

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES

CÍCERO RODARTE MIÃO

DE “LÁ DÓ” INTERIOR: O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE BEBES DE 0 A 2
ANOS EM AULAS DE MÚSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS

SÃO PAULO

2022

CÍCERO RODARTE MIÃO

DE “LÁ DÓ” INTERIOR: O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE BEBES DE 0 A 2
ANOS EM AULAS DE MÚSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial de qualificação para a obtenção do título de Doutor em Música.

Orientadora: Prof. Dr^a Sonia Regina Albano de Lima

SÃO PAULO

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp.
Dados fornecidos pelo autor.

M618l	Mião, Cícero Rodarte, 1987- De “lá dó” interior : o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de música em escolas públicas / Cícero Rodarte Mião. - São Paulo, 2022. 168 f. : il. color. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Regina Albano de Lima Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Música - Instrução e estudo. 2. Crianças - Desenvolvimento. 3. Lactentes - Desenvolvimento. 4. Escolas maternas - Canções e música. 5. Psicologia infantil. I. Lima, Sonia Regina Albano de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 780.7
-------	--

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

CÍCERO RODARTE MIÃO

DE “LÁ DÓ” INTERIOR: O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE
BEBES DE 0 A 2 ANOS EM AULAS DE MÚSICA EM ESCOLAS
PÚBLICAS

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial de qualificação para a obtenção do título de Doutor em Música.

Tese aprovada em 18 de julho de 2022

Banca examinadora

Dra. Sonia Regina Albano De Lima
Instituto de Artes da UNESP – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Beatriz Sonoi Ilari
University of Southern California

Profa. Dra. Shirlei Escobar Tudissaki
EMIA / Escola Municipal de Iniciação Artística

Prof^a. Dr^a. Larissa Medeiros Marinho Dos Santos
Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São João Del-Rei

Profa. Dra. Ana Lúcia Nogueira Braz
Universidade Anhembi Morumbi

Dedico esta tese aos meus avós Domingos e Odete e a minha aluna Maísa, estrelinhas que
brilham no céu.

AGRADECIMENTOS

Foram 3 anos e 5 meses desde que comecei o doutorado, um período de muita felicidade e luta. Me senti amado e acolhido por tantas pessoas que seria impossível coloca-las todas aqui. Durante esse período, passei por duas situações de risco, uma por conta do vírus COVID-19 e outra por um grave acidente de trânsito, do qual ainda me recupero. Dentre tantas outras coisas a agradecer, nada me vem mais ao coração do que agradecer a Deus pela vida e pela forma como Ele me guia por esse caminho terreno. Agradeço também minha família, Cláudio, Célia e Cintia que, literalmente, me carregou nestes momentos. Quando não pude cuidar de mim, foram eles que cuidaram, quando não pude ir ao computador escrever sozinho, foram eles que me levaram. Agradeço a minha namorada Camila, que tanto me ajudou, por vezes teve que lidar com minha “falta de tempo” e cansaço psicológico e físico. Agradeço imensamente minha querida orientadora, Sonia Albano, que, ao longo dos anos, tornou-se minha amiga e grande inspiração pessoal e profissional. Agradeço também à sua irmã Lilian, que, mesmo em distância, sempre demonstrou preocupação e cuidado comigo, principalmente nos momentos em que estive mais debilitado. Agradeço aos profissionais da rede municipal de educação de São Sebastião do Paraíso, nas pessoas da Marinilda Silva, Valéria Tubaldini, Cristina Alves, Ana Elizabete, Lucas Candido, Maria Erminia, Walker Américo e Marcelo Moraes. Agradeço de modo muito especial à Ana Maria Costa Heto e a Vanessa Alves Takahashi que tanto apoiaram a música na educação infantil. Agradeço também a toda comunidade escolar, monitoras, professoras, secretárias, merendeiras, auxiliares de limpeza, pais e responsáveis e, principalmente às crianças que tanto me acolheram e me ensinaram. Por fim, retomo um pensamento que tive ainda quando fazia mestrado e que até hoje é a verdadeira motivação pela qual aprendi a amar pesquisa:

Hoje entendo o que a raposa disse ao pequeno príncipe;

“Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos cor de ouro. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará lembrar-me de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo...”

Da mesma forma, pesquisa não seria nada para mim, além de um trabalho árduo, mas cada página traz uma imensa leva de memórias carregadas de alegrias, pois fui “cativado” pelos pequenos, e assim, o que “era amargo, ficou doce” e cada letra escrita nessa tese, ao meu coração, é como “vento no trigo”.

RESUMO

A tese que se segue teve como objetivo investigar o desenvolvimento musical de bebês de 0 (zero) a 2 (dois) anos. Para tanto foi realizada uma pesquisa-ação em berçários da Rede Pública Municipal de Educação Infantil do Município de São Sebastião do Paraíso, interior do Estado de Minas Gerais – Brasil. Esta modalidade de pesquisa foi empregada tendo em vista que o doutorando atuou durante todo o processo investigatório como educador musical responsável pelas oficinas de musicalização de bebês voltadas para esse público-alvo, reformulando quando necessário o trabalho pedagógico empregado e os processos de investigação. Na coleta de dados foram utilizadas gravações em vídeos das aulas de música que aconteceram semanalmente nos Centros Municipais de Educação Infantil desta região. A fundamentação teórica da pesquisa tomou como base o conceito de gênese do conceito proposto por Lev Vygotski e o conceito gênese da imitação relatado por Jean Piaget. A análise dos dados coletados se deu por observação e categorização de comportamento desses bebês, além da criação de dois sistemas e protocolos de análise específicos para o contexto pesquisado. A tese foi dividida em 4 capítulos que descreveram respectivamente a metodologia utilizada, o contexto da pesquisa, o referencial teórico e os resultados obtidos. Os resultados apontaram para 3 fases do desenvolvimento musical nas crianças entre 10 e 21 meses, cada qual com suas características próprias, de acordo com o nível desenvolvimental de cada faixa etária. Complementando a pesquisa, além de descrever o processo de implementação e consolidação das oficinas de musicalização destinadas a esta faixa etária, foi relatada a repercussão desse trabalho musical na comunidade e na Secretaria Municipal de Educação, o que possibilitou a extensão de uma proposta pedagógica de ensino musical voltada para toda a rede de educação infantil da rede municipal de educação.

Palavras-chave: desenvolvimento musical de bebês; musicalização de bebês; música em berçários; música em escolas públicas; música na educação infantil; psicologia do desenvolvimento musical.

ABSTRACT

The following thesis aimed to investigate the musical development of babies from 0 (zero) to 2 (two) years old. For that, an action research was carried out in nurseries of the Municipal Public Network of Early Childhood Education in the Municipality of São Sebastião do Paraíso, in the interior of the State of Minas Gerais - Brazil. This research modality was carried out throughout the research process, in which the teacher was employed working throughout the investigative process as a music educator responsible for the investigation tasks of target children, having been reformulated when necessary the pedagogical work of employment and investigation processes. Data collection was carried out in videos of music classes that took place significantly in the Municipal Centers for Early Childhood Education in this region. The reasoning was based on the concept of theory of concept proposed by Lev Vigotski and the concept of genesis of imitation of Jean Piaget's research. The analysis of the planned research systems was carried out by observation and categorization of the behavior of these babies, in addition to the analysis of two and modeling protocols of two. The research was possible, respectively, in 4 chapters that describe the methodology used, the context of the theoretical reference and the results. The results point to 3 stages of musical development in children between 10 and 21 months, each with its own characteristics, according to the level of development of each band. Complementing the research, in addition to describing the process of and implementation of the relationship workshops with the Municipal Education Department for this age group, was this musical work in the community proposal and in the dissemination of Education, which allows the extension of a pedagogical proposal of municipal children's musical education for the entire education network of the municipal education network

Keywords: musical development of babies; baby music; music in nurseries; music in public schools; music in early childhood education; psychology of musical development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - SÍNTESE DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....	16
FIGURA 2 - ETAPAS DA PESQUISA.....	17
FIGURA 3 - SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO DAS OFICINAS DIRETIVAS – QR CODE	20
FIGURA 4 - SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO DAS OFICINAS NÃO-DIRETIVAS - QR CODE	20
FIGURA 5 - REFERÊNCIA DINÂMICA A VISUAL ACERCA DO PROTOCOLO DE ANÁLISE – QR CODE	23
FIGURA 6 - PRIMEIRO MOMENTO DA OFICINA – QR CODE	43
FIGURA 7 - SEGUNDO MOMENTO DA OFICINA – QR CODE	43
FIGURA 8 - TERCEIRO MOMENTO DA OFICINA – QR CODE.....	44
FIGURA 9 - OFICINA NÃO-DIRETIVA – QR CODE	45
FIGURA 10 - RECORTE DA GÊNESE DO CONCEITO – VIGOTSKI	68
FIGURA 11 - FASES DA IMITAÇÃO - PIAGET	83
FIGURA 12 - RECORTE DOS PENSAMENTOS POR COMPLEXO - VIGOTSKI	98
FIGURA 13 - ORGANIZAÇÃO POR SEMELHANÇA: EXEMPLO ESQUEMÁTICO – QR CODE.....	137
FIGURA 14 - ORGANIZAÇÃO POR SEMELHANÇA: EXEMPLO PRÁTICO – QR CODE	137
FIGURA 15 - EXEMPLO ESQUEMÁTICO DE ORGANIZAÇÃO MUSICAL POR COLEÇÃO – QR CODE	142
FIGURA 16 - EXEMPLO PRÁTICO DE ORGANIZAÇÃO MUSICAL POR COLEÇÃO – QR CODE	142
FIGURA 17 - EXEMPLO ESQUEMÁTICO DE ORGANIZAÇÃO MUSICAL POR DOMINÓ – QR CODE	144
FIGURA 18 - EXEMPLO PRÁTICO DE ORGANIZAÇÃO MUSICAL POR DOMINÓ – QR CODE	145
FIGURA 19 - GÊNESE DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL	145

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - AGRUPAMENTO DAS AÇÕES – DIRETIVAS – BEBÊ I.....	102
GRÁFICO 2 - AGRUPAMENTO DAS AÇÕES – NÃO-DIRETIVAS – BEBÊ I.....	104
GRÁFICO 3 - QUALIDADE DA RELAÇÃO – DIRETIVAS – BEBÊ I.....	105
GRÁFICO 4 - QUALIDADE DA RELAÇÃO – NÃO-DIRETIVAS – BEBÊ I.....	106
GRÁFICO 5 - GRUPOS COM E SEM NÚCLEO – BEBÊ I	107
GRÁFICO 6 - AGRUPAMENTOS DAS AÇÕES – DIRETIVAS – BEBÊ J	109
GRÁFICO 7 - AGRUPAMENTOS DAS AÇÕES – NÃO-DIRETIVAS – BEBÊ J	110
GRÁFICO 8 - QUALIDADE DA RELAÇÃO – DIRETIVAS – BEBÊ J.....	111
GRÁFICO 9 - QUALIDADE DA RELAÇÃO – NÃO-DIRETIVAS – BEBÊ J.....	111
GRÁFICO 10 - GRUPOS COM OU SEM NÚCLEO – BEBÊ J.....	112
GRÁFICO 11 - AGRUPAMENTO DAS AÇÕES – DIRETIVAS – BEBÊ R.....	114
GRÁFICO 12 - AGRUPAMENTO DAS AÇÕES – NÃO-DIRETIVAS – BEBÊ R	115
GRÁFICO 13 - QUALIDADE DA RELAÇÃO – DIRETIVAS – BEBÊ R.....	116
GRÁFICO 14 - QUALIDADE DA RELAÇÃO – NÃO-DIRETIVAS – BEBÊ R.....	116
GRÁFICO 15 - GRUPOS COM OU SEM NÚCLEO – BEBÊ R	118
GRÁFICO 16 - AGRUPAMENTO DAS AÇÕES – DIRETIVAS – BEBÊ L	119
GRÁFICO 17 - AGRUPAMENTO DAS AÇÕES – NÃO-DIRETIVAS – BEBÊ L.....	120
GRÁFICO 18 - QUALIDADE DA RELAÇÃO – DIRETIVAS – BEBÊ L.....	121
GRÁFICO 19 - QUALIDADE DA RELAÇÃO – NÃO-DIRETIVAS – BEBÊ L	122
GRÁFICO 20 - GRUPOS COM OU SEM NÚCLEO – BEBÊ L.....	123
GRÁFICO 21 - AGRUPAMENTO DAS AÇÕES – DIRETIVAS – BEBÊ F.....	124
GRÁFICO 22 - AGRUPAMENTO DAS AÇÕES – NÃO-DIRETIVAS – BEBÊ F.....	125
GRÁFICO 23 - QUALIDADE DA RELAÇÃO – DIRETIVAS – BEBÊ F	126
GRÁFICO 24 - QUALIDADE DA RELAÇÃO – NÃO-DIRETIVAS – BEBÊ F	126

GRÁFICO 25 - GRUPOS COM OU SEM NÚCLEO – BEBÊ F	127
GRÁFICO 26 - AÇÕES ISOLADAS - DIRETIVAS	128
GRÁFICO 27 - AÇÕES ISOLADAS – NÃO-DIRETIVAS	129
GRÁFICO 28 - AÇÕES CONCOMITANTES - DIRETIVAS	130
GRÁFICO 29 - AÇÕES CONCOMITANTES – NÃO-DIRETIVAS	131
GRÁFICO 30 - AÇÕES SEQUENCIAIS - DIRETIVAS	132
GRÁFICO 31 - AÇÕES SEQUENCIAIS – NÃO-DIRETIVAS	132
GRÁFICO 32 - AGRUPAMENTO POR SEMELHANÇA - DIRETIVA	133
GRÁFICO 33 - INSTRUMENTO SEMELHANTE A OUTRA CRIANÇA – NÃO-DIRETIVA	134
GRÁFICO 34 - AÇÕES IMITATIVAS – NÃO-DIRETIVA	135
GRÁFICO 35 - AGRUPAMENTOS COM NÚCLEO – NÃO-DIRETIVA	135
GRÁFICO 36 - GRUPOS COM UM MESMO INSTRUMENTO – NÃO-DIRETIVAS	136
GRÁFICO 37 - AGRUPAMENTO COMPLEMENTAR AO ESTÍMULO - DIRETIVAS	138
GRÁFICO 38 - AGRUPAMENTO POR TIPO DE INSTRUMENTO – NÃO-DIRETIVA	139
GRÁFICO 39 -O MOVIMENTO COMO BASE DO AGRUPAMENTO – NÃO-DIRETIVA	140
GRÁFICO 40 - AGRUPAMENTO COM NÚCLEO – NÃO-DIRETIVA	141
GRÁFICO 41 - AGRUPAMENTOS SEM NÚCLEO – NÃO-DIRETIVA	143
GRÁFICO 42 - AGRUPAMENTO POR SEMELHANÇA A ÚLTIMA AÇÃO - DIRETIVAS	143

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - EXCERTO DO PROTOCOLO DE ANÁLISE DAS OFICINAS DIRETIVAS	22
TABELA 2 - EXCERTO DO PROTOCOLO DE ANÁLISE DAS OFICINAS DIRETIVAS’	22

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
VAMOS AO INTERIOR?	4
Educação do Interior	6
CAPÍTULO I.....	9
METODOLOGIA DA PESQUISA E OBJETIVOS	9
OBJETIVOS DE PESQUISA.....	10
Geral	10
Específico	10
A natureza da pesquisa	10
METODOLOGIA DE PESQUISA	16
CAPÍTULO 2.....	25
OFICINAS DE MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS E O CONTEXTO DA PESQUISA	25
O “Música Viva” e o primeiro contato prático com musicalização de bebês.....	28
São Sebastião do Paraíso e o processo de implantação de Oficinas de Musicalização nos Berçários	32
A estrutura das oficinas de música nos berçários	41
A Base Nacional Comum Curricular como fundamento ordenatório para a educação musical na educação infantil.....	46
A importância da arte e do ensino das artes segundo relatos de Lev Vigotski.....	49
A teoria histórico-cultural de Vigotski e a educação infantil	51
CAPÍTULO 3.....	56
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	56
O desenvolvimento infantil e o ensino musical na educação infantil: Articulações entre teoria e políticas públicas.....	57
Lev Vigotski e a relação entre o pensamento e a fala como fundamentação para o desenvolvimento musical dos bebês	64
As imagens sincréticas e suas fases.....	69
As Imagens Sincréticas e o desenvolvimento musical.....	70
Os pensamentos por complexos e suas fases	72
O conceito de imitação de J. Piaget como fundamento de parte do processo de musicalização de bebês	80

CAPÍTULO 4.....	100
DADOS EMERGENTES.....	100
Análise do Bebê I.....	101
Análise do Bebê J	108
Análise do Bebê R	113
Análise do Bebê L.....	118
Análise do Bebê F	123
A Gênese do Desenvolvimento Musical – Análise de todos os bebês	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE I.....	154
APÊNDICE II	158
APÊNDICE III	161
APÊNDICE IV	164
APÊNDICE V	165
APÊNDICE VI.....	166
Consentimento Livre e Esclarecido.....	167

INTRODUÇÃO

VAMOS AO INTERIOR?

“De onde vem o baião?

-Vem debaixo do barro do chão”

Gilberto Gil

Às vezes me pego pensando sobre essa frase de Gil, relacionando-a com minha vivência profissional. Soa meio engraçado, mas nesses meus devaneios o questionamento mais presente é: De onde vem a educação? Quase ouço Gilberto dizendo: “Vem debaixo do barro do chão”, e a “prosa” continua: De onde vem a pesquisa? “Vem debaixo do barro do chão” – responde o “meu” Gilberto Gil imaginário.

Esse pequeno monólogo remete a duas perspectivas fundamentais neste trabalho. São questões que necessitam ser esclarecidas ao leitor, antes que ele se frustre na busca por respostas gerais sobre o desenvolvimento musical dos bebês.

Ao fazer esse estudo, eu me propus a analisar um contexto e um público muito específico e esse é um recorte que precisa ser visto como tal. Não busquei compreender por completo o desenvolvimento musical dos bebês, isso seria ilusório e ao final, frustrante. Tampouco procurei explicar as características de desenvolvimento presentes em todo e qualquer bebê, pois a amostra, por mais criteriosa que tenha sido no meu processo de análise, não é suficiente. É uma pesquisa de “lá do interior”, que vem “debaixo do barro do chão” de uma pequena região.

Outro aspecto a ser levado em conta é que para virar barro, o chão precisa ser molhado e mexido. No caso da música de Gil, isso se dá no “pisado da pista de dança”, e no meu, no movimento do solo fértil de estudos sobre o desenvolvimento infantil e também sobre musicalização de bebês em escolas públicas. Esse último aspecto foi um importante motivador pessoal, pois também estudei na rede pública da mesma cidade onde realizei esta investigação, portanto, também venho de “debaixo do barro do chão” e faço questão de deixar vir à tona, nesse trabalho, o meu “lado interior”.

Sou mineiro, natural de São Sebastião do Paraíso, local em que realizei este estudo. Me graduei em Educação Musical quase do outro lado do estado, em São João del-Rei, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Na época, interessei-me pela pesquisa e realizei alguns estudos sobre a contribuição da música para o desenvolvimento infantil e

posteriormente, no mestrado em Psicologia, busquei descrever algumas possíveis relações de oficinas de musicalização para o desenvolvimento de bebês com até 2 anos de idade.

Após defender minha dissertação de mestrado, ficaram muitas dúvidas, principalmente na questão do desenvolvimento musical dos bebês. Percebi uma grande necessidade de compreender melhor essa questão, pois existia uma relativa carência de trabalhos empíricos na área no Brasil. Foi então que começou a nascer esse projeto de doutoramento.

Eu havia observado que os bebês realizam “ações musicais”, mas a questão que sempre me intrigou foi a qualidade e a frequência temporal das ações. Ainda no mestrado percebi que os bebês, a princípio, manifestam-se musicalmente com ações quase isoladas e aos poucos tendem a aumentar a quantidade e a mudar a qualidade das ações, o que chamei de agrupamentos. Esses agrupamentos acontecem de duas maneiras: mediante **ações concomitantes** (realizadas ao mesmo tempo), como balançar braços e pernas e **ações sequenciais**, que ocorrem uma imediatamente após a outra.

Isso gerou uma problemática, premissa para a realização de outra pesquisa. Pois, saber que as ações eram organizadas concomitantemente ou sequencialmente, ainda era muito pouco para compreender o desenvolvimento musical. Assim, eu precisava esmiuçar as manifestações das crianças ao longo tempo. Com isso em mente, várias questões, então, vieram à tona: Qual o parâmetro para considerar uma ação musical nessa faixa etária? Qual a lógica de agrupamento dessas ações? Qual o processo desenvolvimental na construção desses grupos?

Diante desses questionamentos parti da hipótese de que existe um processo de desenvolvimento do discurso musical e sua gênese se dá por organizações psicológicas, assim como na fala. Essas organizações, como aponta Vigotski (2008, 2010), seguem um procedimento lógico para o bebê, mas nem sempre para o adulto. Nessa ocasião, eu acreditava que as organizações musicais ocorriam em grupos de elementos sonoros e a **relação entre esses elementos** seria a base para os agrupamentos.

Com a conclusão do mestrado, retornei à minha cidade natal, São Sebastião do Paraíso, onde passei a atuar nos berçários da rede municipal de educação infantil e continuei com minha proposta de buscar delimitar as questões levantadas. Amadureci essa ideia de pesquisa ao mesmo tempo em que implementei as oficinas de musicalização para bebês na rede pública da cidade.

Esse período possibilitou criar um contexto em escolas públicas que viabilizaria o estudo; além disso, a pesquisa de doutorado, conduzida em uma cidade que não tem programas de pós-graduação levaria um pouco do olhar acadêmico para dentro da rede municipal. Minhas observações no dia a dia evidenciavam a necessidade de compreender melhor as ações musicais

do bebê. Continuei lapidando e refinando as ideias, chegando a um possível objetivo para minha tese, o que mais tarde se tornou uma realidade.

Depois de decorridos quase dois anos realizando essa preparação, meu projeto de pesquisa foi aprovado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), onde fui acolhido pela Prof. Dr^a. Sonia Regina Albano de Lima. Assim, foi dessa maneira que construí esse estudo, artesanalmente, partindo da necessidade de descrever as ações musicais dos bebês e relacioná-las a um possível processo de desenvolvimento musical. Por fim, como um bom mineiro, peço que a leitura desse trabalho seja realizada como um adentrar em uma casinha “pé de serra”, tomar um cafezinho passado na hora, comer “aquele” pão de queijo e ouvir um bom “causo” de uma “tal” de pesquisa sobre o desenvolvimento musical de bebês.

Educação do Interior

Tive a oportunidade de conversar algumas vezes com pessoas que foram alunas do educador musical e compositor Hans-Joachim Koellreutter. Um assunto comum a todos eles, é a *importância do questionamento* no processo de ensino e aprendizagem. Tomei isso como lição e inevitavelmente me percebo questionando sobre qual é a função da educação, uma questão que também é amplamente discutida na literatura.

O subtítulo, “Educação do Interior”, acompanha uma ideia metafórica e apresenta uma intencional ambiguidade. O processo educacional pode ser visto como uma dialética entre as características pessoais (**o meu “eu” interior**), de encontro com as vivências sociais e suas respectivas estruturas. No caso desse estudo, uma cidade do **interior**.

Todo o processo social, histórico e cultural, é internalizado e externalizado no ser e no tempo presente. Organizar as questões referentes ao mundo externo é de fundamental importância para o desenvolvimento da consciência e sensibilização social, a partir de características que estão presentes na espécie humana, por exemplo: as funções psicológicas superiores que envolvem a memória sequencial lógica, a fala complexamente estruturada, a aprendizagem social acumulada ao longo das gerações, dentre outros.

Talvez seja essa a função mais latente da educação, a organização interior desenvolvimental por meio de aprendizados significativos por meio da relação com o mundo exterior. Quando pensamos em bebês, a essencialidade desse processo de estruturação se dá de

forma necessariamente natural em praticamente todas as suas ações e relações. Por isso é fundamental descrevê-las e compreendê-las da melhor forma possível.

Esse é um discurso muito presente na rede municipal de educação infantil de São Sebastião do Paraíso (SSP). Aliás, mesmo com todos os contrapontos políticos e econômicos, na municipalização da educação infantil no início da década de 2000, em meados de 2008, se inicia um processo de transformação na educação infantil de SSP (São Sebastião do Paraíso), cujo caráter cuidador das creches dialogaria mais efetivamente com questões educacionais, buscando compreender e contemplar de forma mais objetiva do que se fazia até então, o desenvolvimento das crianças atendidas. Este foi o processo de transformação das creches em Centros Educacionais Infantis. Consequentemente a isso, em 2017 implementamos as oficinas de musicalização nos berçários da rede municipal de educação infantil. Isso se deu em uma ação conjunta com a Secretaria Municipal de Educação. Além desta questão, um fator que vale à pena ser apontado é que a educação musical, há mais de 10 anos, é uma disciplina presente no ensino fundamental I desta cidade. Assim, a ampliação da musicalização para a educação infantil, de forma natural, despertou o interesse da Secretaria, posteriormente dos CMEI's (Centro Municipal de Educação Infantil) e dos pais dos bebês.¹

Esse processo viabilizou as iniciativas musicais nos berçários da cidade, a serem descritas, avaliadas e discutidas mais adiante. A divisão dessa tese buscou criar uma linha de raciocínio coesa, capaz de conduzir o leitor para dentro da perspectiva abordada, da forma mais clara e transparente possível. Tenho uma imensa preocupação com a postura acadêmica e o distanciamento que, muitas vezes, existe entre a pesquisa e o cotidiano comunitário. No caso da educação, isso me parece muito sério, pois se espera que o professor, de música ou outra área, seja um estudioso contumaz e tenha uma percepção holística e contemporânea da investigação que está sendo realizada, que dialogue em consonância com essa perspectiva, seguindo, no entanto, os rigores que um estudo de doutorado exige. Assim, organizei esta tese da seguinte forma:

- O primeiro capítulo conta o processo metodológico da pesquisa, todo o caminho epistemológico percorrido, os objetivos gerais e específicos do estudo.

¹ A motivação para a realização desta tese partiu de minha vivência no Programa de Extensão Universitária “Música Viva”, que aconteceu na Universidade Federal de São João del-Rei em Minas Gerais. De certa forma, eu gostaria de realizar em São Sebastião do Paraíso uma ação acadêmica que fosse ao encontro do cotidiano escolar, em uma cidade que até então, não tem um curso de graduação em música ou mesmo mestrado ou doutorado em áreas educacionais. Sobre isso, apontarei mais detalhadamente em capítulo seguinte.

- O segundo capítulo descreve as oficinas de música realizadas com os bebês nos Centros Municipais de Educação Infantil de São Sebastião do Paraíso, toda a contextualização do ambiente em que realizei este estudo.
- O terceiro capítulo contempla o referencial teórico que inspirou a perspectiva analisada no desenvolvimento dos bebês.
- O quarto capítulo apresenta as análises dos dados coletados.
- As considerações finais relatam as consequências sociais resultantes de estudo na rede municipal de ensino de São Sebastião do Paraíso.

Posto isso, partimos para o primeiro capítulo - a metodologia, mas antes gostaria de mencionar a minha felicidade em poder realizar este estudo. Foram alguns anos de trabalho que me proporcionaram momentos inesquecíveis. Tentei, de algum modo, partilhar essa experiência com quem quisesse. Por tanto, sou grato também pela sua leitura destas linhas tão cheias de significados e amor.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA E OBJETIVOS

*“No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra”*

Carlos Drummond de Andrade

Um momento crucial da investigação está centrado na descrição da metodologia de pesquisa a ser adotada. É nessa etapa que se revela o itinerário percorrido na averiguação daquilo que se busca compreender, descrever, aproximar e algumas, talvez raras vezes, criar. Cunha (2020) inicia seu capítulo de metodologia, fazendo uma análise etimológica da palavra, que em suas origens indica, de modo geral, qual o caminho para ir ao encontro daquele conhecimento específico.

Em alusão mais poética, ao abordar o caminho, Drummond nos conta que “no meio do caminho tinha uma pedra”. Embora esse poema possa nos revelar outros aspectos humanos, como uma situação de crise existencial, de perda ou até de superação de dificuldade, vamos olhá-lo como uma metáfora para a pesquisa formal.

De fato, no meio do caminho tinha uma pedra do “não saber”, ou melhor, do que se busca saber. No caso deste estudo, a questão: Como acontece o processo de desenvolvimento musical de um bebê de até 2 anos?! Buscar compreender algo sobre alguma coisa não é tarefa fácil - muitas vezes é penosa, pedregosa e exige perseverança. Há situações em que é necessário repetir o processo assim como descrito na obra do poeta, ou até rever a análise de dados exaustivamente.

Mas qual é a relação entre a pedra e o caminho? Para Drummond, a pedra se apresenta como um obstáculo para quem busca percorrer um determinado caminho. Não muito diferente, o percurso deste estudo se constituiu no desafio de se tentar compreender algo. Nesse sentido, posso dizer que foram tantas pedras no caminho, que elas cobriram todo o chão e se tornaram o próprio caminho, porém, dessa vez, todo calçado.

Trago em minha memória uma aula que pude assistir na cidade de São João del-Rei. Na ocasião, o professor Paulo Castagna discutia a pesquisa em música, iniciada com base em três questões: “O que?” – objeto de pesquisa – “Por que?” – Significado e motivação do estudo – e “Como?” – Metodologia. Para tentar deixar o mais claro possível todo o processo deste estudo, de forma a não perder a linha de raciocínio, vou antes descrever as questões metodológicas, apontar objetivamente o que busquei compreender, de forma que ao adentrar no “como” realizei a pesquisa, o leitor terá em mente aonde eu pretendia chegar.

OBJETIVOS DE PESQUISA

Geral

Investigar as organizações das ações musicais do bebê de até 2 anos e relacioná-las ao processo de desenvolvimento musical.

Específico

- Identificar e categorizar as ações musicais dos bebês participantes para além das ações concomitantes e sequenciais;
- Relacionar as categorias ao desenvolvimento musical.
- Compreender as modificações das ações musicais dos participantes ao longo do tempo de estudo;

A natureza da pesquisa

O passo a passo do processo metodológico descreve como foi cada etapa desta tese. As ações do presente estudo corroboram as linhas de pensamentos que apontam para pesquisas imersivas, que vão ao encontro da realidade de determinados contextos. Como já ficou dito, quando iniciei o meu doutoramento, já trabalhava na rede onde seria realizado este estudo. Em momento algum pretendi construir um trabalho sob a perspectiva de “neutralidade observacional”; ao contrário, por ser um sujeito ativo no contexto da pesquisa, ao mesmo

tempo, procurei analisar o material coletado de minhas próprias práticas como educador musical de bebês. Este fato definiu esta modalidade de investigação como uma “pesquisa-ação”, que se caracteriza quando o pesquisador se insere em um contexto específico e promove mudanças de forma ativa e presencial no ambiente estudado, por meio de práticas relacionadas à pesquisa (BARBIER, 2002). Aqui cabe uma indagação: Se eu já fazia as oficinas de musicalização antes mesmo de iniciar esta pesquisa, que mudanças eu pude promover no contexto, em decorrência deste estudo?

Albino e Lima (2009) defendem que a pesquisa-ação contraria alguns aspectos fundamentais das metodologias tradicionais, tais como a generalização e a neutralidade na relação entre pesquisador e objeto de pesquisa. Talvez por isso ainda seja uma prática pouco utilizada nos estudos voltados para a educação musical. Essa modalidade de pesquisa busca investigar, levando em consideração os aspectos intersubjetivos que o ambiente proporciona. Isso gera um contexto de pesquisa que pode ser profundamente orgânico e mutável, o que exige do estudioso a habilidade de reestruturar, dialogar, flexibilizar e as vezes até mesmo ressignificar sua prática de investigação e atuação nesse contexto. Esse processo se dá por meio do diálogo contínuo e reavaliações constantes entre os envolvidos, o que promove um contexto dinâmico de estudo, não repetitivo, em um sentido experimental, vivenciado e tão pouco esporádico.

Para que isso aconteça, Albino e Lima (2009) reforçam a necessidade de o pesquisador conhecer o contexto no qual o trabalho será realizado – uma demanda muito própria da pesquisa-ação, como apontado anteriormente. Outro aspecto a ser levado em consideração, é a pouca previsibilidade dessa metodologia. Em geral, há um contexto e um certo direcionamento, para o que se busca compreender, porém, o ambiente tem “vida própria” e pode mudar completamente o curso da pesquisa, bem como o tempo necessário para realizá-la, daí a necessidade de se criar um sistema de análise próprio para esta tese, que buscou as demandas do contexto específico em que o estudo foi realizado. Barbier (2002) aponta essa característica “orgânica” de investigação como a principal causa da resistência em se trabalhar com a pesquisa-ação, principalmente em cursos de graduação, nos quais os estudos, geralmente, são realizados em um espaço de tempo um tanto restrito. Ressalta-se que a pesquisa-ação é contrária às intervenções imediatas; as modificações acontecem em consonância com as averiguações dos dados. Por outro lado, esse processo é mutável, ou seja, não se busca compreender algo tido como centro do estudo, mas sim, adequá-lo ao que se busca compreender (ALBINO, LIMA, 2009); é “o deixar-se guiar pela pesquisa”.

O próprio ato reflexivo leva o estudioso, dentro da pesquisa-ação, a repensar a prática e interagir com o contexto. No caso desta tese, depois de um ano coletando dados, precisei me aproximar ainda mais dos pais das crianças, participar mais efetivamente do cotidiano dos CMEI's, estreitar meus laços com as monitoras, diretoras e com a Secretaria de Educação, além de acompanhar sistematicamente, como pesquisador, o desenvolvimento musical das crianças. Assim, tive a oportunidade de ser muito mais organizado e efetivo na postura e nos objetivos pedagógico-musicais, além de promover uma discussão acadêmica com todos os envolvidos já citados anteriormente.

Nesse sentido, de modo especial, as monitoras de sala e diretoras mostravam-se atentas ao estudo, interessadas em entender e aprender a proposta da pesquisa e o desenvolvimento musical dos bebês. Segundo Morin (2004), esse é um pilar básico da pesquisa-ação, toda pessoa envolvida é ator na construção da pesquisa de forma significativa. Há nessa conduta metodológica uma total inclinação para o diálogo efetivo entre a pesquisa e a *práxis*. Por isso, todos os atores se envolvem no processo, de forma consciente e transparente.

Outro aspecto fundamental no processo de mudanças diz respeito à problemática desta pesquisa. Desenvolver-se implica mudar e durante o tempo em que acompanhei os bebês, isso se deu de forma transformadora. As diferenças entre as ações e relações realizadas pelos bebês ao longo de um ano, se deram em patamares qualitativos e quantitativos, de modo a revelar que houve um processo desenvolvimental e que a ação desta pesquisa teve impacto nesse procedimento, seja em termos de desenvolvimento musical para os bebês, ou mesmo pela possibilidade de terem aulas de música semanais no ambiente dos berçários.

Por isso, a inserção ativa e contínua do pesquisador durante a elaboração da investigação solidificou ainda mais o fato de se tratar de uma pesquisa-ação. Esta experiência segue o relato de Albino e Lima (2009), ao apontar que, nessa metodologia, a ideia de atuação conjunta no estudo, derruba as barreiras hierárquicas entre o pesquisador e o contexto. Este tipo de conduta me agrada muito, pois adotar uma pesquisa-ação em uma comunidade extrapola as barreiras do material estudado em si; a ação se torna um organismo efetivo na aproximação da academia com a sociedade, e isso é particularmente interessante neste estudo, pois estamos falando de uma cidade do interior, onde não há universidade significativamente ativa no campo de pesquisa, no curso superior de música e, muito menos, na pós-graduação voltada para educação musical.

Uma observação pertinente é que, durante a coleta de dados no ano de 2019, este trabalho se transformou em um estudo longitudinal². Isso se deu, principalmente pelo fato de que a coleta de dados não aconteceu pontualmente ou esporadicamente, mas sim regularmente, de forma semanal, ao longo de um ano.

Uma das peculiaridades da pesquisa-ação é a adequação que ela possibilita ao pesquisador no sentido de atender as mais diversas circunstâncias; consideradas as questões contextuais, práticas e éticas que a ela se integram. Isso se configura como uma proposta de estudo que é vivenciada, experimentada, mas não sob uma perspectiva científica positivista que controla as variáveis sob o olhar neutro do pesquisador. Seu caráter é intervencionista, o que possibilita e promove mudanças naquele ambiente, integra o estudo formal à prática do dia a dia por meio da relação ativa entre o pesquisador e os envolvidos na situação. Por outro lado, a pesquisa-ação pode se servir de diferentes técnicas de pesquisa, no sentido de atender aos objetivos do estudo, que podem ser alterados ao longo do percurso, desde que se mantenha o rigor e o compromisso de trato com os dados que uma pesquisa formal exige (ALBINO, LIMA, 2009). Desse modo, durante o processo de análise, adotei uma atitude de observação de comportamento, conforme descrito por Pellegrini (1996), criando categorias para observar as manifestações musicais das crianças, visando atender ao objetivo geral deste estudo, isto é, *(Investigar as organizações das ações musicais do bebê de até 2 anos e relacioná-las ao processo de desenvolvimento musical)*.

André Morin (2004) chama a atenção para o cuidado com o processo de análise de dados. Segundo o autor, não é raro o pesquisador que realiza uma pesquisa-ação, utilizar uma técnica de análise baseada em um protocolo pré-estabelecido e endurecido pelos rigores acadêmicos tradicionais. Os rigores são fundamentais, obviamente, mas quando falamos de pesquisa-ação, esses se dão no processo em si e não na ferramenta utilizada, entendendo-se aqui, a técnica de análise como uma “ferramenta”. Com essa “ferramenta”, criei o protocolo de análise a partir do próprio contexto analisado; assim, levei em consideração todas as especificidades do ambiente e do público, para posteriormente analisar sistematicamente esse mesmo ambiente e público. A esse respeito, Morin relata:

A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática (MORIN, 2004, p. 56).

² Entende-se longitudinal, segundo Fitzmaurice, Laird e Ware (2011), como a análise contínua que acontece em um espaço significativo de tempo.

Outro procedimento adotado foi o acompanhamento em situação de interação, conforme proposto por Kreppner (2001; 2011). Nesse caso o pesquisador se coloca em relação direta com o objeto de pesquisa e realiza determinados registros, enfatizando a coleta de dados em vídeo. Morin (2011) chamou de *participação* essa interação ativa entre o pesquisador e contexto. Para o autor essa ação é inerente à tomada de consciência sobre a inserção ou atuação de um pesquisador em um determinado meio. Não basta fazer parte como acontece com a engrenagem em uma máquina, é necessário que seja um ato carregado de significados, que alcance ou mesmo resgate o papel humano do processo.

Por outro lado, as ações realizadas envolvem uma ampla gama de atores que contribuíram ativamente na construção da estrutura da pesquisa. Como já afirmado, os diálogos constantes com as diretoras, monitoras, equipe da secretaria de educação e pais, somados ao olhar atento de cada demanda emergente por parte dos bebês, evidencia um perfil de pesquisa-ação que Morin (2004) denomina como *Integral*.

Para Morin (2004), a *Pesquisa-ação Integral* caracteriza-se como uma ação transformadora. Esse processo se dá em um diálogo esclarecido e aberto, entre o individual e o coletivo, com engajamento comum entre ambos. Nesta pesquisa, isso se deu mais evidentemente na dimensão pedagógica das oficinas de musicalização para bebês, pois ao vislumbrarmos os indícios do desenvolvimento musical dos bebês, abrimos possibilidades para discussões significativas, tanto na abordagem educacional da música, quanto em sua importância dentro da rede municipal de educação infantil de São Sebastião do Paraíso.

Morin (2004, p. 61) estrutura a pesquisa-ação integral em 5 características básicas. A primeira seria o “Contrato”, que são as condições que asseguram as ações. No caso desta tese, foi uma iniciativa aberta, sem estrutura pré-definida, além apenas do público e da problemática. A segunda é a “Participação” que aqui se deu em cooperação com os atores. A terceira característica é a “Mudança”, que no caso deste estudo, aconteceu pela transformação em decorrência das reflexões sobre o desenvolvimento musical e pelo próprio processo desenvolvimental dos bebês. O quarto atributo é o “Discurso”, neste trabalho configurado como esclarecido e transparente e, nesse sentido, para a manutenção da clareza, tomou-se o cuidado com o tipo de discurso a ser adotado, para que todos compreendessem, ao máximo, a proposta de estudo. A construção do material digital sobre a tese, por exemplo, se dá nesses termos. Por fim, a característica “Ação”, que ocorreu em 3 áreas codependentes: individual (pesquisador), coletivo (toda equipe educacional e os bebês) e comunitário (pais das crianças).

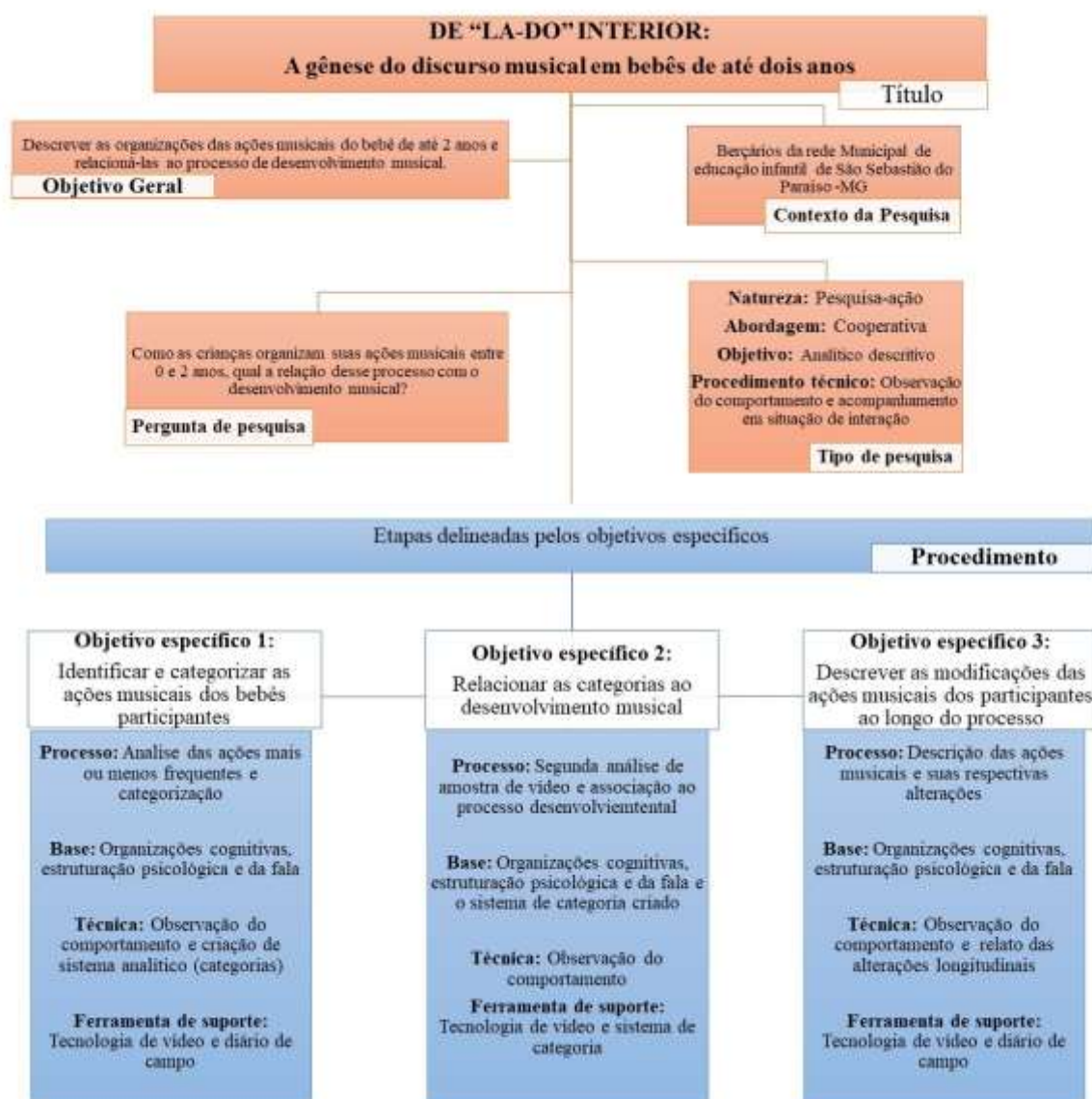
Na etapa que diz respeito ao “Fechamento do arco de pesquisa”, revela-se mais uma característica da pesquisa-ação, relacionada ao acompanhamento em situação de interação, ou seja, a descrição enriquecida (Morin, 2004). Nesse processo, revelam-se não só as ações dos bebês, apesar de ser esse o foco da pesquisa, mas também o contexto em que elas aconteciam, bem como as inter-relações presentes. Essa situação, como apontei anteriormente, é carregada de subjetividades que, apesar de não serem os objetivos principais neste estudo, influenciam as ações musicais dos bebês e, por isso, são consideradas parte do processo.

A pesquisa-ação desta tese seguiu os preceitos discutidos por Morin (2004). Analisamos uma prática comum no dia a dia da criança, partindo de um discurso ordinário dessas atividades, em direção à um discurso crítico, por meio da reflexão sobre a prática contextualizado, com o enfoque no desenvolvimento musical dos bebês. Esse procedimento, naturalmente interdisciplinar, evidencia-se nesses parâmetros diante do apontamento de Morin:

[...] em pesquisa-ação integral, o discurso é o entendimento que passa a um esclarecimento favorecendo o engajamento. Faz do homem e da mulher os autores da história e permite transformar o mundo. A ação não precisa ser interrompida, mas deve ser considerada como fator favorecendo a interdisciplinaridade por causa da complexidade do real (MORIN, 2004, p. 78).

Por fim, e para resumir, esta é uma pesquisa-**ação** que trata do desenvolvimento musical do bebê, tendo por base a análise de suas **ações** musicais. A dupla empregabilidade da palavra ação nos revela a natureza viva deste estudo. Na essência de uma pesquisa-ação, estão a mudança e a transformação. Neste estudo, isso se dá também de forma duplamente conectada, primeiro no sentido desenvolvimental da criança, no qual ela naturalmente vai se transformando, se modificando. O segundo aspecto é a transformação e, muitas vezes, reformulação do contexto e de seus atores: educadores, profissionais da educação e - por que não - dos pais, diante das novas informações que esta investigação trouxe por meio de um discurso esclarecido. Assim, segue um organograma (figura 1), inspirado em Cunha (2020) que sintetiza a estrutura metodológica apresentada:

Figura 1 - Síntese da Metodologia da Pesquisa

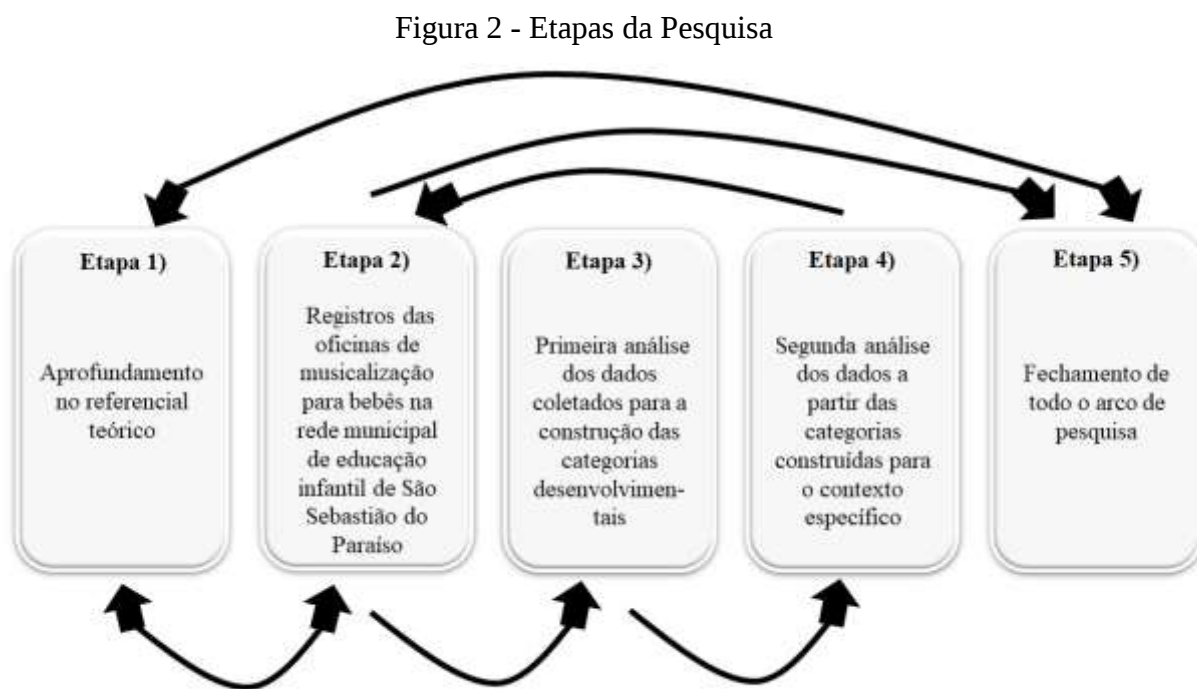


Fonte: Autor

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para realizar esse estudo e criar uma metodologia de ação eficiente, segui o valioso conselho de minha orientadora: “Deixei-me conduzir pela pesquisa”. Portanto, tentei realizar este trabalho da forma mais “orgânica” possível. Para isso, observei cuidadosamente o contexto de oficinas de musicalização em berçários da educação infantil e fui delineando a forma de pesquisar de acordo com as demandas emergentes em relação aos objetivos da proposta. Assim,

foram 5 etapas percorridas na construção deste estudo: 1) Aprofundamento na compreensão do referencial teórico; 2) Registros das oficinas de musicalização para bebês na rede municipal de educação infantil de São Sebastião do Paraíso; 3) Primeira análise dos dados coletados para a construção das categorias desenvolvimentais; 4) Segunda análise dos dados a partir das categorias construídas para o contexto específico; 5) Fechamento de todo o arco de pesquisa. A figura 2 oferece o organograma das etapas da pesquisa:



Fonte: Autor

1- Aprofundamento na compreensão do referencial teórico:

Uma das questões mais instigantes e prazerosas desta investigação foi transitar entre as diferentes áreas de conhecimento, mais intensamente, na psicologia do desenvolvimento humano voltada para a infância, na cognição musical, na educação propriamente dita e na educação musical, de maneira a interligar parte desses conhecimentos aos propósitos de minha pesquisa de forma coesa. Isso só foi possível em razão de minha formação – Graduação em Licenciatura em Música e Mestrado em Psicologia. Nessas duas habilitações, vivenciei situações muito relevantes que impactaram diretamente o meu modo de pensar, de me expressar, de me relacionar, de analisar e até mesmo de pesquisar.

Ao buscar bases teóricas que ajudassem a compreender as questões que envolviam minha pesquisa, principalmente sob uma perspectiva de ligar mais intensamente os dois campos de saber: a Psicologia e a Música, embasei-me, na teoria sobre a formação de conceitos de L. Vigotski (2010) e nos estudos da gênese da imitação de J. Piaget (1975). No campo da educação musical recorri às pesquisas de Malloch (1999/2000), Parizzi (2009) e no campo da cognição musical avaliei os textos de Ilari (2002; 2003; 2004) que abordam o desenvolvimento musical do bebê sob diferentes perspectivas.

O referencial teórico que sustenta esse estudo, além de inspirar toda a construção empírica da proposta, dialoga diretamente com os resultados e ajuda a revelar em suas características, uma das perspectivas de ação desta tese, a interdisciplinaridade. Segundo as análises, a interdisciplinaridade surge como uma possibilidade de complementação na produção de saberes, principalmente quando esbarramos nos limites específicos de cada área de conhecimento. Além disso, a criança ao se desenvolver não fragmenta suas faculdades em áreas distintas. Por exemplo, falar, cantar e se movimentar são faculdades interligadas, mesmo que em diferentes níveis, em um processo profundamente complexo.

2 - Registros das oficinas de musicalização para bebês na rede municipal de educação infantil de São Sebastião do Paraíso.

Para coleta de dados, esta pesquisa foi submetida à Comissão de Ética – Seres Humanos da UNESP e **aprovada sob o parecer 3.352.737**. Os trabalhos de campo foram iniciados após a aprovação do projeto e os responsáveis pelas crianças foram convidados a autorizar a participação delas, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com o estabelecido na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012). Durante a tese, não utilizei o nome completo da criança e sim letras, para que não haja nenhum tipo de exposição. Esta questão foi um dos compromissos que fiz com os pais, com o CMEI e com o comitê de ética em pesquisa, no qual este estudo foi submetido e aprovado.

Esta etapa metodológica concentrou-se na coleta de dados da pesquisa. Apresentarei aqui linhas gerais desse processo. As oficinas de musicalização para bebês nos berçários de São Sebastião do Paraíso são realizadas por mim, mesmo antes de ingressar no Doutorado, mais especificamente, desde junho de 2017. Em Mião (2020), apresento a trajetória desse trabalho desde suas origens. As turmas de bebês nessas oficinas são formadas no começo do ano letivo, de acordo com a faixa etária, no momento da matrícula: berçário 1 – entre 6 e 12 meses, berçário 2 – entre 12 e 18 meses, berçário 3 – entre 18 e 24 meses.

Os encontros musicais acontecem nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), antigas creches. Dessa maneira a educação musical, nessas instituições, é um componente efetivo da educação básica que, entre 2017 e 2021, foi organizada em forma de projeto transversal e a partir de 2022 passou a compor a matriz curricular da educação infantil desse Município. As oficinas avaliadas neste estudo não sofreram alteração quanto à regularidade e local em que foram realizadas, ou seja, foi feito um registro de uma situação comum dos encontros musicais nos CMEI's.

A coleta de dados foi feita ao longo de um ano letivo (março a novembro de 2019), em 4 (quatro) CMEI's: Centro Municipal de Educação Infantil Emiliana Ferreira de Souza, Centro Municipal de Educação Infantil João XXIII, Centro Municipal de Educação Infantil Vereador Antonino José Amorim e Centro Municipal de Educação Infantil Vinício Scarano. O estudo partiu da problematização de um determinado evento que aconteceu nesse contexto – as oficinas de musicalização e o desenvolvimento musical dos bebês.

Ao todo foram registrados 120 vídeos que totalizam 40:31:36 (quarenta horas, trinta e um minutos e trinta e seis segundos) de imagens. Foi analisado um total de 7 bebês (primeira e segunda análise) entre 7 e 22 meses. A escolha destas crianças se deu exclusivamente por dois fatores, o primeiro de que houvesse ao menos uma criança de cada CMEI, e o segundo critério foi o de escolher crianças com frequência regular às aulas de música. Após esse processo, iniciei a terceira etapa da pesquisa, a primeira análise dos dados coletados.

3- Primeira análise dos dados coletados para a construção das categorias desenvolvimentais.

A primeira análise do material coletado foi realizada em dois momentos. O primeiro consistiu no levantamento das ações consideradas musicais. Para essa análise foram escolhidos aleatoriamente 2 crianças de diferentes escolas, a criança D (12 – 19 meses) e criança Y (11 – 19 meses). Foram escolhidos, também de forma aleatória, 2 vídeos mensais de cada criança, um de uma oficina diretiva e outro de uma oficina não diretiva. Ao todo, nessa fase, analisei 36 vídeos que totalizaram 11:02:12 (11 horas, dois minutos e doze segundos) de imagens. que serão esboçados mais atentamente em capítulo próprio. A análise destes dados levou 44 horas de trabalho.

Nessa fase, observei os tipos de ações realizadas pelo bebê no momento da oficina. Identifiquei as frequências dessas ações, considerando as possíveis relações com o estímulo e o contexto musical.

Em um segundo momento, categorizei as ações observadas. Após identificar as ações mais frequentes e perceber indícios da relação dessas ações com o estímulo musical, organizei-as em categorias, buscando perceber o processo mais ou menos sistemático nas manifestações musicais dos participantes. Para a construção das categorias foi fundamental observar o tipo da ação, ou seja, sua qualidade em relação ao material sonoro e a frequência com que ela aconteceu, sua quantidade de repetições mais ou menos similares.

Criei então, dois sistemas de categorias - um para as oficinas diretivas e outro para as não-diretivas. O primeiro deles conta com 8 categorias de ações e 48 subcategorias, o segundo, corresponde às oficinas não-diretivas, contém 14 categorias e 48 subcategorias. Ambos os sistemas aparecem integralmente nos apêndices desta tese.

Para uma sucinta explicação visual sobre os respectivos sistemas basta acessar os links ou *QR codes* (figuras 3 e 4) a seguir:

Figura 3 - Sistema de categorização das oficinas Diretivas – QR Code



https://www.youtube.com/watch?v=i9cbLnBGIt0&list=PLIltRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

Figura 4 - Sistema de categorização das oficinas Não-Diretivas - QR Code



https://www.youtube.com/watch?v=ZLdJyFoD7fs&list=PLlItRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=13&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Próprio Autor

Com as ações mais observadas e sistematizadas, foi possível realizar uma segunda análise de forma sistemática e coerente com o contexto observável. Ao criar o próprio sistema de análise evitei ficar refém de um olhar pronto, proveniente de algum sistema já existente. Em outras palavras, se eu utilizasse um sistema externo, correria o risco de focar minha análise apenas nas categorias que aquele sistema oferecesse, aumentando a possibilidade de que algo importante passasse despercebido.

4- Segunda análise dos dados a partir das categorias construídas para o contexto específico.

As categorias dos sistemas criados, por si só já apontam para algum resultado, pois elas mostram tipos de ações musicais observáveis e comuns aos bebês tais como: ações organizadas em grupos, por semelhanças entre si e/ou com o estímulo musical. Porém para a realização desta pesquisa, foi fundamental rever o material a partir de uma nova ótica. Nessa etapa utilizei os dois sistemas em forma de protocolo de análise. Para isso, criei duas planilhas no Microsoft Office Excel com todas as categorias de cada sistema, que se constituíram em protocolos de análise.

Deste modo esta pesquisa, apesar de analisar os dados coletados de forma qualitativa, apresenta parte das informações quantitativamente. Como dito, os protocolos de análise são planilhas com todas as categorias do sistema. Ao observar o vídeo, cada vez que o bebê realizou uma determinada ação, eu a registrei no protocolo, o que me possibilitou traçar alguns perfis de mudanças nos tipos de ações dos bebês ao longo do período analisado. Para ajudar a ilustrar, segue um pequeno excerto de um dos protocolos utilizados (tabela 1 e 2):

Tabela 1 - Excerto do protocolo de análise das oficinas diretivas

Estímulo	Etapa			Momento	Postura				Membro			
	PM	SM	TM		PE	SE	DE	AG	BR	PR	CA	TR
Aparece no vídeo	1			02:32:00		1						
Dona aranha	1			02:27:00		1			1			
Muito longo	1			02:28:00		1						
Macaco Saruê	1			04:28:00		1			1			
Muito longo	1			04:28:00		1						
Pintinho	1			05:52:00		1				1		
Muito longo	1			05:58:00		1						

Fonte: Autor

Tabela 2 - Excerto do protocolo de análise das oficinas diretivas'

Ins. Bater				I.C	I.S	I.A	I.A	I.A	Pro. Ins		Movimento						
TG	TP	XI	CL	UK	FD	BA	OU	SE	PT	LO	ML	CB	BC	BL	BB	EX	CO
						1			1						1	1	
								1	1						1	1	
		1				1										1	
		1						1	1							1	
					1			1		1						1	
								1		1						1	

Fonte: Autor

Cada coluna da planilha representa uma subcategoria e cada agrupamento de subcategoria representa uma categoria. Os respectivos nomes das categorias e subcategorias foram abreviados no topo da planilha. Cada ação que a criança faz corresponde a um grupo de subcategorias. Deste modo a cada manifestação da criança, eu indiquei o momento em que a ação aconteceu e todas as categorias e subcategorias que a ação corresponde. Para indicar esse processo, cada vez que uma categoria era contemplada, marquei o número '1'. Os protocolos de análise preenchidos (vide figura 5), seguem em apêndice na tese.

Figura 5 - Referência dinâmica a visual acerca do protocolo de análise – QR Code



https://www.youtube.com/watch?v=H25bQDN1o1Y&list=PLlItRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=13&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

A segunda análise foi consideravelmente mais robusta do que a primeira, pois envolvia um número maior de crianças. Enquanto a primeira análise foi feita com 2 bebês, desta vez foram 5 bebês. Ao todo foram analisadas nesta fase: 65 oficinas registradas em 84 vídeos, com um total de tempo de imagens de 26:17:30 (vinte e seis horas, dezessete minutos e 30 segundos). Para analisar esses vídeos foram necessárias 108 horas de trabalho. Esses dados foram registrados em um total de 65 planilhas de protocolo de análise.

Para essa análise, os vídeos foram vistos e revistos exaustivamente e foram registradas 6.370 ações musicais. Diferentemente da primeira análise em que as crianças foram escolhidas aleatoriamente, o critério de escolha das crianças analisadas nesta etapa foram dois: o primeiro, a frequência com que as crianças participavam dos encontros musicais e o segundo, busquei escolher pelo menos uma criança de cada um dos 4 CMEI's. As crianças analisadas nesta fase e suas respectivas idades foram:

Bebê **I** – Entre 7 e 15 meses;

Bebê **J** – Entre 13 e 21 meses;

Bebê **L** – Entre 9 e 17 meses;

Bebê **R** – Entre 17 e 25 meses;

Bebê **F** – Entre 14 e 22 meses.

A análise das ações de cada bebê será apresentada separadamente no capítulo que corresponde aos resultados da investigação. Foi por meio da segunda análise que retomei mais

efetivamente a reflexão sobre desenvolvimento musical dos bebês, dialogando com o referencial teórico, o que atendeu aos objetivos desse estudo.

5 - Fechamento do arco de pesquisa.

Após realizadas todas as etapas anteriores, foi nesta etapa que refleti sobre o material levantado. Nesta quinta etapa, descrevi as mudanças nas organizações das ações musicais que foram interpretadas como indícios de desenvolvimento musical. Trata-se de um diálogo entre o material empírico e teórico, no qual utilizei vídeos para demonstrar cada momento destacado.

Nessa seção fiz uma descrição detalhada das situações que ilustram as diversas observações apontadas anteriormente. Nesse processo descritivo levei em consideração as ações da criança, bem como suas interações com as outras pessoas, com o ambiente e com o material sonoro. Aqui estão evidenciadas possibilidades subjetivas do contexto, a impossibilidade de mensurar seus efeitos e a inviabilidade de generalizar os resultados alcançados.

Por fim, nessa última etapa do estudo em seguida da discussão, realizei alguns apontamentos com relação às projeções futuras que esta tese poderá possibilitar. Esses foram os caminhos percorridos ao longo deste estudo. Posto isso, partimos agora para uma descrição do contexto em que a pesquisa aconteceu, bem como uma reflexão acerca de aulas de música para bebês.

CAPÍTULO 2

OFICINAS DE MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS E O CONTEXTO DA PESQUISA

A musicalização para bebês é uma área fascinante da Educação Musical. O desenvolvimento acentuado, característico dessa faixa etária, possibilita ao educador observar a construção musical do bebê de forma significativa e rápida. Desde os primeiros contatos com essa prática, fiquei profundamente provocado e instigado a entender melhor este processo.

Com a diversidade de contextos e ambientes de musicalização para bebês, torna-se inviável uma definição absoluta do que seja essa ação. Assim, optei por trazer para este capítulo relatos que ajudam mais eficazmente a revelar e elucidar esta temática.

Apresento, primeiramente, algumas práticas relevantes de musicalização para bebês no Brasil em diferentes contextos e, posteriormente, descreverei a minha experiência com a educação musical nos berçários, bem como a construção do contexto para a realização desta pesquisa. Assim, a ideia é trazer a leitura desta tese para o âmbito prático da educação musical, destacando suas possibilidades e vivências segundo as publicações e relatos correspondentes a esse público - os bebês. Portanto, os parágrafos que se seguem não dizem respeito a minha prática direta com relação aos bebês, e sim, às experiências realizadas por outros autores.

Os relatos que a literatura brasileira revela apontam para três perfis mais comuns de musicalização para bebês: 1- Aqueles nos quais as oficinas de musicalização para bebês acontecem **dentro da própria universidade**, a partir de projetos e programas de extensão e pesquisa; 2- Nas oficinas que são realizadas **na educação básica, no ambiente da própria escola**; 3- Em escolas especializadas, nas quais os encontros musicais para bebês são **realizados em escolas de música e/ou ateliers educacionais**.

Em contextos de extensão universitária, temos dois tipos de trabalhos que aparecem com mais frequência na literatura. O primeiro é o trabalho de extensão/pesquisa nos quais as crianças e os responsáveis participam no ambiente da própria universidade. Podemos ver esse perfil de oficinas de musicalização de bebês no Centro de Musicalização Integrado (CMI)³, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O CMI realiza atividades de musicalização desde 1986 e em 2014 tornou-se um órgão complementar da UFMG (MELO, 2017).

O CMI tem, até esse momento, como diretora a Prof. Dr^a. Maria Betânia Parizzi Fonseca, que realiza pesquisas com musicalização de bebês. No CMI essas oficinas têm duração

³ O CMI é sucessor do Conservatório Mineiro de Música, inaugurado em 1925.

de 30 minutos e contam com a presença de um responsável para cada criança. Os encontros são semanais e a turma é formada por 3 crianças e 3 educadores. O propósito do CMI é atender à sociedade mineira, com destaque mais intenso em Belo Horizonte e região metropolitana. Junto ao CMI, diversas atividades acadêmicas são desenvolvidas, voltadas, principalmente, para os alunos da Escola de Música da UFMG.

Outra prática **vinculada à universidade** foi a de Esther Beyer, que trouxe importantes contribuições para a musicalização de bebês. Sua obra permeou as áreas do desenvolvimento cognitivo musical (BEYER, 1996) e também as questões de interações musicais (BEYER, 2003; BEYER, STIFFT, 2003). Grande parte de seu trabalho aconteceu junto ao projeto de extensão “Música para bebês”, idealizado por ela mesma, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O “Música para bebês” começou suas atividades em 1999, no Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Inicialmente esse projeto atendeu cerca de 60 crianças. Os encontros eram semanais, com a presença de um responsável para cada bebê. O público era dividido em seis grupos de, no máximo, dez duplas de participantes por encontro. A equipe de educadores contava com quatro pessoas, duas professoras da UFRGS, uma pós-graduanda e uma bolsista (STIFFT, 2008). Além de oferecer os encontros musicais para a comunidade de Porto Alegre, o “Música para bebês” também era um ambiente de produção acadêmica, bem como de formação para educadores musicais.

Hoje o “Música para bebês” não acontece na UFRGS e o projeto, que chegou a atender 70 crianças em 2008, encerrou suas atividades. O último registro encontrado foi de 2010. Confirmei a paralização do projeto diretamente com a coordenação do Instituto de Artes da UFRGS, via e-mail.

Podemos ver nesses relatos de oficinas de musicalização para bebês junto às universidades, alguns traços comuns: turma de até 10 crianças com a presença de um adulto para cada bebê e a presença de mais de 1 educador musical especialista por oficina.

Um outro perfil de aulas de música para bebês são as que acontecem **nos ambientes de berçários da educação básica**. Nesse sentido, a estrutura de oficina diferencia-se em alguns aspectos dos pontos já ressaltados.

Esse perfil de oficinas reflete as ações que acontecem (ou aconteceram) em escolas públicas de educação infantil. Trata-se de projetos vinculados a alguma universidade, que buscam atender a comunidade quando inseridos no contexto do cotidiano das escolas/creches. Além de projetos de extensão e pesquisa, há alguns relatos de experiência de estágios que

também indicam uma ação da universidade em direção ao meio no qual ela está inserida, como será mostrado a seguir.

Uma característica marcante das oficinas de musicalização para bebês nos ambientes das universidades, é justamente a presença de um par/responsável pelo bebê no momento do encontro musical. Ressalto que esse “par” é, normalmente alguém que tem vínculo com a criança, independentemente do grau de parentesco. Por outro lado, oficinas de musicalização em Centros de Educação Infantil, em sua maioria, contam com o educador musical e as educadoras/cuidadoras de cada turma, sem um par para cada criança. Também vale apontar outra diferença - a quantidade de crianças por encontro. Enquanto os programas em universidades geralmente contemplam turmas de até 10 bebês, as oficinas na educação regular atendem um número maior de crianças por sala. Por exemplo, Soares (2008) relata uma experiência de musicalização nos berçários realizada em Goiânia, em um Centro Municipal de Educação Infantil. Esse trabalho de mestrado, foi realizado com 34 bebês entre 4 e 24 meses de idade e segue o perfil de turmas maiores, dois grupos com 17 bebês cada e sem a presença de um par para cada criança.

Outro exemplo de oficinas de musicalização para bebês que acontecem na educação básica, é estudo de conclusão de curso de Machado (2014), que relatou o trabalho desenvolvido nas oficinas de exploração de instrumento realizadas na creche do Hospital das Clínicas em Porto Alegre. O contexto aproximou-se, em parte, ao de Soares (2008), porém com uma turma de 11 participantes, fato que ocasionou mudanças na abordagem pedagógica, devido ao número de crianças. O objetivo dessas oficinas estiveram voltados para a experimentação de fontes sonoras. Foi um projeto pontual, com intervenções regulares semanais, mas que tiveram data de começo e término.

Um estudo de 2011 produzido por Schünemann e Mafiolletti teve como base análises sobre o engajamento de crianças até 4 anos em aulas de musicalização, utilizando a *contação* de histórias sonorizadas. As autoras observaram encontros que aconteciam em uma escola pública, com bebês de até 2 anos e em uma instituição privada, com crianças de 2 a 4 anos. Em ambas as situações, as turmas tinham no máximo 10 crianças e todas, nas aulas de música, contavam com a presença de um par adulto. Esse contexto revelou-se peculiar, pois foi o único trabalho com o qual tive contato e que apresentou oficinas de musicalização no ensino regular com a presença de um par responsável e de forma individualizada, para cada criança⁴.

⁴ Faço aqui uma observação. Tive a oportunidade de trabalhar em diversos contextos de oficinas regulares de musicalização para bebês: ensino básico público e privado, além de casas de acolhimento, hospitais e em escola especializada. A presença de alguém com vínculo estabelecido para cada criança muda significativamente a

As características relatadas sobre musicalização para bebês na educação infantil apontam para turmas maiores e com menos adultos, quando comparadas ao contexto de projetos que acontecem dentro das universidades. Isso pode sugerir um ambiente mais heterogêneo, porém, em ambos os casos é de fundamental importância que o educador musical tenha uma visão holística do processo desenvolvimental e social da criança. Vale apontar que esses dois contextos não são os únicos que a literatura revela, há também as escolas especializadas em música, que oferecem musicalização para bebês. Nesta tese não vou me deter neste quesito por se distanciar demasiadamente do meu objeto de estudo.

Existem outras práticas de musicalização para bebês no Brasil, além daquelas aqui apontadas. Os trabalhos aqui descritos foram selecionados com a intenção de ilustrar a prática naquilo que diz respeito à educação musical com bebês, seja na educação básica ou nos ambientes das universidades.

O “Música Viva” e o primeiro contato prático com musicalização de bebês

Em 2012, a professora Larissa Medeiros Marinho do Santos e eu iniciamos um projeto de extensão na Universidade Federal de São João del-Rei. A proposta era a de oferecer oficinas de musicalização para crianças em situação de acolhimento e vulnerabilidade social. Juntamente com essa proposta, iniciei meu processo de pesquisa por meio de Iniciações Científicas, nas quais analisei as possíveis contribuições dos encontros de musicalização, que aconteciam no próprio ambiente da instituição de acolhimento para o desenvolvimento das crianças atendidas, que tinham idade entre 5 e 14 anos.

Posteriormente, essa pesquisa possibilitou também a criação de um projeto de extensão com as crianças. Assim, a proposta ganhou certa notoriedade na UFSJ (Universidade Federal

postura pedagógica do educador musical durante a oficina, pois a dinâmica do encontro tem o vínculo como um de seus pilares. Quando o adulto permanece nas oficinas junto com as crianças, busco construir as atividades com base no laço existente. A partir disso, desenvolvo novas possibilidades musicais e estabeleço novas relações. Por outro lado, no caso da ausência de um adulto para cada criança, percebo a necessidade de criar um vínculo entre eu e os bebês, antes de estabelecer qualquer objetivo musical. Um caminho que pode ser interessante é partir da relação existente entre a monitora de classe e os bebês. Quando esta profissional me auxilia nas atividades musicais, o processo de musicalização acentua-se, pois ela é a figura de referência para as crianças. No meu caso, eu passo 50 minutos semanais com os bebês, enquanto a educadora responsável pela turma passa em média 30 horas por semana. Por hora, não vou me alongar muito nesse assunto, fica apenas a observação que ilustra minha preocupação em descrever os diferentes contextos de musicalização para bebês, pois isso influencia substancialmente o processo de desenvolvimento musical.

de São João Del-Rei) e se transformou em um programa da universidade no ano de 2014, com o nome de “Música Viva”. Aqui, dei início às oficinas de musicalização para os bebês, atendidos pelas mesmas casas de acolhimento.

Lembro-me de sentir uma insegurança terrível, pois nunca havia trabalhado com crianças tão pequenas e não tinha nem ideia de onde começar, apesar de ter lido alguns textos sobre o assunto. Coincidentemente ou não, no mesmo mês em que eu iria iniciar as oficinas, a professora Enny Parejo ofereceu um curso sobre musicalização de bebês no Departamento de Música da UFSJ. Participei desse curso e tentei compreender ao máximo este assunto. De certa maneira a minha insegurança vinha mais da falta de experiência do que do estudo propriamente dito. Ao final de um dos encontros a Prof. Enny proferiu uma frase que modificou toda a minha postura e construção pedagógica sobre a questão: “*Cícero, você pode se permitir mais, siga seus instintos*”.

À primeira vista parece algo simples e óbvio, mas para mim, foi profundamente complexo. A princípio meus “instintos” não me pareciam claros; até minhas motivações eram turvas, porém profundamente fortes. Eu sabia que queria muito trabalhar com os bebês, mas não entendia direito o porquê dessa escolha. Foi então que cheguei a uma conclusão direta e objetiva - eu gosto muito de bebês - realmente era algo simples! Entretanto, esse sentimento, apesar de fundamental, por si só não era suficiente.

As palavras da professora ecoavam em minha cabeça sem parar, junto a isso, continuei um estudo mais teórico que tinha como principais referências os psicólogos Bronfenbrenner (1998) e Piaget (1952). Nesse interim, iniciamos as atividades com os bebês, mas antes das oficinas, levantamos as seguintes questões institucionais: *quantos bebês, como era a rotina deles, o perfil de cada um*. Em continuidade, montamos uma equipe de apoio para as atividades musicais.

Para as oficinas contávamos com estagiárias dos cursos de Psicologia, Pedagogia e Música da UFSJ. Para cada bebê havia um membro da equipe responsável e essa dupla não variava, pois era fundamental o estabelecimento de vínculo entre a criança e o adulto acompanhante. Foi um início bastante satisfatório e de imediato já surgiram algumas situações notáveis.

Essa primeira ação de estabelecer vínculos significativos, foi uma ideia que nasceu do diálogo interno entre o que me aconselhou a professora Enny Parejo e a adoção do meu referencial teórico. Foi uma experiência muito importante para mim e o impacto disso reverberou nesta pesquisa e nesta tese. A influência do projeto “Música Viva” foi fundamental,

principalmente na construção do contexto no qual o presente estudo se realizou e que será exposto mais adiante.

Dentre as situações notáveis vivenciadas no “Música Viva”, algumas merecem destaque. Relato um episódio ocorrido no início das atividades, que teve como foco um bebê de 10 meses. No cotidiano daquela instituição havia uma monitora que ficava com todos os bebês, em um total de 10 acolhidos na época, lembrando que essas crianças viviam nesse local. O garoto era uma criança que não se manifestava muito no dia a dia, inclusive seu choro quase nunca acontecia. Por conta disso ele recebia poucos estímulos, pois a atenção da funcionária se voltava para as crianças mais “agitadas”. Isso ocasionou uma questão muito séria - o bebê corria o risco de não andar, pois ainda não conseguia se sentar. Ele apresentava um atraso considerável na motricidade e na tonicidade muscular. Contudo, nas oficinas de música pude observar um acentuado desenvolvimento, inclusive nas questões motoras desta criança. Em dois meses ele começou a sentar e ao final do primeiro semestre, já ficava em pé. É importante dizer que, além das atividades musicais, ele teve acompanhamento fisioterapêutico e pediátrico, entretanto, foi possível **observar** algumas mudanças nas ações dessa criança, mesmo durante as oficinas, como por exemplo: a qualidade dos movimentos quando relacionados ao estímulo musical e o acentuado aumento na frequência das ações - destaco a movimentação corporal de modo geral: braços, pernas, tronco e cabeça, além dos balbucios e manifestações vocais. Mesmo que não se possa estabelecer uma relação causal entre o trabalho musical realizado nas oficinas e o acompanhamento fisioterapêutico e pediátrico por falta de um estudo sistemático sobre o caso, minha “intuição” diz que essa relação existiu, pelo menos em algum grau.

Essa situação, dentre outras, serviu de estímulo para eu continuar meus estudos com bebês após a graduação em música. Assim, ingressei no mestrado pelo Programa de Pós-graduação de Psicologia da UFSJ e graças a esse ingresso pude continuar observando e analisando o trabalho que estava em andamento, ou seja, continuei no “Música Viva”, trabalhando com as mesmas instituições, quando enfrentei um segundo marco importante nesse processo.

Eu já havia observado que as crianças se manifestavam musicalmente, que essas ações tinham alguma relação com o estímulo e que elas passavam por mudanças qualitativas e quantitativas ao longo do tempo. Nesse momento, o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1992) parecia um pouco distante. Piaget tratava disso de forma mais próxima e até então ele se tornara meu principal referencial teórico. Um outro autor no qual eu me apoiava era Richard Lerner (2005) e sua perspectiva sobre Desenvolvimento Positivo e processos de mudanças. Uma das bases para o estudo desse autor era Vigotski (2010)

e a ideia de ‘*homem histórico-cultural*’. Naturalmente, fui me inteirando das pesquisas desses autores e, conseqüentemente, cheguei à relação que Vigotski estabeleceu entre o pensamento e a fala e sua importância para o desenvolvimento humano, assunto que tratarei mais a fundo no capítulo seguinte.

O contato com a obra de Vigotski foi muito impactante, pois os experimentos deste autor na relação entre o pensamento e a fala na primeira infância e o processo de gênese dos conceitos, até então ia diretamente ao encontro de minhas observações. Não foi difícil perceber esse possível diálogo entre a obra do estudioso soviético e minha prática diária com essas crianças.

Para perceber a gênese do conceito e seu processo de formação, Vigotski observou como as crianças agrupavam objetos em seu campo sensorial. Como já relatado, eu já havia percebido que as crianças realizavam manifestações musicais, ou seja, ações e, que elas, de alguma forma, aconteciam conjuntamente, seja de maneira sequencial ou concomitante. Isso me levou a um tipo de pensamento lógico que se evidenciou em meus estudos de Mestrado, ou seja, *se a organização da fala contribui para a estruturação psicológica e desenvolvimental da criança, deve existir uma possibilidade real de a organização musical ter papel semelhante neste processo*. Para isso, enquanto Vigotski analisou os agrupamentos de objetos, eu observava os agrupamentos de ações musicais. Isso gerou uma temática rica na pesquisa, mas foi aí que comecei a perceber as limitações dos estudos sobre aquilo que eu buscava investigar.

De fato, meu raciocínio parecia coerente e plausível, porém, meu estudo era demasiadamente inicial e com um tempo restrito (2 anos para a conclusão do Mestrado). Vigotski conseguiu estabelecer um claro processo de desenvolvimento da fala, tanto por conta de seu experimento, como pela gama de obras que tratavam desse assunto. Nesse contexto, o autor estabeleceu a relação entre pensamento e fala de forma profunda.

Ao findar o Mestrado, o máximo que consegui foi demonstrar que existia uma relação entre a organização musical e a estruturação psicológica, o que contribui de várias formas no desenvolvimento dos bebês, com ênfase nas *funções superiores* como: memória sequencial lógica, instruções e aprendizado acumulativo, fala complexamente estruturada, dentre outras. Porém, o que pude observar com relação às ações musicais em si, foi muito pouco. De certa forma isso limitou o potencial do estudo até então.

As observações que realizei com aqueles bebês, apontavam para os seguintes perfis de organizações: as **Concomitantes** e as **Sequenciais**. O primeiro grupo de organização das manifestações das crianças era formado por ações que aconteciam ao mesmo tempo, por exemplo: balançar braços e troncos, e/ou braços e pernas, enfim, dois ou mais tipos de manifestações que aconteciam concomitantemente. Por outro lado, o segundo grupo de

manifestações era o de ações **Sequenciais**, como o próprio nome induz, isto é, movimentos que aconteciam um em seguida ao outro, por exemplo: a criança balançava os braços e posteriormente o tronco, enquanto os braços paravam ou perdiam o foco. Além disso pude observar, naquela época, que existia um processo de mudança na qualidade da ação do bebê, relacionado ao estímulo musical. Em um momento desenvolvimental o bebê tende a organizar suas ações de forma a se assemelhar ao estímulo musical. Também é verdade que há situações em que a criança explora diferentes possibilidades de se manifestar dentro de um determinado padrão que o estímulo oferece, mas isso não se dá ao acaso, é um processo desenvolvimental em andamento.

Para ajudar a clarear o que quero dizer, sigo com o seguinte exemplo. Suponhamos que em uma das oficinas eu esteja cantando a canção da “borboletinha” e batendo palmas no andamento da música - esse é o estímulo. A criança reage a isso balbuciando e mexendo os braços para cima e para baixo, posteriormente, os movimentos dos braços vão se refinando até virar palmas, que a princípio seguem um pulso interno do bebê, e não o da música em si. Porém, ao longo do tempo, ele conquista essa habilidade de regulação temporal e, finalmente, bate palma de acordo com a música.

Observe-se como o processo desenvolvimental da ação musical do bebê com relação ao estímulo partiu do diferente em direção ao semelhante. Continuando, imaginemos que o bebê, após realizar a ação (palmas) com esse nível de organização, começa a dançar com todo o corpo, de acordo com o andamento da música e deixe de bater palmas. Nesse caso, o bebê se distancia da ação do estímulo - as palmas - mas explora novas possibilidades dentro de um determinado padrão, ou seja, o andamento musical.

De modo geral, foram essas observações que realizei no Mestrado, no que diz respeito, exclusivamente à ação musical do bebê⁵. Ao terminar o Mestrado, inicia-se uma nova fase em minha vida acadêmica e pessoal que envolvia, dentre outras mudanças, a preparação para o Doutorado.

São Sebastião do Paraíso e o processo de implantação de Oficinas de Musicalização nos Berçários

⁵ Para maiores esclarecimentos ver Mião (2015).

São Sebastião do Paraíso⁶ é um Município com aproximadamente 70.000 habitantes. A Rede Municipal de Educação Infantil da região conta atualmente com 9 (nove) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 1(uma) Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e 11 (onze) escolas de ensino fundamental que atendem também os últimos anos da educação infantil, ou seja, crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Estas instituições atendem hoje 2.150 crianças, entre 6 meses e 5 anos e 11 meses.

A rede de educação infantil no Município foi se consolidando em uma demanda própria e contextual, pois até 2003 o caráter de rede era próprio do ensino fundamental. Em 2003, por iniciativa de Ana Elizabete Carvalho Pádua, que atuava na Secretaria de Educação da cidade, foi criada a **Coordenação Pedagógica de Educação Infantil**. O intuito da Secretaria foi buscar coerência, coesão e unidade dentro das instituições denominadas ‘creches’.

Neste contexto, por meio dos CMEI’s, juntamente com a Secretaria de Educação, as transformações graduais e constantes da educação infantil da cidade levaram à reestruturação de toda a rede municipal de educação para essa faixa etária. Foram criados grupos de estudo, novas práticas pedagógicas e, principalmente, um processo de ressignificação da educação na primeira infância. Este movimento perdura até os dias atuais e foi essa reorganização das ações que possibilitou a implantação das Oficinas de Musicalização nos Berçários da rede.

Em São Sebastião do Paraíso, a música se faz presente como disciplina no ensino fundamental da rede municipal desde meados de 2012, porém, como parte do conteúdo curricular, vem sendo trabalhada desde 2002 – inicialmente, apenas nas escolas da zona rural. O ano de 2012 foi particularmente importante para a educação musical da cidade, pelo fato de ter sido ampliada essa modalidade de ensino para todas as escolas municipais no Ensino Fundamental 1, além da efetivação do **cargo específico de coordenação da Educação Musical**, que atuaria junto à Secretaria Municipal de Educação. Esta vaga foi preenchida por Vanessa Alves Takahashi, que ocupa o cargo de coordenadora até hoje.

Somente em junho de 2017 – dois anos antes de iniciar a pesquisa desta tese – após o meu retorno a cidade, a musicalização começou a fazer parte da educação infantil: berçários I (entre 6 e 12 meses), berçários II (12 e 18 meses) e berçários III (entre 18 e 24 meses) - faixa etária correspondente ao início do ano letivo. Na ocasião, os professores de música da rede municipal, na época uma equipe composta por 9 integrantes que atuavam exclusivamente com

⁶ O trecho que se segue foi publicado na Coletânea: ALBANO DE LIMA, S. R. (org). Ensino Musical Brasileiro: Múltiplos olhares, São Paulo, Musa Editora, 2020, sob o título: As oficinas de musicalização nos berçários em Centros Municipais de Educação Infantil de São Sebastião do Paraíso e sua relação com a teoria do psicólogo Urie Bronfenbrenner, p. 65-88.

o ensino fundamental I, estavam se queixando da falta de atividades de musicalização para essa faixa etária. Assim, fui convidado pela Secretária Municipal de Educação, Vanessa A. Takahaschi, a realizar um curso de atualização com esses profissionais, com o intuito de ampliar o repertório de atividades e elucidar quais seriam os objetivos da educação musical no ensino regular.

Para iniciar esse trabalho fiz algumas visitas às escolas de ensino fundamental da rede, a fim de conhecer o contexto escolar e a forma como a música era ensinada nas instituições. Assisti a várias aulas de musicalização que já eram realizadas com as crianças do 1º ao 5º ano para, posteriormente, iniciar o curso com os professores de música que ministravam essas aulas. Percebi que o problema não estava na postura pedagógica desses docentes e, tão pouco, nas atividades que eles desenvolviam em sala de aula. Eles vinham realizando um bom trabalho e nesse sentido eu tinha muito pouco a oferecer. Por outro lado, observei a necessidade de repensar a educação musical com maior acuidade, refletir sobre as questões que melhor pudessem direcionar o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa, tanto para as crianças como para o próprio educador. Diante dessa situação, resolvi trazer para esse curso de atualização dos docentes de música, três perspectivas: a clareza com relação aos objetivos da educação musical, os conteúdos a serem trabalhados e os procedimentos didáticos a serem empregados.

Essas propostas também conduziram a forma de pensar a função da educação musical neste Município. A estruturação e a realização desse curso despertou o interesse da Secretaria de Educação da cidade. Assim, novamente fui convidado a oferecer outro curso, de forma concomitante a esse, porém, direcionado para as diretoras e algumas monitoras dos CMEI's.

Ao instituir essa modalidade de formação, tive a preocupação de utilizar uma estrutura curricular para indivíduos que, necessariamente, não conheciam música. Seria uma ótima oportunidade de discutir o valor da educação musical para esses gestores. Imaginei um curso de musicalização para monitoras e diretoras dos CMEI's que possibilitasse a conscientização da importância da música e, conseqüentemente, o aprimoramento de um ambiente mais "musical" no dia a dia das crianças nas instituições que esses profissionais atuavam, pensando essa arte como uma das áreas de conhecimento. Assim se deu meu primeiro contato com a Educação Infantil da cidade, ainda não relacionado diretamente com as crianças atendidas pela rede.

O universo sonoro é composto por um leque enorme de possibilidades, como nos mostra Schafer (1992). Quando pensamos na música ocidental, alguns desses elementos objetivos imediatamente saltam aos olhos e aos ouvidos, a destacar o pulso, a região e movimentação

sonora, as questões rítmicas como padrões de células e ostinatos, a intensidade, o andamento, entre outros tantos. Porém, inerente a isso, podemos trabalhar questões de maior subjetividade, como as sensações, o caráter expressivo e a organização do material sonoro.

Esses *conteúdos* são ferramentas importantes para a criança se expressar musicalmente, o que, por sua vez, lhe possibilita perceber e “dizer” por meio do discurso musical a sua perspectiva de mundo. Não seria esse, de fato, o objetivo da arte?

O curso com as monitoras e diretoras, além da vivência musical, propunha algumas discussões paradigmáticas. Uma delas, frequentemente trazida à tona, foi a do “talento”, que limita a “honra” do fazer musical a poucos “iluminados” que receberam um presente “divino”. Outra, foi transformar a música em uma atividade destinada simplesmente ao deleite do público em datas especiais, ou em uma ferramenta de ensino que servia de amparo para outras áreas de conhecimento consideradas “mais importantes” - uma arte que figura como puro entretenimento.

Muitos educadores musicais rechaçam essas duas posturas. A democratização do ensino de música não é, de forma alguma, a seleção de poucos “talentos”, nem uma maneira de pensar essa Arte como uma forma de entretenimento nas festividades escolares e servir de ferramenta para o ensino de outras disciplinas. A música contém um discurso complexo, significativo e simbólico, intimamente relacionado com o meio cultural e social em que ela se insere.

Educadores Musicais, entre eles Keith Swanwick (2003), defendem um ensino e aprendizagem musicais que atendam às demandas dessa complexidade. A estrutura simbólica e significativa dessa arte vai ao encontro das bases psicológicas humanas que relacionam os elementos da linguagem em associações que remetem aos grupos metafóricos de relações. Na música isso acontece na capacidade de correlacionar componentes do material sonoro, que a primeira vista podem não oferecer essa possibilidade, por meio da apreciação, criação e da performance, organizando melodias, internalizando e externalizando significativamente esse processo e conscientemente o material sonoro.

Swanwick (2003), ao se reportar à música utilizada no dia a dia, como algo funcional na sociedade, utiliza o termo “*praxis* musical”.

O conceito contemporâneo de “*praxis*” tem sido influenciado profundamente pela sociologia e antropologia, e concerne a relatividade dos costumes sociais da prática. “Sotaques” diferentes são percebidos como igualmente válidos, e nenhum é, essencialmente, bom. Em vez disso, pergunta-se o que é bom para um contexto social específico. O significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado (SWANWICK, 2003. p. 39).

Portanto, as apresentações e atividades artísticas desenvolvidas na educação em momentos celebrativos fogem do contexto que Swanwick (2003) atribuiu ao conceito de *práxis* musical e se esse conceito fosse aplicado no ensino musical da educação básica, poderíamos ter um aprendizado musical bem mais significativo, o que poderia se consagrar como o objetivo maior da educação musical na educação básica. Outra questão bastante discutida nesse curso concentrou-se no fato de se pensar o aprendizado musical como um direito de todos.

Nesse sentido, tive como preocupação refletir de que forma o ensino musical deveria ser ofertado na educação básica. Pautado em relatos de Koellreutter (1954, 1997) e Brito (2010), percebi que o objetivo da educação musical na educação básica não é o de formar músicos, mas sim, desenvolver habilidades necessárias para o fazer musical e o aprimoramento da consciência humana como parte de um meio, com seus valores sociais, culturais e estéticos. Quanto a cumprir esses objetivos, assim se expressa Brito:

É importante reforçar que a preocupação com a abrangência de conteúdos (musicais) visava sempre ao desenvolvimento de um trabalho relacional, questionador, transformador, que estimula a criação e que pode ocupar-se de aspectos de fundamental importância, como a interdisciplinaridade, a diversidade multicultural e os valores humanos (BRITO, 2010, p. 37).

Neste curso com as monitoras de diretoras dos CMEI's, o contato com a musicalização e as discussões envolvendo a educação musical desencadearam um despertar para a importância da música nas bases indicadas acima. Iniciou-se, então, um movimento dos próprios CMEI's para que a educação musical estivesse presente em formato de oficinas de música, com o auxílio de um educador musical no processo educacional das crianças atendidas por essas instituições. Essa solicitação dos CMEI's veio, principalmente, com uma das diretoras - Ana Maria Costa Heto, figura importante no processo relatado neste texto.

Até então, a música na educação infantil da cidade não era trabalhada de forma objetiva, e sim como elemento de entretenimento e regulador comportamental para momentos específicos do dia a dia das crianças; a exemplo, na hora da alimentação, ao guardar os brinquedos ou na hora de dormir. Isso não se configurava como um trabalho de educação musical propriamente dito.

A Secretaria de Educação da cidade “abraçou” esta causa e foi feita uma solicitação formal ao então Prefeito do Município. Após o consentimento administrativo, fui convidado novamente a assumir essa tarefa como professor itinerante nas turmas de Berçário I, II, III e maternal I. No dia 1º de junho de 2017 foram iniciadas as atividades de musicalização no ensino

infantil da rede municipal de São Sebastião do Paraíso, que seria uma excelente oportunidade para consolidar um contexto propício a esta pesquisa de doutoramento. Porém, somente as instituições em que houvesse berçário seriam atendidas, uma vez que nem todos os CMEI's trabalhavam com esse público; as atividades de educação musical funcionariam como um projeto transversal de educação e não como uma disciplina da matriz curricular da rede municipal de ensino. Neste contexto, surgiu um outro questionamento: Como realizar as oficinas de musicalização nessas instituições?

O primeiro desafio foi com relação ao estabelecimento de vínculo com os bebês, pois, diferentemente do “Música Viva”, que tinha uma estagiária para cada criança, os CMEI's de São Sebastião do Paraíso possuem em média 15 bebês por sala e no momento da oficina de musicalização, os pais estavam ausentes. A oficina, contava com o professor de música e autor desta tese além de duas monitoras que participavam de todo o processo. Esse formato de integrantes – duas monitoras e o educador musical – foi utilizado desde o começo nas oficinas até os dias atuais.

Quando as atividades nessas oficinas iniciaram, as crianças estranharam a minha presença em sala - eu era um estranho para elas. A primeira atitude foi despertar um vínculo com esses bebês, para que pudéssemos realizar as atividades musicais de forma prazerosa e significativa, sem choros e sem incomodar os pequenos.

Ao iniciar os trabalhos, observei que os bebês já estavam acostumados com as monitoras, então, coube a mim cativá-los gradativamente para dar início ao processo de aprendizagem musical, que ocorreu na vivência lúdica com o material sonoro. Primeiramente as atividades foram realizadas pelas monitoras. Eu entrei em cena só quando os bebês se sentiram a vontade diante da minha presença.

Assim, foi respeitado o “tempo” de cada uma delas e, nesse sentido, cabe uma observação de Parizzi (2009). Ela relata que a percepção temporal da criança é diferente da percepção temporal do adulto e é essa percepção temporal – do bebê - que deve ser priorizada como fator de aprendizado e não a do adulto. Nesse contexto era importante privilegiarmos a percepção da criança durante as oficinas, já que elas aconteciam em um espaço e tempo determinado.

A partir dessa observação, modifiquei meu modo de agir. Antes eu entrava no berçário preocupado em realizar o que havia planejado, contudo, percebi que com essa atitude, eu “atropelava” alguns procedimentos importantes para os bebês, já que o tempo de oficina acontecia a partir do meu contato com eles. Nesse sentido, foi importante lembrar-me da máxima de H. J. Koellreutter, “o humano precisa ser o objetivo da educação musical” (H. J.

KOELLREUTTER, apud BRITO, 2010), já que todas as ações realizadas em sala são relevantes para o aprendizado musical nessas oficinas: o olhar, o toque, o riso e até mesmo o choro. Elas são vias importantes para que a musicalização aconteça a partir de um vínculo afetivo.

Psicólogos como Piaget (1952) e o próprio Vigotski (2010), ou mesmo educadores como Hansen (2017), apontam a criança como um ser completamente atento ao presente e nesse sentido, o bebê vive um processo de regulação interna constante. Como adulto, eu percebi minha postura, por vezes, desfocada do tempo presente, mais atenta ao futuro ou até mesmo ao passado. Os bebês me revelaram a necessidade de viver o presente, pois de outra maneira, o vínculo que eu almejava constituir com essas crianças não se estabeleceria, pois a consonância entre mim e o bebê, não aconteceria da melhor forma possível - o bebê necessita organizar sua estrutura relacional consigo mesmo, para explorar ao máximo suas potencialidades em relação ao ambiente. Como menciona Hansen:

Nossos estudos e nossa experiência mostram que essa essência (para o bebê) se encontra no que chamamos de “tranquilidade interna” da criança. A qualidade de sentir-se bem consigo é o elemento base para o desenvolvimento, para a maturação de todos os processos e para toda a aprendizagem de um ser humano em tenra idade (HANSEN, 2017, p. 57).

Essa organização interna do bebê é influenciada pela sua relação com o contexto e com outras pessoas. Nesse sentido, o adulto desempenha, durante processo, um papel importante: “Em termos pedagógicos e também metodológicos, podemos dizer que existem três elementos essenciais, três ferramentas metodológicas de grande valor para o educador, que permitem ao adulto fomentar a tranquilidade interna da criança. São eles: *o olhar, a fala e o toque do adulto* (HANSEN, 2017, p. 57).

Dessa forma a atividade musical é consequência de um processo que começa bem antes deste aprendizado. Está no vínculo que estabelecemos com esses bebês por meio do toque, do olhar, da fala, nas diversas inter-relações. Nesse sentido, todo momento da oficina pôde se tornar profundamente musicalizador: o cumprimentar, a troca de brinquedos, o esperar, as risadas, a guarda dos materiais; cada passo dentro da sala se configurava como uma oficina de música.

Foi sob esse pensar que a educação musical começou a se consolidar na educação infantil da rede municipal, bem como as ações que formataram esta pesquisa. Diga-se que a educação infantil municipal de São Sebastião do Paraíso passava por uma profunda mudança metodológica desde 2015. A rede municipal de educação adotara a abordagem desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler e adaptada ao contexto brasileiro pelo educador Roger

Hansen, denominada *Pedagogia Florença*.

A *Pedagogia Florença* baseia-se em alguns princípios que norteiam o desenvolvimento infantil. Nela busca-se respeitar o tempo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, visando sua autonomia. Isso se dá através da afetividade entre o adulto e o bebê, viabilizada por meio da fala e da estrutura consciente do cotidiano infantil.

Os princípios metodológicos estão focados no desenvolvimento integral da criança e não apenas no fato de se considerar a creche como uma entidade cuidadora (HANSEN, 2017). Essa metodologia contraria, em vários aspectos, os métodos tradicionais já estabelecidos em crianças de até 3 anos. Como exemplo dessa prática, citamos o fato de os berços terem sido substituídos por colchões, mais acessíveis a movimentação e ao desenvolvimento do bebê. O banho e a troca de fralda não eram mais feitos em série, mas de forma unitária para cada um dos bebês, dentre outras ações. Dessa maneira, atividades aparentemente simples como o limpar o nariz da criança, tornara-se uma janela para o estabelecimento de um vínculo afetivo e respeitoso para com ela.

Há que se perceber a criança como um ser pleno, com suas vontades, preferências e espaços que precisam ser respeitados. Não podemos simplesmente tocar em uma criança, independentemente da idade, sem antes pedir licença e explicar o que se pretende fazer. Imagine um adulto, ao ver uma sujeira em outro adulto, tomar a iniciativa de limpá-lo sem pedir autorização. Isso geraria uma situação bastante desconfortável. O mesmo acontece com a criança. Na Metodologia Pikler esse tipo de ação é considerado uma pequena violência (HANSEN, 2017).

De acordo com a *Pedagogia Florença*, tudo deve seguir um protocolo de respeito e afetividade. Na troca de fralda, as monitoras vão falando com a criança, tocando seu corpo levemente, com suavidade e carinho, olhando nos seus olhos e explicando cada gesto realizado. É possível ver ali, um momento profundamente significativo e rico no aspecto desenvolvimental e afetivo, de modo a contemplar o olhar, a fala e o toque na estruturação da *psique* da criança.

Certa vez, em conversa, a então Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil Ana Elizabete relatou que houve grande resistência por parte das equipes do CMEI's e também por boa parte dos pais, quando os berços foram substituídos por colchões. Foi necessário reorganizar o ambiente, repensar a prática diária e isso não ocorreu de forma fácil.

Na ocasião, os cursos de formação para educação infantil em São Sebastião do Paraíso foram contemplados com importantes palestras ministradas por nomes reconhecidos na implantação desta metodologia no Brasil, tanto para os diretores quanto para a equipe de

trabalho. Esses encontros foram custeados, ora pelo Município, ora pelos próprios participantes. Esse processo gerou uma unidade de rede nos CMEI's na qual, cada um, a seu modo, manifestou um desejo comum de atribuir a esses bebês um desenvolvimento pleno.

A *Pedagogia Forença* organiza-se com base em 5 princípios; o principal deles é o princípio do amor, no qual todo apoio mutuo em prol do desenvolvimento acontece em profundo laço afetivo que é construído por meio do olhar, da fala e do toque. O segundo princípio é o ambiente preparado, que envolve não só a estrutura física, mas todo o contexto escolar na qual a criança se encontra. Esse principio envolve a possibilidade de oferecer um ambiente onde a criança possa se sentir segura e acolhida, recebendo os estímulos de forma coerente ao seu nível desenvolvimental. O terceiro princípio é o de rotinas e rituais; nele a criança se estabelece no espaço e tempo, percebe uma ordem temporal em sua vida e em seu cotidiano. O quarto princípio concentra-se nos limites e regras. Aqui a criança desenvolve sua socialização, sua perspectiva sobre si e sobre o outro. O quinto princípio é a observação ativa e nesse sentido, o educador desenvolve a habilidade de observar a criança atentamente, refina a capacidade de ponderar quando ele deve ou não intervir na ação da criança (HANSEN, 2017).

A *Pedagogia Florença* ia ao encontro a minha postura enquanto pedagogo, o que foi muito bem visto pela rede municipal. Após o processo de implementação das oficinas de musicalização nos berçários, começamos a aprofundar a proposta e vislumbrar um horizonte mais ousado que envolveu toda a comunidade de São Sebastião do Paraíso no processo educacional de ensino musical.

Na rede municipal de ensino de São Sebastião do Paraíso era emergente a necessidade de trazer os pais e responsáveis para uma vida mais ativa no contexto escolar. As oficinas de musicalização dos berçários contribuíram para essa interação. Para que isso ocorresse, ofereci oficinas abertas que envolviam os adultos e as crianças, com atividades construídas em cima do vínculo que elas haviam estabelecido com seu cuidador/familiar.

Começamos a realizar esses encontros em datas comemorativas. A primeira delas foi na Semana da Família, com início em 2018. Nesse primeiro encontro, houve uma participação significativa, porém discreta dos pais - o suficiente para acreditarmos na ideia implantada. Na oficina seguinte, com o envolvimento e participação dos adultos, em junho de 2018, houve uma temática voltada para as festas juninas e, qual não foi minha surpresa, tivemos problemas de espaço físico, tamanha a demanda dos adultos acompanhantes das crianças. A oficina ocorreu em formato de quadrilha, cada bebê acompanhado por um adulto.

Desde essa oficina, todos os encontros abertos foram divididos por turmas, pois a participação dos familiares aumentou consideravelmente. Todas as datas festivas e as

famigeradas “apresentações” foram substituídas por oficinas abertas, públicas, que até hoje acontecem nos ambientes da própria instituição ou em teatros ou praças, com exceção do período de restrições públicas por conta da pandemia do COVID-19.

Outra ação que contribuiu significativamente para a consolidação das oficinas de musicalização nos berçários, foi a divulgação em redes sociais, realizada pelos próprios CMEI’s e mediante a autorização concedida no momento em que a criança era matriculada. Assim, o CMEI pôde divulgar imagens que relatam o dia a dia da instituição, como um *feedback* do que se realiza no cotidiano escolar. Nesse sentido, além de divulgar imagens das oficinas abertas de musicalização, as instituições começaram a publicar vídeos dos encontros musicais, que aconteciam no berçário.

Esses vídeos, além de chamar a atenção dos pais das crianças que apareciam nas imagens, despertaram o interesse da comunidade de São Sebastião do Paraíso, pois eram momentos bastante chamativos. O carisma natural dos bebês cativou ludicamente os adultos, a ponto de iniciarmos um processo de conscientização comunitária do papel da musicalização no ensino regular e da importância da música como área de conhecimento e potencializadora do desenvolvimento humano e social.

Todo esse processo foi fundamental para a consolidação das oficinas de musicalização nos Berçários da Rede de Educação Infantil da cidade. A comunidade e a equipe de educação, tanto administrativa quanto pedagógica, acreditaram na proposta e o projeto ganhou força, dificultando a retirada da música na educação infantil, mesmo diante de uma perspectiva futura de troca da Administração Municipal. Ressalta-se que o acolhimento da população em relação a essas ações, teria sido capaz de gerar resistência popular, caso houvesse a decisão política de retirar as oficinas de música dos CMEI’s. Todos esses âmbitos de envolvimento, ao serem tratados como objeto de estudo, revelaram-se, de forma espontânea, como um ambiente propício à pesquisa-ação.

A estrutura das oficinas de música nos berçários

O ano letivo é longo e a vivência escolar de um bebê neste período, pode ser bastante densa. Uma criança que entra no Berçário I, com 6 meses de idade, ao final do ano terá vivido o dobro do que viveu até o primeiro dia de aula, assim, no espaço de um ano, vivenciamos diferentes fases desenvolvimentais desse bebê. Conforme dito por Vigotski (2010), nessa faixa etária, as mudanças desenvolvimentais da criança tendem a passar por transformações intensas

em um curto espaço de tempo. Na primeira infância, são estabelecidas importantes estruturas psicológicas, que vão acomodar outras faculdades desenvolvimentais ao longo de toda vida do bebê, por exemplo, a relação entre o pensamento e a fala.

A relação entre o pensamento e linguagem (fala) modifica-se no processo de desenvolvimento, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a se confluir em algumas de suas partes para depois tornar-se a bifurcar-se (VIGOTSKI, 2010, p. 111).

Assim ao trazer essa reflexão para a prática, o primeiro passo para proporcionar um contexto de oficina de musicalização nos berçários, é estabelecer vínculos com as crianças, seja da parte dos monitores, da minha e até mesmo com os demais bebês. Isso cria um ambiente mais propício ao seu desenvolvimento. Sem isso, não há como realizar um encontro musical produtivo, ou mesmo, realizar qualquer outra ação pedagógica. Chamamos esse momento de “período de adaptação” e normalmente eles acontecem nos dois primeiros meses do ano letivo, podendo ser antecipados ou postergados.

Nos primeiros encontros eu não entro em sala, fico na porta tocando *ukulele* e cantando para que os bebês se acostumem com minha voz e com os sons que eu faço. Houve situações em que este comportamento se estendeu por um mês. Só quando os bebês se sentem mais a vontade com minha presença é que adentro a sala. Porém, ao adentrar, a delicadeza no processo continua.

Dentro da sala permaneço tocando e cantando e quando os bebês se mostram confortáveis com esta situação eu começo a interagir. Nesse momento, para que os bebês cada vez mais se acostumem com a minha presença, eu os ajudo na alimentação, canto algumas músicas, toco suas mãos, pés e barriga, faço algumas brincadeiras e os coloco no colo. Esse procedimento pode levar dias ou até mesmo alguns meses.

Aos poucos as oficinas vão ganhando forma e os encontros são divididos em três partes. O primeiro momento reporta-se a criação do ambiente de oficina. Nele o foco concentra-se na possibilidade de o bebê perceber que a musicalização começou e para isso, eu canto algumas músicas de forma aparentemente despretensiosa. Segue um vídeo com o exemplo desse momento da oficina, em uma turma com vínculo já estabelecido:

Figura 6 - Primeiro momento da oficina – QR Code



https://www.youtube.com/watch?v=Q9LWVNWMjF0&list=PLIltRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=1&t=16s&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o⁸

Fonte: Autor

Em pouco tempo, a atenção deles se volta para mim e para o material sonoro. É nesse momento que começa a segunda parte da oficina. Nessa segunda etapa, realizamos uma atividade com um objetivo musical específico, que pode ser o de perpetuar qualquer elemento sonoro, seja o timbre, o pulso ou outro qualquer. Todas as abordagens partem da ludicidade e da vivência, tendo como base o vínculo afetivo. As ações incluem a movimentação corporal e vocal, além de explorações de fontes sonoras com instrumentos, brinquedos, ou material reciclável que produza algum tipo de som, como nesse exemplo:

Figura 7 - Segundo momento da oficina – QR Code



⁷ O QR CODE e o link são para o mesmo vídeo.

⁸ Anteriormente foi dito que nos CMEI's não há berços, porém no caso deste vídeo, os berços foram colocados neste CMEI devido problemas de infiltração, o que impossibilitava as crianças ficarem em colchões. No momento em que redijo este texto o problema foi sanado e os berços foram retirados novamente.

⁹ O tema desta atividade é a apreciação da forma *rondó*.

https://www.youtube.com/watch?v=1ThOyfRoJe8&list=PLlItRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=2&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

A ultima parte da oficina concentra-se no relaxamento, acompanhado de massagem. Em toda oficina, as monitoras participam das atividades ou, mesmo, atendendo casos esporádicos, como limpar alguma criança, ou também acalenta-la quando ela chora. No momento do relaxamento as monitoras realizam as massagens, seja com um massageador ou com as mãos. Nessa hora, a afetividade é evidente, as crianças, muitas vezes dormem ou demonstram fortes indícios de satisfação, como é possível observar no vídeo:

Figura 8 - Terceiro momento da oficina – QR Code



https://www.youtube.com/watch?v=FwW8ez51akE&list=PLlItRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=3&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

A oficina é semanal e tem duração média de 40 a 50 minutos. Após o período de adaptação e a estruturação efetiva dos encontros musicais, a postura das crianças indica um desenvolvimento com base em aprendizados significativos. Elas reconhecem claramente cada momento da oficina. Quando entro na sala, instantaneamente, ficam atentas, reconhecem as músicas que executo e se manifestam diante dos estímulos a que foram expostas. Nas atividades específicas são participativas, curiosas e corajosas, tendo em vista que muitas vezes esses momentos são desafiadores. Ao final do encontro, basta perceberem o caráter da música (mais lenta e melodiosa), para que boa parte delas se deitem imediatamente para receberem a massagem.

Outro tipo de atividade que é regularmente realizada nas oficinas de musicalização dos

berçários, é a *exploração livre* da fonte sonora, ou oficina não-diretiva. Nela, não há momentos específicos. Em geral, entro na sala com uma série de instrumentos de percussão: xilofones, tambores, maracas e fontes sonoras como caixas e latas; espalho esses elementos por toda a sala e deixo que o bebê explore livremente e organize o material sonoro como preferir, sem qualquer tipo de intervenção, salvo no caso de raras brigas que eles, por vezes, demoram em resolver sozinhos. Segue um exemplo desse tipo de atividade:

Figura 9 - Oficina Não-Diretiva – QR Code



https://www.youtube.com/watch?v=oYNdEQaKFC0&list=PLIltRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=4&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

Esses instrumentos e objetos não são da rede municipal, mas de minha propriedade, porém, em 2019, comigo já no doutorado, iniciamos um projeto piloto em uma das instituições. Nessa ação, criamos um “cantinho musical” inspirado no compositor e educador musical canadense Murray Schafer (1992). Separamos um ambiente no CMEI e construímos com sucata, uma estrutura com diversas fontes sonoras, onde praticamente tudo que o bebê toca, produz som. Há penduricalhos sonoros que são ativados por ações em diferentes lugares. Por exemplo, se um bebê puxa um bambolê que está pendurado em um lado da sala, no outro lado do ambiente um cacho sonoro balança, assim, o bebê é estimulado multisensorialmente. Além disso, há diversos tambores, um reco-reco que foi chumbado em quase toda a parede, um corredor sonoro feito com cano PVC e uma rampa sonora, onde as crianças podem subir e escorregar. Nessa instituição não levo os meus instrumentos, mas utilizo esse ambiente para a oficina de exploração livre de fonte sonora.

Durante o período de coleta de dados, foi esta a estrutura geral do projeto de

musicalização nos berçários. Porém há ainda um importante episódio que vale ser destacado, como veremos a seguir - a ampliação do projeto de musicalização nos berçários para toda a educação infantil municipal.

Porém, cabe enfatizar que o processo de implementação das oficinas de educação musical nos berçários de São Sebastião do Paraíso não seria possível sem uma sólida base legal. A articulação entre as diferentes instituições educacionais ocorriam sempre em dois patamares, o pedagógico musical e de importância da música para o desenvolvimento infantil por um lado; e das possibilidades legais e normativas de outro. Neste sentido, dedicarei agora um momento para apresentar um pouco do embasamento legal e normativo, bem como de minhas reflexões acerca do desenvolvimento infantil que foram utilizados para a implantação e consolidação da proposta que resultou nesta pesquisa.

A Base Nacional Comum Curricular como fundamento ordenatório para a educação musical na educação infantil

Este ordenamento será contemplado nesta tese por se tratar de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento de conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil, no período de 2014 a 2024. Parte dessas reflexões estão contidas no artigo publicado na Revista da Tulha, no ano de 2021, intitulado “O ensino musical na educação infantil e sua possível relação com a teoria desenvolvimental proposta por L. Vigotski.

O PNE foi aprovado pela Lei n. 13.005/14, artigo 1º, quando definiu as 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas em sua vigência, que não serão aqui relatadas por fugirem do foco da análise. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando o alcance das metas e a implementação das estratégias projetadas, cabendo aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no documento (BRASIL, Lei n. 13.005/14, art. 1º).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e para que essa proposta se realize, estabelece 10 (dez) competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e se aplicam para as três etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (BRASIL, BNCC, INTRODUÇÃO, 2018). Duas dessas competências são destinadas diretamente ao ensino das artes e são elas que diretamente nos interessam:

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, BNCC, INTRODUÇÃO, 2018).

No que se reporta a Educação Infantil, foco de nossa análise, há que se considerar que após a promulgação da LDB nº 9394/96, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Com a antecipação de acesso ao ensino fundamental para crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, em decorrência da Emenda Constitucional n. 59/09¹⁰, a educação infantil nas creches e pré-escolas passou a atender crianças na faixa etária de (0) zero a (5) cinco anos e onze meses. As creches acolheriam bebês de (0) zero a (1) um ano e (6) seis meses, e crianças de (1) um ano e (7) sete meses a (3) três anos e (11) onze meses; já a pré-escola atenderia crianças pequenas de (4) quatro anos a (5) cinco anos e (11) onze meses.

O ensino infantil ali propagado teve como objetivo garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerados essenciais para sua formação integral. Nesse sentido foram instituídos na BNCC os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o se expressar e o se conhecer. Para atender a esses direitos a BNCC estabeleceu 5 (cinco) campos de experiência: 1- o eu, o outro e o nós; 2- corpo, gestos e movimentos; 3- traços, sons, cores e formas; 4- escuta, fala, pensamento e imaginação; 5- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que se destinam aos três grupos etários acima relatados (BRASIL, BNCC, 2018, pp. 40-43).

Ficou instituído para as creches e pré-escolas que elas deveriam acolher as vivências e

¹⁰ A Emenda Constitucional n. 59/09 estendeu a obrigatoriedade do ensino gratuito para criança de 4 anos.

os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, bem como articulá-los em suas propostas pedagógicas. Com isso objetivou-se ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, contribuindo desta maneira para a sua socialização, autonomia e comunicação. No intuito de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família foram consideradas essenciais. Também seria importante trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza e a diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, BNCC, 2018, p. 37). Para garantir o processo desenvolvimental da criança, este ordenamento projetou ações e atividades pautadas em ludicidade, desafios e brincadeiras, sendo a música uma das áreas de conhecimento presentes neste processo. Isso permitiria à criança relacionar o que ela aprende com a sua vida e o seu cotidiano.

Na BNCC a construção do significado de si, do outro e do mundo deve ocorrer na criança de forma natural, tornando-se um componente potencializador não só para a resolução de seus problemas como também dos objetivos socioculturais a serem conquistados. Sob essa ótica, a BNCC busca orientar instituições e educadores a estruturar um processo de experiências que favoreça todas as questões fundamentais para um desenvolvimento infantil que dialogue com o contexto no qual a criança está inserida. Conforme expresso: “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 39).

É importante relatar que o documento não traz atividades e ações prontas, ou bulas a serem adotadas - isso fica a cargo da escola. Ele também não trata de conteúdos específicos para a Educação Infantil, mas aponta campos de experiências que o educando deve vivenciar ao longo deste período. Essa estrutura, ao mesmo tempo que apresenta afirmações genéricas, por outro lado possibilita que a escola desenvolva sua prática pedagógica de maneira autônoma, aproximando-se mais da demanda social na qual está inserida. Isso se mostra um fator favorável para a implementação da educação musical como uma ação ativa e regular na Educação Infantil.

A arte e, mais especificamente a música, manifesta-se na BNCC como um fenômeno histórico cultural inerente ao desenvolvimento humano. Com os cinco campos de experiência elencados, ela busca dialogar com o cotidiano da criança sob uma perspectiva sociológica. O intuito é formar um cidadão com as habilidades necessárias para conhecer a si mesmo e interagir com o meio. As organizações que os campos de experiência promovem são consideradas

fundamentais no processo de desenvolvimento, na estruturação da *psiquê*, na criação de significados e na base cognitiva na qual se assenta a conceitualização espontânea e científica.

Os campos de experiência apontados no documento possuem características e objetivos próprios para a educação infantil e podem encontrar embasamento teórico nas ideias veiculadas por L. Vigotski, daí o meu interesse em adotar as ideias deste psicólogo na prática docente junto às oficinas de musicalização infantil.

A importância da arte e do ensino das artes segundo relatos de Lev Vigotski

O psicólogo L. Vigotski¹¹ pensou o ensino artístico como um dos meios de organização e desenvolvimento da *psiquê* humana. A Arte para ele, foi considerada um produto histórico-social, uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica social de sentimentos, na qual o homem pode organizar seu mundo psíquico:

[a] arte é o social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e a sua essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência da multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais (VIGOTSKI, 2001, p. 315)

O sentido da Arte e da educação estética para este autor manifesta-se no homem, do social para o individual, do externo para o interno, do externo/social para o interno/individual; por isso, o efeito da Arte nos indivíduos é sempre um efeito social. A relação que o homem estabelece com a Arte é um tanto complexa. Com ela os homens podem reconstruir a vida e trazer para o mundo um enfoque mais emocional e dialético:

Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social - precisamente o campo do seu sentimento. E, embora todos os campos do psiquismo tenham como subjacentes as mesmas causas que o geraram, operando, porém, através de diversos *Verhaltensweisen* psíquicos, acabam dando vida a diversas formas ideológicas (VIGOTSKI, 2001, p. 12).

A arte tem a função de equilibrar o universo interior do homem — uma necessidade imprescindível para o seu psiquismo, o que contradiz veementemente a concepção de que ela é

¹¹ Vigotski foi um psicólogo bielo-russo que nasceu em 1896 e morreu precocemente em 1934, vítima de tuberculose. Seus estudos, oriundos e de um contexto social turbulento, influenciam ainda hoje áreas relacionadas a psicologia e educação. Sua obra é vasta e apesar dos percalços histórico no que diz respeito, principalmente a censura, chega aos dias atuais como uma sólida referência de processos desenvolvimentais e de aprendizagem.

apenas um ornamento na vida social do indivíduo (VIGOTSKI, 2001, pp. 328-9).

O prazer dos sentidos que a Arte pode gerar é motivo suficiente para que ela seja integrada ao currículo escolar. Ela não se configura tão somente como uma vivência estética; ela se perpetua como uma experiência cognitiva e emotiva intensa, que Vigotski chama de *Catarse*: “[...] as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (VIGOTSKI, 2001, p. 112).

Esse sentimento profundo, teria um efeito transformador e purificador no psiquismo e, conseqüentemente, transformador dos sentimentos e pensamentos dos indivíduos. Vigotski (2001) admite que a verdadeira experiência estética de fruição da arte — a *Catarse Estética* — promove uma vivência integral no homem, uma vivência que inclui a transformação das emoções, sentimentos e pensamentos, cuja elaboração intelectual, cognitiva e afetiva conduz a criações da imaginação e da fantasia. Esse seria, então, o aspecto peculiar da Arte — uma técnica social do sentimento, que tem o poder de transformar e purificar positivamente o psiquismo humano por meio de uma experiência integradora das emoções com o intelecto, do afeto com a cognição, do homem com o meio.

Sob o ponto de vista biológico, Vigotski acredita que a *Catarse Estética* seria capaz de promover as descargas de energia psicofísica necessárias para manter o equilíbrio do psiquismo, uma vez que o homem teria muito mais possibilidades de vida do que aquelas que ele realmente consegue realizar em seu cotidiano. Dessa forma, o ser humano precisa da arte:

Dessa analogia, esboça-se o mecanismo dos processos psicológicos correspondentes à obra de arte, e ainda se estabelece que o caráter de símbolo ou imagem da palavra equipara-se à sua poeticidade e, deste modo, o fundamento da emoção artística passa a ter caráter de imagem, cuja natureza geral é constituída pelas **propriedades comuns do processo intelectual cognitivo** (VIGOTSKI, 2001, p. 34, negrito nosso).

Vigotski ainda considera a vivência artística um meio de o homem se transformar positivamente, de transcender a si mesmo, reorganizar sua estrutura psicológica e ressignificar o seu contexto em um processo dialético. Para ele a fruição artística é um ato criador, uma vez que exige do psiquismo humano um alto grau de elaboração emocional e cognitiva:

Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifesta em sua plenitude (VIGOTSKI, 2001, p. 314).

Por considerar a emoção artística imprescindível para o psiquismo humano, além de fonte de desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo, social, dentre outros, Vigotski (2001) acredita que as artes devem integrar a educação regular, a fim de que o indivíduo possa desenvolver e manifestar atos criativos. Conforme ele expressa: “[...] qualquer ato artístico incorpora forçosamente, como condição obrigatória, os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc” (VIGOTSKI, 2001, p. 325). Nessa perspectiva, ele ainda destaca que:

Para formular integralmente o ponto de vista dessa teoria sobre o procedimento de compreensão artística, cabe indicar que toda obra de arte, desse ponto de vista, pode ser aplicada como predicado à fenômenos novos ainda não aplicados ou ideias para aperceber-se deles, da mesma forma que a imagem na palavra ajuda que nos apercebamos do novo significado. O que não estamos em condição de compreender diretamente, podemos compreender por via indireta, através da alegoria, e toda ação psicológica da obra de arte pode ser integralmente resumida ao aspecto indireto dessa via (VIGOTSKI, 2001, p. 35).

Assim pensado, caberia à educação de modo geral, oferecer subsídios para que seus alunos pudessem ampliar suas possibilidades de experiência estética para além das fronteiras do cotidiano, sem negligenciá-las, pois, essa é a base para toda a estrutura psicológica desenvolvimental. Foi isso que sempre buscamos ao implementar o projeto de musicalização nos berçários municipais de São Sebastião do Paraíso.

A teoria histórico-cultural de Vigotski e a educação infantil

O contexto histórico no qual Vigotski concebe a sua obra transita complexamente entre situações políticas, econômicas, ideológicas e culturais, que colocam em evidência a própria perspectiva de psicologia em um âmbito de pesquisa. Contemporâneos do autor, na tentativa de aproximar a psicologia das ciências naturais, buscaram a objetividade concreta em suas observações; isso aproximou a perspectiva de desenvolvimento infantil naquilo que a criança consegue realizar (VIGOTSKI, 2010). Em Vigotski, a subjetividade é levada em consideração e o materialismo da atividade é visto como processo, um contexto propício ao desenvolvimento que acontece dialeticamente, em relações que podem ser multiplamente construídas:

A análise atomística e funcional, que dominou na psicologia científica durante todo último decênio, redundou no seguinte: funções psicológicas particulares foram objetos de análise isolada; o método de conhecimento psicológico foi elaborado e

aperfeiçoado para o estudo desses processos isolados e particularizados; ao mesmo tempo, a relação interfuncional e sua organização numa estrutura integral da consciência permaneceu sempre fora do campo da atenção dos pesquisadores. Para a psicologia moderna, não é nenhuma novidade que a consciência é um todo único e que funções particulares estão inter-relacionadas em sua atividade. Mas a unidade da consciência e os vínculos entre certas funções foram antes postulados pela psicologia do que tornados objetos de pesquisa. Ademais, ao postular essa unidade funcional da consciência, a psicologia partia em todas suas investigações, do postulado falso, não formulado e tacitamente aceito por todos que reconheciam a imutabilidade e a permanência das relações interfuncionais e imaginava a percepção ligada sempre de uma mesma forma a atenção, assim como a memória estava ligada a percepção e o pensamento a memória. Daí a conclusão natural de que as relações interfuncionais são uma coisa que podem ser colocadas entre parênteses como multiplicidade genérica e ser desprezadas nas operações investigatória com as funções particulares isoladas entre parênteses (VIGOTSKI, 2010, pp. 1-2).

Os estudos de Vigotski (2010), pautados no materialismo dialético, veem o psiquismo humano e seu desenvolvimento como fruto de um processo histórico-social, ou seja, a matéria está em relação dialética com o psicológico e o social. Sua perspectiva de educação leva em consideração todo e qualquer processo que lance luz ao desenvolvimento, independentemente de o objetivo da atividade ter sido atingido ou não.

Vigotski compreende o ser humano como um ser histórico. Sua natureza se forma a partir da apropriação do universo sociocultural acumulado pela sua espécie. Não há como o homem se tornar um ser humano se não estiver inserido no cotidiano de sua sociedade, pois o que lhe confere “humanidade” ou “essência humana” é a capacidade de se apropriar da bagagem sociocultural acumulada historicamente pela humanidade. Essa é uma capacidade que os outros primatas não têm, eles não reconhecem sua história e não se apropriam dos conhecimentos acumulados pela experiência das gerações anteriores, uma vez que isso se dá pela fala complexamente estruturada, pela instrução, memória sequencial lógica, organizações estruturais psicológicas que possibilitam abstração e conceitualização, faculdades que dentre outras, são definidas pelo autor como Funções Superiores (VIGOTSKI, 2010).

Para ele, o desenvolvimento das Funções Superiores começa a amadurecer de forma mais significativa com a intensificação da relação entre pensamento e a fala, por volta dos dois anos de idade. Essa relação se torna base para a estruturação da gênese psicológica e a relação com o mundo externo; nela “a fala se torna intelectual e o pensamento se torna verbal” (VIGOTSKI, 2010, p. 132). As possibilidades de significado que essa fase desenvolvimental possibilita, parte de associações concretas que a percepção da criança possibilita. Assim, elementos como a imitação no processo de aprendizagem, são estabelecidos como uma via que favorece esse direcionamento desenvolvimental.

Para Vigotski (2010), o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança tem

como uma de suas bases o procedimento de imitação e a apropriação das objetivações cotidianas, ambos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para a formação integral do homem. Nesse caso, tanto a imitação como a apropriação acontecem espontaneamente no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil, pelo simples fato de a criança estar inserida no cotidiano de sua sociedade, o que possibilita a mediação cultural. Toda criança está constantemente aprendendo desde o momento em que nasce e até mesmo, antes disso. A imitação possibilita que ela crie novos significados, reestabeleça outros e estruture novas associações.

Para Vigotski (2005, 2010), todo e qualquer processo de imitação deve ter significado para a criança, ou seja, ela não imita o que não faz sentido para ela. A percepção e a estruturação desses significados parte das organizações psicológicas da criança e é uma forma de ela vivenciar o mundo exterior em diálogo com o seu eu interior e suas subjetividades. Por outro lado, esse processo também é a própria recriação constante da subjetividade.

O aprendizado formal não acontece a partir do “nada”, ou seja, não se inicia da “estaca zero”, mas está assentado sobre o conhecimento cotidiano pré-escolar da criança (VIGOTSKI 2005, p. 8-9), o que nos dias atuais corresponde à faixa etária da educação infantil. Esse conhecimento é adquirido por meio da apropriação das objetivações socioculturais da vida cotidiana e sofre relevantes alterações quando a criança adentra a escola regular e no sistema de ensino (VIGOTSKI, 2009).

Não se trata de negar o conhecimento cotidiano e muito menos de considerá-lo inferior ao conhecimento formal, mas sim, considerá-lo a base psicológica para novas abstrações e aprendizados. O conhecimento formal em Vigotski, não diz respeito necessariamente à metodologia pedagógica utilizada nessa aprendizagem, mas sim à natureza do que se aprende e sua relação com o dia a dia.

Se é verdade que o pensamento da criança é ainda mais original do que a sua linguagem (e essa tese de Piaget nos parece indiscutível), então devemos admitir necessariamente que as formas mais elevadas de pensamento, inerentes à formação dos conceitos científicos devem distinguir-se por uma originalidade ainda maior em comparação com aquelas formas de pensamento que participam da organização dos conceitos espontâneos, e que tudo que Piaget disse a respeito dessas últimas também devem ser aplicados aos conceitos científicos. É difícil admitir a ideia de que a criança assimilou, mas não reelaborou a seu modo os conceitos científicos, que estes lhe chegaram imediatamente aos lábios da forma mais tranquila. Tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina, mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico. Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, à qual estão igualmente subordinados em seu desenvolvimento, tanto os conceitos científicos quanto os espontâneos (VIGOTSKI, 2009, p. 265).

Vigotski, ao discutir o processo de aprendizagem, estabelece um conceito amplamente difundido na produção científica em educação no Brasil, a “Zona de Desenvolvimento Iminente”¹² (ZDI). Nele, a aprendizagem pauta-se no conhecimento das potencialidades da criança. A aprendizagem e o desenvolvimento são processos que se diferem, na concepção de Vigotski (2005, pp. 15-7). Se a criança aprende algo, não quer dizer que ela não continuará o seu processo desenvolvimental; por outro lado, se ela não consegue realizar uma tarefa, não quer dizer que não haja desenvolvimento. Contudo, apesar de serem faculdades diferentes, a aprendizagem impulsiona e é fonte determinante do desenvolvimento. Portanto, ambos, aprendizagem e desenvolvimento são processos em íntima relação dinâmica, complexa e dialética.

Vigotski (2005, 2009) relata que o desenvolvimento infantil se manifesta em dois níveis: Desenvolvimento Independente (das ações que a criança pode realizar por si mesma) e o Desenvolvimento Potencial (que compreende as capacidades de agir que a criança tem em potencial, com a ajuda de outra pessoa). O Desenvolvimento Potencial apresenta características de um nível desenvolvimental que a criança ainda não estabeleceu por completo, um nível a seguir, que virá, mais cedo ou mais tarde, ou seja, um nível iminente. Esse terreno entre o desenvolvimento independente e o que virá a seguir é a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

Portanto, a criança ao imitar as ações e operações de outros, traz em si uma estrutura que lhe possibilita estabelecer um significado para realizar tais tarefas. Assim, a imitação é um procedimento que também age na ZDI, ou seja, na capacidade potencial de aprendizagem. Segundo Vigotski (2005, p. 12) a criança pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada por pares, a criança pode fazer muito mais do que consegue com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio de terceiros e o nível das tarefas que podem se desenvolver com uma atividade independente, define, por tanto, a área de desenvolvimento iminente e potencial da criança.

Para favorecer o desenvolvimento das crianças, a situação deve oferecer conhecimentos

¹² Devido aos desafios de tradução em um processo histórico no qual a obra de Vigotski passou por diversas censuras e cortes, além do fato de que as traduções em português vieram, em sua maioria, de outras línguas, e não do russo — idioma original da obra — optamos utilizar, pautado em Prestes (2010) o termo **Iminente** ao invés do termo **Proximal**, que é o mais difundido, porém mais distante do sentido focado pelo autor (negrito nosso)

que ultrapassam seu nível de desenvolvimento efetivo, tarefas que introduzem o novo e os desafios a serem vencidos. Nesse sentido, Vigotski sugere que:

Um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento potencial, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2005, p. 14).

Para agir no nível de desenvolvimento potencial da criança e impulsionar seu desenvolvimento, todo ensino/aprendizagem deve oferecer algo “a mais”, algo que a desafie. Se nos reportamos ao ensino musical, esse algo “a mais” poderia ser a descoberta de novas possibilidades, dentro de um espectro que seja significativo ao educando. O novo implica em reorganizações de significados já existentes, reestruturação conceitual, psicológica e afetiva (VIGOTSKI, 2009). Isso não se limita de modo algum ao refinamento de habilidades. Podemos perceber um exemplo disso na ampliação do repertório do educando. Nesse sentido, é possível observar o desenvolvimento sobre o elemento sonoro tornar-se independente e lançar voo a novos significados, em profundo diálogo com todo o processo desenvolvimental humano¹³.

Posto o contexto e as questões normativas, partimos agora para a reflexão teórica que embasou esta pesquisa. Para observar o desenvolvimento musical, tive como principal referência autores da psicologia, Lev Vigotski e Jean Piaget, e foi inspirando nestes estudiosos que analisei o desenvolvimento musical dos bebês, como apresentarei a seguir.

¹³ Para maiores informações sobre esta reflexão acerca da BNCC, fizemos uma análise completa sobre este documento em termos musicais para toda a educação infantil em Mião e Lima (2021).

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há uma intenção primeira neste estudo, a de que a teoria dialogue profundamente com a prática realizada. Isso traz complementariedade à proposta de pesquisa-ação de modo em que a prática se refina juntamente com a perspectiva sobre o pensamento de estudiosos sobre a temática. Essa aproximação é um tanto quanto desafiadora, por mais que uma teoria seja ampla e bem elaborada, ela é apenas um vislumbre de uma “fatia” da realidade. Quando falamos de um cotidiano escolar, sejam em qual área do conhecimento for, tudo é muito complexo.

Neste sentido, durante minha prática com os bebês em 2019, pude perceber dois perfis predominantes em suas ações. O primeiro deles é que há um processo de organização do material sonoro e que este se dá em grupos de ações em relação com o estímulo. Para entender melhor esse tipo de comportamento, busquei me referendar no psicólogo soviético Lev Vigotski e sua teoria sobre a *gênese do conceito*. Essa perspectiva é um recorte específico da obra do autor, que é contemplada em um amplo estudo que ele realizou sobre a relação entre o pensamento e a fala. Um outro aspecto muito observado nas oficinas de musicalização para os bebês, foi a constante imitação no processo desenvolvimental dos bebês. A relação imitativa entre eles, eu e as professoras era bastante comum. O psicólogo Jean Piaget (1952) expõe uma perspectiva relevante sobre a imitação em um de seus estudos sobre a formação do simbólico na criança. Neste sentido, seu conceito sobre a *gênese da imitação*, também serviu de base teórica para esta tese.

Antes de partimos para a discussão teórica propriamente dita, cabe um rápido aporte sobre a perspectiva legal e normativa que embasou a criação das oficinas de música na educação infantil de São Sebastião do Paraíso, pois, ao lidarmos com o contexto das escolas públicas, a implementação de um projeto, por melhor que seja, necessita ser alicerçada em ordenamentos legais voltados para a educação. Nesse sentido, ao propor a implementação da educação musical para os berçários, dentre tantas consequências advindas dessa ação (uma delas a realização desta pesquisa de doutoramento), pautei-me em dois ordenamentos educacionais – a LDB 9394/96 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A esta análise foram agregadas as reflexões oriundas da teoria da *Gênese do conceito* de Vigotski e a teoria da *Gênese da Imitação* de Piaget com respeito ao meu objeto de pesquisa, ambas as teorias voltadas para a psicologia do desenvolvimento humano.

O desenvolvimento infantil e o ensino musical na educação infantil: Articulações entre teoria e políticas públicas

Três aspectos básicos devem ser discutidos e avaliados posto que são relevantes para este referencial teórico.

1) O primeiro deles é a consideração da música como uma área de conhecimento necessária ao desenvolvimento integral da criança, uma vez que esta tese trata de aulas de música que acontecem regularmente na educação infantil.

2) A segunda é pensar na importância que L. Vigotski atribuiu as Artes e ao Ensino Artístico para o desenvolvimento humano, tanto é que a primeira obra relevante publicada por Vigotski foi justamente “Psicologia da Arte”, no anos de 1925 (PRESTES, 2010).

3) O terceiro aspecto é associar em que medida as ideias propagadas pela BNCC validam a importância de se implementar a educação musical na educação infantil, elemento base para a criação do texto que originou esta pesquisa.

Esses três aspectos evidenciam a importância do ensino musical na fase infantil. O primeiro campo de experiência que a BNCC apresenta para o ensino infantil é **“O eu, o outro e nós”**. Nas características gerais desse campo, objetiva-se contemplar a relação da criança com o meio e com o outro, na construção das subjetividades, o que possibilitará para a criança a consciência individual e social, como critério de respeito à diversidade cultural, a identidade e aos diferentes tipos de costumes (BRASIL, BNCC, 2018, p. 40).

Nesse item, é enfatizada a relação com pares e com o contexto. Além disso, a interação comunicativa também está presente, como objetivo, em todas as faixas etárias da educação infantil (BRASIL, BNCC, 2018). Essas habilidades são inerentes ao ser humano em uma perspectiva sociocultural. Esse contexto contribui para a estruturação da fala, bem como sua relação com o pensamento em diferentes níveis, desde de sua gênese até o pensamento conceitual (VIGOTSKI, 2009). As estruturas base da fala, sua relação com o pensamento, e a aplicação disso a um contexto com pares – crianças com mais ou menos a mesma faixa etária, podem possibilitar o ambiente rico e propício ao estabelecimento das bases psicológicas

necessárias para um desenvolvimento das potencialidades, como apresentado por Vigotski (2009).

O próximo campo da BNCC é “**Corpo, gestos e movimentos**”; essa experiência contempla áreas do desenvolvimento que correspondem, além da conscientização corporal, a espacialidade e a temporalidade. As associações e estruturações se dão por meio da ação, do gesto, da linguagem e da inter-relação com pares e com o ambiente. Nesse item, a música aparece, primeiramente em suas características gerais:

Por meio das diferentes linguagens, como a **música**, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas (as crianças) se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, BNCC, 2018, p. 41, negrito nosso).

A música na BNCC é reconhecida como uma linguagem que carrega suas essências simbólicas e significativas que são aquelas da sociedade que a produz. Portanto, essa arte é material e área de conhecimento, que quando apropriada em um processo histórico de instrução e representações acumulativas, torna-se inerente ao processo desenvolvimental humano, tal como descrito anteriormente. Outro ponto a ser notado, é que a BNCC, neste campo de experiência, também está em concordância com Vigotski (2001): “Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos”, direcionados a bebês de (0) zero a (18) dezoito meses. Esses elementos, além da música, enfatizam outras áreas da Arte como a dança e as artes cênicas. Nesse sentido, as artes — teatro, dança, artes visuais e música — são contempladas na BNCC, em uma direção única, que é a formação integral da criança. Há ainda outros objetivos semelhantes na BNCC para esta campo de experiência, porém destinadas as crianças de 4 e 5 anos, fator que foge ao público deste estudo.

Outro aspecto que a BNCC apresenta com relevância nos objetivos desse campo de experiência, é a imitação. Para bebês até (18) dezoito meses, o documento tem como intuito “Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais”, ou mesmo “Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras” com as crianças entre (1) um ano e (7) sete meses e (3) três anos e (11) onze meses (BRASIL, BNCC, 2018, p. 47). Essas questões, além de irem ao encontro da imitação, revelam a Arte como via para esse processo, seja no âmbito da expressão imitativa ou mesmo da criação.

O próximo campo de experiência é o que corresponde aos **Traços, sons, cores e formas**. Esse campo contempla praticamente todas as concepções de Vigotski expostas neste texto. O

desenvolvimento com base nas significações espontâneas, o envolvimento integral do ser no processo de Catarse, a ZDI em todas as suas possibilidades, principalmente no que diz respeito ao processo de imitação, tão presente no fazer musical, além das questões sócio históricas que fundamentam as bases sociais e individuais do ser humano. Vejamos o que o ordenamento expressa nesse campo de experiência:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, BNCC, 2018, p. 41).

A importância das linguagens artísticas é evidentemente relevante para o processo de desenvolvimento da criança. Isso se revela não só nas obras de autores da psicologia do desenvolvimento, como Vigotski (2001), mas, a própria BNCC reserva uma larga fatia de seus *campos de experiência* para a educação infantil voltada para essa questão. Os objetivos desse campo de experiências são todos dirigidos para a Arte e dentre os nove tópicos apresentados no documento, seis dizem respeito diretamente ao material sonoro e à educação musical.

Para bebês até (1) um ano e (6) seis meses, a BNCC apresenta como objetivos desse campo: “Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente” e “Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” relacionados à Educação Musical, e também ao teatro e à dança, além de “Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 48) que pode dialogar com as artes visuais, ou mesmo com a escrita, dentre outros.

Os objetivos desse campo de experiência voltados para crianças entre (1) um ano e (7) sete meses e (3) três anos e (11) onze meses são: “Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música” e “Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias”

que mais uma vez vão de encontro com a música, a dança e o cênico. O outro objetivo para essa faixa etária remete mais claramente às artes plásticas e aplicadas e não ser: “Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 48).

Valsiner (2012), um autor da psicologia que tem em Vigotski uma das fundamentações de sua obra, aponta que a formação da *psiquê* humana, traz em seus fundamentos sócio-histórico as concepções simbólicas culturais que contribuem no processo de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, devemos pensar as linguagens como estruturas simbólicas e significativas. Vigotski (2010) faz essa aproximação de significados quando relaciona o pensamento com a fala, apontando que nessa relação está o cerne do desenvolvimento infantil. A fala passa da organização concreta e objetiva para a conceitual abstrata, construída a partir da vivência cotidiana e do aprendizado formal. Esse processo se evidencia em estruturas significativas e simbólicas de generalizações objetivas para crianças menores e para crianças maiores e são fundamentais para o desenvolvimento psicológico, assunto que será aprofundado mais adiante neste capítulo.

A música é rica em estruturas simbólicas e é social em sua essência. A expressão musical nas escolas de educação resulta de um processo sócio histórico que perpassa a formação da sociedade na qual a criança daquela instituição está inserida. Portanto, além de ser uma das áreas de conhecimento, ela pode revelar ao ser humano, seu próprio significado psicológico e sua estrutura potencializadora de desenvolvimento nos mais profundos graus de conceitualização cognitiva, refinamento motor, conscientização social e organização afetiva e expressiva.

O campo de experiência **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, tem como característica geral a estruturação da fala e da linguagem desde os âmbitos vocais até a escrita e a Arte (negrito nosso). A concepção da fala nesse item, se dá por meio do vínculo afetivo e do contexto no qual a criança está inserida. Toda a organização psicológica que essa habilidade exige vai ao encontro das formações integrais e intelectuais do ser humano, como apontado por Vigotski (2010).

Nesse campo, os objetivos almejados não fogem ao direcionamento dos outros apresentados até então. Quando se trata de bebês até (18) dezoito meses, o documento aponta elementos como “Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas”, ou mesmo “Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 49). Mais uma vez podemos ver presente tanto

o material sonoro musical como o processo de imitação nessa construção desenvolvimental.

A conceitualização dos elementos presentes na fala e seu desenvolvimento no ambiente escolar transitam entre o estabelecimento de conceitos espontâneos, usuais no dia a dia, e o conhecimento formal aprendidos por sistemas regulares de ensino, relatados por Vigotski (2010). Diga-se que, quando se trata de educação infantil, essas duas categorias são vivenciadas no ambiente escolar. A ludicidade, base da escolarização nessa faixa etária, revela as estruturas espontâneas necessárias nos jogos, brincadeiras, laços e inter-relações pessoais e materiais, pelo menos em tese, para um bom desenvolvimento infantil.

O último campo de experiência traz o **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**. O desenvolvimento sequencial temporal, a espacialidade e as abstrações quantitativas são o foco desse campo. A música, como uma arte que acontece no espaço e tempo, está profundamente relacionada com essas questões. Parizzi (2009) por exemplo, desenvolveu sua tese de doutoramento, estudando a percepção temporal da criança pequena, tendo como base o fazer musical no canto espontâneo.

Em Vigotski (2010) reportamos mais uma vez as objetividades e as abstrações do pensamento, que são bases necessárias para a criação de uma perspectiva de tempo, por parte da criança. Para a criança na primeira infância, que organiza a sua *psiquê* objetivamente, seja em organizações sincréticas¹⁴ ou complexas, a percepção temporal se difere em estrutura da organização psicológica do adulto. Quando uma criança nessa faixa etária lida com o passar do tempo, ela consegue se comunicar com um adulto a respeito disso, por ter as palavras com significados pré-estabelecidos pelo próprio adulto, o que o autor soviético chama de equivalente funcional. Enquanto isso, na música além da equivalência funcional, há também uma outra forma de equivalência, no sentido de vivência, em que a regularidade temporal do adulto e da criança se equivalem nas manifestações musicais, quando por exemplo, ambos acompanham corporalmente o andamento de alguma obra, porém a partir de estruturas psicológicas significativamente diferentes.

Além disso, a corporeidade presente na educação musical é via para o desenvolvimento musical e também para as faculdades que esse campo de experiência almeja contemplar. Assim, nos objetivos que a BNCC traz, no que diz respeito a essa questão, podemos destacar itens como: “Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras para bebês até 18 meses (em danças, balanços, escorregadores etc.)” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 51).

A percepção temporal envolve questões muito presentes na música como retardando e

¹⁴ Organizações *sincréticas* e *complexas* correspondem a duas fases desenvolvimentais teorizadas por Vigotski.

acelerando e essas habilidades também são evidenciadas nesse campo de experiência. Ao apontar objetivos para crianças entre um (1) um ano e (7) sete meses e (3) três anos e (11) onze meses, o documento relata: “Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar)” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 51).

Quando pensamos em semelhanças e diferenças em Vigotski (2010), remetemo-nos a um processo organizacional que vai da estruturação de pensamento e sua relação com a fala. O desenvolvimento dessas faculdades passa de uma percepção de mundo objetiva e concreta para o subjetivo e abstrato. A *psiquê* da criança cria as bases de sua gênese na primeira infância e avança aos patamares conceituais de estrutura organizacional e isso, se aplica em vários âmbitos da vida do ser humano, desde a fala, ao afeto, à emoção, à arte, ao social e à própria consciência de si.

O ensino e aprendizagem de música na educação infantil é um contexto complexo e ao mesmo tempo rico pelas possibilidades de reflexão, diálogo e prática. Os estudos de Vigotski acentuam a importância de o educador promover nas instituições de ensino regular a intermediação entre a prática significativa do dia a dia e as possibilidades que essa base oferece para novos aprendizados. A educação musical, portanto, poderia e deveria, além de abordar a música como objetivação da vida cotidiana, pragmática e significativa, também poderia ocorrer enquanto uma experiência estética que transcende as motivações ordinárias imediatas. Não se trata de ensinar a música como técnica, mas experienciá-la como forma de expressão.

A BNCC busca contemplar todas essas questões desenvolvimentais e reconhece a importância da música na formação integral humana. Nesse sentido, as ideias de Vigotski em relação ao desenvolvimento infantil e a valorização da arte como forma de auxílio, traz para o ensino artístico-musical um espaço de transmissão de conhecimentos, mas, também um ambiente de vivência, capaz de despertar a consciência humana sobre seu lugar no espaço e tempo histórico de sua sociedade, além de promover os desenvolvimentos necessários para isso.

Por essas razões é importante que a educação musical seja um campo de aprendizagem ativa, orgânica e viva, e não um processo passivo. Isso fica evidente pois, ao se tomar como modelo a criança, vamos perceber que ela nunca interioriza conteúdos de maneira apática, mesmo quando o faz por imitação.

No processo de apropriação, há sempre uma reelaboração ativa dos elementos, um tipo de criação de relações que imprime no processo de aprendizado as características pessoais, individuais de personalidade e comportamento, de um sujeito inserido em um meio. Nesse sentido, o período que corresponde à educação infantil é primordial para um desenvolvimento humano adequado. Cabe ao professor, como mediador entre os conhecimentos

espontâneos/cotidianos e os novos conhecimentos, verificar a qualidade do processo, contextualizar a aprendizagem, não fragmentar os seus conteúdos, tornar as novas organizações e os elementos compreensíveis e com sentido próprio para a criança.

Ao considerarmos e refletirmos sobre as novas perspectivas legais para o ensino de música, tomando como exemplo a BNCC, o ensino básico poderá ser um poderoso espaço que permitirá discutir, dentre outras coisas, as características das músicas que os alunos ouvem e gostam e o porquê da preferência por esse repertório; por quem, para quem e por que motivo essas músicas são elaboradas; como elas são estruturadas e quando são ouvidas. De forma global é importante avaliar quais funções as músicas exercem na vida das pessoas e na vida social em geral.

Tais questões certamente ampliarão as motivações para as práticas musicais diferenciadas, além das possibilidades de escuta e de apreciação musical dos diferentes tipos de música. Esse seria um enfoque sociológico e também psicológico da música, pois, antes de centrarmos nossa atenção em características estruturais e estético-musicais, é preciso levar em conta as características sócio-culturais, simbólicas e afetivas, que tomam um espaço significativo nesse aprendizado.

Por fim, o limite entre a música como prática sociocultural ou como Arte é muito tênue, pois, para cada indivíduo, a música possui significados particulares e universais específicos, os quais não podem ser categorizados nem mesmo mensurados objetivamente. Essa bagagem cotidiana de conhecimento musical é a base para a construção significativa, para um processo de Catarse que vai direto ao encontro da estrutura da *psiquê* humana em seus diversos âmbitos: cognitivo, afetivo, motor, social, cultural, simbólico e emocional, dentre outros.

Resta mencionar, que embora a BNCC não tenha referendado a teoria desenvolvimental de Vigotski como fundamentação de suas argumentações, de certa forma o que traz é condizente com a teoria desse autor. Outro ponto fundamental é que a implantação da BNCC coincidiu com a minha chegada em São Sebastião do Paraíso e a implementação das oficinas de musicalização nos berçários. Na época, eram frequentes as reuniões com a Secretaria Municipal de Educação para estudar este documento, que passava por sua finalização, juntamente com o Currículo Mineiro. Com certeza, a BNCC foi um facilitador para que este projeto engrenasse, pois a proposta de música nos berçários ia plenamente ao encontro das orientações do documento.

Seguindo com nosso relato, partimos agora para o desenvolvimento específico dos bebês e suas possíveis relações com o desenvolvimento musical. Continuaremos em uma perspectiva vigotskiana, em um recorte específico acerca da relação entre o pensamento e fala e

posteriormente, finalizarei o capítulo com Piaget e sua teoria da *gênese da imitação*.

Lev Vigotski e a relação entre o pensamento e a fala como fundamentação para o desenvolvimento musical dos bebês

Ao adentrar nesta parte do referencial teórico, é importante ter em mente que analisei, com base nestes autores a seguir, as **ações musicais** dos bebês, mesmo que este referencial não trate especificamente de desenvolvimento musical. Neste sentido, consideramos ações musicais, aquelas que, de alguma forma se relacionam visivelmente com o material sonoro musical da aula de música.

O psicólogo bielo-russo Lev Vigotski¹⁵ (2010) aponta a relação entre o pensamento e a fala como uma das questões centrais no desenvolvimento infantil¹⁶. Para o autor é nessa relação que se estrutura algumas importantes bases da *psiquê* humana. O complexo processo de organização psicológica da criança tem a estruturação da fala como uma via de arranjo entre o mundo externo e o interno. Um bebê, quando começa a se manifestar por meio da fala, está ao mesmo tempo, organizando todas as estruturas internas sobre as quais ele interpretará e se relacionará com o mundo externo, de modo específico com aquele elemento que o estimula a falar.

Para esse autor, o bebê pensa fazendo, ou seja, a criança organiza seus pensamentos na prática concreta com o mundo externo. Por exemplo, ao ver e tocar a sua mãe, a criança está pensando nela. Dessa forma, a fala é compreendida também como uma ação de relação concreta com o mundo; então, ao se manifestar por meio da fala com a sua mãe, a criança está construindo uma estrutura de pensamento sobre essa figura em sua vida, com suas características próprias nas quais se assentarão futuramente outros elementos desenvolvimentais de sua *psiquê* e questões cognitivas, afetivas, motoras, sociais, entre outras.

Nesse primeiro momento, a relação entre o pensamento e a fala depende de uma experiência concreta com o mundo, pois são organizações objetivas que tem intuito comunicativo e organizacional. Essa interação ocorre quando a criança toca, vê e fala com a

¹⁵ Optei por utilizar a escrita Vigotski e não o mais comum Vygotsky, devido aos problemas de traduções e transcrições da obra do autor, como apontado por Prestes (2010).

¹⁶ Pautados nessas questões discutidas, partimos da perspectiva que o autor apresenta na obra “A construção do pensamento e da linguagem”, publicado pela editora Martins Fontes, traduzido por Paulo Bezerra, edição de 2009. Essa obra, além de tratar diretamente do desenvolvimento infantil, apresenta a tradução do texto original — russo —, na íntegra — último escrito de Vigotski datado em 1934, dois anos antes de sua morte prematura (In: PRESTES, 2010).

mãe de modo presencial, afetivo e objetivo. Ao longo da vida essa estrutura que se deu nessa relação estabelecida pela criança e a mãe, a fala é uma de suas principais bases de organização. A partir dela a criança vai alcançando novos patamares de abstração e subjetividade, maturando seus conceitos. Nesse ponto, que se inicia por volta de 11 anos, a relação entre o pensamento e fala se dá em níveis conceituais e não mais objetivos e diretos.

Outra perspectiva importante que Vigotski (2010) estabeleceu, aponta para o fato de que essa relação entre o pensamento e a fala para o desenvolvimento humano processa-se por meio da instrução. É a partir dela que o ser humano acumula conhecimentos ao longo de sua história. O processo de ensino e aprendizagem é cumulativo e isso se dá desde elementos práticos do dia a dia a conceitos científicos ou mesmo culturais e artísticos, como a música.

A relação que o autor estabeleceu entre o pensamento e a fala em sua teoria do desenvolvimento infantil é denominada *Gênese do Conceito*. Nela não consta uma discussão voltada para o desenvolvimento musical do bebê. Contudo, a partir dela, busquei estabelecer uma relação entre o pensamento dos bebês e o material sonoro ofertado nas oficinas de musicalização, como uma das possibilidades de se trabalhar o desenvolvimento musical dessas crianças – tarefa um tanto complexa e de difícil realização.

No experimento realizado por Vigotski, relatado na obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2010), o psicólogo preparou um ambiente com diversos objetos aleatórios, com formas geométricas diversificadas e cores distintas, sem definição pré-estabelecida, no intuito de observar como os bebês, de até por volta de 3 anos, interagem e organizavam este material. Esse experimento possibilitou que o autor observasse a estruturação da *psiquê* infantil a partir da relação que a criança estabeleceu entre o seu pensamento e a fala. Para entender melhor esse processo é necessário partir de dois pontos: o primeiro é de que não se trata de uma simples organização na qual a criança realiza do material a sua volta, pois quando a questão é o desenvolvimento humano, qualquer ação, por mais trivial que pareça, revela uma profunda complexidade e pode apresentar um forte indício desenvolvimental, pois são as ações de bebês que os conectam com o mundo externo.

O segundo ponto é que as associações que o bebê realiza para agrupar os objetos, são elaboradas com base na sua própria estrutura psicológica, pois retomamos o ponto de que nessa faixa etária, a criança pensa fazendo. Partindo desse pressuposto, ao identificar um processo que apresenta características específicas de escolha e organização dos objetos em cada fase desenvolvimental, o que Vigotski fez foi associar esse mesmo processo à estruturação da fala. Se o bebê pensa concreta e objetivamente para organizar objetos a sua volta, essa estrutura se aplica também na forma como ele organiza sua fala, mesmo sendo uma faculdade específica, e

que, conseqüentemente, também se dá em relação ao pensamento, pois a fala também se transforma em uma ação. Tendo em vista que a criança experimenta diferentes dinâmicas e formas de organização que lhes possibilita lidar com o mundo exterior de forma dialógica, ele inicia um movimento de organização psicológica ao longo de sua trajetória, que em determinado período lhe permite partir do concreto e objetivo, na primeira infância, para o abstrato e conceitual.

A criança estabelece, em suas primeiras organizações psicológicas, uma relação objetiva e concreta com o mundo. Portanto, as associações que o bebê faz dependem da sua relação imediata com o objeto externo e com o modo como a criança o percebe. Em outras palavras a criança lida com algo que está presente em seu campo sensorial, por isso a ideia de organizações concretas. Aos poucos, o elemento vai sendo organizado e percebido pela criança em estruturas psicológicas que possibilitam a ampliação das associações estabelecidas no tempo e espaço e se adequam às generalizações conceituais. Desta forma, é possível estabelecer organizações, como por exemplo: organizar alguma coisa que não esteja presente naquele momento, por isso a abstração.

Nesse sentido, a relação entre o pensamento e a fala na perspectiva de Vigotski, está no cerne do desenvolvimento humano e por isso talvez possa elucidar o desenvolvimento musical das crianças, já que essa relação possibilita a maturação das funções superiores que envolvem: a memória sequencial, muito associada a relações de temporalidade, rotinas, características de subsequência e o raciocínio lógico-abstrato e hipotético, ambos relacionados a resoluções de problemas e realizações de atividades, além da fala complexamente estruturada, com seus signos e símbolos, estabelecidos em um processo histórico-cultural, entre outros. Nesse sentido, questiono: Qualquer semelhança dessas faculdades com o fazer musical, seria mera coincidência?

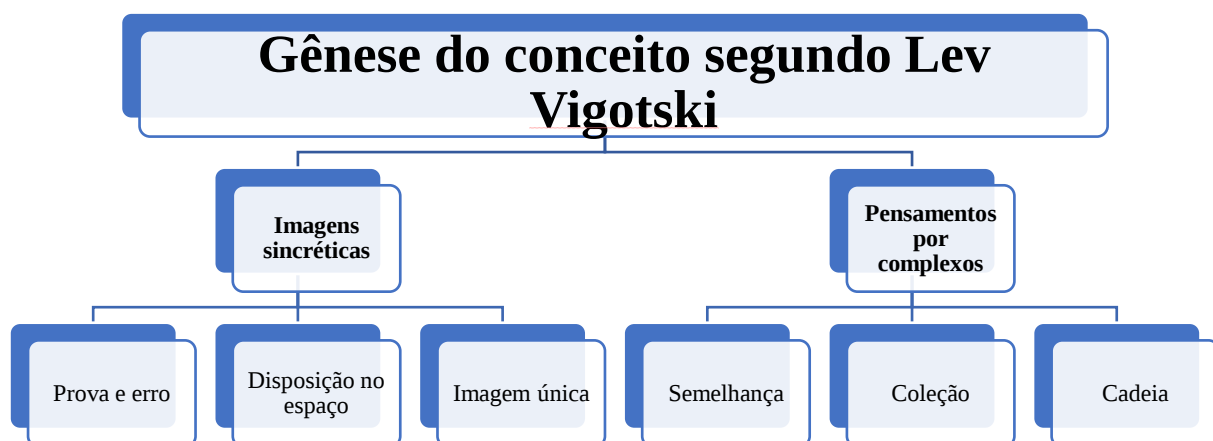
As ações que o bebê realiza, manifesta estruturas de aprendizagem que vão ao encontro do processo histórico e social humanos. Para Vigotski (2010) o desenvolvimento e a aprendizagem da criança têm como uma de suas bases, o procedimento de imitação e a apropriação das objetivações cotidianas, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para a formação integral do homem. Nesse caso, tanto a imitação como a apropriação acontecem espontaneamente no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil, pelo simples fato de a criança estar inserida no cotidiano de sua sociedade, o que possibilita a mediação cultural, do qual a música faz parte, assim como a fala. Toda criança está constantemente aprendendo desde o momento em que nasce e até mesmo, antes disso. A imitação possibilita que ela crie significados, reestabeleça outros e estruture novas associações. Dessa maneira, o

desenvolvimento musical de um bebê revela uma síntese histórica da música ao longo do tempo. Ao se manifestar musicalmente, o bebê tem suas referências nas pessoas próximas e no contexto em que está inserido. Enquanto isso, essas referências também compõem o processo histórico-cultural da sociedade da qual o bebê faz parte. Nesse processo ocorre a dialética material que possibilita o desenvolvimento musical desta criança.

Na *gênese do conceito* observado no experimento relatado, Vigotski apontou três estágios de desenvolvimento na relação entre o pensamento e a fala: **Imagens Sincréticas**, que corresponde aos primeiros meses pós-uterino, até por volta de oito meses; **Pensamentos por complexos**, que prossegue por toda a idade pré-escolar e início da adolescência e **Pensamento conceitual**, que continua na fase adulta (VIGOTSKI, 2010). Esses estágios desenvolvimentais de Vigotski correspondem às formas como as crianças organizam os objetos a sua volta e como isso pode revelar a sua estruturação psicológica e, principalmente, a relação que existe entre o pensamento e fala da criança. De algum modo, as características que esse estudioso encontrou em seu experimento, podem revelar outras organizações que não são necessariamente experimentais e nem advindas de objetos concretos, como a organização musical dos bebês participante das oficinas de musicalização dos berçários.

Tendo em vista que a pesquisa-ação se concentrou em bebês com idade de seis a vinte meses, seguirei os relatos voltados para parte das imagens sincréticas e parte dos pensamentos por complexos. Assim, nas ações musicais realizadas nas oficinas de musicalização dos bebês, observei que alguns materiais sonoros favoreciam em maior grau o desenvolvimento do bebê nos mais diversos âmbitos. Deste modo, as fases desenvolvimentais da *Gênese do conceito* de Vigotski que foram utilizadas nesta pesquisa, foram as seguintes:

Figura 10 - Recorte da Gênese do Conceito – Vigotski



Fonte: Autor

Independentemente de quando um bebê entra em uma instituição de ensino, ele não pode ser considerado “uma folha musical em branco”, pois ele já está imerso em um universo sonoro, que é também musical. Podemos ver isso evidentemente na educação básica regular, com base na vivência desta pesquisa, mas também é possível observar essas ações nos estudos dos autores que trabalham o desenvolvimento musical nas relações humanas, que envolvem não só o contexto musical, mas também a afetividade pessoal, que é também cultural (SHIFRES, 2007; MALLOCH, 1999/200; BEYER, 1996; STIFFT, 2008).

Assim, entender a relação que Vigotski estabelece entre o pensamento e fala foi de fundamental importância para a melhor compreensão do desenvolvimento musical nas crianças que participaram das oficinas de musicalização, pois ambas as relações partem de uma mesma estrutura psicológica, apesar de serem faculdades diferentes, com desenvolvimentos interdependentes. Ambos os desenvolvimentos acontecem na relação que a criança estabelece com o mundo. As organizações musicais e da fala apresentam modificações ao longo do tempo, que partem da objetividade, do concreto, em direção à subjetividade. A criança percebe e se relaciona com os elementos sonoros formando grupos de ações musicais, que por sua vez se relacionam e ao mesmo tempo revelam a estrutura de pensamento do bebê, de modo similar ao da fala. Além disso tanto a música quanto a fala são fenômenos sociais, contextuais e históricos,

repletos de simbolismos e significados que vão de encontro com o meio no qual a criança está inserida. Por essas questões que foi possível fundamentar o desenvolvimento musical com base na relação entre o pensamento e a fala, teorizada por Vigotski e corroborada com esta afirmativa: “...podemos apontar que é por essa via que se estabelece a base para a estruturação da gênese psicológica e a relação do bebê com o mundo externo, nela a fala se torna intelectual e o pensamento se torna verbal” (VIGOTSKI, 2010, p. 132). Partindo desses pressupostos, podemos considerar que os elementos sonoros se tornam estrutura psicológica e essa estrutura se torna música, pois o bebê também está em consonância com o percurso histórico da humanidade, por meio das *Funções Superiores*, das quais a música faz parte.

As imagens sincréticas e suas fases

O período de Imagens sincréticas, que corresponde a bebês de até oito meses, possui três fases: 1 – prova e erro, 2 – por disposição no espaço e 3 – por imagem única – que podem ser associadas ao desenvolvimento musical dos bebês. Nesse estágio, Vigotski percebeu algumas características que são comuns às três fases desenvolvimentais. Primeiro destaca-se a aleatoriedade na forma como os bebês organizavam os objetos, já que o bebê não estabelece a relação entre os objetos que ele mesmo agrupa, daí o nome do período - imagens sincréticas.

Isso leva ao segundo ponto comum deste estágio - a organização dos elementos com base na percepção imediata da criança. Vigotski afirma que, nesse período, o bebê não atribui significado objetivo à coisa em si, mas sim na forma como ela experimenta e vivencia o elemento, ou seja, tudo ocorre a partir da sensação instantânea que a criança tem, ao lidar com o objeto (VIGOTSKI, 2010, p. 177).

Enquanto isso, cada fase das Imagens Sincréticas apresenta alguma habilidade nova no processo de organização do bebê: A primeira é a que Vigotski (2010, p. 176) chama de “prova e erro”. Nesse período desenvolvimental, a criança escolhe alguns objetos aleatórios para compor um grupo ou imagem sincrética. Essa organização se dá por prova, no sentido de experimentar o elemento novo. Porém, esse componente é substituído quando o bebê o averigua como um “erro”. Na fala, essa fase corresponde aos primeiros significados das palavras percebidos pela criança. No universo sonoro, corresponde às primeiras manifestações do bebê com relação ao som ouvido, ela percebe o som e se manifesta a partir de suas impressões sobre o material sonoro, mas não atribui qualidades de organização às características desse material.

A segunda fase é ainda determinada pela impressão que a criança estabelece com o

objeto, e não pelos traços do elemento em si. Por isso, o processo continua com um grau de aleatoriedade. A diferença aqui, é que a percepção que a criança tem do espaço desempenha uma mudança significativa em suas escolhas organizacionais, ela prioriza o imediato no espaço e tempo, principalmente no que diz respeito ao campo visual (VIGOTSKI, 2010, p. 177). Nesta fase a criança percebe os sons com relação à distância que eles estão da fonte sonora; o som mais próximo, ou mais forte, evidencia-se como principal referência de atenção. Assim, quando pensamos em organização psicológica de diferentes elementos musicais com base na gênese do conceito, é preciso ter em mente a transposição de produtos para os elementos sonoro, pois como foi dito, Vigotski observou objetos concretos e não imagens sonoras. Ainda nesta fase, o bebê começa a buscar a fonte sonora em diferentes perspectivas de espaço; ele percebe com mais clareza de onde o som está vindo, mesmo que a princípio não veja a fonte.

A terceira e última fase das Imagens Sincréticas tem como principal característica a percepção que a criança tem do grupo de objetos. O bebê começa a perceber o “amontoado” como uma imagem única, porém ainda há o sincretismo, principalmente na aquisição de um novo elemento, que no olhar da criança, traz consigo as características do grupo anteriormente pertencente. Nesse sentido, a percepção da criança começa a transitar em duas vias. Por exemplo, na fala, - ao aprender uma palavra nova a criança forma um conjunto sincrético como uma imagem única e depois, desfaz esse grupo para reorganizá-lo, ainda que sincreticamente (VIGOTSKI, 2010, p. 177).

As Imagens Sincréticas e o desenvolvimento musical

Na música, temos estudiosos como Beatriz Ilari (2002), que apoiada em autores da cognição musical, faz um diálogo teórico entre pesquisas experimentais sobre a percepção do bebê no primeiro ano de vida, apontando traços que indicam que ele tem preferências sonoras e que isso se modifica desde a fase intrauterina até a extrauterina. Esse processo pode nos revelar duas possíveis semelhanças com o trabalho de Vigotski (2010). A primeira delas é que se há preferência, possivelmente há um significado estabelecido que envolve um conjunto de questões complexas que se configuram como um grupo de elementos que podem ser imagens sincréticas (VIGOTSKI, 2010). A segunda questão apontada por Ilari (2002) é que há mudanças acontecendo nessas organizações, pois as preferências do bebê se modificam ao longo do tempo. Isso, além de evidenciar o desenvolvimento, revela que as relações estabelecidas entre os elementos do grupo estão sujeitas a novos significados de acordo com as características tanto

dos componentes como das associações feitas pelo bebê. No caso do desenvolvimento musical, reforço que os elementos que compõe os grupos de organização são predominantemente sonoros e sempre em relação com o contexto. Nesse caso, devemos diferenciar o som da palavra.

Quando um bebê explora o som de um tambor, ele organiza as características sonoras deste instrumento com base em sua percepção. Não cabe ao adulto defini-las de acordo com o seu entendimento. O som do tambor para o bebê não é a palavra tambor e nem o objeto tambor. As atribuições se dão pela percepção do bebê, que nesse momento, ainda é sincrética.

As Imagens Sincréticas constituem a base para o desenvolvimento musical do bebê. Pode se dizer que o seguimento de organização da criança nesta fase passa por um processo de manifestações também sincréticas, com as ações não relacionadas entre si. Em outras palavras, quando um bebê se manifesta corporalmente ao receber um estímulo musical, suas primeiras ações são aleatórias e com mais de uma parte do corpo: braços e pernas, por exemplo. Além disso, são predominantemente curtas, com poucos movimentos. É esse perfil de manifestação que consideramos ações concomitantes (por ser mais de um membro interagindo ao mesmo tempo) e sincréticas, por se apresentarem em conjunto, mas de forma aleatória.

A aleatoriedade das manifestações das crianças nos primeiros dias e até mesmo nos primeiros meses de vida, ao serem expostas a um estímulo musical é mais evidente do que as ações que parecem, de alguma forma, organizadas. Mas é importante frisar que aleatoriedade da manifestação não quer dizer que não haja relação com o estímulo sonoro, pelo contrário, é justamente o estímulo que provoca reações no bebê. Assim, o corpo do bebê movimenta-se, aparentemente, de forma impulsiva, com os membros balançando de forma concomitante, porém, o primeiro sinal de organização mais claro que se pode apontar é carregado de estereótipos que nos cegam para esse tipo de análise - o movimento da cabeça do bebê.

Os bebês desde muito pequenos, tendem a movimentar a cabeça em direção à fonte sonora. O bebê, ainda no hospital, quando estimulado sonoramente, inclina a cabeça na direção desse som, o que já se pode caracterizar como uma relação com o material sonoro. Por outro lado, quando ele começa a se manifestar com outras ações corporais, essas se dão de forma sincréticas, aleatórias e concomitantes.

Após o período das ações musicais concomitantes e sincréticas, o bebê se desenvolve para as ações sequenciais que se inter-relacionam, como veremos a seguir. Assim, naturalmente, o desenvolvimento da psique infantil, principalmente no que diz respeito ao pensamento e a fala, converte-se, cada vez mais, em estruturas organizacionais que correspondem, dentro de suas características desenvolvimentais, a esses conceitos. Da mesma forma, isso ocorre,

também, no desenvolvimento musical. Para entender um pouco melhor esse processo, vamos adentrar no próximo estágio desenvolvimental apresentado por Vigotski, os **pensamentos por complexos**.

Os pensamentos por complexos e suas fases

Após o período das Imagens Sincréticas, o bebê inicia um período de organização psicológica com grande variedade e diferenças fundamentais em relação ao período anterior. Esse é o estágio de *organizações por complexos* ou *pensamentos por complexos*. Nesse momento, a criança estabelece uma relação entre os elementos dos grupos e os organiza em determinadas lógicas objetivas. A criança atribui significados aos objetos com base em suas características, como formato, cor, linhas, etc. Assim, a criança associa os elementos do grupo organizado a partir dessas distinções. As organizações não retratam mais apenas a questão da percepção unidirecional e imediata da criança, mas retratam uma lógica relacional que ela atribui aos elementos do grupo (VIGOTSKI, 2010 p. 179). Os pensamentos por complexos possuem cinco fases no total: complexo por semelhança; complexo por coleção; complexo por cadeia; complexo difuso e pseudoconceito. Relevantes para essa tese são as três primeiras fases, a seguir descritas.

O sincretismo do estágio anterior dá lugar a generalizações que, de certa forma, equivalem ao conceito do adulto, porém ainda organizadas de forma objetiva de acordo com as formas básicas de associações entre os elementos do grupo, que podem ser por exemplo: por semelhança ou por diferença, a depender do nível desenvolvimental dos bebês. Enquanto o adulto lida com o mundo de modo conceitual, o bebê estabelece essas relações de agrupamentos concretos, porém, a estrutura psicológica da criança ainda é consideravelmente diferente, quando relacionada aos perfis do “pensamento conceitual”, que comumente começa a amadurecer por volta dos 11 anos, o que foge à faixa etária estudada nesta pesquisa (VIGOTSKI, 2010). Vale atentarmos aqui para o fato de que as organizações de pensamentos por complexos são um passo importante em direção a formação dos conceitos, ou seja, é um caminhar de organizações objetivas e concretas (complexos), para generalizações subjetivas e abstratas (conceitos). Vigotski observou que os bebês nesse estágio faziam associações entre os objetos que agrupavam, estes objetos passam a ser componentes que, de algum modo, estão relacionados entre si e formam um único grupo, ou seja, uma generalização, por isso o nome de complexo. Particularmente, uma imagem que ajuda a ilustrar essa fase, é justamente um

complexo de prédios que formam um único conjunto arquitetônico.

Ao pensarmos em música, as relações entre as manifestações, materiais visuais, movimento e som, formam os grupos de elementos que representam a música para o bebê. As manifestações musicais dessa criança, que antes eram predominantemente concomitantes, passam a ser sequenciais.

As ações sequenciais correspondem ao sentido literal da palavra. São movimentos que acontecem um após o outro. A criança pode estar, por exemplo, batendo palmas e imediatamente após essa ação, elas balançam os braços, depois o tronco e assim por diante. Essas manifestações possuem alguma relação associativa estabelecida pela criança e o grupo todo compõe uma única imagem organizacional psicológica que, para o bebê, corresponde à música e para esta análise, um complexo.

Ainda com relação à forma como o bebê percebe o universo sonoro, um outro exemplo que ajuda a ilustrar esse processo é a “voz da mãe” reconhecida pelo bebê. Nesse momento – pensamentos por complexos – ele percebe as relações entre as características dos elementos presentes na voz e no contexto em que ela foi emitida. A criança organiza um conjunto de informações associáveis entre si, para criar uma imagem que representa a “mamãe falando quando está brava”, por exemplo. Com o propósito ilustrativo, nesse exemplo o estágio pensamento por complexos fica reduzido, mas é imprescindível compreender que esse período como um todo, envolve fases transitórias com características próprias em cada uma delas.

Nesse sentido, o *estágio de pensamentos por complexos* é notadamente mais amplo que o anterior - o das imagens sincréticas. Em cada fase do pensamento por complexo, a criança organiza os grupos de objetos por associações entre os elementos do conjunto, cada um deles coerente com o nível desenvolvimental do bebê, dentro de uma determinada lógica relacional (VIGOSTKI, 2010). Essas associações e relações entre os elementos organizados também é perceptível ao se tratar do desenvolvimento musical, quando levamos em consideração as organizações das ações musicais do bebê. Ele, que estabelece grupos de elementos sonoros e de ações musicais, percebe as características desses agrupamentos (complexos) e, inclusive, desenvolve preferências dentro do próprio repertório sonoro musical cada vez mais amplo.

Ilari (2002) relata que o bebê, em seus primeiros meses, pode reconhecer timbres, regiões sonoras e movimentos melódicos, além de desenvolver predileção (no sentido de atenção e não necessariamente afeto) por alguns desses aspectos, o que aponta também para uma memorização do material sonoro além de um processo de significação desses elementos. Essas associações, na perspectiva adotada nesta pesquisa, segundo o pensamento de Vigotski (2010), contribuem para a organização das bases psicológicas nas quais se assentam

importantes aspectos desenvolvimentais da criança, ainda que o autor soviético não tenha falado especificamente da música. Nesse sentido há uma lógica de correlação entre o desenvolvimento humano e o musical, como vimos em estudos anteriores (ver MIÃO, 2016), além de um desenvolvimento musical que segue essas bases psicológicas, apesar de ser uma faculdade humana específica.

As pesquisas sobre cognição e desenvolvimento musical de bebês de Esther Beyer (1996) também demonstram que o bebê interage com o material sonoro e estabelece significados. Tal afirmativa possibilita criar um repertório de material sonoro e desenvolver a memória musical do bebê por meio das vivências e experimentações. Esse processo, que ao mesmo tempo é pessoal e social, encontra-se repleto de elementos subjetivos que promovem um diálogo entre o ser interno e o mundo externo, possibilitando novas relações e construções musicais.

Com a ampliação do *estágio de pensamento por complexo* para além da faixa etária prevista nas oficinas de musicalização de bebês que é avaliada nesta pesquisa, apresentaremos separadamente cada fase desse estágio, ao mesmo tempo em que buscaremos relacionar suas características com o desenvolvimento musical.

Adentramos, então, a primeira fase dos pensamentos e/ou organizações por complexos de Vigotski (2010, p. 182), que corresponde aos agrupamentos por semelhança. O autor observou que a criança, nesta fase, organizava os objetos em grupos e as generalizações se davam da seguinte forma: o bebê selecionava um elemento núcleo, que era o principal objeto do grupo, dado esse muito importante. Desta forma, cada componente novo que o bebê adicionava ao grupo, tinha um traço de semelhança com esse núcleo. A característica de relação variava - o parâmetro poderia ser cor, forma, linhas, etc.

Com relação à fala, nesse período, os significados das palavras estavam relacionados a um grupo maior de sentidos, que o autor chamou de família. Ao lidar com um objeto pelo seu respectivo nome significativo, a criança organiza-se por um complexo de semelhança, o que pressupõe a existência de um núcleo que possibilita a generalização dessa família. Esse processo tem como base a relação das características significativas de todas as palavras pertencentes ao grupo com o elemento central do complexo.

As ações musicais do bebê nesse período apresentam um perfil de movimento que é a base para os outros. Esse movimento poderia ser de subir e descer o braço e, desta maneira, todas as ações seguintes ou sequenciais possuiriam alguma relação e semelhança com a primeira. Como exemplo: subir e descer o tronco. Enfatiza-se que essa primeira ação parte de um estímulo musical.

É importante apontar que apesar dos diferentes autores que não necessariamente discutem Vigotski, é possível observar alguns elementos entre eles que se interconectam como a relação entre a ação do bebê em um processo organizacional e os elementos musicais, tais como os evidenciados pelos estudiosos da música e da psicologia, entre eles, Stephen Malloch (1999/2000), ou mesmo, Favio Shifres (2007) que tratam o desenvolvimento musical considerando, principalmente questões ambientais, de relações interpessoais e das manifestações musicais.

A questão, a nosso ver, é compreender um pouco mais o processo de construção e organização musical das crianças. A forma como a criança experimenta o mundo está intimamente relacionada com sua *psiquê*, em aspectos cognitivos, afetivos, de linguagem, dentre tantos. Isso é um processo inerente, no caso do bebê, diria também dependente, ou seja, não há ação desenvolvimental sem relações pessoais e materiais. É justamente por isso que observar as ações musicais do bebê, leva-nos à estrutura da organização quanto ao seu processo de desenvolvimento musical. Assim, quando as crianças agrupam elementos musicais, isso pode se dar tanto pelo som em si, quanto pela forma como ele é produzido, ou seja, qual será a ação necessária para que o som com o qual a criança tomou contato seja representado ou ouvido.

Quando um bebê tem como estímulo alguém cantando e batendo palmas e ele também o faz, são os padrões de semelhança sonoros e das ações que estruturam aquele complexo que tem como elemento central o que podemos chamar de “música”. Por outro lado, quando o bebê apenas ouve a música do “pintinho amarelinho” e de imediato aponta para a palma da mão (*...cabe aqui na minha mão*), a ação realizada por ele representa o material sonoro, apesar de não necessariamente produzir som, porém, em ambos os casos, o bebê lida com um complexo organizacional que os adultos atribuem como música e, conseqüentemente, esse significado será, forçosamente, estabelecido pelo bebê, apesar de a organização interna ser diferente entre o bebê e o adulto. Em outras palavras, podemos partir da concepção de que o bebê não diferencia entre a palavra música em material sonoro e o gesto coreográfico em ação; a música do “pintinho amarelinho” é para ele o som e a ação, justamente pelo fato de o bebê não pensar de forma conceitual ou mesmo fragmentada, e sim em organizações complexas, generalizadas e objetivas.

Segunda fase: Prosseguindo nos pensamentos por complexos, sua segunda fase possui uma estrutura semelhante à da primeira, com um elemento núcleo no complexo, lembrando que esse é o principal objeto do grupo. Porém, as relações que a criança estabelece com o objeto central estão embasadas na complementariedade, ou seja, nas características que diferem os componentes do elemento núcleo. Vigotski (2010, p. 184) chama esse período de complexo por

coleção, justamente por conter esse perfil heterogêneo da generalização nas associações objetivas estabelecidas pela criança.

Uma perspectiva interessante apontada por Vigotski (2010, p. 185), é que o complexo por coleção revela uma importante característica desenvolvimental - o caráter funcional do agrupamento. Em outras palavras, as diferenças entre os elementos do conjunto estão em relação de coparticipação, na busca de um fim - a generalização do grupo como uma prática única.

No processo de desenvolvimento musical, mais uma vez podemos perceber a relação entre a ação do bebê e o material sonoro. Para entender esse processo, podemos recorrer a dois conceitos sobre a organização musical do bebê e sua relação com o adulto. O primeiro deles nos ajuda a compreender essa questão; é o de parentalidade intuitiva, que envolve características da fala do adulto em direção ao bebê. Esse procedimento apresenta uma série de elementos fundamentais às habilidades musicais, como a produção, organização, percepção e comunicação musical (SHIFRES, 2007).

A parentalidade intuitiva diz respeito à forma como o adulto se dirige verbalmente à criança, o “manhês” (PARIZZI, 2009). As características sonoras da conversa entre o adulto e o bebê é uma questão social humana, presente em diversas culturas no mundo todo. A fala, nesse caso, é rica em movimentação melódica, comumente na região aguda, expressões timbrísticas e rítmicas (CARNEIRO, PARIZZI, 2011). Alguns autores, tanto da psicologia, quanto da educação, como Hansen (2017), apontam que o modo como se fala com um bebê, principalmente no que diz respeito a intensidade sonora, é mais importante, até mesmo do que a palavra que está sendo dita. Uma frase dita em intensidade excessivamente forte, ou com uma expressividade que envolva raiva ou desequilíbrio, pode acionar uma série de elementos de tensão, medo e desorganização psicológica no bebê, ao mesmo tempo que uma fala afetuosa e acolhedora, ou seja, que apresenta uma parentalidade intuitiva harmoniosa, pode oferecer o equilíbrio que a criança necessita para um desenvolvimento saudável. Shifres (2007) aponta que a parentalidade intuitiva é uma prática claramente musical, de grande importância para o desenvolvimento musical e também para o da fala, sempre presente nas relações humanas. Mas o que a parentalidade intuitiva tem a ver com o complexo por cadeia estabelecido por Vigotski?

À primeira vista, essa relação é praticamente impossível, pois a parentalidade intuitiva trata basicamente da forma como o adulto se dirige ao bebê. Porém, como já apontei algumas vezes neste trabalho, o bebê não é inerte à realidade, mas sim, um ser com características pessoais, sociais, afetivas, físicas e cognitivas, em um determinado estágio desenvolvimental. Essa criança não é um ouvinte passivo da parentalidade intuitiva; ela reage, se manifesta,

responde a esses estímulos e aqui me reporto ao segundo conceito que nos ajuda a entender a relação entre o complexo por coleção e o desenvolvimento musical, a musicalidade comunicativa (MALLOCH, 1999/2000).

Como dito, o bebê também se manifesta reagindo ao estímulo que, no caso deste exemplo, é a voz do adulto; ele se comunica e interage com o material sonoro e inicia um processo de organização de suas manifestações musicais, como é apontado na musicalidade comunicativa. Malloch (1999/2000) mostra que essa comunicação acontece em duas vias de ações e respostas, ou seja, para o bebê se manter receptivo ao estímulo sonoro da mãe e/ou adulto, ele precisa responder a ele, seja com a voz, seja com movimentos. É justamente essa cooperação de diálogos co-dependentes, que o autor chama de musicalidade comunicativa, lembrando que tanto as manifestações vocais quanto a movimentação corporal são ações e por isso, observáveis e possíveis de serem descritas e analisadas. Na questão da percepção, a criança está receptiva às manifestações corporais e vocais dos adultos. O bebê apresenta grande capacidade de distinguir nuances, como melodias, timbres, intensidades (sonora e de movimentos corporais), intervalos harmônicos e diferentes andamentos (MALLOCH, 1999/2000).

O diálogo co-dependente, que acontece na musicalidade comunicativa, é possível graças ao processo de organização dos elementos de comunicação, sonoros e de movimentos corporais, que se relacionam entre si, para que o bebê atribua algum sentido ao grupo estabelecido, ou seja, a formação de um complexo. As associações que o bebê faz desses elementos pode se dar de várias formas, por exemplo, quando o bebê imita o adulto, a relação se dá por semelhança; quando o bebê reage diferentemente do adulto (o estímulo), essa organização pode ser, dentre outras possibilidades – como veremos mais adiante – por complementação, ou seja, um complexo de coleção.

Terceira fase: Ao prosseguir na teoria de Vigotski, a próxima fase dos pensamentos por complexos apresenta uma característica única até então - a ausência de elemento núcleo. Nela, a criança organiza o agrupamento de objetos com base em alguma semelhança em relação ao último elemento adicionado ao grupo. Assim, as associações significativas são estabelecidas em elos que lembram uma “corrente”, dando nome à fase de complexo por cadeia (VIGOTSKI, 2010, p. 185).

Neste sentido, a diferença se dá principalmente na sequência de relações entre os elementos de um mesmo grupo (complexo) organizado pela criança. Lembremos que nas fases anteriores, ao organizar um grupo, a criança escolhe um elemento que passa a ser o principal do grupo (núcleo) e todos os outros elementos adicionados posteriormente serão relacionados

a esse principal, por semelhança ou diferença. No complexo por cadeia, a relação que a criança constrói ao adicionar um objeto novo ao grupo, é feita com o último objeto agregado, ou seja, não há o elemento núcleo.

As características significativas entre os elementos podem variar. Por exemplo, uma criança inicia a organização com uma bola azul, posteriormente ela escolhe e adiciona ao grupo, um triângulo azul (semelhança de cor), em seguida, um triângulo amarelo (semelhança de forma), depois, um quadrado vermelho (semelhança de linhas) e assim por diante. Dessa forma, a generalização - complexo - é construída por esse processo de associação continua, sempre com relação ao último objeto adicionado (VIGOTSKI, 2010, p. 186).

Nas organizações musicais de bebês nesta fase desenvolvimental, as manifestações musicais tendem a ser sequenciais e de difícil observação pois a lógica do bebê nem sempre é clara na perspectiva do adulto. Suponhamos que o bebê comece explorando um tambor livremente com as mãos, posteriormente ele pega uma baqueta e começa a tocar o tambor. Após um tempo, ele percebe o xilofone no ambiente e com a baqueta toca o instrumento. Nesse momento, um olhar desatento poderia afirmar que o bebê estabeleceu um complexo com elementos musicais, nos quais a baqueta é o elemento central, porém, depois de alguns minutos, o bebê pega um ganzá e começa a balançá-lo para cima e para baixo, produzindo outra sonoridade, completamente diferente da anterior e desta vez, sem baquetas. Ainda assim, um olhar impaciente diria que o movimento dos braços para cima e para baixo é o núcleo do complexo, pois a criança está fazendo esse movimento desde quando começou com o tambor. Mas, para a nossa surpresa – hipotética – o bebê começa a movimentar os braços de um lado para outro, mantendo mais ou menos a sonoridade do ganzá. Percebe-se que esta sequência de ações musicais está muito mais próxima de uma organização de complexo por cadeia do que as duas anteriores, pois há um elo entre as ações e os elementos, porém não há um núcleo do grupo organizado: do tambor com baquetas para o xilofone (semelhança de movimento e auxílio das baquetas), do xilofone para o ganzá (semelhança de movimento), ganzá em movimento lateral (semelhança sonora). Porém, esses três tipos de organizações de grupos mentais – semelhança, coleção e cadeia - são em algum grau complementares e não excludentes, assim como as fases subsequentes.

Tendo em vista que a presente pesquisa envolveu bebês com faixa etária até os 25 meses, não nos deteremos em avaliar as demais associações estabelecidas por Vigotski, deixaremos esse assunto para estudos futuros.

Ao analisarmos as ações musicais do bebê, é fundamental reforçar a perspectiva de que a observação analítica com base apenas no produto, ou no caso, no elemento musical, pode se

tornar muito perigosa, ou mesmo equivocada. Isso se dá, principalmente, pelo fato de tomarmos como base a perspectiva de que essas ações/manifestações não são estruturadas em nível mental de conceitos, mas sim como estruturas mais objetivas, por mais que o elemento resultante seja similar ao de um adulto (VIGOSTKI, 2010, p. 193). Uma criança pequena, por volta de três anos, que canta perfeitamente “O sapo não lava o pé” não estrutura um discurso conceitual dos elementos musicais, seja de âmbito rítmico, harmônico, melódico, expressivo ou mesmo na letra. Ela organiza todos esses elementos em uma generalização objetiva, como uma coisa só; para ela tudo é a música, ou melhor, o mesmo complexo que chamamos de “O sapo não lava o pé”.

Outro importante ponto a ser reforçado, é o de que os estágios e as fases apresentadas acima, não são necessariamente excludentes; eles podem ser acessadas constantemente no dia a dia do bebê, ou mesmo na fase adulta. Não é raro um adulto tratar um assunto ou uma atividade ordinária, em nível de organização, que seja um pensamento por complexo. Isso se dá pelo fato de que o desenvolvimento envolve saltos qualitativos com a aquisição ou o aprimoramento de alguma habilidade ou faculdade humana e não exclusivamente pela sua substituição (VIGOSTKI, 2010).

Concluída a análise desta teoria dentro da faixa etária a que se destinam as oficinas de musicalização, resta observar que, segundo Vigotski (2010, p. 186), uma das principais características que diferenciam o pensamento complexo do conceito, é a hierarquia entre os traços. Com isso, ele aponta que nos pensamentos por complexos as relações que a criança estabelece entre os elementos, seja por semelhança ou diferença, têm nas características do objeto, uma perspectiva de igual valor, seja para cor, forma, linhas, etc.; ou seja, os graus de subordinação se dão no elemento em si mesmo, não nas aptidões de relação com outro objeto, enquanto que, no pensamento conceitual esses atributos têm valores hierárquicos diferentes.

Na análise desses estudos, a relação entre as estruturas de pensamentos conceituais (naturais e científicos) fundamenta-se como um território muito fértil para estudos futuros sobre o desenvolvimento musical, seja em bebês ou mesmo em outras faixas etárias. Outro aspecto importante a ser observado é que além, além das organizações musicais, o desenvolvimento musical também tem conexão com o estímulo. Nesse sentido, as ações imitativas apresentaram uma destacada importância, daí a importância de ter recorrido à Piaget para falar desse assunto.

O conceito de imitação de J. Piaget como fundamento de parte do processo de musicalização de bebês

O conceito de *imitação* presente na obra *A Formação do Simbólico na Criança* de Piaget¹⁷, foi analisado, não só durante a realização das oficinas, como nos estudos de fundamentação da pesquisa. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a musicalização destinada aos bebês conta com estudos e experiências bastante heterogêneos e pontuais, principalmente se considerarmos a demanda escolar a ser atendida nessa faixa etária e a amplitude desse território. De certa forma, a complexidade desta aprendizagem dificulta a compreensão epistemológica e sistemática deste tipo de desenvolvimento. Assim, compreender ou mesmo discutir essa realidade exige, por parte dos docentes, educadores musicais e pesquisadores, um estudo interdisciplinar que atinge diversas áreas de conhecimento, entre elas, a Educação propriamente dita, a Psicologia Desenvolvimental e de Aprendizagem.

Lembre-se de que Vigotski também traz suas reflexões sobre imitação, porém optei em utilizar a perspectiva de Piaget, por dois motivos. O primeiro é que nesse conceito - imitação, especificamente, estes autores não apresentam, pelo menos em minha ótica, perspectivas contraditórias. O segundo motivo é que Piaget pontuou de forma mais objetiva cada etapa da imitação, trazendo junto com cada uma delas os registros de seu diário de campo, o que, pelo menos para mim, deixou o processo desenvolvimental da imitação mais claro.

O conceito de '*imitação*' do psicólogo Jean Piaget (1975) foi amplamente verbalizado no livro *A formação do símbolo na criança* e empregado nesta pesquisa com o intuito de compreender suas possíveis implicações pedagógicas e desenvolvimentais no processo de ensino/aprendizagem musical dos bebês.

Quando pensamos em imitação no contexto de oficinas de musicalização para bebês, é necessário que se estabeleça de quais relações imitativas estamos falando: Quem o bebê imita?

Em minhas observações, pude observar três tipos de vínculo imitativo: 1- quando o bebê imita outro bebê; 2- quando o bebê imita a professora de sala e, 3 - quando o bebê imita o educador musical. Estas imitações aconteceram em duas situações diferentes: 1 – imediatamente, no momento da aula de música; 2 – de forma postergada e fora do âmbito da

¹⁷ O suíço Jean Piaget foi um dos mais importantes psicólogos do século XX. Nasceu em Genebra em 1896 e faleceu em 1980. Sua vasta obra é relevante, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem.

aula de música, normalmente em casa. Neste segundo caso, houve vários relatos e registros em vídeos feitos por cuidadores, professores e pais. Vale relatar que, de forma indireta, este conceito resvala na formação do professor que atua no ensino infantil de modo geral, seja ele um educador musical ou pedagogo, pois uma situação muito corriqueira atinge essas instituições de ensino - a propagação de um ensino musical ministrado por pedagogos ou educadores que, por vezes, não tiveram um preparo especializado em seus cursos de formação.

O desenvolvimento musical das crianças incorpora não só o cotidiano musical vivenciado em família, que ela traz para a escola, como também, as experiências musicais realizadas em sala de aula. Nesse contexto, a criança experimenta os sons a partir de ações concretas que podem ter como base o próprio corpo, a voz, objetos, como lenços e bolas, além de fontes sonoras que podem ou não ser vivenciadas a partir de instrumentos musicais. De forma lúdica, a criança brinca, joga e se diverte, enquanto cria significados musicais com esta prática.

Assim dito, essa vivência precisa ser muito bem planejada pelo educador, de modo que a criança e, em especial o bebê, foco de interesse desta pesquisa, experimente e vivencie essa prática musical de forma clara e segura. Nessa perspectiva, ao elaborar um ambiente ou mesmo uma atividade lúdica para o bebê, é importante que o educador estabeleça qual o objetivo musical a ser proposto, qual elemento sonoro será vivenciado e quais características desenvolvimentais, pessoais e sociais serão trabalhadas. Para que isso ocorra de forma satisfatória, é imprescindível que o educador tenha domínio dos elementos musicais que serão experienciados, a fim de que eles possam ser compreendidos e desenvolvidos como pertencente a uma área de conhecimento relevante e necessária na cadeia evolutiva desta criança.

Nesta faixa etária, a musicalização não pode ser um simples “cantar musiquinhas” como se essa fosse uma prática habitual do cotidiano dessas crianças, tão comum como lavar as mãos, comer, etc. Fazer música dessa maneira diminui sensivelmente a possibilidade de o bebê vivenciar o que a música tem de melhor a ofertar, qual seja, sua dimensão artística, estética, simbólica, sensorial e afetiva, pois, a partir de uma experimentação sonora embasada em preceitos musicais seguros e precisos, o bebê é capaz de estabelecer as relações da música com a vida, de forma significativa.

Como apontado, não são raras as vezes em que o próprio educador, ao dançar, cantar, tocar e interagir musicalmente com as crianças, transforma-se em um estímulo musical para os bebês e, conseqüentemente, uma referência a ser imitada, daí a importância desse docente ter um conhecimento musical satisfatório para ser capaz de estimular essa criança de forma adequada. Um professor que canta desafinado ou se manifesta musicalmente de forma inadequada, sem expressividade, sem uma organização temporal e rítmica consciente, será um

exemplo bastante nefasto para esse bebê, pois, querendo ou não, o educador traz uma forma de ser que se traduz em uma via desenvolvimental e de aprendizagem para estas crianças. É nesse sentido que a imitação se torna um recurso importante de aprendizagem. A criança tende sempre a imitar o adulto, os colegas e até mesmo os objetos e as imagens que fazem parte do seu cotidiano.

O psicólogo Jean Piaget (1975), ao se deter no conceito de imitação, relata que ela é de fundamental relevância para o desenvolvimento infantil. Na perspectiva desse autor, o processo imitativo é essencialmente interrelacional e por isso exerce papel de destaque no processo de ensino/aprendizagem:

Iremos ainda mais longe e consideraremos a imitação pré-verbal da criança uma das manifestações de sua inteligência. Ao acompanharmos, passo a passo, a formação da imitação durante os dois primeiros anos, somos impressionados, com efeito, pela atividade propriamente dita que ela manifesta; durante esse período, a imitação nada tem de automática ou de involuntária (na acepção de não-intencional) mas, pelo contrário, denuncia bem depressa a existência de coordenações inteligentes, tanto na aprendizagem dos meios que emprega como nos seus próprios fins (PIAGET, 1975, p. 17).

A imitação para o bebê não se manifesta como uma mera cópia de ações, mas se torna uma representação do mundo que a criança produz. O ponto essencial da ação imitativa não é a técnica em si, mas perceber como a criança organiza os elementos, cria os significados, estabelece uma estrutura simbólica a partir dela. Assim, quando trazemos esse pensamento para as aulas de música nos berçários da educação infantil, precisamos considerar a importância do estímulo musical, pois as relações significativas que a criança estabelece com o universo musical precisam partir de uma referência musical que seja minimamente afinada, de volume adequado, expressivo e bem tocada ou cantada, ainda que as manifestações dos bebês sejam levadas em consideração de modo a respeitar o tempo desenvolvimental de cada uma delas.

Para Piaget (1975), além da imitação não se limitar a ser uma cópia de um modelo qualquer, seja ele uma imagem, uma foto, um objeto, um boneco, ou um sujeito (a exemplo, o educador musical), o produto produzido a partir da imitação não é o mais importante; a representação desenvolvimental da imitação transcende o resultado da manifestação. Quando a imitação acontece entre uma pessoa e o bebê, o processo imitativo não parte nem do produto produzido, nem da ação. Em outras palavras, quando a criança imita, sua organização não se destina a obter um resultado; o processo imitativo vai além, envolve a pessoa imitada, os

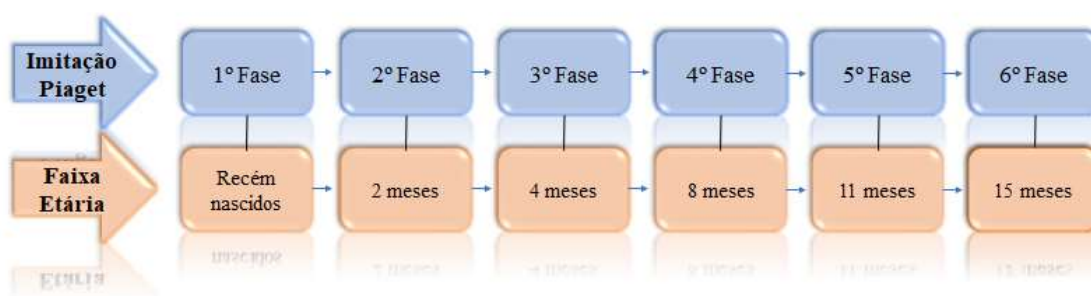
esquemas¹⁸ estabelecidos, a organização psicológica da criança, o conhecimento de seu próprio corpo, dentre outros.

Tais fatos podem ser interpretados de três maneiras. Pode muito bem ser, em primeiro lugar, que a criança procure unicamente reproduzir o resultado observado (agitar o teto do berço, mover a janela etc.) e, assim, imita, mas sem o saber e por simples convergência, os gestos do modelo. Em segundo lugar, a criança talvez se interesse, pelo contrário, nesses gestos como tais, independentemente dos seus resultados. Se apenas essas duas soluções estivessem em jogo, é óbvio que a primeira seria a mais verossímil [...] Mas no nosso entender, há a possibilidade de uma terceira interpretação: é que o ato e o seu resultado constituem um esquema único reconhecido como tal pela criança e dando lugar, também como tal, à repetição (PIAGET, 1975, p. 43).

Piaget (1975, p. 11) ao estudar a formação do símbolo ou o ato simbólico estabelecido pela criança, propõe a organização do desenvolvimento em três núcleos: *Imitação; jogo e sonho; imagem e representação*. A *Teoria da Gênese da Imitação*, assim intitulada por Piaget, é o primeiro núcleo dessa teoria e foi dividida em 6 fases - bastante detalhada no que diz respeito às crianças de 0 a 2 anos, considerando-se que nesta faixa etária ele tomou como parte de sua investigação o desenvolvimento integral de seus netos.

Em cada uma dessas fases, Piaget relata a forma como a imitação se processa, fato que não deve ser menosprezado nas aulas de ensino musical para bebês. A figura 11 abaixo aponta a faixa etária destinada a cada uma das fases elencadas por Piaget:

Figura 11 - Fases da Imitação - Piaget



Fonte: Autor

¹⁸ Segundo Piaget (1970), um *Esquema Mental* é uma organização mental sob os quais assentamos nossas experiências. Eles servem também como moldes que nos auxiliam a interpretar as informações que recebemos.

A primeira fase indicada por Piaget foi intitulada *Preparação Reflexa*. Nela o psicólogo (1975) foca os bebês recém-nascidos ainda na Maternidade. Ao observar o choro dos bebês, ele percebe que há uma possível relação entre suas manifestações. Quando uma criança chora, as outras tendem a chorar também. Piaget, a partir desse fato, levanta duas hipóteses. A primeira prende-se ao fato de que o ato de uma criança chorar pode gerar algum desconforto sensorial nas crianças próximas, possivelmente pelo barulho, daí o choro coletivo. A segunda hipótese é que o bebê pode ter estabelecido uma relação organizacional qualquer entre o ouvir e o realizar uma determinada ação. Piaget (1975) aponta que essa incitação, mesmo que ainda seja uma ação reflexa, a princípio, pode perdurar e culminar, inclusive, em repetições, o que aponta para uma relação funcional do choro, juntamente com seus elementos sonoros. Caso seja essa a hipótese a se considerar, teríamos aí os primeiros indícios de uma gênese de imitação, claro que em uma estrutura psicológica embrionária, quando comparada a imitação já estabelecida.

Esse relato, de certa forma, pude vivenciar nas Maternidades. Durante determinado período, realizei um trabalho voluntário na Santa Casa do Município de São Sebastião do Paraíso, que nada teve a ver com o trabalho realizado na rede municipal de educação. Eu tocava músicas nas Maternidades para os bebês que acabavam de nascer, ou seja, bebês entre 1 e 3 dias de vida. Todos eles ao ouvir música praticamente se manifestavam de alguma forma. As ações mais comuns eram inclinar a cabeça para a fonte sonora, produzir pequenos balbucios e sucções. Outras ações frequentes eram apertar as mãos e movimentar os membros concomitantemente - os braços e as pernas. Eram ações curtas e distantes uma das outras.

Se tomarmos essa experiência para a compreensão de um fenômeno musical por parte dos bebês nesta primeira fase da imitação, teremos de considerar duas hipóteses. A primeira seria a de que a criança, mesmo que em ação reflexa, estaria se manifestando aleatoriamente ao estímulo musical em uma relação codependente, o que por si só já aponta para um processo de gênese do desenvolvimento musical, que não necessariamente se relaciona com a imitação. Também podemos levar em consideração uma certa frequência, mesmo que relativamente rara nas repetições das ações do bebê, principalmente no balbucio. Essas duas hipóteses não se excluem e, portanto, é possível que as duas se concretizem, mas, caso se evidencie a segunda possibilidade, teríamos, como Piaget pressupôs, uma gênese de imitação que poderia ser adaptada ao ensino de elementos musicais.

A segunda fase no processo imitativo de Piaget (1975) acontece por volta de 2 meses de idade e é denominada *Imitação esporádica*. Nela, há um aumento nos *esquemas* de reflexos estabelecidos. Em outras palavras, os bebês ampliam as possibilidades de organizações esquemáticas, seja com novas ações ou mesmo por meio de novas produções vocais. Essa

ampliação possibilita que a criança incorpore os estímulos aos *esquemas* existentes, mas para isso, a criança precisa perceber algumas características elementares presentes no estímulo, seja um movimento, um som, uma cor, uma pessoa, etc.

Para que a imitação aconteça nessa fase, é necessário que os elementos imitados sejam componentes familiares aos *esquemas mentais* da criança. Além disso, há uma situação específica que Piaget define como *ação circular*, na qual a criança produz um som ou um gesto espontaneamente, posteriormente o adulto imita esse som, o que passa a se tornar um estímulo a ser imitado pela criança.

Outro caso de *ação circular* ocorre quando o bebê realiza uma ação e fica repetindo esta ação inúmeras vezes, imitando a si mesmo. Piaget (1975, p. 27) relata que, nesta fase, a imitação não apresenta distinção entre *assimilação* e *acomodação*¹⁹, pois o bebê lida com elementos já estabelecidos em uma determinada organização psicológica e de aprendizado:

Ora, quando a criança ouve em outrem, sons análogos aos que ela própria sabe emitir, a acomodação a esses sons torna-se inseparável de um esquema de assimilação já inteiramente preparado e põe sem mais, esse esquema em atividade, daí o resultado - a imitação... A acomodação e a assimilação são mesmo tão indiferenciadas nessa fase que a imitação poderia muito bem ser conhecida como derivada quer da segunda, quer da primeira. Mas, como veremos mais adiante, a imitação de novos modelos desenvolve cada vez mais a própria acomodação (PIAGET, 1975, p. 29).

Esse contexto, em uma perspectiva de desenvolvimento musical, também pode nos remeter ao conceito de *musicalidade comunicativa* de Malloch (1999/2000), como apresentado no capítulo anterior. Nessa perspectiva o bebê e o adulto estabelecem um diálogo codependente, quando as características das ações de cada um ocorrem como estímulo às manifestações do outro, muito comuns aliás. A diferença é que na *musicalidade comunicativa* não há necessidade de semelhança, apesar de ela aparecer com frequência. Por outro lado, na *imitação esporádica* de Piaget, incluindo a imitação *circular*, não há necessidade de exatidão entre a imitação e o imitado, e sim, semelhanças.

Seguindo essa lógica piagetiana, podemos partir da possibilidade de que quanto mais comum é a ação musical no nível desenvolvimental da criança ao seu dia a dia, principalmente no contexto familiar, maior a possibilidade de uma imitação necessitar dessa ação em um contexto escolar, pois aí se dá o significado da ação, e normalmente, um adulto que convive com a criança e a observa afetuosamente, conhece as ações mais comuns realizadas pelos bebês.

¹⁹ *Assimilação* e *acomodação* são conceitos definidos por Piaget. *Assimilação* corresponde a estruturação de *esquemas* (organizações) mentais para se relacionar com a realidade. *Acomodação* corresponde a criação de novos *esquemas* de *assimilação* (PIAGET, 1970).

Daí a importância de ter em sala de aula um educador musical que seja sensível às características dos bebês no momento em que eles começarem a frequentar as aulas de música.

É notório que o bebê manifesta algumas ações específicas nas aulas de música em escolas regulares, como palmas ou mesmo algum gesto estereotipado que represente alguma canção específica. Ao perceber este tipo de manifestação, sempre que há oportunidade, pergunto aos pais e às professoras de sala, qual o contexto familiar dele, pois parto das características deste contexto para elaborar os estímulos musicais em que ele vai interagir e, muitas vezes, imitar. A partir destas características comuns ao dia a dia, traço estratégias pedagógico-musicais direcionadas aos elementos musicais que serão trabalhados.²⁰

Ainda neste período desenvolvimental, é importante ressaltar que, nesta fase, a imitação, segundo Piaget, acontece na relação imediata e não é um estímulo excessivamente recorrente na criança. Educadores como Roger Hansen (2017) apontam a importância da rotina como um princípio favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento da criança, o que, é de fato, observado no dia a dia. Por outro lado, as rotinas vivenciadas nas aulas de música não podem ser definidas como uma repetição excessiva de uma mesma atividade ou estímulo. Se o bebê é exposto em demasia ao mesmo estímulo, pode acontecer que as manifestações a esse estímulo sejam simplesmente ações repetitivas que não percorrem os caminhos apontados da imitação. Neste caso ocorre o que Piaget denominou de *pseudo-imitação*, ou seja, uma ação sem estruturação esquemática nos parâmetros apontados - algo que está mais propício a um adestramento e não a uma imitação.

A terceira fase, segundo Piaget (1975, p. 34) é a *imitação sistemática de sons já pertinentes à fonação da criança e de movimentos executados anteriormente pelos sujeitos de maneira visível para ela*. Essa nova etapa começa por volta dos 4 meses e se estende até mais ou menos aos 8 meses, ou seja, corresponde a um período em que a criança inicia sua vivência escolar nos Centros Municipais de Educação Infantil, com aulas de música semanais. Nesta fase, o produto a ser imitado e a ação imitadora ainda precisam ser visíveis e/ou audíveis para a criança, como veremos logo a seguir. Ela ainda não consegue, por exemplo, imitar expressões faciais, pois não vê o próprio rosto. Por outro lado, há uma ampliação dos *esquemas* estabelecidos, o que possibilita maior refinamento das ações de imitação:

²⁰ Esse processo exige uma cuidadosa observação. Lembro-me de um caso no qual um bebê ia sempre vestido com uma camisa dos Beatles. Diante disso, pressupus que em seu contexto familiar a criança era estimulada musicalmente com a obra deste grupo de Liverpool. Comecei então a fazer algumas atividades com as músicas dos Beatles e as manifestações desse bebê, incluindo as imitações foram acentuadamente mais intensas. Algum tempo depois descobri que o pai da bebê tocava em uma banda cover de Beatles. Apesar de esse relato ter acontecido com uma bebezinha de 8 meses, esse tipo de observação vai de encontro à perspectiva da segunda fase da imitação, que acontece entre 2 e 4 meses.

Vejamos, para começar, alguns exemplos de imitação vocal. No tocante a este primeiro grupo de fatos, pode-se afirmar, sem risco de arbitrariedade, que o contágio vocal e a imitação esporádica, próprios da segunda fase, são lugar, doravante, a uma imitação sistemática e intencional de cada um dos sons conhecidos da criança. Mas ainda não se verá, antes da quarta fase, manifestar-se uma aptidão para imitar os novos sons propostos como modelo (PIAGET, 1975, p. 35).

No que diz respeito ao estímulo sonoro, a criança nesta fase adquire a habilidade de imitar quase todos os sons que consegue produzir, ou seja, aqueles que ela mesma esquematizou. Para isso, não há necessidade de o estímulo sonoro estar em seu campo visual, porém ele precisa ser um estímulo presente no ambiente, ou seja, a criança não necessita olhar para a fonte sonora para imitar este som.

Partindo desse pressuposto, um estímulo musical que gera uma manifestação imitativa em um bebê, tem na totalidade do processo, a estrutura do *esquema* da criança. Dessa forma, quando pensamos na musicalização de bebês, que envolve em boa parte a propagação de sons e gestos, considera-se esse grupo de elementos – sons e gestos – como uma organização única, que podemos chamar de música. Nesse sentido tudo que envolve aquele estímulo sonoro, desde a voz, o instrumento tocado, os gestos feitos, formam um *esquema mental* que representa a música para a criança.

Para que essa imitação aconteça, toda a estrutura esquemática precisa estar mentalmente organizada pela criança. Desta forma, podemos dizer que a criança nesta faixa etária, quando imita um estímulo sonoro, todos os elementos musicais e gestuais que estão presentes correspondem a uma organização que ela conhece e, por isso, a imitação é percebida como uma só coisa. Podemos nos remeter a uma situação simples do cotidiano para compreender esse processo, e para isso retomo aqui o mesmo exemplo utilizado no capítulo anterior: Quando um adulto canta a música *Pintinho Amarelinho* para a criança e realiza o gesto de apontar para a própria mão assinalando que o “pintinho cabe aqui na minha mão”, ao imitar esse adulto, esse bebê não fragmenta o gesto do som como um elemento complementar, ele os organiza como um grupo único, ou seja, uma organização esquemática, e é esse *esquema* que será base para imitações futuras.

Subsequentemente o bebê chega à quarta fase da gênese da imitação. Piaget (1975) divide este período em 2 categorias, que têm como diferença principal a flexibilização dos *esquemas*, como veremos mais adiante. A primeira categoria é a *Imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele*. O nome dessa etapa é praticamente literal e ela tem início entre 8 e 9 meses de idade. O grande diferencial desta categoria é que a

criança lança luz a um processo imitativo que tem por base indícios a partir de um refinamento do próprio *esquema* estabelecido por ela, ou seja, o bebê consegue realizar uma imitação, mesmo que ele não veja o seu corpo realizando esta ação, a exemplo: imitações e ações faciais.

No que diz respeito a essa **primeira categoria**, Piaget (1975) define a imitação em quatro tipos de organizações esquemáticas:

1- Na primeira delas, temos o som como indício para a criança assimilar o movimento. Como exemplo: o estímulo dado é uma ação de vibração labial com o som *prururu*. Em resposta, a criança abre e fecha a boca, até que em um determinado momento, ela consiga produzir o som do exemplo. Nesse aspecto, o som foi o material mais evidente para a assimilação da ação e no caso do processo imitativo, uma assimilação prolongada.

2- A segunda forma de organização é quando a criança toma conhecimento do órgão utilizado na ação - olhos, nariz, boca, etc -, mas não da ação. Por exemplo: o estímulo é abrir e fechar a boca e a criança responde, colocando a língua para fora.

3- A terceira forma de agrupamento é praticamente uma continuação da anterior, quando a criança assimila progressivamente todo o processo imitativo: Quando o estímulo é abrir e fechar a boca, a criança começa colocando a língua para fora e depois, progressivamente começa a abrir e fechar a boca. Subsequentemente, basta ela ser exposta novamente ao estímulo para que realize a imitação com mais precisão.

4- A última forma de organização nesta categoria diz respeito a uma confusão dos órgãos – olhos, nariz, boca, etc - ou seja, a criança realiza uma ação que remete ao estímulo, mas em uma parte diferente do corpo: O estímulo é abrir e fechar a boca, mas a criança em resposta, abre e fecha as mãos.

Essas organizações não são hierárquicas e nem, necessariamente, excludentes. São as formas que Piaget (1975) observou em suas análises. Mas aqui temos um ponto em comum a todas elas; todas, nesta faixa etária, são organizações que contemplam um pequeno grupo de elementos observáveis por meio de um pequeno grupo de ações realizadas pela criança como uma só coisa, pois compõem o mesmo *esquema* estabelecido. Vejamos uma das anotações presente nos diários de Piaget (1975):

Em compensação, no mesmo dia, quando eu fecho a boca sem ruído diante de L., a criança olha-me com grande interesse e depois diz *atata*. Ela imitou diversos sons nesses últimos dias, examinando a minha boca com maior atenção, mas eu não fiz qualquer tentativa de imitação vocal nesse dia. Tudo se passa, pois, como se ela reconhecesse um movimento já observado e respondesse reproduzindo o som que habitualmente acompanha esse movimento (PIAGET, 1975, p. 56).

Nessa observação de Piaget (1975) podemos perceber que a criança associa um movimento a um som, mesmo que o estímulo não seja sonoro. Nesse caso, como aponta o próprio autor, isso se dá pelo fato de o elemento sonoro compor o *esquema* estabelecido, ou seja, a organização conhecida pela criança. Dessa forma, fica evidente que a criança, em um primeiro momento não desassocia os elementos do *esquema*, mas sim os percebe como uma “imagem” única.

Com isso, ao expor a criança a um estímulo musical, é necessário ter em mente que tanto os elementos sonoros, como os objetos físicos e as ações que compõe esse estímulo, configurar-se-ão para ela como um *esquema*, a princípio, único. Dessa forma, é importante que o educador musical, além dos elementos sonoros, esteja atento aos movimentos, cores, fontes sonoras diversas, dentre outros tantos elementos que compõem a perspectiva lúdica do ensino para a aprendizagem da música.

Por mais que a experiência da criança seja multissensorial, para o professor de música, o objetivo musical a ser alcançado precisa ser claro. Se, por exemplo, o educador musical faz uma atividade de se movimentar com tiras de pano para que criança o imite, trabalhando andamento musical, por mais que, para a criança aquela vivência seja como brincar com “paninhos”, para o educador musical é necessário desenvolver movimentos coerentes com aquilo que se busca para que o bebê experencie.

A segunda categoria da quarta fase, segundo Piaget (1975, p. 64), é denominada *Início da imitação dos modelos sonoros ou visuais novos*. O que diferencia essa etapa da anterior é a maleabilidade dos *esquemas*, que possibilita uma readequação aos novos elementos. É importante frisar que, nessa categoria, a ação imitativa possibilita distinguir a *assimilação* da *acomodação*. As *acomodações* aqui se dão por explorações e é por isso que há indícios de imitação do novo, partindo da vivência imediata de elementos até então desconhecidos para a criança. Por isso, Piaget (1975) trata a ação imitativa, nesta etapa, como uma *acomodação prolongada*:

Uma certa oposição surge então, naturalmente, no seio das semelhanças globais, entre os exemplos propostos de fora e os movimentos habituais do sujeito; é a partir desse momento que a imitação se constitui, a título de função particular que prolonga a acomodação e começa distinguindo-se da simples assimilação reprodutora, embora

utilizando-a, necessariamente. Com efeito, na medida em que a quarta fase assinala um começo de dissociação entre o sujeito e o objeto, a objetivação daí resultante obriga os esquemas assimiladores, mediante os quais a criança procura adaptar-se às coisas e às pessoas, a uma acomodação cada vez mais diferenciada (PIAGET, 1975, p. 68-69).

Na prática podemos observar a criança adaptando-se às novas ações e combinações imitativas, de forma ampla e rápida, quando comparadas às fases anteriores. Vejamos um exemplo relatado pelo próprio autor:

Obs. 32 bis. – L. também só apresentou durante essa fase, explorações nítidas, mas coroadas de escasso êxito, visando à reprodução de sons que eram novos para ela. Por exemplo, aos 0;9 (28)²¹, responde ao fonema *pápá* com os seguintes sons: *aha... dáda... gágá e tátá*. Numerosas tentativas foram necessárias para chegar a *pápá*. Nos dias seguintes, ela responde quase regularmente *atata* ao mesmo modelo. Só a partir de 0;10 (8) se aplica a reagir corretamente (PIAGET, 1975, p. 65).

Essa característica de aumento das possibilidades de ações imitativas por meio da estrutura de *acomodação prolongada*, influencia diretamente as ações imitativas no processo de ensino/aprendizagem musical. Nesse momento, há uma ampliação das ações percebidas e realizadas pela criança, bem como de sua capacidade de identificar e produzir sons, o que permite incorporar com bastante eficácia novos repertórios, atividades e elementos musicais.

Um estímulo musical imitado pela criança neste período, pode rapidamente transformar-se em outro, mais complexo ou novo que, por sua vez, pode se modificar à medida que a criança responde a ele. A percepção da criança lança luz a um novo nível de refinamento, bem como a suas ações. Começam então as tentativas de cantar a música de forma mais próxima ao estímulo, do que as relacionadas à fase anterior. Da mesma forma, as ações se refinam, o que resulta em manifestações mais elaboradas e até mesmo mais prolongadas, as quais podem revelar muito sobre o desenvolvimento musical da criança.

A quinta fase é a *Imitação sistemática dos novos modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo*. Além de ampliar as características da fase anterior, aqui a criança experimenta possibilidades com partes do corpo que ela não vê. Assim, a criança explora possibilidades e, naturalmente, vai se aproximando do estímulo, mesmo que este apresente elementos novos ao *esquema*:

Já vimos (obs. 19-27) como J., durante a fase precedente, conseguiria imitar certos gestos conhecidos relativos à boca, nariz, olhos e orelhas, porque ela conhecia esses órgãos tatilmente e chegava assim, graças a um sistema de indícios, a fazer

²¹ 0;9 (28) corresponde a um tipo de anotação que Piaget faz para indicar a idade da criança. No caso deste exemplo, trata-se de uma criança de nove meses e vinte e oito dias.

corresponder os seus movimentos conhecidos aos do modelo. Durante o mesmo período, tentei fazê-la imitar alguns novos modelos. O mais simples é fazê-la pôr a mão na testa, em qualquer parte ou em certos pontos precisos. Com efeito, esse gesto não parece espontâneo para a criança. É verdade que ela pôde adquirir um conhecimento tátil dos seus cabelos, mas trata-se ainda de localizar a testa a partir dos cabelos e a própria testa é, evidentemente o que há de menos interessante no rosto e, por consequência, menos conhecido. Ora, até os 0:11 (11) nenhum movimento relativo aos cabelos ou à testa foi imitado. Nesse dia, pelo contrário, quando ponho a mão nos seus cabelos, diante de J., ela levanta a sua e parece procurar na boa direção. Nenhuma tentativa a respeito da testa (PIAGET, 1975, p. 74).

A exploração que a criança realiza parte de alguns elementos de *esquemas* conhecidos, mas não mais do *esquema* como um todo como nas fases anteriores. Agora a criança experimenta novas possibilidades e refina suas habilidades de regular e organizar a ação, vivenciando novas possibilidades de relações entre os *esquemas*.

Nessa condição, a criança vivencia o universo sonoro com uma notável ampliação desses elementos. Então, aqui se revela um salto qualitativo no que diz respeito a fala e também no refinamento das manifestações musicais. Com relação à fala, é nessa faixa etária que a criança começa a pronunciar as primeiras palavras do vocabulário adulto, ainda que, muitas vezes com difícil compreensão sonora. Dentre as possibilidades dessas representações sonoras, temos a imitação como uma importante via de reprodução das palavras:

Obs. 41. – A propósito dessa imitação, por exploração experimental e tateante, dos novos movimentos, conviria estudar o fenômeno análogo no tocante à imitação verbal. Com efeito, é durante a quinta fase que J., L. e T. começam reproduzindo, inabilmente, as primeiras palavras adultas. Mas a análise de tais fatos levar-nos-ia longe demais. Limitemo-nos, pois, a um ou dois exemplos, aliás banais, para indicar simplesmente os sincronismos (PIAGET, 1975, p. 73).

No processo de ensino e aprendizagem musical, podemos perceber que é possível, nesta fase, observar algumas questões inerentes ao processo imitativo demonstrado por Piaget (1975). Os bebês começam imitando diferentes sons: animais, carros, buzinas, personagens, etc. Além disso, ele se manifesta musicalmente, com uma estrutura de expressividade e dinâmica musical próxima do estímulo. Assim, se o educador a ser imitado objetiva que a criança produza um som com características que envolvem tensão, expectativa, raiva, felicidade, calma, primeiramente, deve demonstrar isso em sua expressividade e gestual musicais, pois o modelo deve ser dado pelo docente; daí a importância de o educador musical exemplificar essa realidade sonora de forma clara. Ainda sobre as questões sonoras, remete-se ao leitor a mais um apontamento de Piaget: “Só por volta 1;3 (15) J. começou imitando ativamente os sons significativos que são novos para ela, isto é, as palavras da linguagem adulta não-convergentes com os fonemas espontâneos da criança” (PIAGET, 1975, p. 73).

Ao considerar essa perspectiva, podemos apontar que as possibilidades musicais aumentam consideravelmente nesta fase. A criança passa a imitar sons e gestos estranhos aos seus *esquemas* estabelecidos com mais espontaneidade, instantaneidade e relativa precisão. Isso possibilita uma acentuada regulação musical em diversos elementos: rítmico, melódico, timbrístico e expressivo, pois a criança articula os elementos dos *esquemas* já estabelecidos com maior flexibilidade e sob diversas possibilidades:

Ora, comparados aos da fase precedente, os casos de imitação próprios da quinta fase apresentam diferenças inteiramente análogas. As explorações empíricas e tateantes, dirigidas pela criança, são muito mais flexíveis e melhor dirigidas por uma série de esquemas auxiliares que conferem uma significação aos diversos eventos que surgem no decurso das explorações (PIAGET, 1975, p. 79).

Por fim, a última fase da imitação teorizada por Piaget (1975) começa por volta de 1 ano e 3 meses e é denominada *Princípios da imitação representativa e a evolução ulterior da imitação*. A principal característica dessa fase é a emancipação dos *esquemas* no tempo e espaço, além da sua ampliação. Nesta etapa, podemos dizer que a criança não necessita mais, exclusivamente, da presença imediata do modelo a ser imitado.

No decorrer da sexta fase da constituição da inteligência sensório-motora, a coordenação dos esquemas emancipa-se suficientemente da percepção imediata e da experiência empírica para dar lugar agora a combinações mentais. Por outras palavras, as tentativas e explorações tateantes interiorizam-se e a coordenação opera-se antes de dar lugar a um ajustamento exterior (PIAGET, 1975, p. 81).

Piaget (1975) divide a sexta fase das imitações em duas etapas, a primeira delas é a *Imitação diferida*²². O termo “imitação diferida” quer dizer que ela ocorre em tempo posterior ao modelo. Neste caso, essa capacidade de imitar posteriormente indica a habilidade da criança de ajustar a imitação internamente, antes de realizar ação. Esse processo possibilita que ela, além de imitar modelos mais complexos, crie imagens mentais significativas dos modelos, ampliando as possibilidades de imitação não só de pessoas, mas também de objetos, como veremos a seguir. Primeiramente vamos nos ater ao exemplo relatado pelo próprio autor:

Obs. 52. – Ao 1;4 (23) J. recebe a visita de um menino de 1;6, que ela vê de tempos em tempos e que, depois do almoço, resolve fazer uma birra terrível: chora e grita estentoricamente procurando sair de um parque de bebê e empurra-o batendo furioso os pés no chão. J., nunca vira semelhantes cenas, observa-a estupefata e imóvel. Ora, no dia seguinte, é ela que chora e esbraveja no seu parque e tenta desloca-lo, dando ligeiros e sucessivos pontapés nas grades. A imitação do todo é impressionante; ela

²² A segunda etapa dessa fase se chama *A evolução ulterior da imitação. A Imitação e imagem*. Ela diz respeito a crianças entre 2 e 8 anos de idade e por isso não será tratada neste texto.

não teria, naturalmente, implicado a representação se tivesse sido imediata, mas, a mais de doze horas de intervalo supõe sem dúvida algum elemento representativo ou pré-representativo (PIAGET, 1975, p. 82).

Percebemos no exemplo dado, uma situação que pode evidenciar uma representação imitativa interna antes da ação externa. Ao trazer isso para o ensino musical, evoco um relato pessoal que, na verdade é bastante comum em minhas experiências nos berçários municipais. São situações em que, no momento da aula de música, eu canto alguma canção composta por mim para esses bebês. Essa criança, portanto, não vai ouvir esta música em casa e depois de tempo – algo em torno de duas aulas semanais, ela apresenta manifestações que remetem a canção modelo, seja em termos vocais e/ou gestuais.

Nesse caso pode-se associar também a uma representação interna de um conjunto de elementos que pode se configurar como um *esquema*, no qual o bebê, depois de um tempo manifesta exteriormente. Deste modo, a criança não faz a imitação no momento em que ela é exposta ao modelo, mas posteriormente, ou seja, o bebê internaliza o modelo, o associa a um esquema e, somente depois de um tempo, que pode inclusive ser de dias, realiza a imitação. Ou seja, temos uma *imitação diferida* na qual o modelo imitado não está mais presente e sua exposição à criança não é imediata à ação.

Essa situação me faz remeter a um tipo de caso muito comum nas aulas de música para bebês nessa faixa etária. Suponhamos que no momento da aula o professor cante e dance alguma música utilizando tiras de pano como estímulo sonoro/visual. O bebê observa atentamente, mas não realiza nenhuma ação. Após alguns dias, a mãe chega à escola com vídeos gravados em casa com seu celular, quando a criança realiza o mesmo gesto que ela observou na aula, sem nenhum estímulo presente.

Observe a similaridade com outro caso relatado por Piaget (1975):

Obs. 53 – Ao 1:6 (23), J. olha para um jornal ilustrado e fixa a sua atenção na fotografia (muito reduzida) de um menino que abre a boca (mímica de estupefação ou de pasmo). J. aplica-se então a reproduzir esse gesto e consegue-o de primeira, de maneira impressionante. – A observação é interessante porque a situação em nada implicava um contexto de imitação: J. limitava-se a ver as imagens. Portanto, tudo se passa como se, para compreender o que via, J. tivesse necessidade de imitar plasticamente (PIAGET, 1975, p. 82).

É notório que a criança imite uma expressão facial baseada em uma figura ou em uma foto, fato que aponta para uma possível organização significativa da ação, ou mesmo uma imitação plástica. O certo é que esse tipo de imitação também é comum em atividades de musicalização em berçários de escolas regulares. Podemos relatar situações vivenciadas em

nossa prática de que a criança não só imita a expressão da figura como traz essa característica para a sua manifestação musical; por exemplo: eu mostro um dado com várias faces desenhadas, cada qual com uma expressão diferente – alegria, choro, medo, raiva, susto, sono. Ao jogar o dado, a criança imita a expressão que cai virada para cima e, em seguida, eu canto alguma música com o caráter corresponde àquela expressividade e, sucessivamente, a criança imita todo o conjunto de ações complexas. Podemos ver, neste caso, uma imitação imediata de um modelo de alto grau de complexidade, o que é característico dessa etapa do desenvolvimento da imitação. Piaget (1975) ainda destaca que é nesse momento que a imitação se torna representativa, principalmente no que diz respeito aos objetos. A criança esquematiza ações que estão associadas ao objeto observado e as realiza de modo a imitá-lo:

Finalmente, na fase VI, a imitação dos objetos adquire uma função nitidamente representativa. Ao 1;3 (8) J. brinca com um palhaço de grandes pés e, por mero acaso, prende esses pés no decote do seu vestido. Tem dificuldade em desprende-los, mas, assim que se livrou, tenta repor o palhaço na mesma posição. Sem dúvida, a conduta da criança não teria finalidade alguma. Ora, como J. não conseguisse prender convenientemente o palhaço no vestido, estende a mão à sua frente, dobra o indicador em ângulo reto, para reproduzir a forma dos pés do brinquedo e, depois puxa o vestido, sem poder ver, naturalmente, o que faz. Então retira o dedo, satisfeita, e passa a outra coisa.

Imitando assim com o dedo e a mão a forma e o movimento do palhaço, J. quis simplesmente construir para si, sem dúvida, uma espécie de representação ativa do acontecimento que acabara de produzir-se e que ela mal compreendera (PIAGET, 1975, p. 84).

Algo similar ocorre quando uma criança imita objetos musicais, por exemplo, quando ela toca um tambor com a mão, imitando uma baqueta. Desse modo, seria o conjunto de ações uma representação esquemática do tambor junto aos elementos musicais, na perspectiva de um adulto. Nesse caso, a teoria de Piaget se confirmaria também no fazer musical.

De fato, pode haver outro processo de organização psicológica desenvolvimental e de aprendizagem que tenha a imitação como uma das vias, mas que pode não justificar o fato de se considerar o toque do tambor com a mão, uma imitação. Porém, no que diz respeito à imitação em si, para que essa ação seja considerada imitativa, precisamos levar em conta o estímulo, o momento e de que modo foi exposto à criança, para assim, termos uma ideia da forma como a criança organizou essa representação. Dito isso, podemos considerar esse tipo de ação como imitativa.

De qualquer forma, a imitação nessa fase pode ser considerada como uma representação interna de um modelo externo, ao mesmo tempo que ao realiza-la, a criança externaliza essa representação, o que permite uma análise epistemológica do processo. É preciso compreender

que, ao criar uma representação desse modelo, a criança, de certo modo, emancipa-se do próprio modelo, pois cria um significado para ele e dessa forma, a imitação não se torna mais uma simples cópia.

Piaget (1975, p. 86) destaca três importantes formas de imitação nesta etapa: A) *imitação imediata de novos modelos complexos*, na qual apesar de mais detalhado, o modelo ainda se faz presente; b) *imitação diferida*, que corresponde a uma organização interna antes da ação imitativa, sem necessariamente haver exploração tátil, o que possibilita a imitação de um modelo que não esteja mais presente no ambiente e, por fim; c) *imitações de objetos materiais*, que diz respeito às representações internas de objetos e materiais como modelos.

Porém, é importante ressaltar que a representação mental de um elemento, por si só não garante a sua imitação precisa. A ação imitativa é, sobretudo, um conjunto de fatores que envolve internalização e externalização:

Ora, acrescentemos, essa matéria é tanto motora como sensível: ouvir mentalmente uma melodia é uma coisa, mas poder reproduzi-la requer, singularmente, capacidade de audição interior; a imagem visual também permanece vaga desde que não possa traduzir-se em desenho ou mímica. Portanto, a imagem é um esboço de imitação possível (PIAGET, 1975, p. 91).

Mesmo que a criança crie uma imagem mental a ser imitada, sua ação imitativa é uma tentativa de aproximação do modelo. Deste modo, um educador musical habilidoso necessita ter um olhar atento às manifestações musicais da criança, tanto em termos desenvolvimentais como de aprendizagem e é necessário que o estímulo seja o mais preciso possível, no que se refere ao que se busca trabalhar com a criança.

Por fim, Piaget (1975) faz um apontamento fundamental no processo de imitação, ou seja, a relação da criança com o modelo a ser imitado. Segundo o autor, a qualidade de imitação está profundamente relacionada ao vínculo afetivo entre a criança e a pessoa a ser imitada. Fatores como empenho, interesse e desempenho na ação imitativa são mais acentuados, quando o laço afetivo é mais estreito. No entanto, essas qualidades ficam prejudicadas, ou até mesmo inexistentes, se a criança tiver pouco vínculo com o outro:

Porém, somando-se àqueles fatores que já se manifestam no nível sensório-motor, intervém agora um novo móbil essencial: é a valorização da pessoa imitada. A influência desse fator anuncia-se, aliás, desde os primeiros meses, no sentido de que o bebê já imitará muito menos um desconhecido do que uma pessoa da família; mas, com o desenvolvimento da vida social e o intercâmbio de pensamento, surge toda a espécie de novos matizes e graduações (PIAGET, 1975, p. 95).

Nessa perspectiva, ressalta-se que os aspectos musicais não são os únicos a serem levados em consideração em uma turma de bebês na educação infantil, pois sem o vínculo afetivo, a imitação como parte do processo de aprendizagem não acontece de forma satisfatória. Como destaca o artista educador Arquimedes da Silva Santos (2008), é necessário um profundo alinhamento entre questões de laços afetivos interpessoais e artísticas propriamente dito, para que o aprendizado aconteça de forma significativa e saudável.

A imitação não é uma simples repetição, é um importante elemento de ensino e aprendizagem que envolve organizações complexas e relevantes para o desenvolvimento infantil e musical. A vivência lúdica na educação infantil revela-se como um contexto favorável às práticas imitativas e na educação musical devemos considerar sempre a qualidade do modelo que deverá ser imitado. Mesmo assim, este docente deve ter presente no seu processo de ensino, questões afetivas e desenvolvimentais da criança e produzir estímulos coerentes com a faixa etária que está sendo abrangida, além de um profundo respeito ao seu tempo de aprendizado. Neste sentido, não se considera o aprendizado em uma turma de berçário como algo uniforme, no qual todos aprendem tudo ao mesmo tempo; cada bebê vai interagir com a música em condições diversas, com características desenvolvimentais únicas. Esse é o eixo desenvolvimental das oficinas de musicalização para bebês, o que reforça que a imitação, neste caso, não é uma cópia da ação, mas da representação de uma manifestação psicologicamente organizada de acordo com cada bebê em sua relação com o contexto, com a pessoa e com o estímulo.

Desta forma, podemos relatar que a imitação também envolve características ligadas à empatia e ao interesse pelos significados socioculturais a serem produzidos. Imitar é uma ação que só acontece na relação entre o modelo e quem o imita. Um educador musical habilidoso utiliza essa via de aprendizagem para que a criança desenvolva habilidades musicais, cognitivas, corporais e emocionais.

Como vimos, o processo de imitação é complexo e depende de ocasiões multifatoriais que vão desde os elementos musicais às inter-relações que esse ensino promove com outras áreas de conhecimento. Os bebês atendidos pelos Centros Municipais de Educação Infantil, vêm das mais diversas realidades sociais, culturais e afetivas. Lidar com todas essas questões em um processo de ensino/aprendizagem musical exige uma perspectiva holística e sensível do educador musical que, por sua vez, também provém das mais diversas realidades sociais, culturais e afetivas.

Ao longo destes anos de vivência de musicalização com bebês, nunca vi uma prática educacional bem-sucedida sem um laço de amor estabelecido. Um educador que estabelece esse

laço de amor com as crianças, manifesta-os em sua postura, em seus estudos, em suas preparações de aula, em sua formação, em sua própria forma de viver. Diante disso, tudo ganha um novo significado e um novo sabor.

Com este relato posso afirmar que todas as potencialidades da imitação como ferramenta pedagógica, ou passam pelo crivo do amor, ou serão ações vazias, e disso, os bebês “entendem” muito bem. É o amor que move o aprendizado, que estimula o educador a se preparar e que anuncia a presença humana para a criança. Não é sem razão que todas as observações que trouxemos de Piaget, ele as realizou com seus amados netos e, muito antes, com suas filhas.

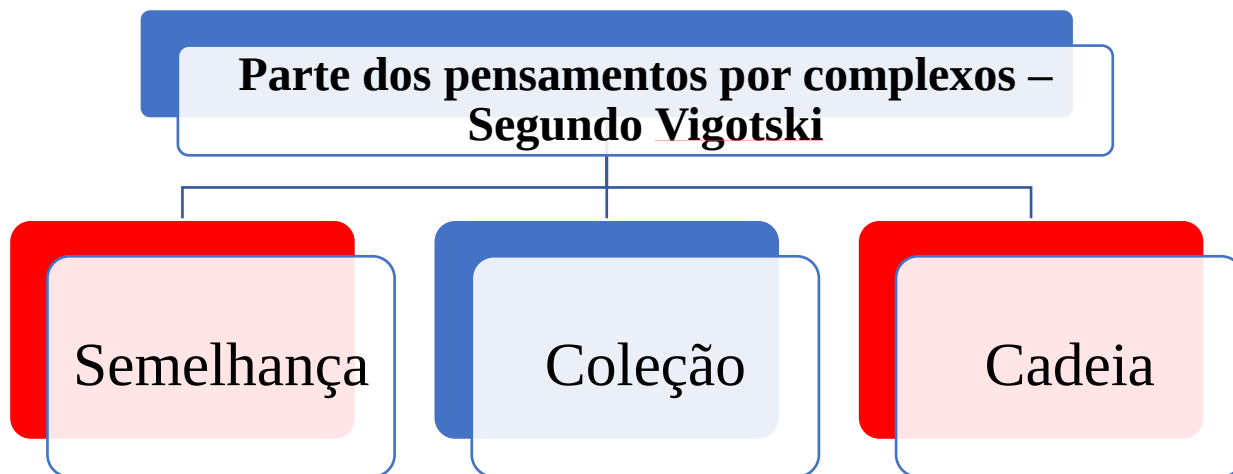
Enquanto isso, ao estabelecermos o laço afetivo com um bebê, a imitação se torna algo praticamente inevitável, pois ele observa atentamente os modelos afetivos e conseqüentemente, os imita. Deste modo, cabe ao educador musical canalizar essa característica para o processo de ensino e aprendizagem musical, oferecendo bons exemplos musicais a serem imitados, proporcionando ao bebê uma experiência que seja prazerosa e significativa.

São nestes pontos que as teorias de Piaget e Vigotski se tornam complementares nesta pesquisa, principalmente ao se pensar a organização dos elementos e as relações de semelhança entre os elementos organizados. Neste sentido, vale apontar que uma aproximação teórica entre estes dois autores não é novidade na psicologia, como podemos ver no estudo do psicólogo Jean Valsiner (2012). Primeiramente, ambos partem da ideia de que a criança organiza grupos de elementos e que estes grupos formam uma imagem única, para Vigotski: *imagens sincréticas* e/ou, principalmente, *complexos*, já para Piaget - *esquemas mentais*.

Esses conceitos, apesar de diferentes, apontam para uma organização psicológica que muda suas estruturas ao longo do tempo desenvolvimental da criança, em ambos, se tornando mais complexas e abstratas.

Além disso, observamos a seguinte problemática: enquanto Vigotski realizou um experimento em que a criança agrupava os elementos com o mínimo de influência do adulto, Piaget, por sua vez, apresentava claramente os exemplos que a criança deveria seguir. Esta situação, apesar de diferente e quase que contrária, revela uma semelhança que vale ser mencionada e para isso, basta observar a figura 5:

Figura 12 - Recorte dos pensamentos por complexo - Vigotski



Fonte: Autor

Podemos observar que duas das fases – em vermelho - dos *pensamentos por complexos* que utilizei neste estudo, são organizadas pela criança com base em semelhanças, elemento central da imitação. Deste modo isso se aproxima da questão central da imitação, a semelhança, mesmo que em situações adversas de estudos entre Vigotski e Piaget.

Por fim, ainda sobre estes dois autores e suas influências nesta tese, ressalto o ponto mais importante que será evidenciado nos resultados. Em termos conceituais a principal referência utilizada é Vigotski, principalmente no que diz respeito aos *pensamentos por complexo*, porém, a análise que realizei será apresentada em fases e gráficos. Além disso, não me aprofundei no contexto social das crianças analisadas, como a família, a situação sócio econômica, dentre outras, que podem possivelmente influenciar o seu desenvolvimento musical. Neste ponto, minha análise se aproxima mais de uma ótica piagetiana. Certamente as questões sociais influenciam no desenvolvimento musical do bebê, porém, o recorte desta pesquisa se centrou nas manifestações dos bebês ao estímulo musical durante a aula de música, ou seja, nas ações musicais. Fica aqui um ponto que pode ser material para estudos futuros: a influência do ambiente social no desenvolvimento musical de bebês. Por ora, em resumo, posso dizer que analisei de forma mais próxima a Piaget, conceitos mais próximos de Vigotski.

Consideradas estas questões, encerro o referencial teórico com uma observação, neste caso específico, a *gênese da imitação* de Piaget e a *gênese do conceito* de Vigotski não são

opostas; são perspectivas diferentes sobre assuntos diferentes que, no caso das observações de estudo, se complementam.

CAPÍTULO 4

DADOS EMERGENTES

Neste capítulo, algumas observações sobre cada uma das crianças analisadas. Posteriormente farei uma relação entre todas as crianças analisadas para que possamos visualizar um possível perfil de desenvolvimento musical. Vale apontar que optei em apresentar os dados primeiramente por bebês e posteriormente pela relação entre eles, diante do fato de ter sido este o itinerário do meu processo analítico. Desta forma, os dados que serão apresentados a seguir seguem a ordem das ações de pesquisa realizadas, bem como a linha de raciocínio percorrida. Ademais, observei as ações dos bebês ao longo do ano letivo de 2019.

Considerarei as ações observadas como ações musicais, devido ao fato de estarem em relação com um estímulo musical. Para a observação utilizei o sistema criado na pesquisa e o protocolo de análise, ambos descritos no capítulo de metodologia. Trarei aqui as observações das ações em três núcleos: a) ações agrupadas; b) qualidade dos agrupamentos; c) relação com o estímulo.

No primeiro núcleo, teremos mais clareza sobre o agrupamento das ações, ou seja, se essas ações compõem algum conjunto de manifestações. No segundo núcleo veremos a qualidade desses grupos, quais os tipos de associação que o bebê realizou entre os próprios elementos agrupados. Por fim, o terceiro núcleo busca compreender qual a relação entre o grupo de ações a o estímulo musical.

Observe-se que foram analisados dois tipos de oficinas, as diretivas e as não-diretivas, como já apresentado. Ao comparar esses dois perfis pedagógicos, podemos ter alguma ideia da influência deles nas ações musicais da criança, bem como lançar luz a duas questões: Qual é o impacto de uma atividade direcionada na experimentação natural da criança? Qual o impacto de atividades não direcionadas para o desenvolvimento de alguma habilidade musical específica que se busca alcançar? Se observamos estas questões, teremos alguns possíveis indícios do desenvolvimento musical destes bebês, objetivo desta pesquisa.

Por fim, ressalta-se que todo esse processo foi inspirado nas perspectivas da *gênese do conceito* de Vigotski e da *gênese da imitação* de Piaget. Isto se dá principalmente pelas organizações mentais que estas teorias trazem para o desenvolvimento humano. De certo modo, tracei um paralelo entre as perspectivas teóricas de Vigotski, Piaget e o desenvolvimento musical, com ênfase em dois pontos. O primeiro, na questão do agrupamento das ações musicais, de suas qualidades e mudanças ao longo do tempo; o segundo, na relação com o

estímulo sob um caráter associativo. Deste modo, podemos, de certa forma, dizer que as observações a seguir poderão apontar para uma **Gênese do desenvolvimento musical**. Passamos agora para a análise da primeira criança.

Análise do Bebê I

Este bebê foi o de menor faixa etária. Quando comecei a coleta de dados, em março de 2019, ela tinha apenas 7 meses e 11 dias, quando terminei, em novembro do mesmo ano, o bebê estava com 15 meses e 4 dias de vida pós-uterina. Nas primeiras oficinas registradas, ele já se sentava e se manifestava em resposta aos estímulos. Ele se mostrou uma criança ativa nos encontros musicais e estabeleceu um bom vínculo comigo.

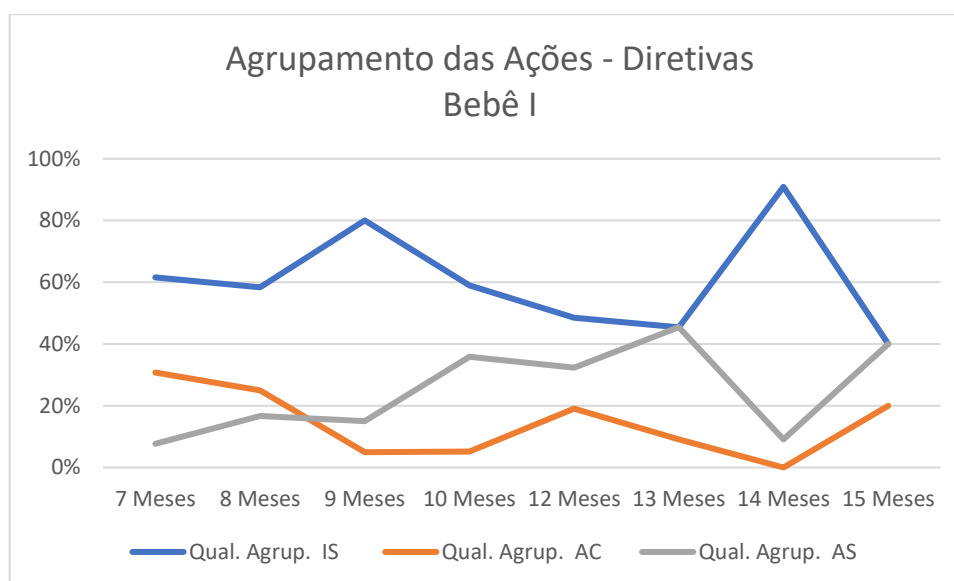
A turma de berçário, na qual este bebê fazia parte, tinha 15 crianças. Era uma turma relativamente tranquila e participavam bem das aulas. Além disso, eram bastante frequentes não houve alternâncias de alunos ao longo do ano, ou seja, todos os bebês matriculados no início do ano permaneceram até o final.

O Bebê I vive em uma família com mais 5 irmãos, na época 4, dos quais 3 foram meus alunos nos berçários da rede municipal. Ela, aparentemente, gostava das oficinas de música e não apresentou dificuldades de adaptação ao contexto escolar. Devido a sua pouca idade, as educadoras de sala sempre estavam muito atentas às necessidades dessa criança.

Primeiramente, apresentarei a análise das oficinas diretivas e posteriormente das não-diretivas. Buscarei traços comuns entre os dois tipos de atividade na tentativa de identificar os traços de desenvolvimento musical do Bebê I.

Vamos observar o primeiro aspecto que nos interessa nas oficinas diretivas desta criança, ou seja, se foi possível observar agrupamentos de ações musicais. Estas ações podem ser as mais variadas: balbucios, diferentes tipos de movimentos com os braços, mãos, pernas tronco e cabeça, além das explorações de fontes sonoras como instrumentos e brinquedos. Para cada uma destas ações, existe uma categoria no sistema de análise, assim, como foi colocado no capítulo de metodologia. Nesse sentido, há três aspectos fundamentais na análise: se a ação foi isolada (IS), ou seja, sem agrupamento observável; se houve agrupamento concomitante (AC), com mais de um membro do corpo se movimentando ao mesmo tempo; ou se o agrupamento foi sequencial (AS), com ações se sucedendo de forma sequencial, uma às outras. Observe-se o gráfico 1:

Gráfico 1 - Agrupamento das Ações – Diretivas – Bebê I



Fonte: Autor

Ao analisar o gráfico, observa-se uma predominância nas ações isoladas, que correspondem às linhas azuis. Porém, há alguns pontos importantes que precisam ser avaliados. O primeiro deles é que, com o passar dos meses, houve uma tendência de aumento das ações concomitantes e sequenciais e, ao mesmo tempo, uma diminuição proporcional das ações consideradas isoladas. Há também uma exceção neste movimento gráfico em outubro, quando a Bebê I tinha 14 meses. Nesta oficina analisada, ela estava sonolenta, manifestou-se pouco de forma isolada e, por fim, dormiu.

Ao longo do ano de 2019, a média de comportamentos isolados foi de 60%, enquanto a média de comportamentos concomitantes foi de 14% e os sequenciais de 25%. Esse quadro poderia nos revelar que a criança agrupa pouco suas ações musicais e que o desenvolvimento musical dar-se-ia de outra forma. Porém, não podemos correr o risco de fazer essa afirmação antes de considerar um aspecto fundamental da análise - a relação com o estímulo e a influência do educador musical.

O primeiro ponto é que o estímulo muda ao longo da oficina diretiva e nessas mudanças a criança tende a parar, observar e depois se manifestar. Esse tempo em que ela para e observa é o suficiente para não se considerar essas ações como ações agrupadas, pois não considerei a observação como uma manifestação musical na qual eu pudesse colocá-lo em um dos grupos - concomitante ou sequencial. Isso ocorreu pelo fato de saber que quando o bebê para e observa, a análise de sua ação fica muito vaga, por isso criei uma categoria separada para observação. Isso se justifica pelo fato de eu não conseguir definir a qualidade da observação que a criança

teve com relação ao estímulo musical, pelo menos não em um contexto ordinário de oficina de musicalização, pelo fato de não ter os materiais e o contexto experimental necessários para isso, além do que isso fugiria da proposta de uma pesquisa-ação.

Deste modo, 49% das ações do Bebê I, foram de observação. Isso nos leva a um ponto interessante. Se 49% das ações foram observações, 14% concomitantes e 25% sequenciais, temos um forte indício de que 12% de suas ações foram realmente isoladas. Mas ainda cabe uma segunda questão, a influência do educador musical.

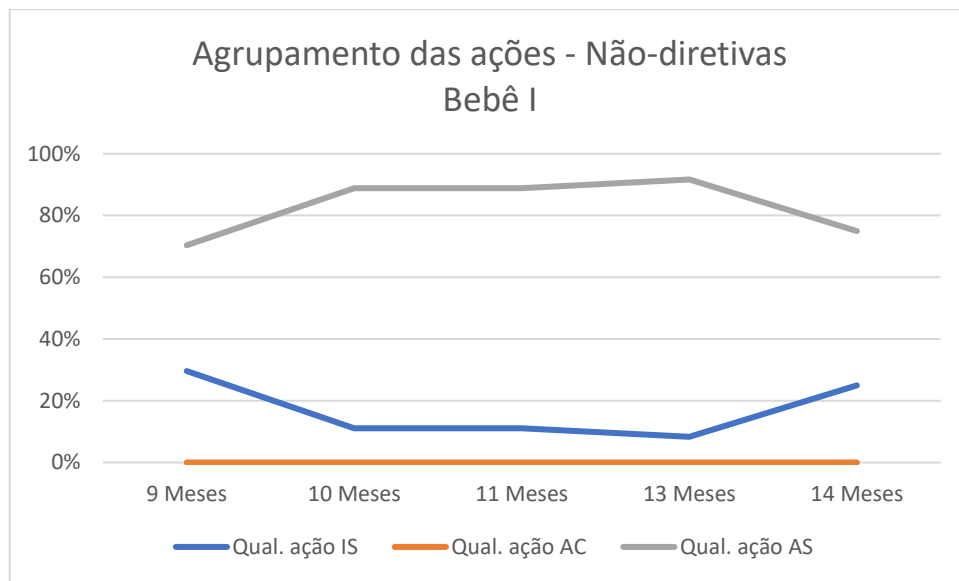
Como vimos no referencial teórico, Vigotski aponta que o processo de desenvolvimento da fala sofre forte influência do adulto. Quando denominamos um objeto para um bebê, formamos um significado de nome para aquele objeto pelo qual a criança organiza suas bases psicológicas de forma significativa para ela. Em outras palavras, quando apresentamos o objeto “bola” para uma criança e atribuímos a ele esse nome, o bebê o associa ao objeto como uma imagem única, ou seja, ele não separa o nome da coisa. Enquanto isso, o adulto, ao apresentar a bola, estrutura em sua *psiquê* um conceito abstrato de bola.

Do mesmo modo, quando eu (o educador musical) apresento um estímulo para um bebê, a forma como ele se manifesta ou mesmo observa essa referência, apesar de se organizar de forma distinta da minha, sofre forte influência do significado que dou para aquele estímulo. Para ilustrar esse processo, pensemos o seguinte: quando eu canto e toco para um bebê, defino muitos pontos significativos para ele, como: quando a música começa, quando termina, que tipo de instrumento estou utilizando, qual melodia estou cantando, qual a qualidade do som que estou produzindo, enfim, todo o universo sonoro estimulante é definido por mim, naquele momento, na função de educador musical.

Isso corresponde ao fato de eu apontar para um objeto e dizer que aquele objeto se chama “bola”, forçando esta interpretação para o bebê, que organiza esta informação de forma distinta da minha. Vigotski dá o nome a esse fato de *equivalente funcional*.

Desta forma, para tentar diminuir ao máximo minha influência no processo de organização do material sonoro para a criança é que realizei as oficinas não-diretivas, na tentativa de deixá-la mais à vontade com suas experimentações musicais. Dessa forma, observemos o mesmo gráfico, porém nas oficinas não-diretivas:

Gráfico 2 - Agrupamento das Ações – Não-Diretivas – Bebê I



Fonte: Autor

À primeira vista, nota-se uma substancial diferença com o gráfico anterior. Temos nas oficinas não diretivas, uma média de 83% de ações sequenciais, 0% de ações concomitantes e 17% de ações isoladas. Porém, ao levar em conta apenas ações agrupadas e isoladas, estes números são consideravelmente próximos das oficinas diretivas se considerarmos os momentos que o Bebê I estava observando o estímulo.

Outro aspecto importante a ser considerado é a qualidade do agrupamento em relação ao estímulo. Para isso, podemos partir de alguns dados importantes: 50% das ações do Bebê I foram direcionadas para mim, 24% para a fonte sonora (quando não era eu), 12% para as monitoras, 8% para outros bebês e 7% não foi possível identificar.

Quando se trata das oficinas não-diretivas, quando minha figura não está ativa como estímulo musical e fonte sonora, os números são os seguintes: 8% das manifestações da criança estão dirigidas para mim, 71% em direção ao instrumento que ela estava explorando, 12% em direção às monitoras, 8% em direção aos outros bebês e 1% não foi possível identificar.

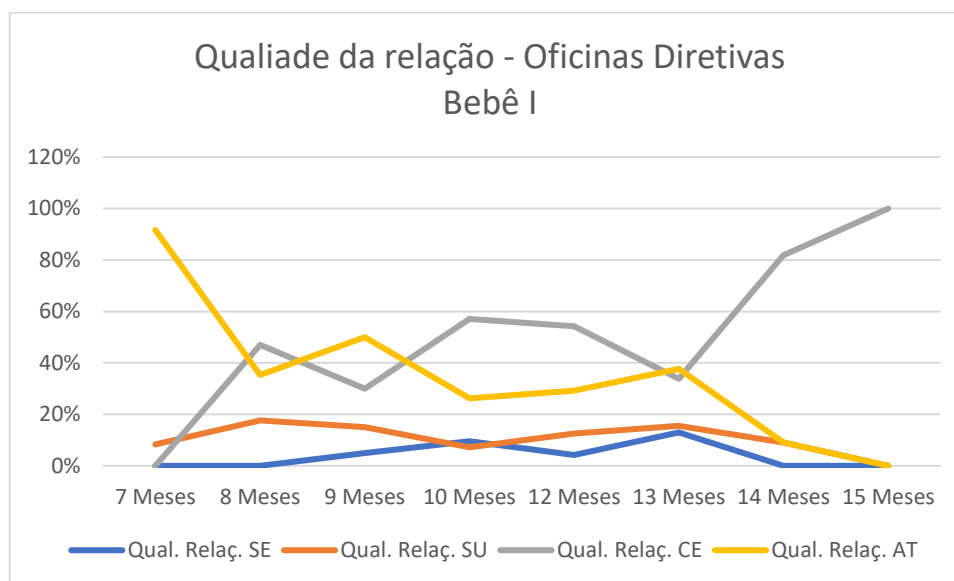
Deste modo, temos mais um indício precioso nas oficinas de música, o foco do Bebê I foi predominantemente direcionado para a fonte sonora nos dois tipos de oficinas. Isso nos remete a ideia de vínculo no processo de imitação, segundo Piaget, principalmente nestes momentos em que a criança se manifestava em minha direção. Assim, a próxima questão a ser esclarecida é: como ela organizou essas manifestações em sua relação com as fontes sonoras?

Primeiramente, nas oficinas diretivas partimos dos seguintes tipos de observação: Ações que são semelhantes ao estímulo (SE); ações que são complementares ao estímulo (CE), ações

que são semelhantes a última ação que o próprio bebê realizou (SU) e ações em que não foi possível identificar qual foi a relação na organização. Somente nessas categorias temos os indícios de 3 tipos de organizações psicológicas, segundo Vigotski: complexo por semelhança, complexo por coleção e complexo por cadeia, como visto no referencial teórico.

Deste modo, os gráficos ficam da seguinte forma:

Gráfico 3 - Qualidade da relação – Diretivas – Bebê I



Fonte: Autor

Observemos a categoria aleatória (AT), ela começa predominante nas ações da criança. Aos 7 meses, em 92% das ações do Bebê I, não foi possível observar uma relação organizacional com o estímulo. Neste caso, não considere as ações de observação. Por outro lado, as categorias SE e SU se apresentaram relativamente constantes neste período. Enquanto isso, a categoria CE que corresponde às ações complementares ao estímulo, cresceu de forma inversamente proporcional a categoria AT.

Este quadro pode nos revelar um forte indício de que ao longo do tempo, as ações musicais do Bebê I foram se tornando mais próximas ao estímulo. As organizações musicais complementares apontam para uma possível exploração musical, na qual o bebê se manifesta de modo a vivenciar diferentes possibilidades musicais por meio de um estímulo. Comparemos agora este quadro com os das oficinas não-diretivas. As categorias analisadas neste caso foram:

- Semelhança ao instrumento anterior - SA - Quando a criança mantém um mesmo instrumento.

- Semelhança ao instrumento do colega - SC - Quando a criança escolhe um instrumento igual ao do colega, após tê-lo observado.

- Ação por imitação ao colega - AI - Categorical literal

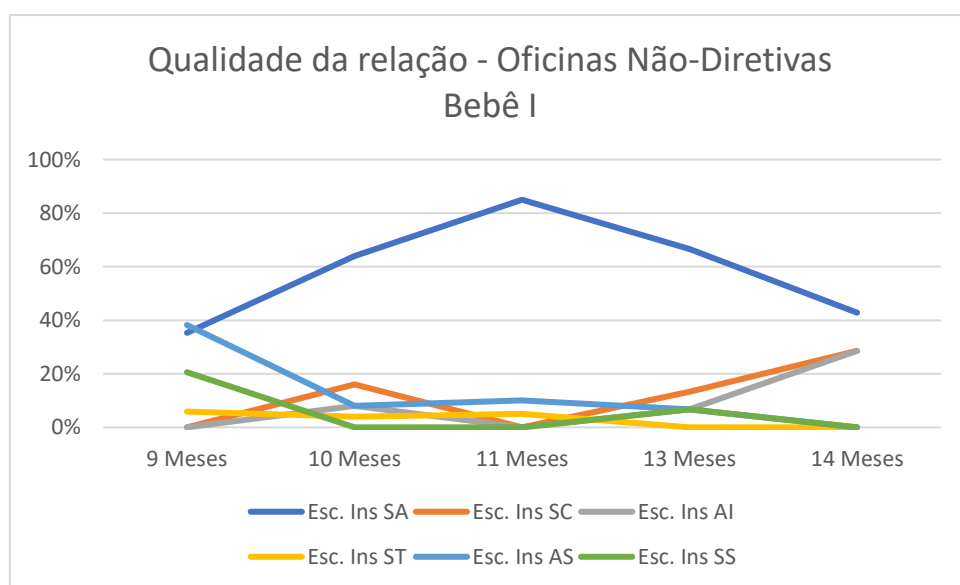
- Semelhança ao tipo de instrumento - ST - Quando a criança varia o instrumento sem sair do tipo em que ele se enquadra.

- Semelhança da ação de manuseio - AS - Quando a criança varia o instrumento, mas mantém o mesmo tipo de ação.

- Sem semelhança observável - SS - Quando não há semelhança observável entre as escolhas

Os gráficos dessas categorias durante o tempo de análise apontam para o seguinte quadro:

Gráfico 4 - Qualidade da relação – Não-Diretivas – Bebê I



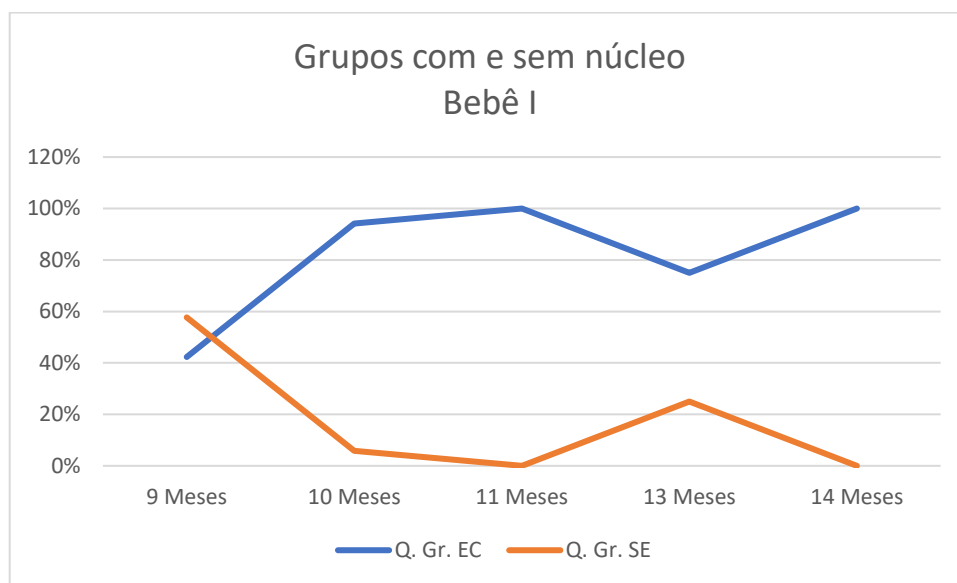
Fonte: Autor

O primeiro aspecto que vale mencionar é o fato de a categoria SS (sem semelhança observável), foi a menos acessada, com uma média de 5% das ações ao longo do ano. Isso aponta para uma grande maioria das ações que se relacionam com o estímulo. Vamos entender como se deu essa relação.

A categoria que mais se destacou foi a de *semelhança com o instrumento anterior*. Se formos levar apenas esta questão, poderíamos dizer que houve uma predominância das organizações por *complexo de cadeia*. Mas, neste caso isso não é necessariamente verdade, pois

o traço de semelhança em si, pode indicar um elemento núcleo no complexo e, por isso, analisei também todas as organizações das ações das oficinas não-diretivas em que foi possível, ou não, observar o elemento núcleo da organização. Nesta análise, as categorias são: quando é possível observar um elemento central nas ações sequenciais (EC) e quando não é possível observar um elemento central (SE) (ver gráfico 5):

Gráfico 5 - Grupos com e sem núcleo – Bebê I



Fonte: Autor

Nele ficou evidente que na maioria das ações musicais deste bebê durante as oficinas não-diretivas, há um elemento central na organização dos grupos. Isso também vai ao encontro da perspectiva de *pensamento por complexos* de Vigotski, uma vez que a maioria dos modelos de organização estipulados por este autor, apresentam também um elemento núcleo na organização dos agrupamentos.

Ao analisar as manifestações musicais desta criança, começamos a ter alguns indícios do que poderia ser o desenvolvimento musical. Em uma ordem cronológica, as manifestações deixam de ser pontuais e se tornam mais conjuntas. Estas conjunções, conforme pode ser observado, que chamamos de grupos de ações musicais, também passaram por mudanças ao longo dos meses.

As relações destas organizações com o estímulo musical foram se refinando - de manifestações com pouca associação ao modelo musical passaram para ações de semelhanças, complementaridade e experimentação. Deste modo, o primeiro estágio que pude observar neste

processo está relacionado à associação por semelhança com o estímulo e, sobre isso, evidenciam-se alguns indícios de imitação, como foi teorizado por Piaget.

O Bebê I, ao se manifestar buscando a semelhança ao estímulo, em um primeiro momento apresentou a necessidade de o estímulo estar presente. Posteriormente, por volta dos 10, 11 meses, suas ações musicais não necessitavam exclusivamente da presença do estímulo. Porém, ao ser musicalmente estimulada, a imitação aos poucos dava lugar à experimentação e a ações de complementaridade.

Outro ponto a se considerar é que as manifestações imitativas se tornaram mais presentes conforme o bebê foi estabelecendo um laço afetivo comigo, tanto em termos de qualidade, quanto de quantidade das ações.

Também foi possível identificar uma ampliação das referências musicais, tanto na questão do material sonoro em si, como nos timbres, pulsação, músicas em geral, mas também na diversidade de expressões, como susto, choro, risos, etc. A criança passou a imitar elementos invisíveis para ela, inclusive produzindo determinados sons. Por exemplo: quando eu fazia um som vocal imitando um carro, ela imitava também a minha ação e o som produzido, sem necessariamente enxergar a própria boca. Isso aconteceu com praticamente todas as questões musicais vocais e expressivas que a criança imitou, após os 10 meses. Antes disso, as imitações concentravam-se mais nas ações corporais em membros que ela visualizava como, braços e pernas.

Com estes dados em mente podemos partir para a análise da segunda criança. Assim, poderemos comparar as ações dessas crianças e nos aprofundarmos um pouco mais acerca do desenvolvimento musical.

Análise do Bebê J

O Bebê J participou da análise dos 13 aos 21 meses de idade. Esse bebê mudou de CMEI em agosto, porém como eu também trabalhava nessa instituição, continuei as aulas com ele após a mudança. Ele se adaptou muito bem e de maneira rápida à nova instituição.

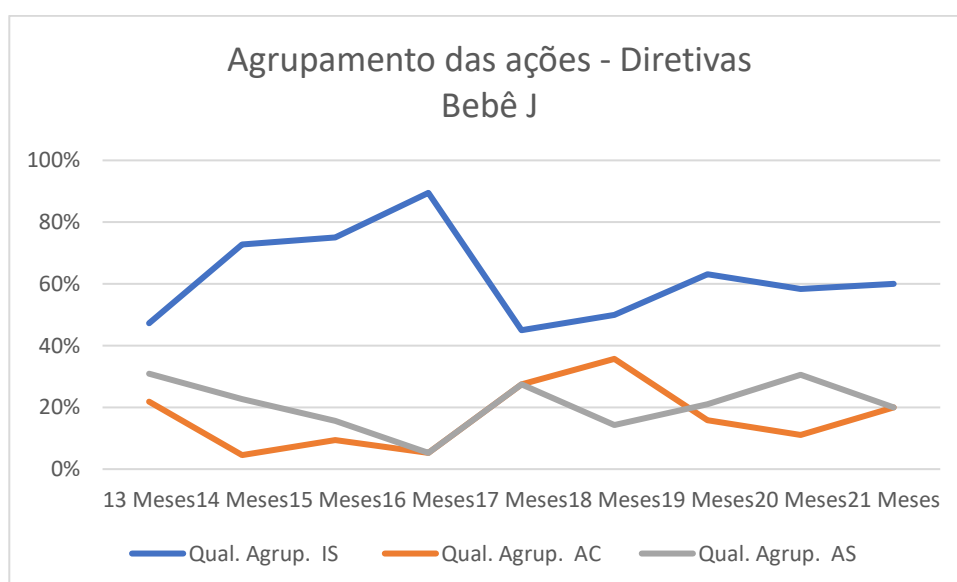
No geral ele foi um bebê bem participativo e, ao mesmo tempo, tranquilo. Não me lembro dele chorando ou mal-humorado, mesmo nos primeiros dias de aula. O Bebê J era mais velho, quando comparado ao primeiro bebê analisado. Quando ele chegou à instituição já ficava em pé e andava se apoiando. No entanto, rapidamente, seu andar se tornou autônomo, o que possibilitou boa locomoção durante as oficinas de música e lhe proporcionou interação com

todo o ambiente. O Bebê J andava pela sala e quando queria algo, simplesmente ia até o objeto e pegava. Ele também ficava muito próximo a mim, observando o estímulo musical bem de perto.

Outra característica marcante deste bebê é a de observar com bastante atenção os acontecimentos a sua volta. Além disso, é importante apontar que durante o ano letivo ele mudou de CMEI, mais especificamente no mês de agosto. Porém como eu era professor nas duas escolas, consegui acompanhá-lo o ano todo. Esta mudança foi muito tranquila, não consegui perceber nenhuma alteração em seu comportamento por conta do novo ambiente. Ele já havia se adaptado a rotina escolar e como a rede trabalha com uma mesma metodologia, o impacto da mudança foi ameno.

Nas oficinas diretivas, suas ações aconteceram da seguinte forma:

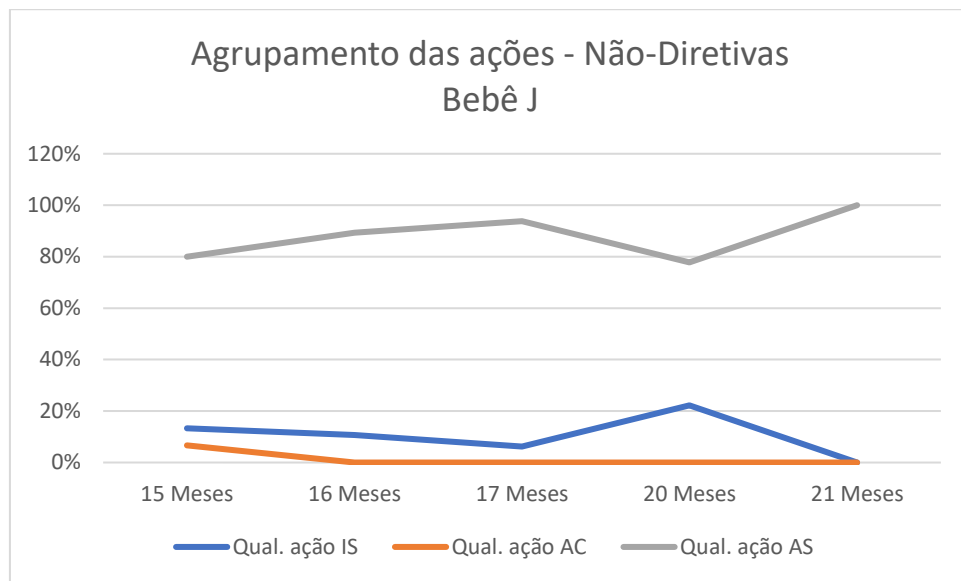
Gráfico 6 - Agrupamentos das ações – Diretivas – Bebê J



Fonte: Autor

O percentual das ações do Bebê J durante o ano de 2019 foram as seguintes: IS – 62%, AC – 17% e AS – 21%. Enquanto isso, 61% das ações do Bebê J foram de observação, o que remete a ideia de que as ações isoladas possam ser, na realidade, bem menores que 62%. Para criarmos um quadro comparativo, vejamos essa perspectiva nas oficinas não-diretivas, ou seja, sem a forte influência de significados pré-estabelecidos por mim, educador e difusor de um estímulo musical:

Gráfico 7 - Agrupamentos das ações – Não-Diretivas – Bebê J



Fonte: Autor

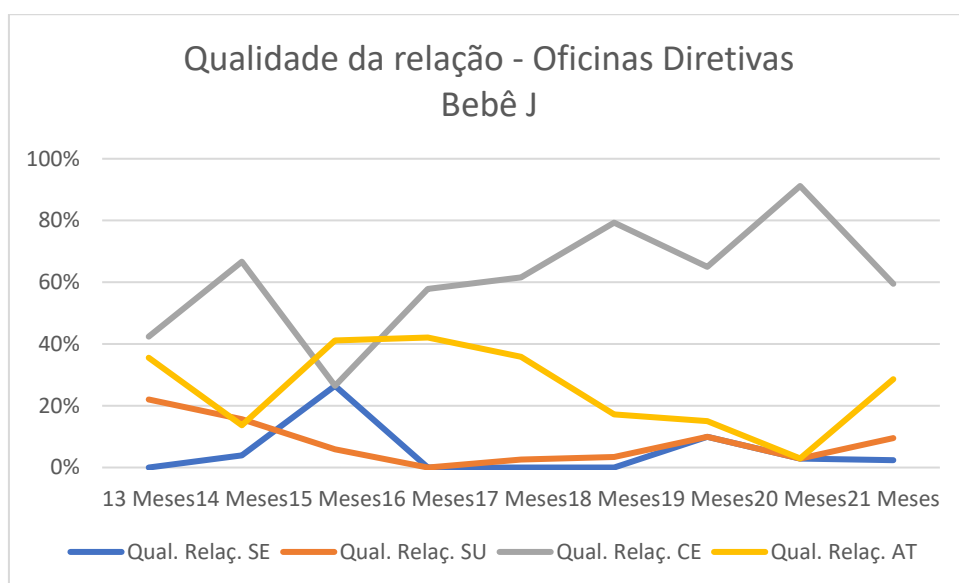
Nesse gráfico, temos novamente dois indícios muito evidentes. O primeiro é que houve um constante aumento de ações agrupadas. Ao acompanhar a linha cinza, o Bebê J tem 80% das ações agrupadas de forma sequencial quando tinha 15 meses - algo muito próximo da Bebê I com a mesma idade – 83%. Porém aos 21 meses, 100% de suas ações foram agrupadas sequencialmente.

Esses dados remetem claramente a um processo de organização musical que está caminhando para uma série de ações organizadas em grupos, cada vez mais amplos e elaborados. Isso vai ao encontro da *gênese do conceito* de Vigotski, que passa por uma premissa muito parecida, no que diz respeito aos *pensamentos por complexos*.

Desde modo, o percentual das organizações das ações do Bebê J, ficaram da seguinte forma: IS – 11%, CO – 1%, AS – 88%. Mais uma vez, se consideramos a observação da criança como uma ação dentro de um possível agrupamento, os dados das oficinas diretivas e não-diretivas ficaram muito próximos.

Assim, temos uma análise que tem apontado para um aumento nas ações agrupadas, um refinamento e ampliação dos grupos. Observemos agora os tipos de relações identificadas nos agrupamentos das ações do Bebe J. nas oficinas diretivas (gráfico 8):

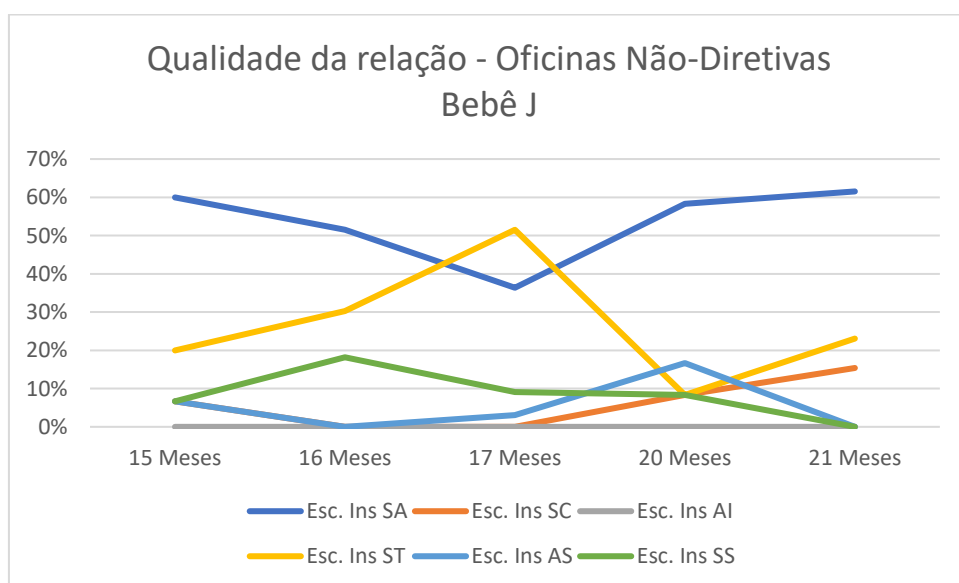
Gráfico 8 - Qualidade da relação – Diretivas – Bebê J



Fonte: Autor

Aqui temos alguns traços interessantes. Ao observamos a categoria AT (sem relação observável) e a categoria CE (complementação do estímulo), temos dados inversamente proporcionais. Enquanto isso, a ação complementar, até agora, torna-se mais incidental em determinada fase do desenvolvimento, por volta dos 17 meses. Porém, há algumas variações na qualidade da relação, quando se trata de oficinas não-diretivas. Observemos os dados dispostos no gráfico 9:

Gráfico 9 - Qualidade da relação – Não-Diretivas – Bebê J

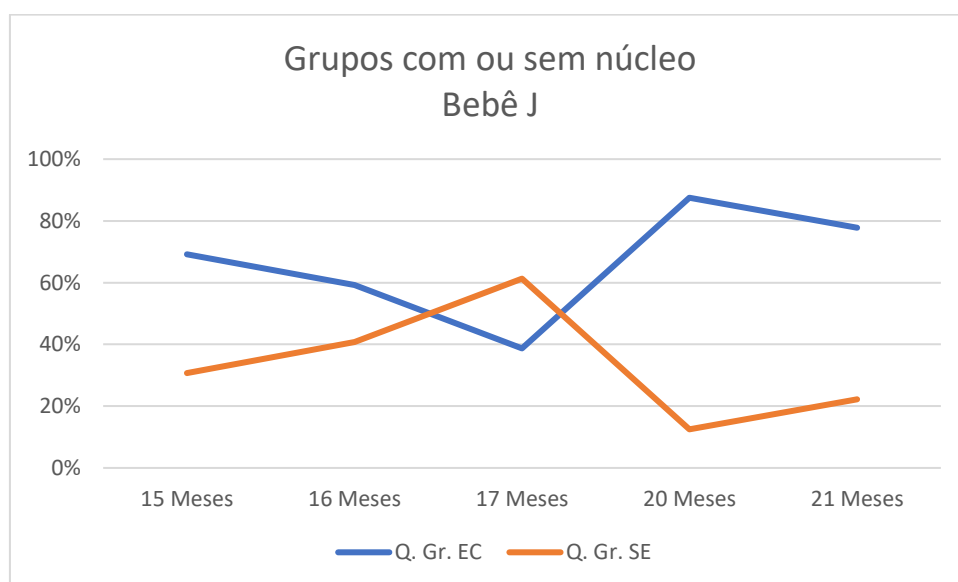


Fonte: Autor

Neste gráfico temos dois indícios preponderantes, o primeiro é que a criança mantém o agrupamento de ações em torno de um mesmo instrumento, isso se revela na categoria AS, que corresponde a linha azul escura. Outra categoria bastante presente é a ST, que corresponde a linha amarela. Nessa categoria a criança varia o instrumento, sem variar o tipo, por exemplo: de um ganzá com cabo ela passa para um ganzá sem cabo ou de um tambor grande ela passa para um pequeno, etc.

Isso aponta para um indício de que a maior parte dos agrupamentos das ações musicais realizadas por essa criança, contém o elemento núcleo do grupo. Nesse sentido, observemos o gráfico a seguir:

Gráfico 10 - Grupos com ou sem núcleo – Bebê J



Fonte: Autor

Apesar de o gráfico nos mostrar que a maioria – 66% - dos agrupamentos das ações do Bebê J. estarem ligadas a um elemento núcleo, atente-se ao seguinte fato: a criança, por volta dos 15 meses apresentava mais ações agrupadas com um núcleo do que sem; por volta dos 17 meses, a situação se inverteu e o núcleo do grupo passou a não ser mais hegemônico nas organizações, o que tornou a se inverter novamente, por volta dos 18 meses.

Se compararmos estes dados com os gráficos de qualidade das relações, tanto em oficinas diretivas como nas não-diretivas, vamos perceber que por volta de 17 meses, as manifestações do Bebê J. apresentam uma considerável ascendência em termos de ações complementares. Se associarmos esses dados à teoria de Vigotski, teremos aqui um forte indício

de que esta criança organizou sua estrutura musical neste período – 17 meses – de forma muito próxima ao que seria um *complexo por cadeia*.

Neste sentido, começamos a ter indícios mais concretos. O primeiro deles é que as primeiras manifestações musicais partem da aleatoriedade para grupos organizados. Esses primeiros grupos tendem a se organizar por semelhança entre os elementos agrupados. Deste modo, se há um estímulo musical, toda a estrutura de semelhança teorizada por Piaget, por meio da *gênese da imitação*, faz muito sentido.

As ações que se assemelham apresentam elementos, à primeira vista, concretos e comuns às crianças, além é claro, do vínculo que ela estabeleceu com a pessoa modelo. Os graus de semelhanças tornam-se mais complexos, ou seja, a criança desenvolve novas habilidades de associações, ao mesmo tempo em que amplia os elementos já conhecidos.

Após se aproximar imitativamente e consideravelmente do estímulo, a criança lança luz a outras possibilidades complementares, que não são necessariamente imitativas, mas que ainda apresentam um elemento núcleo. Dá-se, então, uma fase mais exploratória das possibilidades musicais. Esta nova fase possibilita ao bebê ampliar ainda mais os seus esquemas e novas organizações com base nos traços dos inúmeros elementos já estabelecidos. Nesta nova fase, as características de cada elemento se sustentam como ponto de organização grupal, daí a ausência do elemento núcleo.

Porém, essa sequência de organização musical ainda é consideravelmente objetiva e para a criança alçar novos patamares de organização, os grupos tendem a se tornarem mais difusos e com relativa abstração. Com essa nova característica, para não diluir a imagem única de grupo organizacional, a criança retoma a presença do elemento núcleo, porém de uma organização consideravelmente mais ampla e relativamente mais abstrata.

Análise do Bebê R

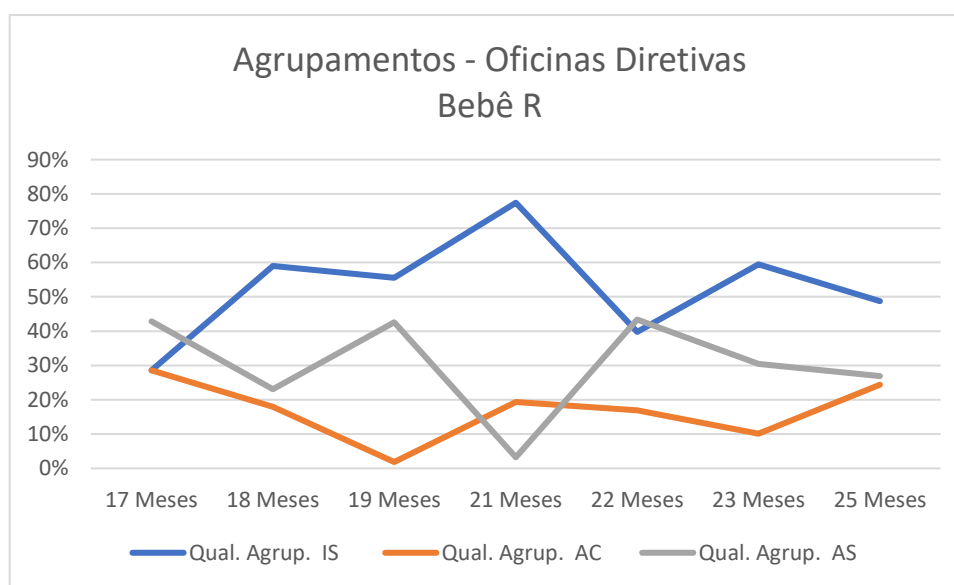
O Bebê R. era um pouco “mais velho” quando comparado aos anteriores. Durante 2019, no período de coleta de dados, ele estava com idade entre 17 e 25 meses respectivamente. Seu comportamento sempre foi muito tranquilo, participativo e atencioso. Ele estabeleceu um bom vínculo comigo (o educador) e nas oficinas, mostrou-se empenhado e envolvido.

Sua turma tinha 17 bebês e eram calmos e organizados. Sempre que eu chegava para a aula de música eles já estavam prontos, esperando sentados, limpos e alimentados. Desta forma, houveram poucas intervenções ocasionadas por cuidados básicos de higienização e

alimentação. O período de adaptação foi rápido e em poucas semanas as aulas de música tinham ganhado forma e estavam a todo vapor.

O Bebê R era relativamente quieto e observador, ele tinha uma característica física que era um pequeno caroço no peito, mas que, segundo a família, não era nada patológico. Suas manifestações musicais, no geral, eram coerentes em cada momento das oficinas diretivas (Ambientação, atividade dirigida e relaxamento). Além disso ele ria com certa frequência, interagia bem com as outras crianças e explorava bastante as fontes sonoras em oficinas não-diretivas. Suas organizações musicais apresentaram alguns traços mais acentuados do que as dos bebês anteriores. No geral ele manifestou mais ações agrupadas, fato que corrobora o indicativo de que os agrupamentos se tornam mais frequentes e complexos ao longo do tempo, ou seja, o desenvolvimento musical parte de ações isoladas para agrupadas. Quanto a esta questão, observemos o gráfico11:

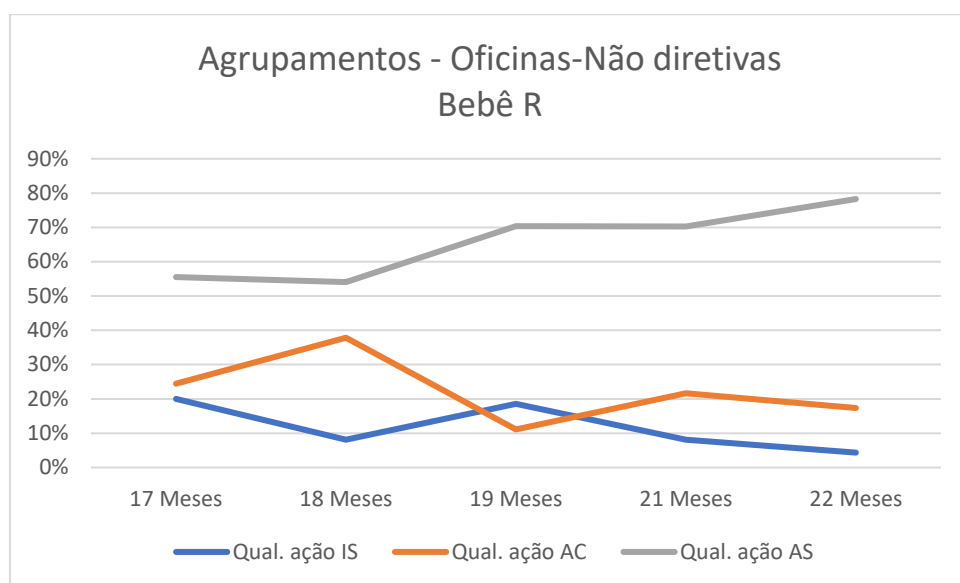
Gráfico 11 - Agrupamento das Ações – Diretivas – Bebê R



Fonte: Autor

Mais uma vez, se considerarmos as ações de observação – 45%, teremos uma quantidade significativa de ações agrupadas. Além disso, podemos perceber também uma predominância das ações sequenciais - AS às concomitantes – AC. Comparemos com as oficinas não-diretivas para aprofundarmos nossa análise, conforme gráfico 12:

Gráfico 12 - Agrupamento das Ações – Não-Diretivas – Bebê R

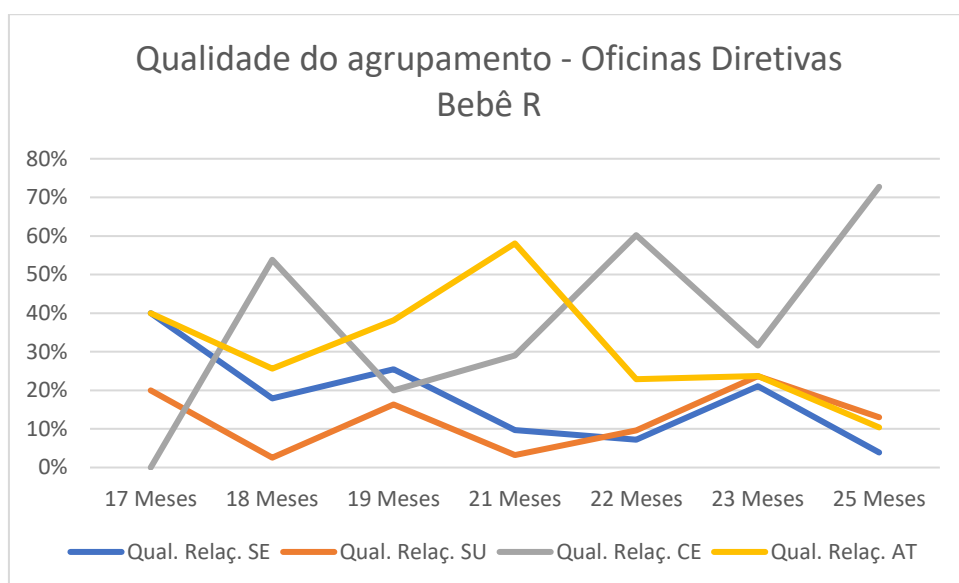


Fonte: Autor

O primeiro traço que chama a atenção neste gráfico é a predominância das ações sequenciais, com uma média de 66%. Esse traço se assemelha em alguns pontos com as oficinas diretivas, principalmente se considerarmos os momentos em que a criança está apenas observando o estímulo. Ao todo, 88% das ações deste bebê durante as oficinas não-diretivas, foram organizadas em grupos.

Ao mesmo tempo, observa-se as ações isoladas – linha azul. Ao atentarmos a esta categoria, perceberemos que, de modo geral, ela está em queda conforme a criança vai ficando mais velha. Isso pode evidenciar que as ações vão ficando cada vez mais agrupadas e esse é o primeiro ponto de análise. Adentremos agora a qualidade destes agrupamentos no que diz respeito ao Bebê R:

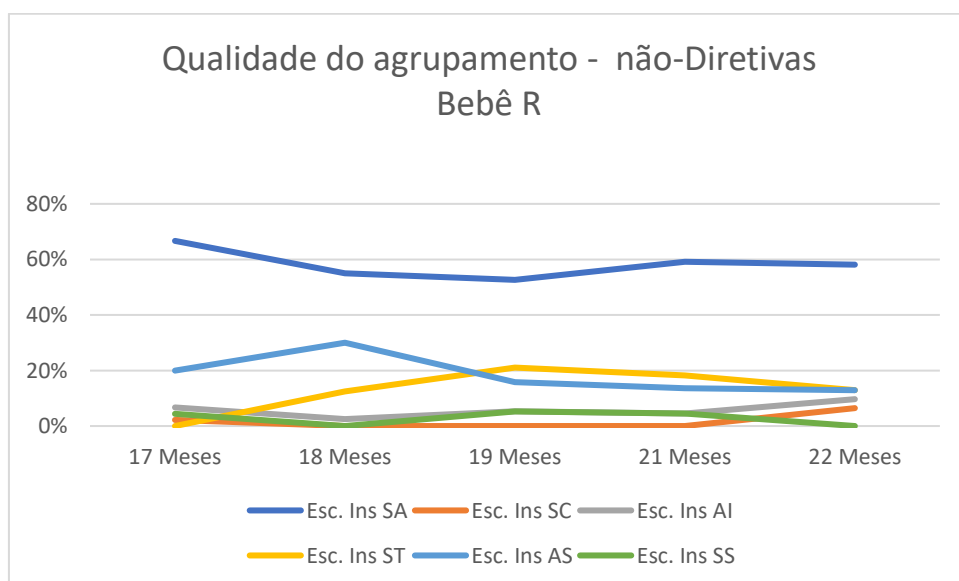
Gráfico 13 - Qualidade da relação – Diretivas – Bebê R



Fonte: Autor

Aqui os traços continuam corroborando as evidências anteriores. As ações por semelhança vão se tornando menos frequentes conforme as ações complementares aumentam ao longo dos meses. Isso indica, mais uma vez, a ampliação dos grupos de elementos musicais organizados pelo Bebê R. Por outro lado, temos um indicativo de que as ações sem relação aparente são cada vez menos frequentes. Outro ponto importante é que, mais uma vez, podemos ver um acentuado aumento nas ações complementares, por volta de 17/18 meses, assim como foi no Bebê J. Vamos agora comparar os dados com os oficinas não-Diretivas:

Gráfico 14 - Qualidade da relação – Não-Diretivas – Bebê R



Há aqui uma predominância comum a todas as crianças analisadas em todas as faixas etárias. Quando se trata das oficinas não-diretivas, as ações agrupadas em sua maioria se dão em torno de um mesmo instrumento. Ao considerarmos que das fases desenvolvimentais musicais que começam a se formar em nossas observações, apenas em uma delas não há o elemento núcleo do grupo de organização das ações, esse quadro, com a predominância das organizações em torno de um mesmo instrumento, faz bastante sentido, pois são semelhantes aos *pensamentos por complexo* como apontado por Vigotski, porém com elementos musicais.

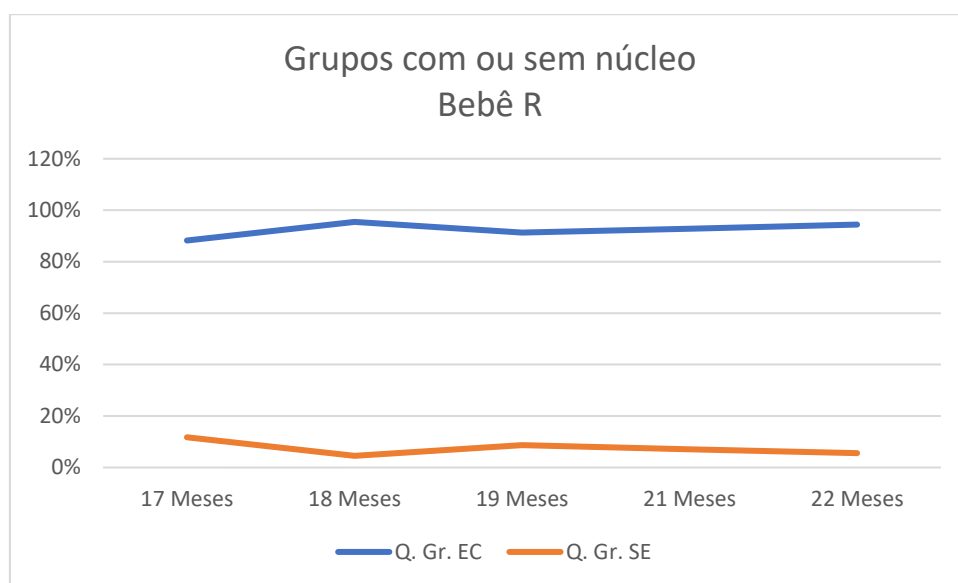
Diga-se de passagem, que essas categorias que estou apresentando na análise não são todas as que observei, apenas as que mais interessam para este estudo. O sistema completo, assim como o protocolo de análise, encontra-se nos apêndices desta tese. Porém, este processo nos permitiu perceber que, apesar de a maioria das ações da criança ocorrer em torno de um mesmo instrumento, mesmo tendo ao seu alcance outros instrumentos durante toda a oficina não diretiva, as ações e relações com este instrumento são as mais variadas, tanto na questão de movimentação, como também de imitação e exploração sonora.

Além da predominância de ações organizadas em torno de um mesmo instrumento, há também destaque em ações organizadas em torno do mesmo tipo de instrumento. Boa parte das vezes que o Bebê R. mudou de instrumento, ele foi para outro parecido. Por exemplo: tambor grande e tambor pequeno.

Outro destaque foram os agrupamentos por ações. Neste sentido o Bebê R. varia o instrumento, mas não varia a ação, por exemplo: ele bate no tambor com baqueta, movimentando os braços para cima e para baixo, posteriormente ele pega uma maraca e a bate no chão, exatamente com o mesmo movimento que fez com baqueta. Neste caso são instrumentos diferentes, com sons diferentes, porém o bebê realiza a mesma ação. Considerei neste caso, o tipo da ação como elemento núcleo do agrupamento.

Porém, se a maioria das ações da criança ocorreram em torno de algum elemento, logicamente deverá haver mais agrupamentos com a presença do núcleo, do que sem. Para colocarmos essa questão a prova, vamos observar o gráfico a seguir:

Gráfico 15 - Grupos com ou sem núcleo – Bebê R



Fonte: Autor

Aqui temos dois pontos importantíssimos nesta análise. O primeiro é que se confirma com os apontamentos anteriores ao se evidenciar que a maioria das ações agrupadas possuem um núcleo - média de 92%. A segunda é que se observarmos atentamente, vemos um leve aumento da linha azul – elemento núcleo e um leve declínio da linha laranja – sem elemento núcleo, por volta de 17 para 18 meses. Isso também vai ao encontro das observações feitas com as outras crianças de que, por volta dos 17 meses há uma fase em que a organização musical passa por uma mudança significativa, e que, neste período os elementos são organizados sem o núcleo, muito próximo do *complexo por cadeia* de Vigotski.

Como dito na metodologia, nesta fase de análise, foram observadas cinco crianças. Este são os dados da terceira. Após apresentar a análise de todas, farei um comparativo entre elas, considerando as faixas etária e esboçarei uma perspectiva teórica sobre as fases do que considerarei a **Gênese do Desenvolvimento Musical**. Desta forma, partiremos agora para a quarta criança.

Análise do Bebê L

A Bebê L. teve um difícil processo de adaptação no CMEI. Durante o período de coleta de dados ela tinha entre 9 e 17 meses. Outro aspecto importante é que ela se apegou bastante a uma das educadoras de sala, o que, por um lado facilitava sua participação nas oficinas de

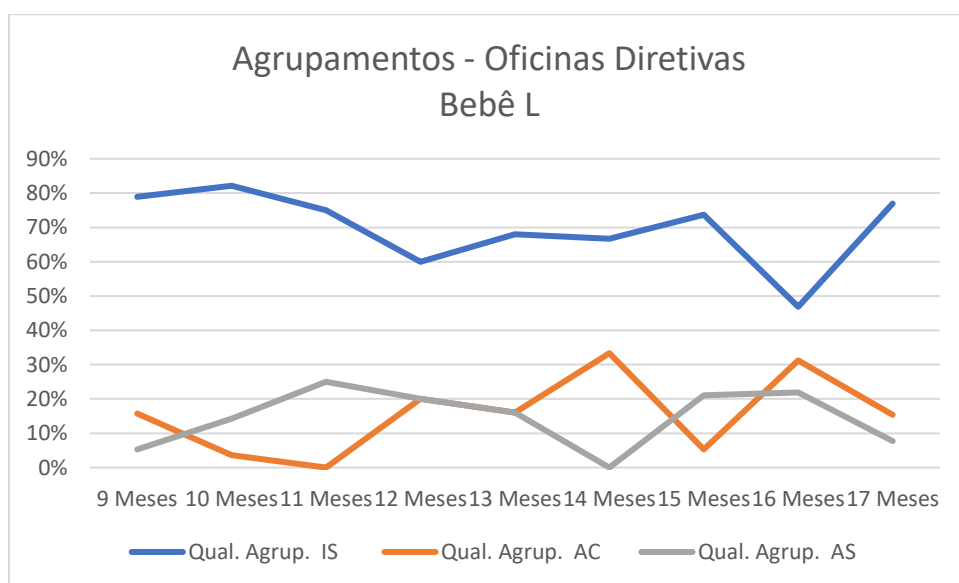
música quando essa educadora estava presente, mas, por outro, dificultava quando ela estava ausente, pois a Bebê L., às vezes, apresentava comportamento de choro, principalmente nos dois primeiros meses.

Este bebê tinha um temperamento forte se sua convivência com uma turma de 14 bebês, a incomodava bastante nos primeiros dias. Aos poucos ela foi se adaptando ao ambiente, às pessoas e a rotina escolar. Houve uma profunda mudança em seu comportamento, conforme ela foi se sentindo segura no ambiente, a postura agitada e nervosa foi dando lugar a outras ações, revelando uma criança organizada e observadora, porém, geniosa, principalmente ao lidar com regras e limites.

Após o período de adaptação, a participação da Bebê L nas oficinas de música foram ficando mais intensas e refinadas. Além disso, ela se tornou bastante comunicativa ao longo do tempo, o que facilitou perceber quando algo o agradava ou não.

Nas oficinas Diretivas, os agrupamentos de suas ações ficaram da seguinte forma:

Gráfico 16 - Agrupamento das Ações – Diretivas – Bebê L



Fonte; Autor

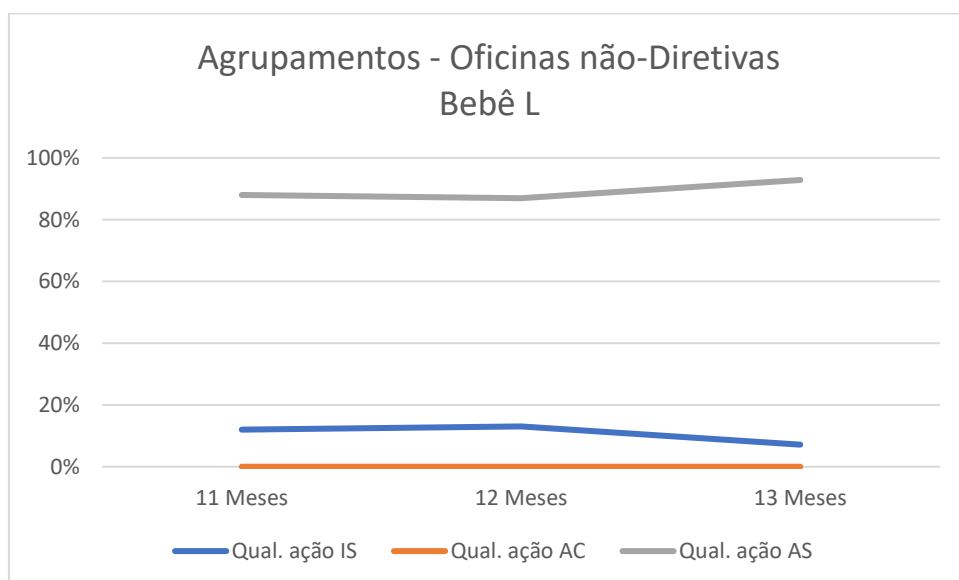
A Bebê L., até agora, foi a que mais apresentou ações isoladas (não agrupadas), o que é coerente com a faixa etária, principalmente em relação aos dois últimos bebês, que são mais velhos. Enquanto isso, dos 70% de média das ações isoladas, 55% correspondem a ações intercaladas de longas observações ao estímulo.

O contexto e processo escolar correspondem ao cotidiano e este estudo não é experimental e, neste caso, a possibilidade mais clara com relação à Bebê L é que sua

difficuldade de adaptação possa ter influenciado o seu desempenho na oficina de música, principalmente nos dois primeiros meses. Após esse período, ela apresentou uma tendência semelhante ao de outros bebês, ou seja, diminuição das ações isoladas e aumento das ações agrupadas.

Antes de observarmos as oficinas não-Diretivas, cabe uma importante ressalva. Essas oficinas – não-diretivas, como apontado em capítulos anteriores, aconteciam uma vez por mês. Deste modo, ocorreu uma peculiaridade com esta bebê, ela faltou à aula nos dias que correspondiam as oficinas não-diretivas dos primeiros meses de aula. Assim, o que apresentarei a seguir, corresponde a idade de 11, 12 e 13 meses respectivamente:

Gráfico 17 - Agrupamento das Ações – Não-Diretivas – Bebê L



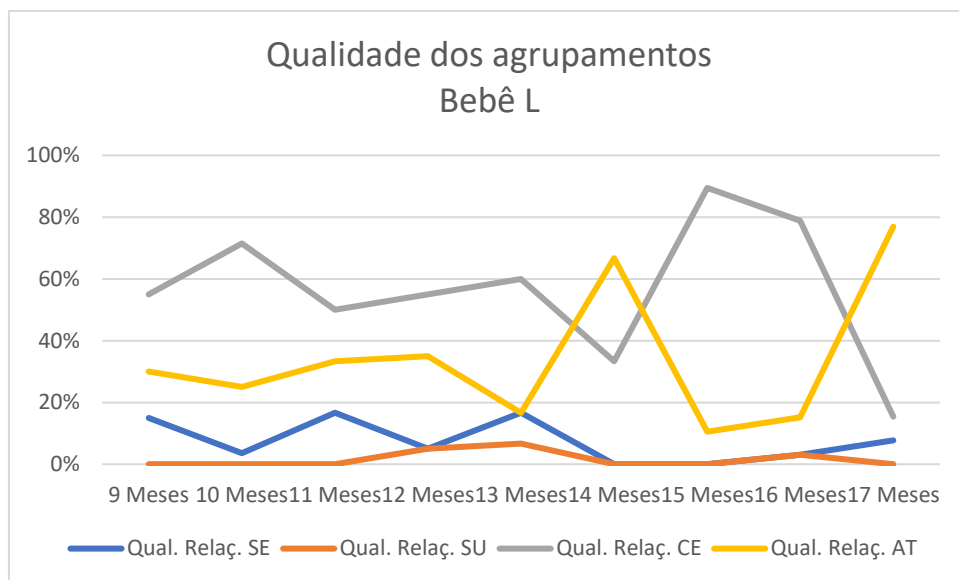
Fonte: Autor

A pesquisa é algo realmente fantástico, surpreendo-me com os resultados obtidos a cada momento. Enquanto escrevo o texto, gero os gráficos, ou seja, eu escrevi sobre a dificuldade de adaptação da Bebê L. antes mesmo de observar o gráfico com os resultados e influência deste fato. No último gráfico temos um dado interessantíssimo, como ela faltou nas primeiras oficinas, essa influência da adaptação não apareceu. Como resultado temos 89% de suas ações agrupadas sequencialmente, com esta linha ainda subindo.

Por outro lado, não observei nenhuma ação concomitante, o que me leva a questionar a viabilidade desse tipo de ações para bebês mais novos no que diz respeito à exploração de instrumentos, pois, tanto a Bebê L. como a Bebê I (mais novas) não apresentaram este tipo de ação.

Porém, podemos manter o itinerário de análise e partir para o gráfico de qualidade de agrupamento nas oficinas diretivas, pois claramente há um padrão se formando:

Gráfico 18 - Qualidade da relação – Diretivas – Bebê L

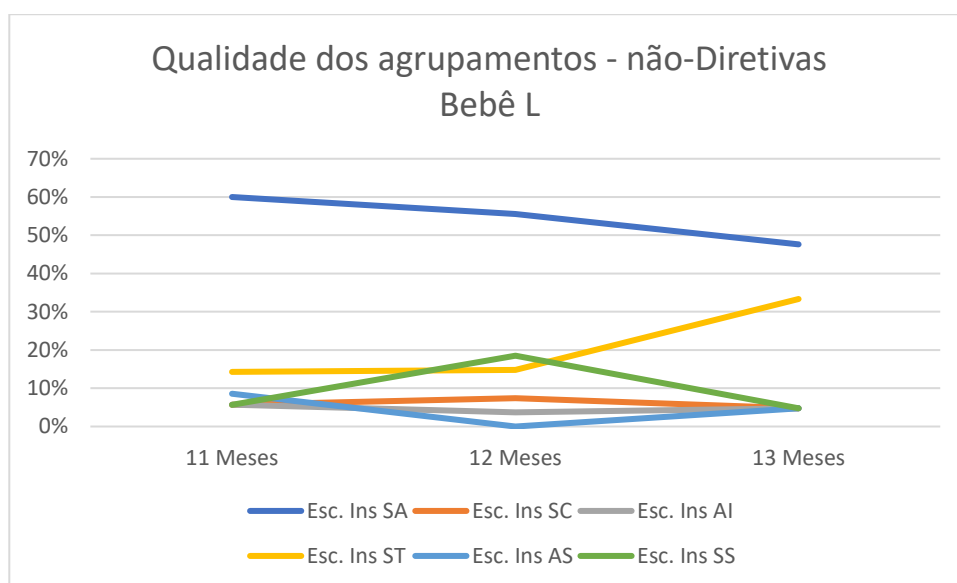


Fonte: Autor

Nesta bebê temos uma peculiaridade. Aparentemente houve uma antecipação de mais ou menos um mês, no pico dos agrupamentos complementares. De fato, não é novidade nas teorias desenvolvimentais, inclusive em Vigotski ou mesmo em Piaget, que o desenvolvimento possa ser postergado ou antecipado, a depender de cada um.

Mas a linha se mostra coerente com o que vem sendo apresentado pelas outras crianças; com exceção de um pico nas organizações aleatórias. Sobre isso, cabe uma observação: a Bebê L vinha com uma média de 29% de ações agrupadas aleatoriamente até a penúltima oficina, porém, na última oficina analisada, ela teve 77% das ações agrupadas aleatoriamente. Como este dado está muito fora da curva, vale analisar a qualidade dos agrupamentos nas oficinas não-diretivas para compará-los, para não correr o risco de me precipitar na análise:

Gráfico 19 - Qualidade da relação – Não-Diretivas – Bebê L

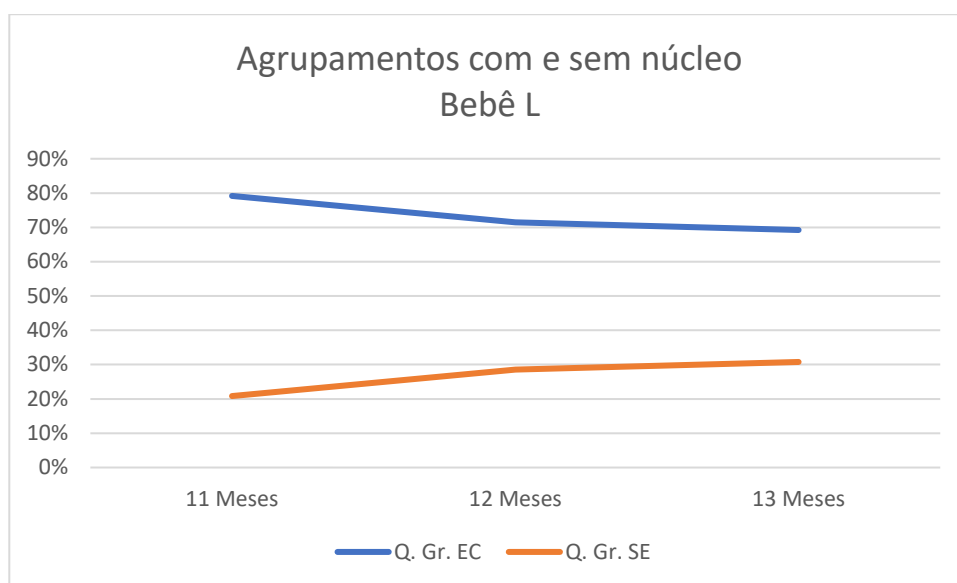


Fonte: Autor

Aqui, mais uma vez temos a predominância dos agrupamentos em volta de um mesmo instrumento. A partir dos 12 meses houve um aumento dos agrupamentos por tipos de instrumentos e uma queda dos agrupamentos com um mesmo instrumento. Outro ponto importante foi que os agrupamentos sem associações observáveis, apesar de um aumento aos 12 meses, caíram novamente e ficaram consideravelmente baixos. Deste modo considerarei o aumento dos agrupamentos aleatórios na última oficina diretiva analisada como algo pontual, pois foi o único caso, em uma única oficina, até agora analisado. Um outro fato que corrobora essa informação é que esta oficina específica, que ocorreu no dia 14 de novembro de 2019, a Bebê L. estava muito sonolenta, o que foi relatado algumas vezes no protocolo de análise.

Por fim, vale apontar a presença ou não do elemento núcleo nos agrupamentos organizados pela Bebê L:

Gráfico 20 - Grupos com ou sem núcleo – Bebê L



Fonte: Autor

Como observado nos bebês anteriores, este apresenta uma clara predominância dos agrupamentos com a presença do elemento núcleo. Neste momento da análise, os dados estão se confirmando, ou seja, o processo de desenvolvimento musical vai ficando mais evidente. Para adentrarmos um pouco mais na discussão e comparar um bebê com o outro de forma mais clara, cabe ainda apresentar os dados de uma última criança analisada, o Bebê F.

Análise do Bebê F

O Bebê F participou das oficinas entre 14 e 22 meses. Este bebê tinha síndrome de Williams - Beurem, uma doença geneticamente determinada que causa alterações no cromossomo 7. Dentre essas alterações, temos a ausência da proteína Elastina, responsável pela produção das fibras elásticas presentes nas cartilagens e nas artérias. Devido a isso, uma das características mais acentuadas dessa síndrome são problemas cardíacos. Além disso, pode haver outros sintomas como: deficiência intelectual – leve a moderada; excesso de cólica, refluxo gastroesofágico, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, além de uma alta sensibilidade ao som – que pode ser um facilitador para a música e alto grau de socialização (ROSSI, et. al, 2009)

O Bebê F até o período de análise, não apresentava nenhuma característica da síndrome, bem como nenhuma patologia cardíaca e era regularmente monitorado. Ele conseguia ficar em

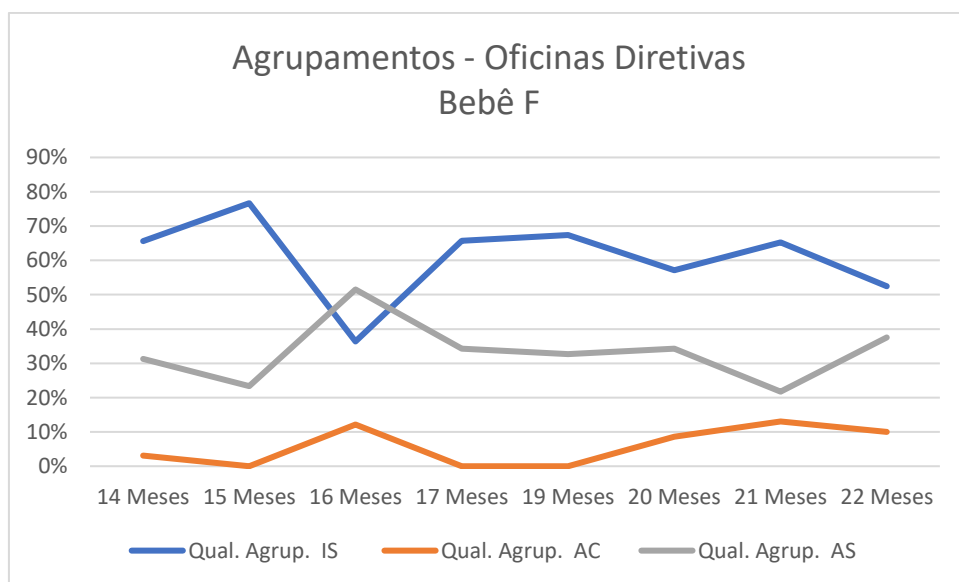
pé e no final do ano já andava com o auxílio da monitora. Por conta de sua situação, o Bebê F contava com uma monitora de educação especializada inclusiva dedicada exclusivamente a ele.

Até o momento da defesa desta tese (2022), esta criança desenvolveu bem a fala e questões cognitivas, houve um pequeno atraso com relação a andar sem ajuda e até o presente momento, não houve nenhum diagnóstico de patologia cardíaca. A participação deste bebê nas aulas de música, em 2019, foi bastante satisfatória, ele interagiu muito, criou um bom vínculo comigo e se manifestava musicalmente de modo muito intenso, com muitas ações. Suas manifestações eram, normalmente, prolongadas e repetitivas. Graças ao sólido vínculo que ele teve comigo, a participação nas atividades foi bastante positiva

Pude perceber uma acentuada organização rítmica, principalmente no que diz respeito a pulso regular alinhado ao estímulo. Além disso houveram alguns relatos das monitoras e mesmo de sua mãe, que ele gostava bastante de ouvir música em outros momentos escolares ou mesmo em casa.

Este bebe era da mesma turma de 14 crianças da Bebê L. No que diz respeito às organizações das ações musicais, nas oficinas diretivas, o Bebê F apresentou o seguinte perfil de agrupamentos (figura 21):

Gráfico 21 - Agrupamento das Ações – Diretivas – Bebê F



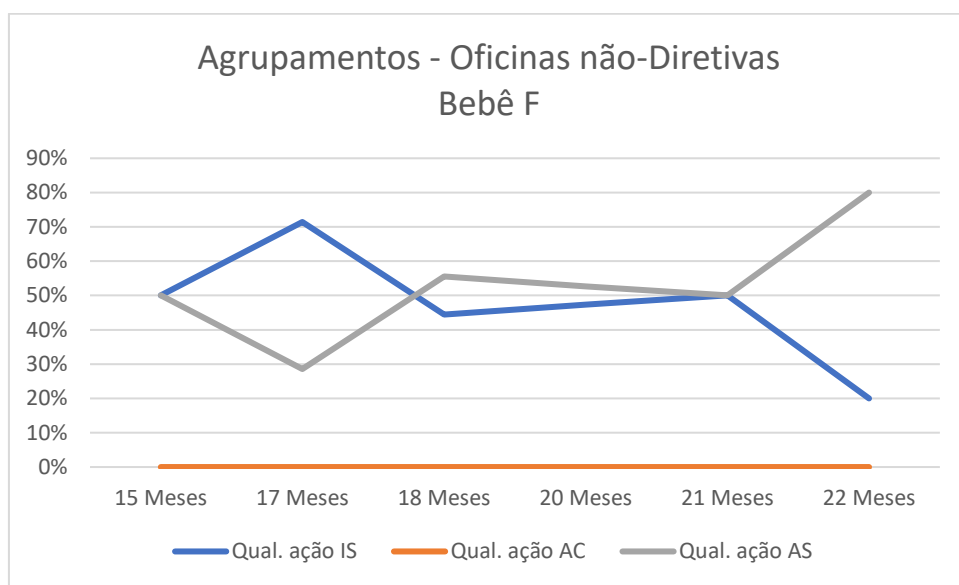
Fonte: Autor

De todas as crianças analisadas, essa é a que mais apresentou agrupamentos sequenciais e a que menos se manifestou com organizações concomitantes. Um outro ponto interessante é que houve, relativamente pouca oscilação nas linhas gerais. Durante o ano de 2019, foi possível

observar um pequeno aumento nas ações concomitantes, estabilidade nas ações sequenciais e uma queda nas ações isoladas.

Isso de modo geral corrobora a ideia de que as ações musicais agrupadas aumentam e as ações musicais isoladas diminuem conforme as crianças se desenvolvem, entretanto, ainda há importantes dados a serem analisados e comparados. Vejamos, portanto, o gráfico dos agrupamentos nas oficinas não-diretivas:

Gráfico 22 - Agrupamento das Ações – Não-Diretivas – Bebê F



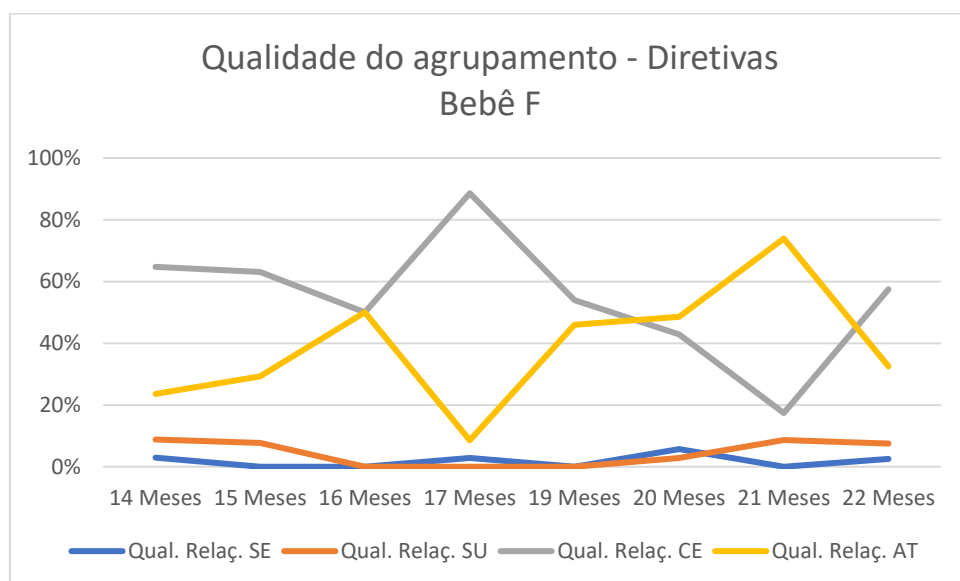
Fonte: Autor

Neste gráfico fica mais evidente o direcionamento das linhas e as mudanças das ações ao longo do ano de 2019, por parte do Bebê F. Há uma inclinação que indica o aumento dos agrupamentos sequenciais e uma diminuição das ações isoladas. Por outro lado, não foi possível observar ações concomitantes nas oficinas não-diretivas.

À primeira vista, se compararmos com as outras crianças, percebemos um perfil de menos organizações em grupos das ações musicais do Bebê F, contudo, fica evidente uma tendência de aumento das ações musicais agrupadas ao longo dos meses e é isso que me interessa neste momento. Cada criança é única e com o seu tempo desenvolvimental. Nem todos desenvolvem tudo da mesma forma e ao mesmo tempo, nem todos aprendem tudo da mesma forma e ao mesmo tempo, deste modo, os indicativos do Bebê F, corroboram com a premissa geral desta tese.

Para adentrarmos mais esta discussão vejamos a qualidades dos agrupamentos das oficinas diretivas:

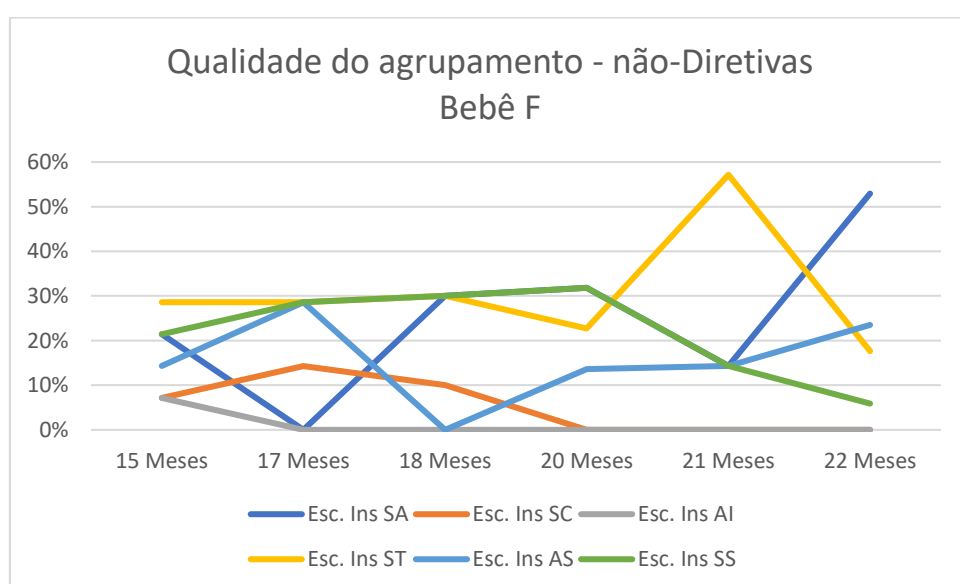
Gráfico 23 - Qualidade da relação – Diretivas – Bebê F



Fonte: Autor

Neste gráfico temos algumas situações interessantes. A primeira delas é que, mais uma vez, por volta dos 17 meses há um pico nas ações agrupadas por complementariedade, isso aconteceu com todas as crianças. Por outro lado, essa foi a única criança que ao longo do ano, apresentou um aumento das ações com agrupamentos aleatórios, ou seja, não foi possível observar as relações. Como isso se deu nas oficinas não-diretivas?

Gráfico 24 - Qualidade da relação – Não-Diretivas – Bebê F

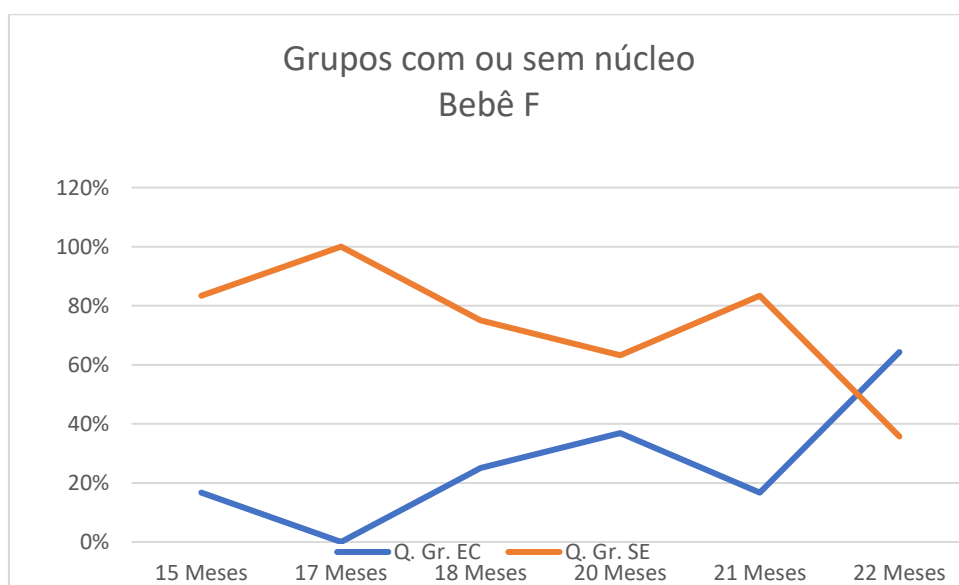


Fonte: Autor

Este gráfico, bastante complexo, nos mostra que até por volta de 20 meses, os agrupamentos sem relações observáveis vinham aumentando aos poucos. Após este período houve uma queda brusca nesta categoria. Por outro lado, algumas categorias com relações observáveis de agrupamento tiveram considerável aumento, principalmente a categoria que corresponde às ações em torno de um mesmo instrumento.

Quando comparamos as oficinas diretivas e não-diretivas do Bebê F, temos indicativos de que esta foi a criança que menos agrupou as ações. Porém, mais uma vez, os perfis deste agrupamento seguiram um alinhamento que parte de ações isoladas para agrupamentos cada vez mais contundentes. Por outro lado, a qualidade destes agrupamentos se mostrou bastante complicada de se observar; não foi possível identificar a relação estabelecida entre os elementos em boa parte delas. A qualidade desses agrupamentos mostrou-se ainda mais discrepante quando observamos a presença ou não do elemento núcleo:

Gráfico 25 - Grupos com ou sem núcleo – Bebê F



Fonte: Autor

Também houve dificuldade para observar as relações entre os elementos dos grupos de ações musicais. Há uma predominância dos grupos sem elemento núcleo, apesar de aparentemente a situação caminhar para uma inversão deste quadro. Ainda assim, cabe uma importante reflexão.

O Bebê F teve muitas ações analisadas, porém, quando pensamos em desenvolvimento, a qualidade da ação aparece como fator fundamental. Assim, temos aqui um bebê que participou

das aulas, interagiu de forma satisfatória, manifestou-se bastante, porém com uma organização musical ainda em um patamar sincrético de ações, o que confirma mais uma vez as ideias de Vigotski, no que diz respeito aos *pensamentos sincréticos*.

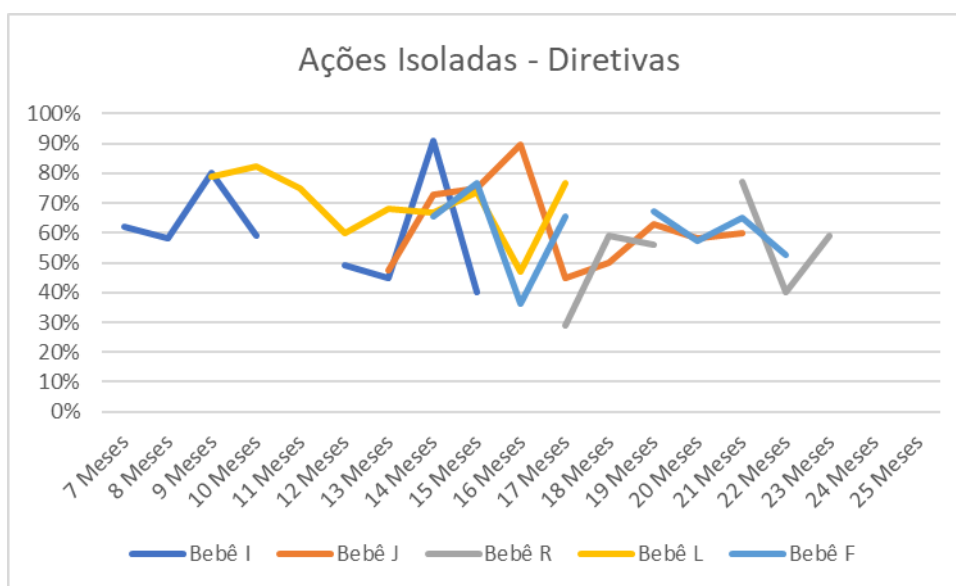
Estes foram os dados colocados em análise. Agora partiremos para um paralelo entre as crianças e um esboço do que seria a nossa perspectiva de Gênese do Desenvolvimento Musical.

A Gênese do Desenvolvimento Musical – Análise de todos os bebês

Neste item, observarei algumas categorias selecionadas, no sentido de perceber os agrupamentos e tipos de organizações entre todas as crianças analisadas. Para isso, vale atentar, principalmente, para dois pontos de cada gráfico: a predominância da ação e o direcionamento das linhas ao longo do tempo.

Primeiro, observemos as categorias de ações isoladas nas oficinas diretivas, ou seja, ações que, à primeira vista, não se configuraram em nenhum agrupamento:

Gráfico 26 - Ações isoladas - Diretivas



Fonte: Autor

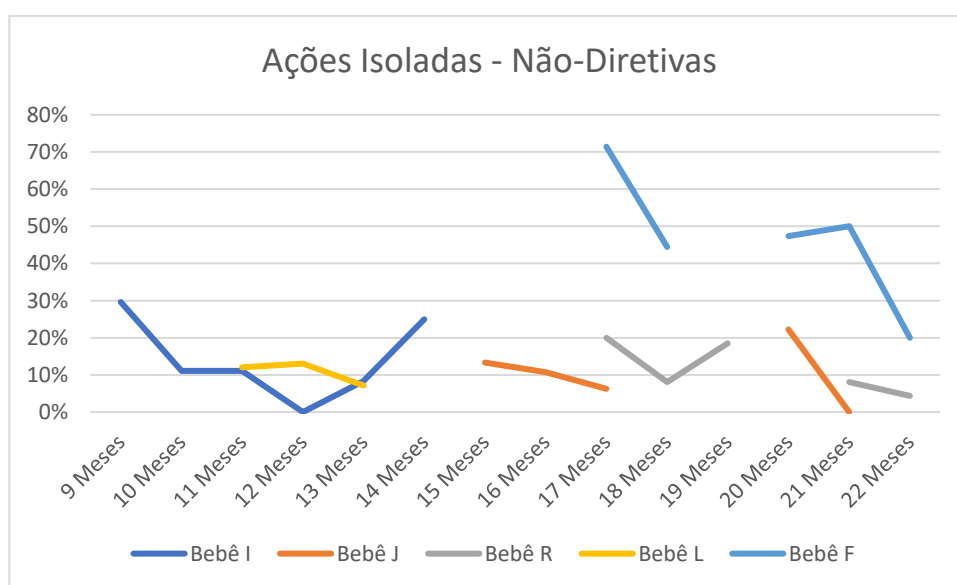
Esse é o quadro das ações que, mais uma vez, à primeira vista, não se configuraram em nenhum agrupamento durante as oficinas diretivas. Porém, se considerarmos o momento em que a criança, aparentemente está observando o estímulo, como uma ação musical, esses dados seriam consideravelmente diferentes.

Considereei agrupamentos as ações sequenciais e concomitantes; deste modo, as ações, para serem consideradas sequenciais, necessitariam ter um intervalo de, no máximo, 3 segundos entre elas, ou seja, se a criança ficasse mais que este tempo sem realizar ação observável, considereei a ação seguinte como isolada. A questão é que boa parte destas ações isoladas tiveram entre uma e outra, um momento em que a criança ficou observando o estímulo. Porém, nessa situação me deparei com um impasse epistemológico, pois o que eu pude observar foi a criança olhando para o estímulo, olhar que, inclusive, as vezes se desviava. Diante disso, como eu poderia afirmar que a criança estava prestando atenção?

Nesta pesquisa observei uma situação ordinária de oficina de música para bebês, isto é, não criei um contexto experimental no qual pudesse controlar com mais precisão as variáveis, como Vigotski ou Piaget fizeram. Deste modo, precisei elaborar algumas estratégias de observações que me ajudassem a esclarecer estas questões.

Uma das estratégias foi justamente a comparação entre oficinas diretivas e não-diretivas, pois, nessa última, não houve um estímulo intencional e único, como seria o caso de alguma atividade dirigida ou mesmo eu tocando e cantando. Assim, é interessante observar o seguinte quadro, com a mesma categoria, porém em oficinas não-Diretivas:

Gráfico 27 - Ações isoladas – Não-Diretivas



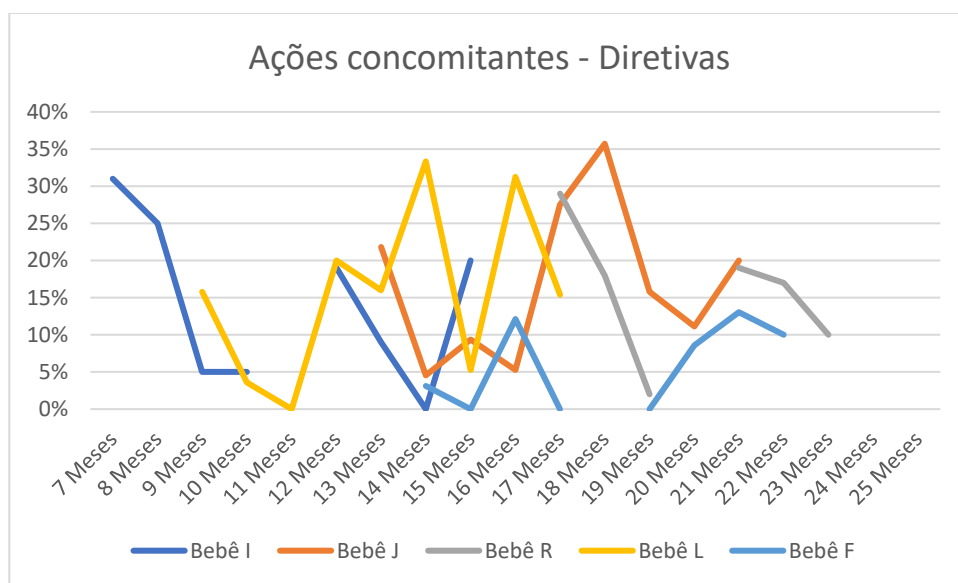
Fonte: Autor

Aqui temos dois pontos importantes: o primeiro deles diz respeito à predominância das ações isoladas. No primeiro quadro, das oficinas Diretivas, há uma queda nessa predominância, conforme a criança fica mais velha; até por volta de 16/17 meses, há mais de 50% de ações

isoladas, após isso, esse número diminui para menos de 50%. Nas oficinas não-diretivas, nas quais eliminamos a dicotomia do comportamento de observação, de modo geral, as ações isoladas não são predominantes, mesmo nos primeiros meses observados.

O segundo ponto é o direcionamento das linhas. Neste sentido, ambos os quadros mostram uma diminuição das ações isoladas ao longo dos meses. Isso evidencia que as crianças analisadas foram organizando as ações musicais, cada vez mais, em grupos. Portanto, cabe observar as ações agrupadas, começando pelas ações concomitantes:

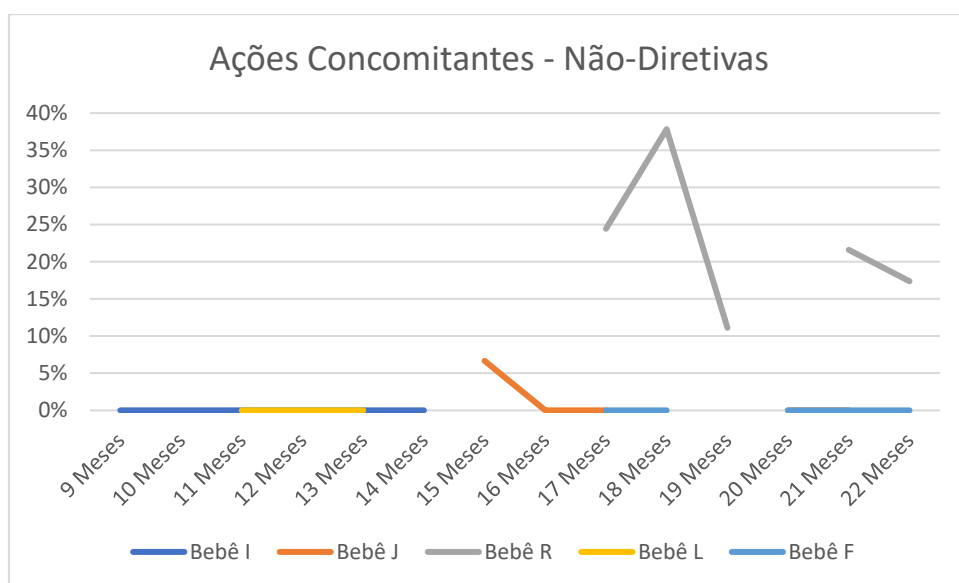
Gráfico 28 - Ações concomitantes - Diretivas



Fonte: Autor

Para a faixa etária analisada, de 7 a 25 meses, essa categoria de ações nas oficinas diretas se mostrou confusa, com uma leve inclinação ao aumento de sua frequência ao longo do tempo. Vejamos a oficinas não-diretivas para comparação:

Gráfico 29 - Ações concomitantes – Não-Diretivas



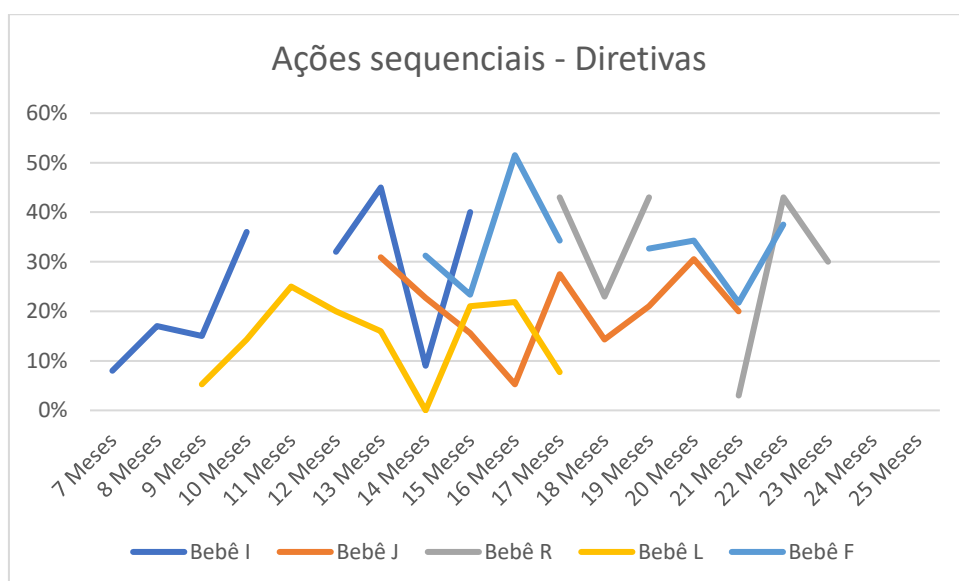
Fonte: Autor

Nas oficinas não-diretivas, essa categoria foi muito pouco acionada. Neste caso, há algumas observações pertinentes. A primeira é que as ações concomitantes, possivelmente, estão relacionadas à imitação. Basta observar a diferença entre as oficinas diretivas e não-diretivas. As mesmas crianças se manifestaram concomitantemente com muito mais frequência quando tinham um modelo a ser seguido – oficina diretivas. Por outro lado, quando se tratou de exploração livre de fontes sonoras, essa categoria praticamente não foi acionada.

Outra hipótese é que as ações concomitantes ocorrem são predominantes em outra faixa etária, menor do que 7 meses. Caso esta hipótese se confirme, o questionamento que mais me parece pertinente seria: As ações concomitantes podem ser de fato psicologicamente consideradas como agrupamento musical? Creio que, se considerarmos a imitação, muito possivelmente sim, mas se for uma questão puramente motora, há de se pensar. De qualquer forma, isso é assunto para estudos futuros.

O que me chamou mais atenção foram as comparações, principalmente entre as ações isoladas e agrupadas sequencialmente. Deste modo, observamos as ações sequenciais nas oficinas diretivas:

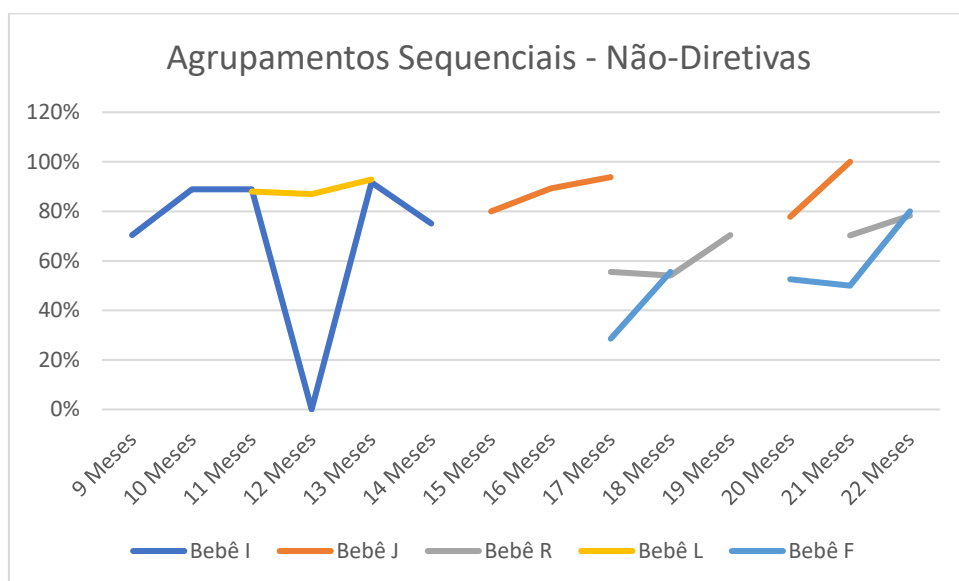
Gráfico 30 - Ações sequenciais - Diretivas



Fonte: Autor

Aqui temos uma situação inversa às ações isoladas. Enquanto na primeira há uma constante diminuição em sua frequência, observa-se uma tendência ao aumento das ações agrupadas sequencialmente ao longo do tempo. Isso é um forte indicativo de que as ações isoladas, nesta faixa etária, vão se tornando ações organizadas em grupos de ações sequenciais. Neste sentido, vejamos a mesma categoria nas oficinas não-diretivas:

Gráfico 31 - Ações sequenciais – Não-Diretivas



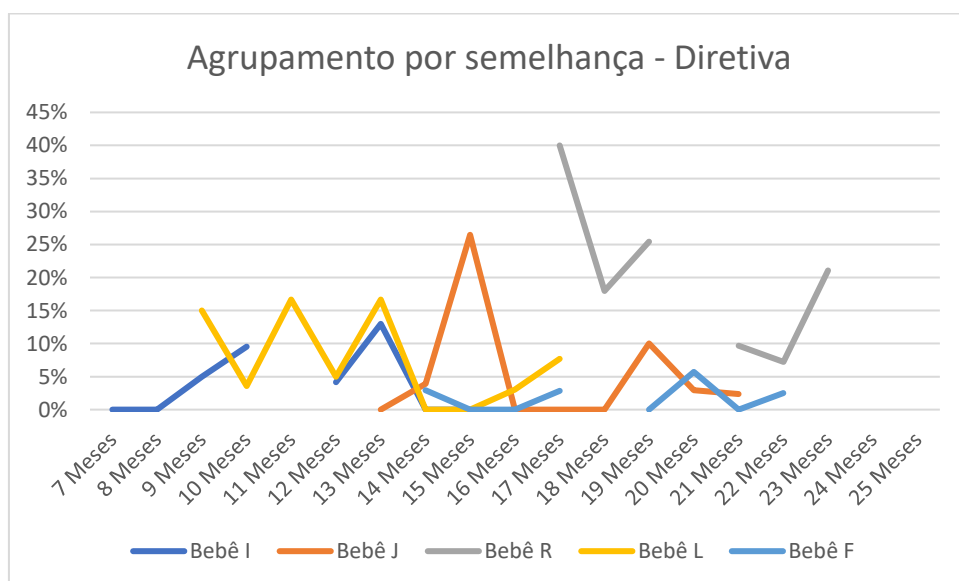
Fonte: Autor

Nas oficinas diretivas, temos um direcionamento das linhas claramente para um aumento das ações sequenciais ao longo dos meses. A principal diferença, quando comparadas às oficinas diretivas é que nas não-diretivas, sempre houve uma predominância das ações sequenciais em relação às isoladas. Se consideramos, nas oficinas diretivas, o comportamento de observação, reforço que o quadro seria ainda mais próximo do que foi constatado nas oficinas não-diretivas.

Deste modo, temos um traço de desenvolvimento entre ações isoladas e agrupadas. Ficou evidente que os bebês analisados foram transformando suas ações isoladas em agrupadas, conforme seu desenvolvimento musical alçava novos patamares. Buscaremos entender agora, qual é a qualidade destes agrupamentos e em quais faixas etárias eles são predominantes. Assim, clarearemos ainda mais a gênese do desenvolvimento musical dos bebês analisados.

A primeira categoria analisada, seguindo uma lógica inspirada em Vigotski, mais especificamente no *complexo por semelhança*, seria a categoria de ações organizadas, justamente por semelhança. Nas oficinas diretivas, temos o seguinte quadro:

Gráfico 32 - Agrupamento por semelhança - Diretiva

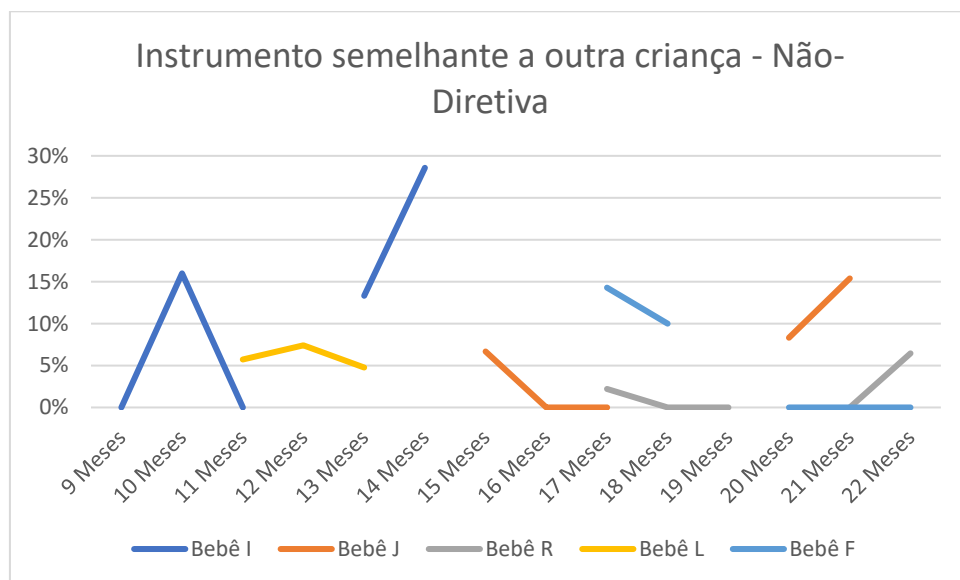


Fonte: Autor

É bastante nítido neste gráfico que em um período específico entre 10 e 16 meses, houve um destaque nas organizações por semelhança. É interessante esta característica aparecer nos primeiros meses observados, pois isso vai ao encontro das observações realizadas por Vigotski no que diz respeito ao pensamento e à fala. No que diz respeito às oficinas não diretivas, temos duas categorias que podem nos dar alguns indícios dos agrupamentos por semelhanças, são

elas: *A escolha de instrumentos por semelhança a outra criança – SC e Ações imitativas – AI*. Recorda-se que as oficinas não-diretivas têm um sistema próprio de análise com categorias específicas, diferentemente das oficinas diretivas, como foi colocado no capítulo de metodologia. Assim, observemos a primeira categoria:

Gráfico 33 - Instrumento semelhante a outra criança – Não-Diretiva



Fonte: Autor

Nesta categoria temos dois pontos acentuados da Bebê I e um ponto acentuado da Bebê L. Os outros bebês são mais velhos e não tenho dados deles nessa faixa etária nas oficinas não-diretivas. Porém, esses dados já demonstram um indício semelhante aos das oficinas diretivas, até porque, a maioria das linhas subsequentes a este período estão descendentes, indicando uma diminuição deste tipo de agrupamento nos meses seguintes.

Porém ainda cabe analisarmos a segunda categoria de semelhança das oficinas não-diretivas: as *Ações imitativas – AI*:

Gráfico 34 - Ações imitativas – Não-Diretiva

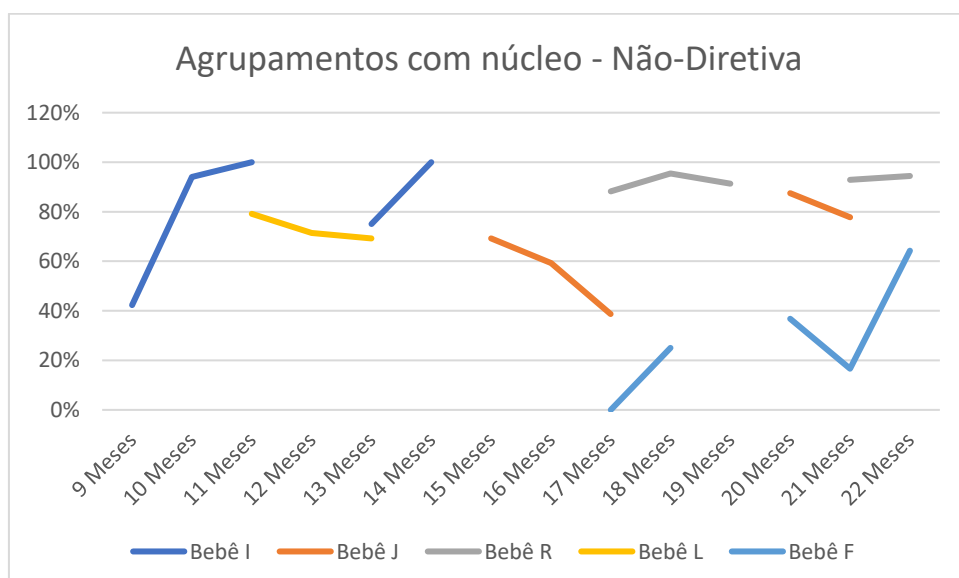


Fonte: Autor

A semelhança deste gráfico com o anterior é nítida. Isso evidencia que, de fato, entre as crianças analisadas, houve uma acentuação nos agrupamentos por semelhança entre os 10 e 16 meses. Temos aqui então, a evidência de um período do desenvolvimento musical destas crianças - as organizações musicais por semelhança.

Porém isso, por si só, não indica tudo sobre esse agrupamento. Ainda na lógica teorizada por Vigotski cabe uma outra questão: saber se esses agrupamentos eram realizados em torno de um núcleo ou não. Para isso, observemos o seguinte gráfico:

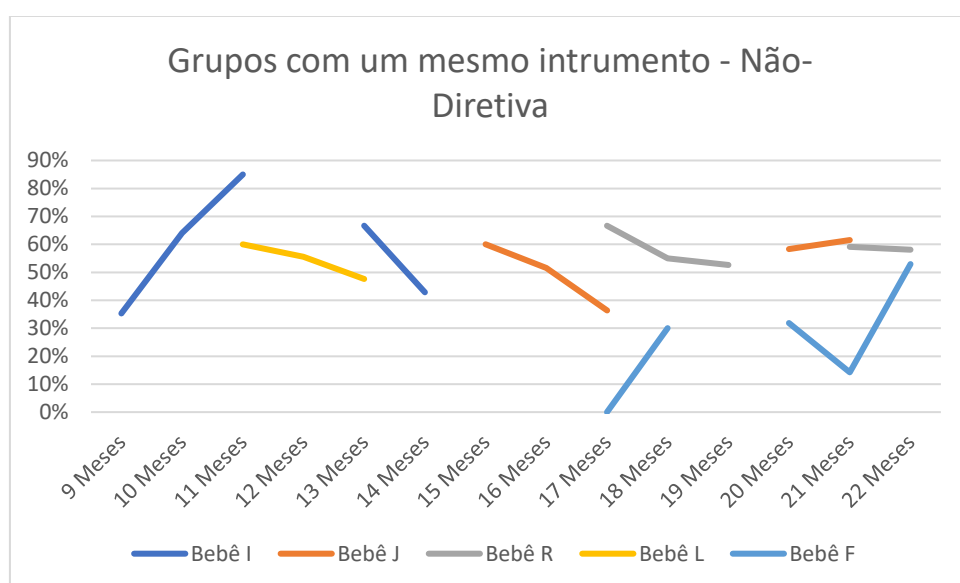
Gráfico 35 - Agrupamentos com núcleo – Não-Diretiva



Fonte: Autor

Entre os 10 e 16 meses, temos evidentemente a predominância das organizações com um núcleo. Deste modo podemos concluir que as organizações musicais das crianças entre 10 e 16 meses foram feitas por semelhança a um elemento central do grupo. Mas aqui cabe outra questão, qual elemento seria esse? Quais as suas características? Bem, sobre isso temos as seguintes informações:

Gráfico 36 - Grupos com um mesmo instrumento – Não-Diretivas



Fonte: Autor

Este gráfico pode nos indicar o que levou essas crianças a agrupar suas manifestações musicais em torno de um elemento. O primeiro gráfico nos mostra as ações agrupadas em torno de um mesmo instrumento. Apesar de a maioria das linhas estarem descendentes, principalmente depois dos 16 meses, a predominância deste tipo de organização é bastante significativa, principalmente entre os 10 e 16 meses.

Deste modo, o período desenvolvimental que corresponde às organizações musicais por semelhança, que vai de 10 à 16 meses, são organizados em torno de um núcleo com considerável solidez material, no sentido de que predomina o instrumento com todas as suas características sonoras e de manuseio como núcleo do grupo. Além disso, essa organização ainda pode ter forte influência do ambiente, ou seja, a criança se organiza em torno de uma fonte sonora que está próxima, dentro de seu campo sensorial e que exige pouca ou nenhuma

locomoção. Neste sentido, segue dois exemplos sobre este tipo de agrupamento, o primeiro uma explicação esquemática e o segundo um apontamento prático analisado nesta tese:

Figura 13 - Organização por semelhança: Exemplo esquemático – QR Code



https://www.youtube.com/watch?v=eIBWaVXjELc&list=PLIltRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=9&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

Figura 14 - Organização por semelhança: Exemplo prático – QR Code

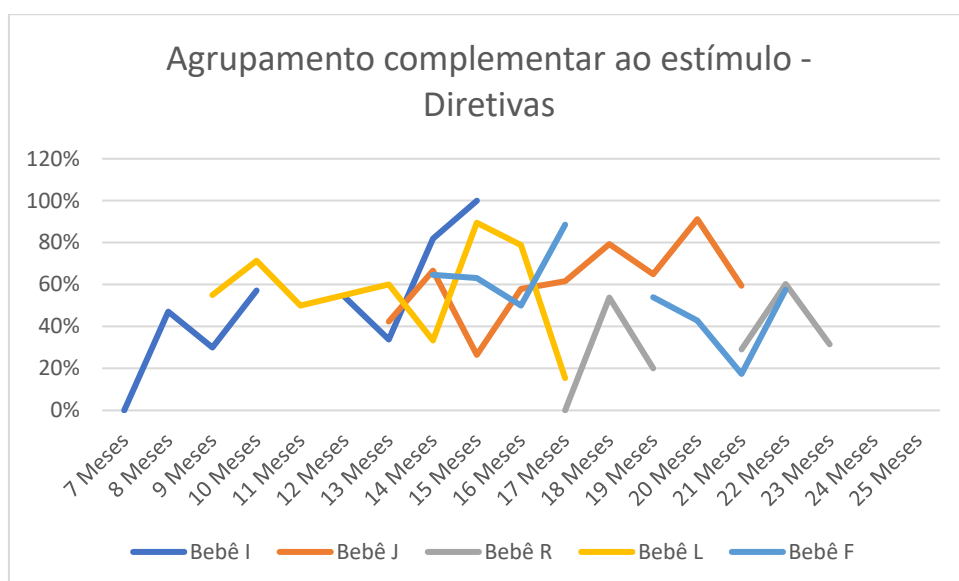


https://www.youtube.com/watch?v=USkemwJOV3Q&list=PLIltRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=7&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

Posto isso, partimos para a próxima forma de organização que pude observar. Para isso vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 37 - Agrupamento complementar ao estímulo - Diretivas



Fonte: Autor

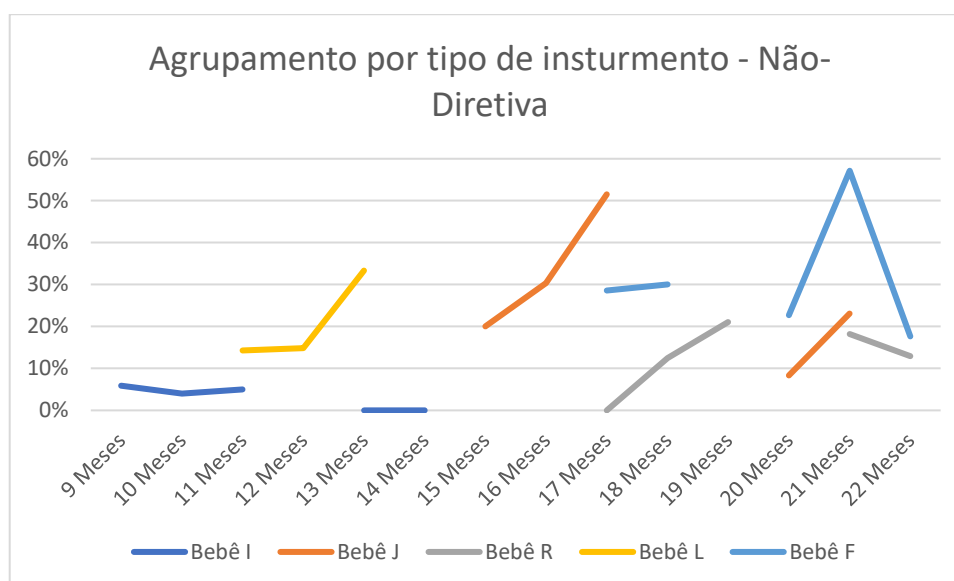
Essa categoria corresponde às ações que são agrupadas por complementariedade. Desta forma, o bebê começa as ações por semelhança e posteriormente começa a explorar possibilidades, de modo a complementar o grupo de ações. Pude observar um relativo aumento desse tipo de agrupamento ao longo dos meses, porém, com uma acentuação em sua predominância entre os 14 e os 18 meses.

Neste sentido, vale apresentar alguns apontamentos. O primeiro é que as organizações psicológico-musicais não são excludentes e nem exclusivas a cada faixa etária. É muito possível, principalmente em momentos de transições, que o bebê organize os elementos musicais ora por semelhança, ora por complementariedade.

Outro ponto a se considerar é que cada criança tem o seu tempo desenvolvimental. Deste modo, é plausível que, dentre as crianças analisadas, alguma apresente uma característica de agrupamento predominante de forma antecipada ou postergada com relação às outras. O que mais me interessa, na verdade são as ações dos bebês tendo esse próprio bebê como principal parâmetro referencial. Assim, se eu disser que um tipo de organização é predominante entre 10 e 16 meses, e a outra entre 14 e 18, não estarei caindo em contradição.

Posto isso, vamos observar as seguintes categorias, que correspondem às oficinas não-Diretivas:

Gráfico 38 - Agrupamento por tipo de instrumento – Não-Diretiva



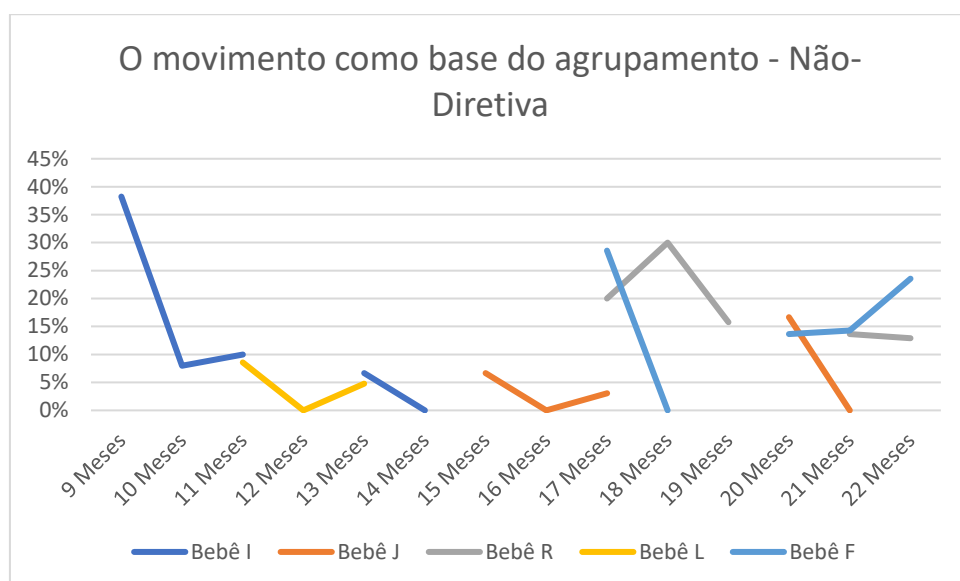
Fonte: Autor

Essa categoria corresponde aos momentos em que os bebês trocam de instrumento sem variar o tipo, por exemplo: instrumentos de bater, instrumentos de chacoalhar, instrumentos com baquetas, etc. Nela, podemos ver dois pontos importantes: uma acentuação entre 15 e 18 meses e outra entre 20 e 22 meses. Essa última discutiremos mais a diante.

A escolha de instrumentos variados pode ter forte relação com a vivência explorativa do bebê. Porém ele já apresenta uma capacidade de organização do material sonoro, em grupos organizados objetivamente por semelhanças. Desta forma, a vivência explorativa também é organizada em grupos, em que a criança associa semelhanças e diferenças entre os elementos, formando, assim, uma organização por complementariedade.

Assim, o tipo de instrumento, com suas linhas gerais de som e manuseio, torna-se o elemento núcleo da organização. Porém, esse elemento pode ser a própria ação da criança, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 39 -O movimento como base do agrupamento – Não-Diretiva

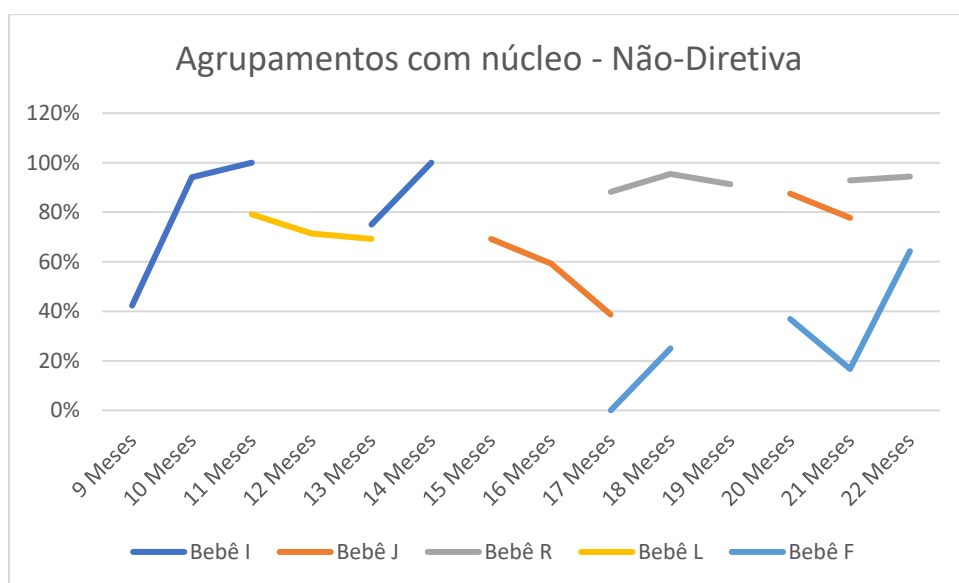


Fonte: Autor

Esta categoria corresponde a organizações que têm a sua base ou o núcleo na própria ação da criança. No período entre 17 e 19 meses temos uma acentuação desta categoria. Neste caso a criança troca de instrumentos aleatoriamente, explorando diversas possibilidades sonoras, mas mantendo a ação como a base do agrupamento. Por exemplo: a criança toca o tambor movimentando o braço para cima e para baixo, posteriormente, ela pega o ganzá e o balança com o mesmo movimento, depois ela volta ao tambor e bate o ganzá no tambor com o mesmo movimento.

Nesse exemplo a criança explorou diferentes instrumentos que não se relacionam, porém com um mesmo movimento que é o núcleo do agrupamento, e, por fim, para evidenciar que sim, trata-se de um grupo de ações musicais com um núcleo, o que pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 40 - Agrupamento com núcleo – Não-Diretiva



Fonte: Autor

Neste gráfico, temos a predominância dos agrupamentos com núcleo que correspondem ao mesmo período em que os grupos por complementariedade apareceram. Se considerarmos a faixa etária entre 14 e 18 meses, levando em conta as individualidades dos bebês, temos uma média de 58% das ações agrupadas com núcleo.

Deste modo as organizações musicais por complementariedade observadas nos bebês desta pesquisa, aconteceram com mais frequência entre 14 e 18 meses. Nelas, as crianças alternam semelhanças e diferenças ao relacionarem os elementos do grupo a um núcleo. Vigotski em seus estudos com relação ao pensamento e a fala, também observou este perfil de organização que, na ocasião, denominou como *complexo de coleção*, devido ao caráter complementar dos elementos que formam um único grupo. Parece bastante pertinente o termo “coleção” em português, por isso mantereí esta denominação como Organizações Musicais por Coleção. Assim, segue mais uma vez dois exemplos, um esquemático um prático sobre este tipo de organização:

Figura 15 - Exemplo esquemático de Organização Musical por Coleção – QR Code



https://www.youtube.com/watch?v=6F-zfBFHejM&list=PLIltRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=9&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

Figura 16 - Exemplo prático de Organização Musical por Coleção – QR Code

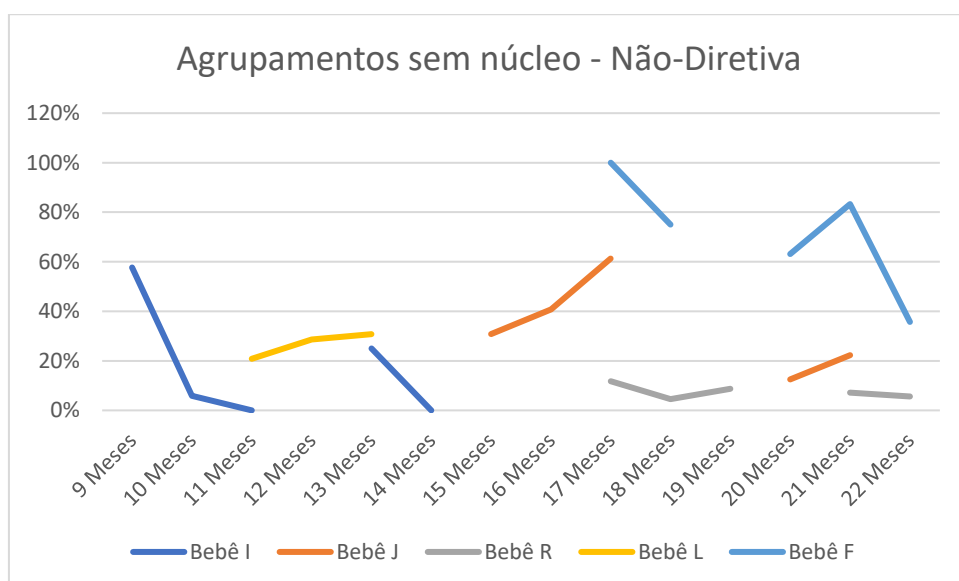


https://www.youtube.com/watch?v=GOZ1sBBGE7s&list=PLIltRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=6&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

Todos os grupos de organizações musicais realizados pelos bebês, são percebidos pelos mesmos como um elemento único. Ao pensarmos no desenvolvimento na primeira infância, é evidente um paralelo com as teorias de Vigotski e Piaget referendadas nesta pesquisa, embora estes autores não tratem de música. Assim, partimos então para a última característica do desenvolvimento musical que pude perceber nesta tese, os agrupamentos sem núcleo (gráfico 41):

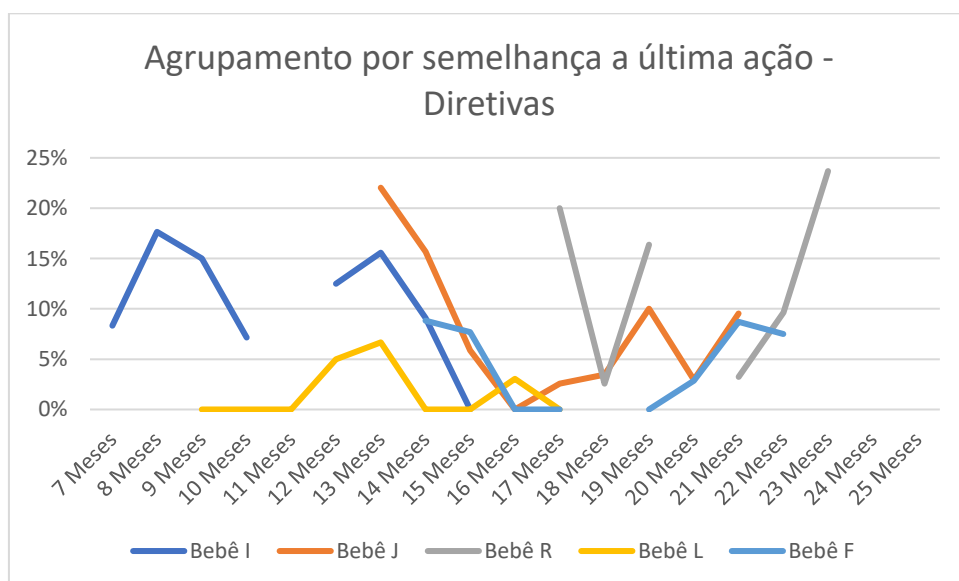
Gráfico 41 - Agrupamentos sem núcleo – Não-Diretiva



Fonte: Autor

Neste gráfico, fica bastante nítida uma tendência de aumento dos agrupamentos sem núcleo entre os 16 e os 21 meses. Porém se não há o elemento núcleo, qual o parâmetro de organização que o bebê estabelece? Os indícios me levam a acreditar que seria o último elemento adicionado ao grupo, que corresponderia ao tipo de organização que Vigotski denominou como *complexo por cadeia* (ver gráfico 42):

Gráfico 42 - Agrupamento por semelhança a última ação - Diretivas



Fonte: Autor

Neste gráfico, podemos perceber um constante aumento das manifestações realizadas por semelhança na última ação realizada, a partir do mês 18. Também não podemos deixar de perceber um pico de três crianças, aproximadamente aos 13 meses. Neste caso, precisamos ter especial atenção para cada criança. Pela queda brusca que houve no Bebê J, isso pode ter sido um indício desta nova organização, porém sem se estabelecer como preponderante. Com relação as Bebês I e L, surge uma outra questão - a antecipação do desenvolvimento musical, com relação aos demais bebês.

Vale apontar que as Bebês I e L foram as de menor faixa etária analisadas. Assim, consequentemente elas são as bebês que começaram a receber estímulos musicais nas oficinas de musicalização de modo mais precoce, talvez isso possa ser um dos indícios que justifique a antecipação das organizações musicais sem o elemento núcleo.

Destaco ainda que, nessa organização musical, a relação tem como parâmetro o último elemento adicionado ao grupo; no caso, utilizamos a ação para evidenciar a organização do grupo, mas este elemento pode ser, também fontes sonoras, além das próprias características do som, como: timbres, regiões sonoras e andamentos.

Por fim, esse perfil de organização musical é muito próximo do que foi constatado por Vigotski no que diz respeito à relação entre o pensamento e a fala. Na ocasião, o estudioso soviético denominou esta fase como *complexo em cadeia*. Por se tratar de bebês, tenho uma impressão pessoal de que a palavra *cadeia*, não soa bem em português, por isso nesta pesquisa chamarei este tipo de grupo como Organizações Musicais Dominó. Posto isto, seguem dois exemplos, um esquemático e um prático sobre a Organização por Dominó:

Figura 17 - Exemplo esquemático de Organização Musical por Dominó – QR Code



https://www.youtube.com/watch?v=m8iLmVTsA5c&list=PLIltRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3r vp9atR&index=10&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

Figura 18 - Exemplo prático de Organização Musical por Dominó – QR Code

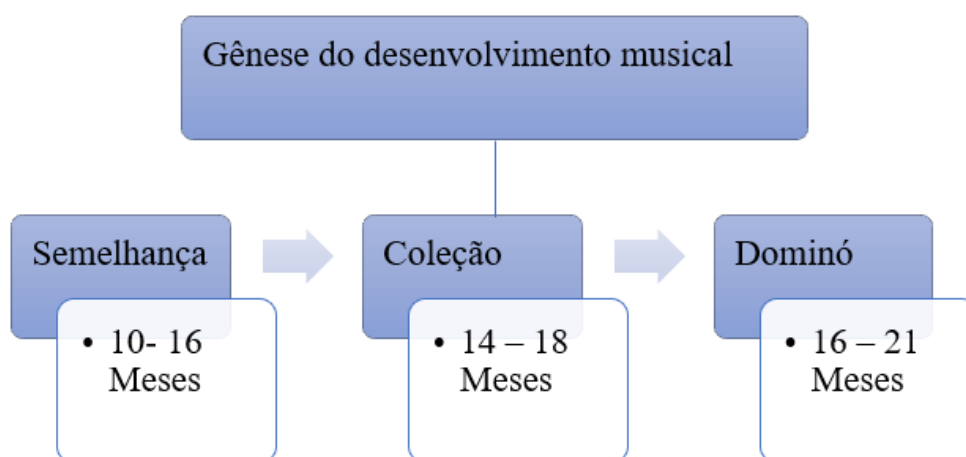


https://www.youtube.com/watch?v=q3ACwPfs6Ik&list=PLIltRoTj5GTYKFeTVJ48kszru3rvp9atR&index=5&ab_channel=C%C3%ADceroMi%C3%A3o

Fonte: Autor

Deste modo as organizações musicais e suas respectivas denominações, que pude observar neste estudo foram as seguintes: Por semelhança (10 – 16 meses), em coleção (14 – 18 meses) e dominó (16 – 21 meses). Sendo que estes indícios desenvolvimentais correspondem a uma síntese entre as oficinas diretivas e não-diretivas.

Figura 19 - Gênese do desenvolvimento musical



Fonte: Autor

Além destas três fases do desenvolvimento musical observadas nas crianças estudadas nesta tese, trago também algumas impressões hipotéticas. A primeira delas é de que as fases do desenvolvimento musical que antecedem a 10 meses, principalmente antes dos 6 meses, são organizações com alto grau de aleatoriedade, de muita experimentação e pouca relação entre os elementos do grupo.

Por outro lado, as fases subsequentes a este estudo, possivelmente apresentariam uma considerável ampliação dos grupos de organizações musicais, de maior grau de abstração e refinamento dos traços relacionais. Muito possivelmente há uma volta do elemento núcleo no grupo de organização musical, pois a riqueza de detalhes nas associações, cada vez mais complexas e abstratas, não se sustentariam em si mesmas, daí o elemento núcleo seria necessário para que o grupo organizacional não se ‘dissolvesse’ como imagem única. Mas isso é assunto para uma análise futura.

Outro ponto que pode gerar boas reflexões está relacionado à faixa etária entre 9 e 13 anos, nas quais as organizações objetivas deixam de ser as únicas e se iniciam as organizações conceituais (naturais e científicas). Neste momento, certamente o desenvolvimento musical passa por uma profunda mudança que merece a devida atenção.

Finalmente, encerro este capítulo reforçando a ideia de que este estudo não generaliza o desenvolvimento musical. É um recorte específico de um pequeno grupo de crianças em uma situação que também é específica. Esta tese, pode até apresentar alguns dados que se assemelhem a outros estudos futuros em outras situações, mas isso, só o tempo dirá. A princípio a **Gênese do desenvolvimento musical** é um estudo pontual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese nasceu de uma inquietação pessoal, provocada pela experiência no mestrado e perguntas que, na época, ficaram sem resposta. Foi uma pesquisa construída paulatinamente desde antes da minha entrada no doutorado, pois foi necessário criar um contexto na educação infantil de São Sebastião do Paraíso que possibilitasse a realização deste estudo.

Foi um período prazeroso e de trabalho intenso, nos quais pude estabelecer diversos vínculos: com os profissionais das escolas, com a Secretaria Municipal de Educação, os pais e responsáveis e, principalmente, com as crianças. Todos contribuíram e tivemos muitas conversas sobre pesquisa, desenvolvimento infantil e desenvolvimento musical. Aprendemos juntos sobre as crianças e a importância de se realizar pesquisas no cotidiano escolar.

Foi por meio deste envolvimento diário que se tornou possível estender a proposta desta tese para toda a educação infantil da cidade e não mais somente aos berçários. Mesmo com todo o impacto da pandemia causada pelo COVID-19 entre 2020 e 2022, a música tem se estabelecido na educação infantil de São Sebastião do Paraíso e este estudo contribuiu para isso. Em 2022 está em processo junto à Superintendência Regional e a Secretaria Municipal de Educação, o estabelecimento da música como disciplina na matriz curricular da educação infantil e não mais como um projeto transversal.

O ensino e aprendizagem de música na educação infantil é um contexto complexo e ao mesmo tempo rico nas possibilidades de reflexão, diálogo e prática. Os estudos de Vigotski prenunciam a importância de o educador musical promover nas instituições de ensino regular, a intermediação entre a prática significativa do dia a dia e as possibilidades que essa base oferece para novos aprendizados. A educação musical, poderia e deveria, além de abordar a música tanto como uma objetivação da vida cotidiana, pragmática e significativa, abordá-la como uma forma de experiência estética que transcende as motivações ordinárias imediatas. Não se trata de ensinar a música como uma linguagem, sob uma dimensão técnica, mas experienciá-la enquanto forma de expressão.

Neste estudo pude, com base, principalmente, em Vigotski e Piaget, observar alguns indícios do desenvolvimento musical de bebês, o que chamei de **Gênese do Desenvolvimento Musical**. Isso se deu a partir da observação das ações dos bebês durante as oficinas de musicalização realizadas na educação infantil. Assim, observei três fases desenvolvimentais musicais: as organizações por semelhança (10 aos 16 meses), por coleção (14 aos 18 meses) e por domínio (16 aos 21 meses).

Além disso, ficaram alguns indícios desenvolvimentais que antecedem essa faixa etária, nos quais há uma inclinação para organizações musicais sincréticas. Ademais, os indicativos apontam para organizações mais abstratas e em níveis pseudoconceituais e conceituais em um período posterior a faixa analisada. Porém isso é assunto para estudos futuros.

Esta pesquisa foi apenas um pequeno arco sobre o desenvolvimento musical de bebês, um assunto um tanto quanto complexo e epistemologicamente “fértil”. Neste sentido, finalizo com um pensamento que me foi recorrente durante este período de doutoramento: ao passar o tempo, foi possível observar as transformações que a pesquisa pode promover no contexto em que ela aconteceu. Tive uma imensa felicidade de ver os impactos de um estudo formal ainda em desenvolvimento, em contexto escolar. Dentre eles a ampliação do atendimento às crianças, o alinhamento da proposta em rede educacional, juntamente com as instituições escolares e comunidade local, a conscientização da importância da música na escola e o principal, o acentuado desenvolvimento das crianças.

Quando penso nisso, sem me deixar ser pego pela vaidade acadêmica, fico muito otimista com o potencial da pesquisa em música no contexto escolar, ou seja, São Sebastião do Paraíso, uma cidade do interior, onde não há graduação em música, muito menos pós-graduação ou um ambiente de pesquisa formal nesta área; mesmo assim, foi possível contribuir significativamente para a educação da cidade com apenas uma tese de doutorado. Entusiasmo-me ao pensar nas inúmeras outras possibilidades se esse contexto fosse mais favorável.

Nesta reflexão, me remeto às ideias de Paulo Freire (2021) de que a educação só libertadora quando pensada com o povo e não somente para o povo. Nisso revela várias questões políticas sobre esta pesquisa, que, após o encerramento do arco de doutoramento, consigo perceber com mais clareza.

Os diversos processos de dialógicos que foram realizados entre a comunidade e as instituições educacionais (escolas e órgãos administrativos), pôde revelar uma transformação na educação da cidade, ação esta que foi da práxis aos documentos oficiais, como a Matriz Curricular.

Toda ação significativamente educativa, inclusive a pesquisa, é também política, pois está sempre em diálogo com a síntese cultural da sociedade a qual está inserida. Ao pensar sob esta perspectiva, podemos concluir que a ação que originou esta tese, claro que com suas limitações, teve um grau de significação social, ao ponto de que a troca de gestão municipal, mesmo com momentos de profundas mudanças, não influenciou prejudicialmente a implementação e ampliação da educação musical na educação infantil.

Dentre as situações que pude experienciar na ação desta pesquisa, percebi uma característica muito presente na comunidade, a confusão social sobre a educação. Em tempos complexos como o que vivemos, de polaridade política em que a perspectiva sobre os papéis e os valores da educação, confundem-se sob um discurso opressor e pulverizado de assuntos periféricos no processo desenvolvimental infantil. Assim, questões centrais para a criança como: o afeto, o respeito e a significação da aprendizagem, acabam marginalizados em meio a toda essa confusão. Poder vivenciar uma ação que promoveu o diálogo, a problematização sobre a importância da música nas escolas e, principalmente a participação ativa e lúcida da comunidade acerca deste tema. Assim, principalmente ao considerarmos momentos como este em que vivemos, deixou meu coração cheio de esperança e amor.

Neste sentido, penso que podemos ter ainda bons caminhos para deixar o ensino de música mais democrático e a música nas escolas é, possivelmente, o de maior potencial para isso. Pude vivenciar situações em que professoras, diretoras e pais justificavam uns para os outros a importância da música, vi crianças pequenas fazerem manifestações musicais incríveis, pude observar um crescimento mútuo das pessoas envolvidas, inclusive eu, e, realmente, me sinto muito privilegiado por isso.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, C. LIMA, S. R. A. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. Revista Música Hodie, v. 9, n. 2. Goiânia, 2009, p. 91-104.
- BARBIER, R. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002
- BEYER, E. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. Revista da ABEM. Salvador: ABEM, v. 3, n. 3, 1996, p. 9-16.
- BEYER, E. A interação musical em bebês: algumas concepções. Educação (UFSM), Santa Maria/RS, v. 28, n.02, p. 87-97, 2003.
- BEYER, E. STIFFT, K. A relação mãe-filho no Projeto "Música para Bebês": um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 28, n.01, p. 93-99, 2003.
- BRASIL, Emenda Constitucional nº 59/2009. Acesso em 13 de fevereiro de 2022. Disponível: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/emc%2059-2009?OpenDocument
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, 2012. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 13 jun. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Acesso em 13 de fevereiro de 2022. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>
- BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. In: VASTA, R. (Org.). Six theories of child development. London: Jessica Kingsley, 1992, p. 187-249
- BRONFENBRENNER, U., & MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. Em Damon, W., Lerner, R. M. (Orgs) Handbook of child psychology. (pp. 993-1028) Vol. 1 Theoretical models of human development. (5 th ed.). New York: Wiley. 1998.
- BROOK, A. M. V. Curso de Musicalização para bebês da UFBA. In: XVII Congresso da ANPPOM. São Paulo: Anais do XVII Congresso da ANPPOM, 2007.
- CARNEIRO, A. N.; PARIZZI, Maria Betânia. Parentalidade intuitiva e musicalidade comunicativa: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM, v. 25, 2011, p. 78-89.
- CUNHA, O. O. Caminhos da Avaliação no Prolicenmus: da fonte de inspiração à oferta de um modelo. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação. Escola de Música. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2020.
- FRANÇA, G. R. A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética: relações e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. V Simpósio Brasileiro de Pós-graduação em Música, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HANSEN, R. *Pedagogia Florença I: Bases Para a Educação Infantil de 0 a 3 anos*. Santa Catarina: Editora Pedagogia Florença. 2017.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: A percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, v. 7, p. 83-90, 2002.

_____. A música e o cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, v. 9, p. 3-14, 2003.

_____. Aspectos da cognição musical implícitos em representações inventadas e desenhos de crianças e adultos. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical - APEM*, v. 118, n. 1, 2004, p. 27-43

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v. 17, 2001, p. 97-107.

_____. *Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e da família*. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

LERNER, R., et al. Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, v. 25, n. 1, 2005, p. 10-16.

LERNER, R. Foundations of Desenvopmental Science. In: BORNSTEIN, M. H.; LAMB, M. E. (Orgs.) *Desenvopmental Science and advanced textobook*. New York: Psychology Press, 2011, p. 1-50.

LIMA, S. R. Albano. *Música, educação e interdisciplinaridade: uma tríade em construção*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2016.

_____. *Ensino Musical Brasileiro: Múltiplos Olhares*. São Paulo: Musa Editora, 2021.

MACHADO, R.G. “A nossa banda tá melhor que a dos Beatles” produção musical na turma do berçário. Trabalho de Conclusão. Porto Alegre, 2014.

MALLOCH, S. Mothers and Infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 1999/2000, p. 29-57.

MIÃO, C. De “lá-dó” interior: Um relato de experiência sobre a implementação de oficinas de musicalização em Centros Municipais de Educação Infantil. I Colóquio de Educação Musical – UFSJ. São João del-Rei, 2017.

_____. “O essencial é invisível aos olhos” Análise de oficinas de musicalização enquanto possibilitadoras do desenvolvimento para bebês de 0 (zero) a 2 (dois) anos em situação de acolhimento. São João del-Rei: Campinas, 2016.

MIÃO, C. R.; LIMA, S. R. A. de. O Ensino musical na Educação Infantil e sua possível relação com a teoria desenvolvimental proposta por L. Vigotski. *Revista da Tulha*, [S. l.], v. 6, n. 2, p.

64-89, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-7117.rt.2020.176713. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/176713>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MELO, C.P. Possíveis contribuições da música para bebês a crianças atendidas em programas de intervenção precoce. Campinas: Dissertação, 2017.

OLIVERIA, J.F.S. Estratégias de trabalhos com *blogs* no ensino de geometria em turmas de 5º ano do ensino fundamental. Uberlândia: Dissertação, 2016.

PARIZZI, M. B. O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PELLEGRINI, M. C. K. Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade São Francisco, Bragança Paulista/SP, 1996.

PIAGET, J. The origin of intelligence in children. New York: University Press, 1952.

_____. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

_____. A Formação do Símbolo na Criança. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

_____. A epistemologia genética. Os pensadores. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasi Repercussões no campo educacionall. Tese de DoutoradoFaculdade de Educação, UNB, Brasília. 2010.

ROSSI NF, SOUZA DH, MORETTI - FERREIRA, GIACHETI CM. Perfil da fluência da fala na síndrome de Williams-Beuren: estudo preliminar. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2009 abr-jun;21(2):107-12.

SCHÜNEMANN, A. T.; MAFFIOLETTI, L. A. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. Revista da ABEM. v.19. n.2. Londrina. 2011. p. 119-131.

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 – 2007, Entre Ríos. Actas... La Plata: Universidad de La Plata, p. 13-17, 2007.

SILVA, C. A. F. CARVALHO, V. L. XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Musicalização infantil: a iniciação musical a partir do processo de imitação gestual, rítmica e sonora. Manaus, 2017.

SLOBODA, J. The musical mind: the cognitive psychology of music. Oxford: Claredon Press, 1985.

SOARES, C. V. S. (2008). Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. Revista da ABEM, v. 20, 2008, p. 79-88.

STIFFT, K. A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir de suas relações interpessoais. Tese de Doutorado. Universidade Federal de do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008

VALSINER, J. Mundos da Mente, Mundos da Vida. 2 ed. Porto Alegre: Editora Artmed 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia da Arte. 2 ed. SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

_____. Pensamento e Linguagem. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

WALLOM, H. Psicologia e Educação da infância. Editorial Estampa, Lisboa, 1975.

APÊNDICE I

Glossário Conceitual

Ação Circular: Segundo Piaget, a ação circular corresponde a uma imitação que fica se repetindo, deste modo, seria como se o bebê imitasse a imitação, criando um círculo de ações. O autor aponta dois tipos de ações circulares: Primária – quando o bebê imita sua própria ação repetidas vezes e; secundária – quando o bebê imita ações de terceiros repetidas vezes.

Ações musicais: Ações visíveis dos bebês que acontecem no momento da oficina de música e tenham alguma relação com o estímulo musical.

Ações musicais concomitantes: Ações que acontecem ao mesmo tempo, com mais de um membro corporal. Por exemplo: Quando o bebê, sentado, balança os braços e as pernas para cima e para baixo, ambos ao mesmo tempo.

Ações musicais sequenciais: Ações que o bebê realiza sequencialmente, como: Bater palmas e em seguida balançar os braços para cima e para baixo.

Assimilação e acomodação: São conceitos definidos por Piaget. Assimilação corresponde a estruturação de esquemas (organizações) mentais para se relacionar com a realidade. Acomodação corresponde a criação de novos esquemas de assimilação.

Aprendizado significativo: Aprendizado que seja associado à vivência.

Base Nacional Comum Curricular: Documento normativo que orienta a educação básica no Brasil.

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil.

Desenvolvimento Independente: Segundo Vigotski, o desenvolvimento independente corresponde a aquilo que a criança consegue realizar sozinha.

Desenvolvimento potencial: Segundo Vigotski, o desenvolvimento potencial corresponde a aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas que realiza com ajuda de pares, seja por imitação ou por instrução.

Esquema Mental: Segundo Piaget, um Esquema Mental é uma organização mental sob os quais assentamos nossas experiências. Eles servem também como moldes que nos auxiliam a interpretar as informações que recebemos.

Exploração Livre de Fonte Sonora: Quando o bebê experimenta as possibilidades de vivência com o instrumento e/ou fonte sonora, como o mínimo possível de intervenção do adulto.

Gênese do Conceito: Teoria de Vigotski que discute a organização da relação entre o pensamento e a fala na primeira infância.

Gênese da Imitação: Teoria de Piaget que discute o processo de desenvolvimento da imitação na primeira infância.

Imagens Sincréticas: Fase desenvolvimental definida por Vigotski, em que a criança organiza os grupos mentais de forma aleatória e objetiva, com base as suas impressões imediatas sobre os elementos.

Imitação: Segundo Piaget, o conceito de imitação corresponde a um dos pilares para a formação da estruturação simbólica da criança. Nesta ótica a imitação é uma organização de ações que associam esquemas mentais à interação com mundo externo.

Imitação diferida: É a primeira parte da sexta etapa da imitação segundo Piaget. Nela a criança consegue organizar mentalmente os elementos do estímulo antes de imita-los. Isso possibilita que a criança imite exemplos mais complexos ou mesmo imagens ou objetos.

Imitação esporádica: Segunda fase da imitação, segundo Piaget. Nela é possível que o bebê comece a imitar, ainda que esporadicamente, ações elementares que ela veja com uma certa frequência.

Imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele: Primeira categoria da quarta fase de imitação segundo Piaget. Nesta etapa a criança consegue realizar imitações com partes do corpo que são invisíveis para ela, como: Olhos, nariz e boca.

Musicalização para bebês: Área da educação musical destinada ao desenvolvimento da sensibilidade e habilidade musical dos bebês sem, necessariamente, focar no aprendizado específico de algum instrumento.

Oficina Não-Diretiva: Oficina que tem por base exploração livre de fonte sonora.

Pensamento conceitual: Organização psicológica com alto grau de abstração e generalizações. Presente em adultos e crianças a partir de 11 anos.

Pensamentos por complexos: Organização psicológica objetiva, na qual as imagens mentais ganham significados únicos e a criança estabelece relações entre os elementos organizados.

Pesquisa-ação Integral: Segundo a perspectiva de André Morin, é a pesquisa em que se considera todos os atores (pessoas e situações observadas) como agentes de transformação no próprio estudo. Esta transformação pode vir das mais variadas formas, desde as ações cotidianas do contexto analisado, até mesmo sugestões mútuas sobre a forma de se realizar a pesquisa, daí a questão da integralidade pesquisador/contexto.

Preparação Reflexa: Primeira fase do desenvolvimento da imitação, segundo Piaget. Nesta etapa - hipotética, que corresponde aos recém-nascidos, os bebês podem manifestar, de forma elementar, imitações de ações reflexas, como por exemplo o choro.

Processo de desenvolvimento musical: Mudanças mais ou menos frequentes, em um período, das organizações das ações musicais.

Pseudo-imitação: Quando a criança é exposta excessivamente a um estímulo e o repete, este processo pode não estabelecer as relações esquemáticas necessárias para se configurar como uma imitação segundo Piaget, neste caso, seria uma pseudo-imitação.

Zona de desenvolvimento iminente (ZDI): Um conceito vigotskiano, muito difundido em áreas como a psicologia e a educação. A ZDI corresponde a uma fase desenvolvimental associada ao desenvolvimento potencial da criança, o termo iminente indica que este desenvolvimento potencial está prestes a se tornar independente. Durante muito tempo este conceito foi chamado de Zona de desenvolvimento proximal, porém estudos da última década vem mostrando que a tradução mais coerente é Zona de desenvolvimento iminente.

APÊNDICE II

Sistema de Análise de Dados – Categorias das oficinas diretivas

Cabeçalho

- Nome – Idade – Data – Instituição – Descrição da oficina

Estímulo

- Descrever a atividade

Etapa da oficina

- Primeiro momento = PM = Corresponde ao primeiro momento da oficina
- Segundo momento = SM = Corresponde a atividade mais diretiva
- Terceiro momento = TM = Corresponde ao relaxamento

Momento

- Quando a atividade aconteceu

1 - Postura

- Em Pé = PE = Quando a criança está em pé
- Sentado = SE = Quando a criança está sentada
- Deitado = DE = Quando a criança está deitada
- Agachado = AG = Quando a criança está agachada ou de engatinho

2 - Membro

- Braços = BR = Movimento com os braços
- Pernas = PR = Movimento com as pernas
- Cabeça = CA = Movimento com a cabeça
- Tronco = TR = Movimento com o tronco

3 - Movimento

- Lateral = ML = Movimento lateral
- Cima e baixo = CB = Movimento de cima para baixo e vice-versa
- Balbucio = BL = Movimento vocal
- Mão na boca = MB = Movimento literal

- Pé na boca = PB = Movimento literal
- Objeto na boca = OB = Movimento literal
- Choro = CH = Movimento literal
- Caminhar = CM = Movimento literal
- Engatinhar = EG = Movimento literal
- Observar = OV = Olhar atentamente para um ponto
- Explorar = EX = Manusear exploratoriamente. Experimentar diferentes possibilidades
- Bater Palma = BP = Movimento literal

4 - Direcionamento

- Pesquisador = PS Ação direcionada ao pesquisador
- Fonte sonora = FS = Ação direcionada à fonte sonora
- Monitora = MO = Ação direcionada à monitora de sala
- Outro bebê = BB = Ação direcionada a outro bebê
- Nenhum = NE = Ação sem direção identificada

5 - Qualidade do agrupamento da ação (essa categoria não é contemplada quando a criança observa)

- Isolada = IS = Distante de outras ações (com intervalos maiores que 3 segundos)
- Agrupada concomitantemente = AC = Ações que acontecem ao mesmo tempo
- Agrupada sequencialmente = AS = Ação que acontecem sequencialmente (com intervalos menores que 3 segundos)

6 - Qualidade de relação da ação (essa categoria não é contemplada quando a criança observa)

- Semelhante ao estímulo = SE = Ações semelhantes ao estímulo musical
- Semelhante à última ação realizada = SU = Ação semelhante a última ação que o próprio bebê fez
- Complementar ao estímulo = CE = Quando a ação complementa o estímulo musical, por exemplo: Quando a criança bate palma no final da música
- Aleatória = AT = Ação sem semelhança identificável

7 - Qualidade de duração da ação

- Curta = AC = Ação com menos de 2 segundos

- Longa = AL = Ação entre 2 e 5 segundos
- Muito longa = ML = Ação com mais de 5 segundos

8 - Qualidade Musical (Essa categoria não é contemplada quando não se identifica relação entre a ação e o estímulo musical)

- Melodia próxima = MP = Melodia próximo ao estímulo
- Pulso irregular = PI = Pulso com métrica irregular
- Pulso regular = PR = Pulsação regular, porém diferente do andamento do estímulo
- Pulso de acordo com o estímulo = PA = Pulsação regular e no mesmo andamento do estímulo
- Expressividade de acordo com o estímulo = EX = Corresponde a ações expressivas das crianças
- Timbre próximo = TP = Com intencionalidade de imitação
- Percepção e observação = PO = Observação atenta ao estímulo

APÊNDICE III

Sistema de Análise de Dados – Categorias Não-Diretivas

Cabeçalho

- Nome – Idade – Data – Instituição – Descrição da oficina

Estímulo

- Descrever a atividade

Momento

- Quando a atividade aconteceu

1 - Postura

- Em Pé = PE = Quando a criança está em pé
- Sentado = SE = Quando a criança está sentada
- Deitado = DE = Quando a criança está deitada
- Agachado = AG = Quando a criança está agachada ou de gatinho

2 - Instrumentos de chacoalhar

- Ganzá = GA
- Maraca = MA
- Pandeiro = PA
- Bolinha sonora = BS

3 - Instrumentos de bater

- Tambor grande = TG
- Tambor pequeno = TP
- Xilofone = XI
- Clave de rumba = CL

4 - Instrumentos de corda

- Ukulele = UK

5 - Instrumento de sopro

- Flauta doce = FD

6 - Instrumento acessório

- Baqueta = BA = Quando a criança utiliza a baqueta no instrumento
- Outro = OU = Quando a criança utiliza um objeto aleatório no instrumento
- Sem = SE = Quando a criança manuseia o instrumento

7 - Proximidade do instrumento escolhido

- Perto = PT = Não necessita se locomover para pegar o instrumento
- Longe = LO = Necessita se locomover para pegar o instrumento

8 - Movimento

- Lateral = ML = Movimento lateral
- Cima e baixo = CB = Movimento de cima para baixo e vice-versa
- Bater no chão = BC = Movimento literal
- Balbucio = BL = Movimento vocal
- Objeto na boca = BB = Movimento literal
- Explorar = EX = Manusear de forma exploratória. Experimentar diferentes possibilidades
- Conflito = CO = Situação conflitante com outro bebê

9 - Direcionamento

- Pesquisador = PS = Ação direcionada ao pesquisador
- Fonte sonora = FS = Ação direcionada a fonte sonora
- Monitora = MO = Ação direcionada à monitora de sala
- Outro bebê = OU = Ação direcionada a outro bebê
- Nenhum = NE = Ação sem direção identificada

10 - Qualidade da ação

- Isolada = IS = Distante de outras ações (com intervalos maiores que 3 segundos)
- Agrupada concomitantemente = AC = Ações que acontecem ao mesmo tempo
- Agrupada sequencialmente = AS = Ação que acontecem sequencialmente (com intervalos menores que 3 segundos)

11 - Duração da ação

- Curta = AC = Ação com menos de 2 segundos
- Longa = AL = Ação entre 2 e 5 segundos
- Muito longa = ML = Ação com mais de 5 segundos

12 - Qualidade Musical

- Pulso irregular = PI = Pulso com métrica irregular
- Pulso regular = PR = Pulsação regular, porém diferente do andamento do estímulo
- Percepção e observação = PO = Observação atenta ao estímulo

13 - Escolha do instrumento

- Semelhança ao instrumento anterior (qual?) = SA = Quando a criança mantém um mesmo instrumento.
- Semelhança ao instrumento do colega = SC = Quando a criança escolhe um instrumento igual ao do colega, após ela observar o mesmo.
- Ação por imitação ao colega = AI = Categorial literal
- Semelhança ao tipo de instrumento = ST = Quando a criança varia o instrumento sem sair do tipo em ele se enquadra.
- Semelhança da ação de manuseio = AS = Quando a criança varia o instrumento, mas mantém o mesmo tipo de ação.
- Sem semelhança observável = SS = Quando não há semelhança observável entre as escolhas

14 - Qualidade do grupo

- Identificação de um elemento central = EC = Quando é possível observar um elemento central nas ações sequenciais.
- Sem elemento central = SE = Quando não é possível observar um elemento central

Protocolo de Análise de Dados – Oficinas Diretivas

[illegible]

Protocolo de Análise de Dados – Oficinas Não-Diretivas

165

APÊNDICE VI

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

Título da Pesquisa: “O DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO MUSICAL EM BEBÊS DE ATÉ DOIS ANOS: observações em situação de oficinas de musicalização”

Nome do (a) Pesquisador (a): Cícero Rodarte Mião

Nome do (a) Orientador (a): D^a Sonia Regina Albano de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade descrever o desenvolvimento musical de bebês de até dois anos em situação de oficinas de musicalização. É um estudo com natureza de observação e análise, que envolve registro em vídeos e diário de campo.*
2. **Participantes da pesquisa:** *Os participantes deste estudo serão os bebês atendidos pela rede municipal de ensino de São Sebastião do Paraíso-MG.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo, a sra (sr) permitirá que o pesquisador registre em video as oficinas de músicas que serão realizados com a criança na qual a sra (sr) é responsável. Vale lembrar que essas oficinas já ocorrem no Centro Municipal de Educação e que o pesquisador em questão é o próprio professor das crianças. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*
4. **Sobre a coleta de dados:** *A coleta de dados será feita através de registro em vídeo e diário de campo.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Bem como não oferece não nenhum tipo de desconforto ou risco aos participantes. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade e a vida das crianças.*
6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo, como nomes e imagens, são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados. Não haverá nenhum tipo de exposição pública dos participantes. O pesquisador também se responsabiliza e tomará todas as providências possíveis para a guarda e manutenção dos dados coletados, esses serão mantidos em absoluto controle,*

mesmo após a conclusão do estudo, por um período indeterminado (para todo sempre). Os dados coletados poderão ser utilizados futuramente para fins científicos, em estudos de continuidade, desde que novamente aprovado o procedimento por Comitê de Ética em Pesquisa.

7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto, além das oficinas de musicalização que já acontecem com os bebês. Entretanto, avanços na área ocorrem através de estudos como esse, por isso sua participação é importante. O conhecimento que será construído a partir desta pesquisa poderá contribuir para melhores práticas educativas musicais além de colaborar para a consolidação da musicalização na educação infantil. Para isso, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.*
8. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

São Sebastião do Paraíso ____/____/____

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Pesquisador – Cícero Rodarte Mião

Orientador – Sonia Regina Albano de Lima

Pesquisador: Cícero Rodarte Mião – (35) 9 9858-8655

Endereço: Rua Prefeito Juca Honório, 45. Cep: 37950-000

Bairro: Jardim São José II

São Sebastião do Paraíso – MG

E-mail: cicerorodarte@gmail.com

Orientador: Sonia Regina Albano de Lima

Comitê de Ética em Pesquisa da FAAC

Coordenador: Prof. Dr. LUIZ ANTONIO VASQUES HELLMEISTER

Vice-Coordenador: Prof. Tit. LUIS CARLOS PASCHOARELLI

Telefone do Comitê: (14) 3103-4825

E-mail sta.faac@unesp.br