in live. IN: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn (Org.) **Communicative Musicality**: New York: Oxford University Press, 2009, pp. 1 - 11.

MATON, K. **Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education**. London: Routledge, 2014.

MATON, K. Para pensar como Bourdieu: completando a 'revolução mental' com a Teoria dos Códigos de Legitimação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 25, n. 49, 22 ago. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5a. Edição. Editora Atlas: São Paulo, 2003.

MARIANO, Fabiana Leite Rabello. **Música no berçário: Formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon.** 259 f. Doutorado em Educação. USP: São Paulo, 2015.

MARSHALL, Herbert; BAILEY, Jennifer M. Observing and Communicating Early Childhood Music and Movement Development. **Perspectives**, v. 4, n. 2, 2009.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês.** 307f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

McPHAIL, Graham; TIBBLES, Sally; CORNISH, Mary. Developing teacher curriculum design expertise: using the CDC Model in the music classroom. **British Journal of Music Education**, v. 40, pp. 255 – 270, 2023.

MELO, Cecília Paulozzi de. **Possíveis contribuições da musicalização para bebês a crianças atendidas em programas de intervenção precoce.** 99f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MÓNICO, Lisete, S.; ALFERES, Valentim, R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro M. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: CONGRESO IBERO-AMERICANO EN INVESTIGACIÓN QUALITATIVA, 6o, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2017, pp. 724 - 733.  
MOOG, H. **The musical experience of the pre-school child.** London: Schott, 1976.

MOORE, Kimberly Sena; HANSON-ABROMEIT, Deanna. Theory-guided therapeutic function of music to facilitate emotion regulation development in preschool-aged children. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 9, p. 1 - 12, 2015.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; MICARELLO, Hilda; SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia Shaper. Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 22 – 27, jan. – abr. 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): Uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABRAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26 – 31, jul./dez. 2019.

MOSCOVICI, F. Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98 - 106, jan.-jun. 2014.

MrDILSON10. **YOLANDA Grupo A QUATRO VOZES**. YouTube, 6 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9zus-CagBzs>. Acesso em 05 nov. 2023.

NAGY, Emese. The newborn infant: a missing stage in developmental psychology. **Infant and Child Development**, v. 20, n. 1, p. 3 – 19, 2011.

NIEMINEN, S., ISTÓK, E., BRATTICO, E., TERVANIEMI, M.; HUOTILAINEN, M. The development of aesthetic responses to music and their underlying neural and psychological mechanisms. **Cortex**, v. 47, n. 9, 2011, pp. 1138-1146.

NIÉRI, D. **A pesquisa brasileira em Educação Musical infantil: tendências teórico- metodológicas e perspectivas**, 2014. 270 p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

NOGUEIRA, M. A. **Educação Musical no contexto da indústria cultural: a didática dos pedagogos**. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, UNICAMP – Campinas. Livro 2, Junqueira& Marin Editores, Campinas: ENDIPE, 2012, p. 26 – 37.

NORTON, A.; WINNER, E.; CRONIN, K.; OVERY, K.; LEE, D. J.; SCHLAUG, G. Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? **Brain and Cognition**, v. 59, n. 2, p. 124-134, 2005.

ODAM, G. **The sounding symbol**. Cheltenham: Stanley Thornes, 1995.

OESTERREICH, Frankiele. **A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PACHECO, E. G. Outras escutas e fazeres musicais na Pedagogia. In: BELLOCHIO, C. R. GARBOSA, L. W. F. (orgs.). **Educação Musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. 1a ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa. O desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças no contexto da creche: práticas docentes em debate. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: ANPED, 2019, pp. 1 – 8.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. Trad. Carla Filomena Marques Pinto Vercesi. 10a ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAPOUSEK, H. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: DELIËGE, I.; SLOBODA, J. (Org.). **Musical beginnings: origins and development of musical competence**. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 37-55.

PAPOUSEK, M. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIËGE, I.; SLOBODA, J. (Org.). **Musical beginnings**: origins and development of musical competence. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 88-112.

PARIZZI, M. Betânia et al. Música para a Saúde do bebê. In: III Seminário Internacional sobre o bebê. **Anais...** Instituto Langage: Paris, 2013.

PARIZZI, Betânia; FONSECA, João Gabriel Marques, BARBOSA, Andreia Polignano; OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PEIXOTO, Altemar Dutra, PEIXOTO, Vanilce Rezende; MOREIRA, Sarah Reis. A música e o desenvolvimento do bebê. IN: KUPFER, Maria Cristina; SZAJER, Myriam. Luzes sobre a Clínica e o desenvolvimento de bebês: novas pesquisas, saberes e intervenções. São Paulo: Editora Instituto Langage 2015, p. 119-137.

PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. **O bebê e a música**. Langage: Belo Horizonte, 2020.

PARIZZI, M. Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. In: **Revista da ABEM** n. 15 - Porto Alegre, 2006.

PARIZZI, M. Betânia. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos**: um estudo a partir do canto espontâneo. Belo Horizonte, 2009. 226f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PARLATO-OLIVEIRA, Érika. **Saberes do bebê**. São Paulo: Editora Instituto Langage, 2019.

PASQUALI, L. et al. Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PATEL, I. (2009). Music and the brain. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), **The Oxford handbook of psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, pp. 208–216.

PECKER, Paula Cavagni. **A prática percussiva de bebês**: análise microgenética e reflexões pedagógicas. 142f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PEDERIVA, P. L. M. A educação estético-musical e o desenvolvimento da musicalidade humana. **Revista Eixo**, v. 8, n. 2, junho-dezembro 2019, p. 54 – 60.

PEDERIVA, Patrícia; TUNES, Elisabeth. Musicalidade x Amusicalidade: concepções e consequências para o ensino de música na escola. **Revista Música Hodie**. Goiânia, v. 9, n.2, p. 105–111, 2009.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares.** Editora UFMS: Campo Grande, 2013b.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música como recurso ou como área com conhecimentos: uma análise comparada de atividades integrativas em materiais didáticos. **Revista da Abem**,[s. l.], v. 31,n. 1, e311119, 2023.

PERETZ, I. Lesagnosiesauditives. En X. Seron y M. Jeannerod (Ed.), **Neuropsychologie, Humaine.** Lieja: Mardaga, 1994.

PERETZ, I. The nature of music from a biological perspective. **Cognition**, v. 100, n. 1, 2006, pp. 1-32.

PIAGET, Jean (1946). **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

PIAGET, Jean (1955). Os estádios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v. 10, n. 1, p. 209 – 219, jan. / jul. 2018.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** 18ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PLATEL, H. Neuropsychology of musical perception: New perspectives. **Brain**, v. 125, n. 2, 2002, pp. 223-224.

POPESCU, M.; OTSUKA, A.; IOANNIDES, A. A. Dynamics of brain activity in motor and frontal cortical areas during music listening: A magneto-encephalographic study. **Neuroimage**, v. 21, n. 4, 2004, pp. 1622-1638.

POUTHAS, V. The development of the perception of time and temporal regulation of action infants and children. IN: DELIÉGE, I.; SLOBODA, J. (Eds.). **Musical beginnings.** New York: Oxford University Press, 1996, pp. 115- 141.

REIGADO, António Rocha João; RODRIGUES, Helena. Vocalizations of infants (9 – 11 months old) in response to musical and linguistic stimuli. **International Journal of Music Education**, v. 29, n. 3, pp. 241-256, 2011.

REYNOLDS, A.; OU, S. Early childhood to young adulthood: Intervention and alterable influences on well-being. **Children and Youth Services Review**, v. 32, n. 8, 2010, pp. 1045-1053.

REYNOLDS, Alison M.; VALÉRIO, Wendy H.; BOLTON, Beth M.; TAGGART, Cynthia C.; GORDON, Edwin. **The Early Childhood Music Curriculum.** Guide for parents, teacher and caregivers: Music Play. Jump Right In. Chicago. GIA Publications, Inc., 1998.

RODRIGUES, ThamisaSejanny de Andrade; RAMOS, Tacyana Carla Gomes. Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: ANPED, 2019, pp. 1 – 6.

RODRIGUES JUNIOR, André José. **As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida.** 111f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RUSZNYAK, L. Using Semantic Pathways to Reveal the “Depth” of Pre-Service Teacher’s Reflections. **Education as Change**, v. 26, 2022, pp. 1 – 24.

SAINT-GEORGES, C. et al. Do Parents Recognize Autistic Deviant Behavior Long Before Diagnosis? Taking into Account Interaction Using Computational Methods. **Plos One**, v. 8, n. 10, p. 1 - 17, 2011.

SALMON, Angela. Using music to promote children's thinking and enhance their literacy development. **Early Child Development and Care**, v. 180, n. 7, August 2010, p. 937 - 945.

SANTOS, Marcy de Lima. **As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida** [manuscrito] Belo Horizonte, 2013. 112 f., enc. Dissertação (mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Núbia Schaper. A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção, a contradição e a reflexão. **Revista eletrônica Zero-a-Seis**, n. 25, jan./jul. 2012, p. 1 – 13.

SCHELLENBERG, E. G. Music lessons enhance IQ. **Psychological Science**, v. 15, n. 8, 2004, pp. 511–514.

SHIFRES, F. La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas. In: REUNIÓN ANUAL DE SOCIEDADE ARGENTINA PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, 6., 2007, Entre Ríos. **Actas...**La Plata: Universidade de La Plata, 2007, p. 13-17.

SCHLAUG, G.; FORGEARD, M.; ZHU, L.; NORTON, A.; WINNER E. Training-induced neuroplasticity in young children. The neuroscience and Music III: Disorders and plasticity. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1169, 2009, pp. 205-208.

SHAFFER, David R. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência.** Trad. Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SEATTLE SYMPHONY. **Grieg: Peer Gynt Suite No. 1, "In the Hall of the Mountain King"**. YouTube, 20 de março de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4nMUr8Rt2AI>. Acesso em 05 nov. 2023.

SEIFFERT, Carlos. **Grieg – Peer Gynt**: Suítes n. 1 e n. 2. 2023. Disponível em: <https://classicosdosclassicos.mus.br/obras/grieg-peer-gynt-suites-no-1-e-no-2/>. Acesso em 05 nov. 2023.

SELLTIZ, et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. 1.ed. [5.reimpr.] Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1975.

SILVA, Lóide Batista Magalhães. **Música**: um estímulo à expressão cognitiva e à linguagem dos bebês. 177f. Dissertação (Mestrado em Música na contemporaneidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SIMIANO, Luciane Padini; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011, s.p.

SILVA, Dalila M.; PARIZZI, Betânia. O desenvolvimento musical do bebê nos dois primeiros anos de vida: um estudo exploratório. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XXVI, 2016. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, pp. 1 – 9.

SILVA, Dalila Mayara. **O desenvolvimento musical do bebê de zero a dois anos de idade: um estudo exploratório**. 67f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, 2015.

SLOBODA, J. **The musical mind**:the cognitive psychology of music. Oxford: Clarendon Press, 1985.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 79-88, set. 2008.

SPYCHIGER, M., PATRY, J., LAUPER, G., ZIMMERMAN, E., & WEBER, E. Does more music teaching lead to a better social climate. In: OLECHOWSKI, R. & SVIK, G. (Eds.), **Experimental research in teaching and learning**. Bern: Peter Lang, 1993.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2011.

STARVRIDES, Michael. **The interaction of audience-listening and composing**: a study in Cyprus School. Tese (Doutorado em Educação) - University of London Institute of Education, Londres, 1995.

SWANWICK, Keith. The arts in education: dreaming or wide awake? IN: SWANWICK, K. **A developing discourse in Music Education** – The selected works of Keith Swanwick. London: Routledge, 2016, pp. 10 – 25.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The Sequence of Musical Development: A study of children's composition. The arts in education: dreaming or wide awake? IN:

Swanwick, K. **A developing discourse in Music Education** – The selected works of Keith Swanwick. London: Routledge, 2016, pp. 68 – 98.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. Londres: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge: intuition, analysis and music education**. Londres: Routledge, 1994.

THAUT, M. H. Rhythm, human temporality and brain function. IN: MIELL, D.; MACDONALD, R.; HARGREAVES, D. (Eds.). **Musical Communication**. New York: Oxford University Press, 2006, pp. 171-192.

TORMIN, M. C. **Bubabi 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.

TREVARTHEN, Colwyn. Origins of music identity: evidence from infancy for musical social awareness. In: HARGREAVES, D.; MIELL, D. (Eds.) **Musical identities**. Oxford: Oxford University Press, 2004, p. 21-38.

TREVARTHEN, Colwyn; MALLOCH, Steve. Grace in moving and joy in sharing: the intrinsic Beauty of communicative musicality from birth. IN: BUNN, Stephanie (ed.). **Anthropology and Beauty: from Aesthetics to Creativity**. Londres: Taylor and Frances Routledge, 2017, pp. 115 - 130.

TREVARTHEN, Colwyn; PANKSEPP, J. In tune with feeling: musical play with emotions of creativity, inspiring neuroaffective development and self-confidence for learning in company. IN: HART, S. (Ed). **Inclusion, Play and Empathy: Neuroaffective Development in Children's Groups**. Londres: Jessica Kingsley, 2016, pp. 29 - 54.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 443-466, 2005.

VALE, Sara P. S. CASAGRANDE, Sidileide R. **A música nos cursos de Pedagogia do Brasil**. IV Colóquio Luso Afro Brasileiro de questões curriculares. Instituto de Educação- Universidade de Lisboa- PT, 2018.

VALE, Sara P. **A música na educação infantil no DF: estabelecendo relações entre o Currículo em Movimento e o currículo de Pedagogia da UnB**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento humano: o macaco, o primitivo e a criança**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectología**. Madri: Visor, 1997. (Obras Escogidas, V).

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996.

WELCH, G. F. Singing as communication. In: MIELL, D.; MACDONALD, R.; HARGREAVES, D. (Eds.). **Musical Communication**. New York: Oxford University Press, 2006, pp. 239-259.

WENDLAND, J. A abordagem clínica das interações pais-bebê: perspectivas teóricas e metodológicas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, 2001, pp. 45-56.

ZULAUF, M. Three-year experiment in extended music teaching in Switzerland: The different effects observed in a group of French speaking pupils. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 119, Winter, 1993, pp. 111–121.

## **APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidar você a participar voluntariamente da pesquisa “A utilização de um protocolo de observação no Laboratório de Desenvolvimento Infantil/UFV: possibilidades de formação musical docente”.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é realizar uma intervenção educativo-musical no LDI que constitua um laboratório de observação do desenvolvimento musical dos bebês e de formação das professoras para o trabalho com música. Nesta pesquisa pretendemos trocar experiências com as professoras da creche e observar como os bebês protagonizam os encontros musicais, dirigindo, muitas vezes, as ações educativas.

Caso você concorde em participar, vamos realizar algumas rodas de conversa e realizar intervenções educativo-musicais nas suas turmas. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a invasão da sua privacidade e a tomada de seu tempo na roda de conversa. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, garantimos que sua participação é anônima e que as menções à sua participação serão feitas de modo a não permitir a sua identificação. A pesquisa pode ajudar na formação de professores para atuar com música junto aos bebês, bem como no desenvolvimento integral dos bebês que participarem da pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum gasto, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano devido às atividades a serem realizadas durante esta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre a pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não desejar participar não trará qualquer penalidade ou mudança na forma que você é atendido(a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você também não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste trabalho.

Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa “A utilização de um protocolo de observação no Laboratório de Desenvolvimento Infantil/UFV: possibilidades de formação musical docente”, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Núbia Aparecida Schaper Santos (orientadora)  
Campus Universitário da UFJF  
Faculdade de Educação – Departamento de Educação  
CEP: 36036-900  
Fone: (32) 2102 3653  
E-mail: [nubiapsiufjf@gmail.com](mailto:nubiapsiufjf@gmail.com)

Rubrica do participante da pesquisa ou responsável:

Rubrica do pesquisador:

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, a proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UFJF  
Campus Universitário – UFJF  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

**APÊNDICE B – VERSÃO FINAL DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS(DE 0 A 2 ANOS DE IDADE)**

Forma de expressão musical	COMPORTAMENTO	AUSENTE	TENTANDO	PRESENTE
VOZ	Emitem sons vocais (diferentes do choro): vogais, consoantes, sílabas canônicas (PARIZZI et al, 2015)			
	Interagem vocalmente com a professora (PARIZZI et al, 2015)			
CORPO	Realizam expressões faciais visando imitar a professora (PARIZZI et al, 2015)			
	Realizam movimentos regulares dos membros associados aos sons vocais (PARIZZI et al, 2015)			
	Demonstram interesse pelas fontes sonoras (vocais, corporais, instrumentais), manifestado pelo olhar e expressões faciais (PARIZZI et al, 2015)			
	Realizam movimentos para fazer continuar os sons pelos quais se interessam (batem palmas, chutam, balançam os objetos, etc.) (KENNEY, 2008; SILVA, 2015; PARIZZI et al, 2015)			
	Demonstram pulso interno (SILVA, 2015)			
	Imitam respostas de movimento rítmico à música (KENNEY, 2008)			
	Menor movimentação devido ao foco na escuta atenta (KENNEY, 2008)			
FONTE SONORA	Demonstram interesse em manipular as fontes sonoras (SILVA, 2015)			
	Exploram e manipulam as fontes sonoras à sua maneira			
	Exploram e manipulam as fontes sonoras de forma semelhante ao estabelecido pela cultura			
	Imitam motivos rítmicos da música (KENNEY, 2008)			

<b>CORPO</b>	Demonstram tentativas de regulação temporal (ajustes à pulsação da música que estão ouvindo) (KENNEY, 2008; SILVA, 2015)			
<b>VOZ</b>	Realizam o canto espontâneo - sem palavras			
	Realizam o canto espontâneo - com palavras			
	Imitam a melodia e os ritmos das canções conhecidas			
<b>FONTES SONORAS</b>	Acompanham o ritmo das músicas no tambor ou com outros instrumentos.			

Legenda:

Comportamentos característicos por volta do segundo ano de vida.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Freire et al. (2019); Parizzi et al. (2015) e Kenney (2008).