

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

BRUNA ALINE FARIA

**AS EXPERIÊNCIAS DOS BEBÊS
COM A LINGUAGEM MUSICAL
NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis - SC

2013

Bruna Aline Faria

**AS EXPERIÊNCIAS DOS BEBÊS COM A LINGUAGEM MUSICAL NUM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina como pré-requisito para a obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Alessandra Mara Rotta Oliveira

Florianópolis

2013

Bruna Aline Faria

**AS EXPERIÊNCIAS DOS BEBÊS COM A LINGUAGEM MUSICAL NUM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 1º de Julho de 2013.

Profª. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca Examinadora:

Orientadora: Profª. Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira
CED-UFSC

Membro: Profª. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho
UFPR

Membro: Profª. Dra. Zenilde Durli
CED-UFSC

Suplente: Profª. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha
CED-UFSC

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer aos meus pais que sempre me incentivaram aos estudos e não mediram esforços para me proporcionar uma educação de qualidade.

Agradeço à minha orientadora Alessandra Mara Rotta de Oliveira pela paciência de me mostrar os caminhos a seguir durante a pesquisa.

Às minhas irmãs e aos meus cunhados que sempre me motivaram e me consolaram em momentos difíceis.

Aos meus amigos que compreenderam a minha ausência e especialmente aquelas que estavam mais presentes no meu dia-a-dia, a Glaucia e a Liliane, que esta sintonia dure para sempre.

E a todas as pessoas que direta ou indiretamente, não cabe citar os nomes, mais de certa forma contribuíram para conclusão deste TCC.

*Pois minha imaginação não tem estrada.
E eu não gosto mesmo da estrada.
Gosto do desvio e do desver.
Manoel de Barros*

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo central mapear e analisar as experiências dos bebês (com idades entre um ano e um ano e onze meses) na linguagem musical, a partir dos registros e práticas pedagógicas presentes num memorial de estágio supervisionado em Educação Infantil da UFSC, realizado no primeiro semestre de 2012, num contexto de Educação Infantil pertencente à Rede Municipal de Educação de Florianópolis, SC. Na busca deste objetivo, iniciei os meus estudos discutindo a formação dos professores – nos cursos de Pedagogia – considerando o trabalho pedagógico que estes devem realizar no exercício da docência junto às crianças inseridas em creches e pré-escolas, contemplando a linguagem musical. Na continuidade, realizei reflexões teóricas no que concerne aos fundamentos da linguagem musical e da educação musical (ou musicalização), em especial, na educação das crianças de 0 a 3 anos de idade. A partir destes aportes, me debrucei na análise das explorações sonoras e musicais de um grupo de bebês, construídas no interior de práticas pedagógicas construídas e desenvolvidas na creche, nas quais a linguagem da música se fez presente. Ao final, apontei considerações sobre a fundamental importância para o trabalho pedagógico com os bebês da compreensão, por parte dos professores, que o conhecer e o fazer musical estão intimamente ligados ao gesto, ao movimento corporal e a brincadeira. Constatei no documento analisado, a pouca presença de propostas vinculadas as experiências dos bebês com a linguagem musical, mesmo quando esta aparece como eixo organizador do processo da docência compartilhada no grupo onde o estágio foi realizado. As proposições pedagógicas localizadas no documento e que tratam da linguagem musical, apontam para a ausência de referenciais teóricos e metodológicos para o trabalho com a linguagem musical com crianças de 0 a 3 anos de idade. Ao mesmo tempo, pontuei a urgente e indispensável necessidade de contemplar na formação do pedagogo, discussões teóricas associadas a proposições práticas no âmbito da ampliação dos seus repertórios vivências e conhecimentos no campo da música, em especial, para a atuação junto à educação coletiva dos bebês nas instituições de Educação Infantil.

Palavras Chaves: Linguagem Musical. Educação Infantil. Crianças de 0 a 3 anos.

ABSTRACT

This Labor Course Completion aims central map and analyze the experiences of babies (aged one year and one year and eleven months) in the musical language, from the records and pedagogical practices present a memorial supervised training in Early Childhood Education UFSC, conducted in the first half of 2012, in the context of early childhood education belongs to the Municipal Education Florianópolis, SC. In pursuit of this goal, I began my studies discussing teacher training - courses in Pedagogy - considering the pedagogical work that they should carry out in the teaching profession with the children placed in day care centers and preschools, contemplating the musical language. Continuity, realized theoretical reflections regarding the fundamentals of the musical language and musical education (or musicalization), especially in the education of children 0-3 years old. From these contributions, leaned on the analysis of sound and musical exploits of a group of babies, built within educational practices built and developed in the nursery, where the language of music was present. At the end, I pointed considerations crucial for the pedagogical work with infants of understanding on the part of teachers, that knowing and doing are closely linked to the musical gesture, body movement and play. I found the document analyzed, the presence of small proposals related experiences of babies with musical language, even when it appears as the organizing axis of the process of teaching shared in the group where the stage was conducted. The education proposals found in the document, and dealing with the musical language, point to the absence of theoretical and methodological work with the musical language with children 0-3 years old. At the same time, pontuei the urgent and essential need to consider the formation of the pedagogue, theoretical discussions related to propositions practices in broadening their repertoire livings and knowledge in the field of music, especially for the performance by the collective education of babies Institutions in Early Childhood Education.

Key Words: Musical Language. Early Childhood Education. Children 0-3 years.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 09 |
| 2. PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA..... | 13 |
| 3. OBJETIVOS..... | 17 |
| 3.1. OBJETIVO GERAL..... | 17 |
| 3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 17 |
| 4. CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 18 |
| 5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 21 |
| 5.1. A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO..... | 21 |
| 5.2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS...25 | |
| 5.2.1. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS..... | 29 |
| 6. ANÁLISE DOS DADOS..... | 39 |
| 6.1. APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO..... | 39 |
| 6.2. A BRINCADEIRA COM CHOCALHO E A RODA MUSICAL..... | 40 |
| 6.3. A EXPLORAÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS..... | 44 |
| 6.4. AS CANÇÕES DIFERENCIADAS..... | 46 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 48 |
| 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 51 |

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da minha formação inicial, em nível superior, como futura professora da Educação Básica Brasileira, foi impossível não ser tomada por anseios, medos, aflições, angústias, indecisões e incertezas¹. Isto porque, a cada fase do curso de Pedagogia aprendi, desmistifiquei e desnaturalizei aspectos referentes aos processos, políticas e práticas engendradas na educação dos sujeitos, assim como desmistificamos visões acerca da infância e da educação das crianças de 0 a 3 anos de idade em instituições de Educação Infantil. Consequentemente, busquei construir uma visão crítica sobre o trabalho docente, percebendo a complexidade deste e da nossa profissão, que exige responsabilidade política, social, ética e um fazer pleno de intencionalidade pedagógica. Como professoras, estamos sendo protagonistas de um processo de inserção social e formação humana, no qual a criança chega ao mundo pelo acontecimento do nascimento (LARROSA,1998) e vai sendo a ele apresentada, inserida pelas e nas relações que são tecidas com outras crianças e adultos. Segundo Larrosa (1998, p.72):

Esse processo [de recebimento e inserção] é, sem dúvida, difícil e incerto. Mas, apesar de resto irredutível de incerteza, o nascimento coloca a criança em continuidade conosco e com o nosso mundo. Deste ponto de vista, o nascimento se situa numa dupla temporalidade: de um lado, o nascimento se constitui o começo de uma cronologia que a criança terá que percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização.

Na continuidade das suas reflexões, Larrosa (1998, p.73) faz a seguinte indagação: “o que significa para a educação o fato de que nasçam seres humanos no mundo?” Para ele, a educação seria o modo como aos sujeitos, as instituições e as diferentes sociedades “*respondem* à chegada dos que nascem” (grifos do autor). Deste modo

Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, *colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa.* (LARROSA, 1998, p.73) (grifos meus)

¹ Processo vivido por mim nos últimos quatro anos e meio na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), junto ao Centro de Educação, curso de Pedagogia.

Assim, aos pedagogos, aqueles que “entendem de crianças e de educação”, diz Larrosa (1998, p.73), não caberia reduzir a infância, a criança a algo que de antemão já sabem ou do que ela necessita, mas sim, a de *compreender a alteridade daquele que nasce*. A respeito da alteridade Schmitt (2011), aponta que

A palavra alteridade vem do latim, *alter*, ‘outro’, (+ -(i)dade) e, no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa tem o significado de “a qualidade do que é o outro” (*apud FERREIRA*, 1999, p. 107). O *outro em mim*, como profere Bakhtin (1993) em seus escritos, na constituição da consciência e da linguagem, aspecto fundamental das relações sociais e da constituição do ser humano. Isto é, aquilo que sendo de fora de mim, sendo do outro, atinge-me, modifica-me, constitui-me, completa-me, diferencia-me, *altera-me*, seja na linguagem, nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. (p.8)

Ter a discussão desta dimensão, a da alteridade da infância e da criança na formação do pedagogo possibilitou, entre outros aspectos, problematizar as formas como nós – os professores e as instituições educativas com suas propostas pedagógicas e arquitetônicas – recebemos às crianças desde a mais tenra idade. Seguindo na esteira do pensamento de Larrosa (1998) é possível questionar: que ideia de criança, em particular, as pequeninas (de 0 a 3 anos de idade) temos? A partir de que ótica organizamos os espaços de educação coletiva que as recebem? Qual a perspectiva das práticas pedagógicas voltadas aos bebês? Que interesses e necessidades atendem? Estas propostas estão abertas à interpelação das crianças? Como? Somam-se a estas indagações outras pautadas em Schmitt (2011, p.8), nos seus estudos sobre a educação dos bebês nas instituições de educação infantil: como a linguagem que eu domino e apresento às crianças completa-me e a completa, nos modifica? Como a linguagem² que ela me apresenta me modifica, altera-me, ou mesmo, altera minhas práticas pedagógicas?

Enquanto professora em formação, sempre foi colocada para mim a necessidade fundamental de promover situações que levassem as crianças, desde a tenra idade, a experimentar, aprender as “novidades” do mundo que a cerca para, com base nas suas experiências (individuais e coletivas), que tivessem subsídios materiais e imaginativos,

² É preciso marcar que compreendo linguagem a partir das reflexões de Santaella (2008, p.10 *apud OLIVEIRA*, 2009). Para esta autora, pautada na perspectiva da semiótica de Peirce, a linguagem é um sistema simbólico, sendo que toda linguagem é um sistema de signos. Entendo por signo, alguma coisa que representa outra coisa, para alguém sob algum aspecto ou qualidade do objeto ou idéia.

repertórios³ para atuar e modificar, recriarem este contexto. Estabelecendo assim, um movimento contínuo e simultâneo de transformação, de construção de si e do outro.

Neste processo de apresentação do mundo (LAROSSA, 1998), na preceptiva da descoberta deste pelas próprias crianças com a nossa orientação (a dos pedagogos), não se pode descuidar, em nenhum momento, do binômio educar-cuidar, processos complementares e indissociáveis. Bujes (1998, p.12) afirma que a “inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas, simultaneamente, para o cuidar e o educar estivessem presentes”. Na apresentação, no acolhimento das crianças que chegam ao mundo, temos o universo sonoro, as músicas⁴. Deste modo, também aqui caberia indagar em que medida as nossas proposições pedagógicas na linguagem musical estão “abertas à interpelação das crianças”? Como “apresentamos”, inserimos as crianças que nascem no universo sonoro contemporâneo? Como elas se dão a conhecer, a descobrir este universo?

Antes mesmo de nascerem, as crianças - de diferentes modos, intensidades, frequências - tiveram experiências com sons, ruídos, vozes, músicas diversas e, algumas até com cantigas de ninar que constituíram o contexto sonoro e musical da sua vida intrauterina. Conforme Lino (2002) afirma:

Inicialmente, é na barriga da mãe, ouvindo as batidas de seu coração, que a criança percebe a música. Afinal, o que move o bebê e a mãe é a necessidade de comunicação. No caso, a música aparece como o elo dessa comunicação, seja ao ouvir os sons internos de sua mãe, seja ao ouvir sua fala ou pessoas que conversem com ele. (LINO, 2002, p.70)

Estas experiências, marcadas em seus corpos físicos e emocionais, ainda que reconhecidas pelas crianças pequenininhas – como o som dos batimentos cardíacos, a voz materna, paterna etc. – constituem a base para a compreensão do mundo sonoro, para a organização e significação deste mundo. Ou seja, a iniciação ao universo sonoro das crianças ocorre mesmo antes de a recebermos no mundo. Entretanto, o conhecimento em música é construído na *ação* da criança com o som, com a música:

³ “Numa simplificação conceitual, repertório ou subcódigo é o arquivo dinâmico ou experiências reais ou simbólicas de uma pessoa ou grupo social (...) tem recorrência no conceito de memória de imaginação e, em última instância, no de conhecimento. Mas é importante ter sempre presente o aspecto dinâmico desses conceitos. Assim como repertório, a memória, a imaginação e o conhecimento não são arquivos mortos, passivos” (MESERANI, 1984, p.17-8 *apud* MARTIS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p.21).

⁴ O uso de universo sonoro neste texto será usado na mesma compreensão de paisagem sonora. Segundo Schafer (1991) a paisagem sonora é a percepção de sons de diversos ambientes, ou seja, são os sons que nos circundam e aqueles que são feito pelo homem. Cada ambiente possui uma paisagem sonora, sendo assim o universo sonoro no que vivemos, é familiar e traz o sentimento de pertencimento.

[...] cuja característica fundamental é o movimento simultâneo e sucessivo de seus elementos estruturais. Assim, dentro de um *processo ativo e lúdico*, a criança poderá constituir seu conhecimento musical quando interagir com os objetos sonoros existentes em seu contexto (LINO, 2002, p.64).

O desenvolvimento da linguagem musical dentro de instituições de Educação Infantil faz parte da formação integral da criança. A escuta consciente na qual as crianças, desde muito cedo, são incentivadas a balbuciarem; a ter consciência da voz e a cantarem; a dançarem, a perceberem o movimento de modo inteligível e estético; a explorarem instrumentos e diversos tipos de objetos sonoros, dentro de uma concepção de criança ativa⁵, construtora de processos de apreciação e criação sonora e musical.

⁵ O conceito de “criança ativa” será retomado e aprofundado neste Trabalho no subtítulo: “5.2.1. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS”, p.31 a 33.

2. PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Acredito que sempre há uma área na formação pela qual somos atraídos com uma intensidade maior ou com a qual nos identificamos ao longo do curso. Para mim, esta atração, interesse maior, recaiu sobre a Educação Infantil (em creches e pré-escolas) e nela, a educação dos bebês (crianças de 0 a 3 anos de idade). Neste recorte, ainda amplo e complexo da área da educação das crianças pequenininhas em contextos coletivos, minha atenção se voltou às linguagens artístico-culturais. Ao longo do curso de Pedagogia já citado neste trabalho, alguns professores afirmavam o quanto era importante trabalhar com as diversas linguagens e ampliar o repertório cultural das crianças de modo intencional. Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) ressaltam que devemos favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (BRASIL, 2009, p.25)

No entanto, acredito que esta aproximação, interesse particular pelo campo das linguagens da arte na educação da infância, começou a ser gestado em mim ao longo das minhas experiências ainda quando criança, ao frequentar uma instituição de educação formal para a infância. Isto porque, quando os professores do curso de Pedagogia frisavam a importância de trabalhar com as múltiplas linguagens na educação das crianças, em especial, na Educação Infantil, recordava das minhas experiências com a arte na educação infantil e ensino fundamental. Entre as várias lembranças que emergiram, uma em particular, merece destaque, quando nos anos iniciais do ensino fundamental, aprendi a confiar em mim – e no que faço hoje, ou seja, na minha atuação pedagógica –, pois as propostas que ali eram promovidas favoreciam as diferentes linguagens e expressões artístico-culturais, assim como o diálogo entre elas e não apenas a linguagem oral e escrita. Havia música, teatro, pintura, apresentações, enfim, atividades que jamais esqueço, pois as trago marcadas no corpo, na minha subjetividade, nos meus afetos e conhecimentos gerais. Sendo assim, já havia um grande interesse da minha parte, desde aquela época, em saber mais sobre estas linguagens, fruir e criar, me expressar através delas e com elas. Na somatória das minhas experiências pessoais e as discussões teóricas advindas da área da Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFSC, fui construindo um olhar mais atendo às

questões voltadas às linguagens da arte e a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas.

A delimitação do olhar para a educação dos bebês, ganhou seus contornos ao longo da disciplina Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II, ministrada pela professora Ângela M. Scalabrin Coutinho, no segundo semestre de 2011. Nela, tive a oportunidade de ampliar a minha compreensão sobre a concepção de infância, em especial, aquela vivida pelas crianças de 0 a 3 anos de idade nos contextos das instituições de Educação Infantil. Em uma de suas aulas, a professora nos passou um vídeo, que me chamou muito a minha atenção. Este vídeo tinha como título *Cesto dos tesouros*, uma estratégia pedagógica proposta por Goldshmiel e Jackson (1987 *apud* CARDOSO, 2012, p.22) com o objetivo de oferecer para os bebês variedades de objetos cotidianos para estimular o tato, olfato, paladar, audição, visão e o movimento corporal⁶. O vídeo aqui em evidência mostrava um cesto com objetos de diferentes materialidades posto no chão e no meio do ambiente no qual os bebês tinham livre acesso. As crianças pequeninhas se dirigiam até o mesmo, apanhavam os objetos ali colocados e se aventuram na exploração, na descoberta destes colocando-os na boca, batendo-os contra o chão, tiravam do cesto e os colocavam de um lado para o outro. Uma cena que me chamou muita a atenção foi a que focalizou a ação de um dos bebês que, apanhando um chocalho presente no cesto e com movimentos soltos no ar, percebeu que o mesmo emitia sons. Em seguida, apanha outro objeto do cesto, com formato semelhante a do chocalho, e com ele busca realizar os mesmos movimentos feitos anteriormente, ficando intrigado, curioso com o fato deste segundo objeto, associado aos movimentos realizados anteriormente, não produzir sons.

O visionamento deste material audiovisual, em especial, a cena acima descrita, acompanhado das discussões teóricas feitas em sala sobre ele, foi a mola propulsora

⁶ “[...] o cesto dos tesouros consiste na oferta de objetos não comerciais (evitando os brinquedos “normais” e de plástico) aos bebês, fornecendo assim possibilidades de interação de forma multis sensorial. Ao apertar os objetos, puxá-los, sacudi-los, os bebês descobrem as suas propriedades. Deste modo, de acordo com estas autoras (1997: 101) os objetos a incluir no cesto dos tesouros devem ter em conta as possibilidades que oferecem aos sentidos. Para o tato, objetos que possam ser interessantes em relação à textura, forma e peso; para o olfato, uma variedade de odores; para o gosto, uma oferta mais limitada, mas possível; para o ouvido, timbres, chocalhos, sons diversos; para a vista, cores, formas, tamanhos, brilho. Para além de advertirem que os materiais devem ser feitos de produtos naturais e não de plástico, Goldschmiel e Jackson (1997) sustentam que a função do adulto é oferecer segurança com a sua presença, que deve ser atenta, mas não ativa” (CARDOSO, 2012, p.22-23). Para aprofundar as discussões sobre a presença do cesto dos tesouros no berçário, indicamos a leitura de tese de doutoramento intitulada *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem* da pesquisadora Maria da Graça Santos Bandola Cardoso (2012). Esta pesquisa está disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748>.

para a minha disposição em buscar atuar com os bebês no estágio obrigatório previsto no curso de Pedagogia da UFSC – assim, como fora dele - tendo como norte as discussões da linguagem musical entre as crianças de 0 a 3 anos de idade. Certamente, este recorte, não desconsidera todos os princípios norteadores da Educação Infantil estabelecidos nos documentos oficiais como, por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Ao realizar as primeiras observações de campo no estágio supervisionado obrigatório na Educação Infantil, numa creche municipal de Florianópolis, com um grupo de 15 crianças com idades entre um ano a um ano e onze meses, identifiquei no planejamento pedagógico da professora para este grupo, a proposta de trabalhar com diferentes ritmos musicais.

A professora do grupo citado, numa breve conversa que tive com ela na ocasião do estágio, reafirmou sua intenção de trabalhar com a música, trazendo para as crianças diferentes ritmos musicais. Segundo ela, a proposta seria de: um dia apresentar o samba, num outro a música clássica e assim todos os ritmos seriam inseridos no cotidiano daquelas crianças. Vale lembrar que observei apenas um dia em que o ritmo samba estava sendo apresentado às crianças, num final de tarde, no momento que os bebês esperam seus familiares para retornarem aos seus contextos familiares. Neste momento, explicitiei à professora do grupo 2B o meu interesse em construir um planejamento pedagógico – que nortearia meu exercício de atuação docente no estágio supervisionado - pelo viés da música. Uma proposta que foi bem aceita pela docente, pela minha parceira de estágio e a professora supervisora de estágio⁷.

Mas agora, como trabalhar a linguagem musical com crianças de 0 a 3 anos de idade? O que é música? Quais ritmos esses bebês conheciam? Quais ritmos iriam trazer para este grupo especificamente e que fossem significativos? Esta seria a forma mais adequada de trabalhar a linguagem musical entre os bebês? O que dizem as pesquisas no campo da educação e da música sobre o assunto?

Se por um lado durante nossa formação inicial foi ressaltada a importância de ampliar e trabalhar com as diferentes linguagens, não houve uma preocupação consistente para com a ampliação de nossas experiências, dos nossos repertórios e

⁷ Para aprofundar as reflexões sobre este processo e estágio, indico a leitura do Memorial de Estágio intitulado: Estágio Supervisionado na Educação Infantil, o qual foi elaborado por mim e minha colega, durante o referido estágio. Este memorial se constitui como requisito parcial para aprovação na disciplina de Educação e Infância VII - Estágio Supervisionado em Educação Infantil no primeiro semestre de 2012, do curso de Pedagogia da UFSC.

criações nas diferentes linguagens, a fim de construir bases sólidas que pudessem subsidiar a nossa prática pedagógica com as crianças, em especial, as pequenas. Durante a graduação, raras foram as proposições que me fizeram refletir sobre a linguagem musical no que concerne aos seus fundamentos e princípios. Assim como, para com a construção e o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas às crianças de 0 a 3 anos de idade e seus processos de apreciação e criação, seja de ruídos, sons e músicas, ou ainda, na perspectiva de Schaffer (1991), na apropriação e construção de paisagens sonoras. Sabia sim, que deveria fazer presente em minha prática pedagógica a linguagem musical, os ritmos, mas como os colocaria? Os meus conhecimentos no campo da música estão muito mais associados às sensações, aos estados emocionais que ela promove ou a livre apreciação, do que, juntamente com esses, os conhecimentos fundamentais desta linguagem ou de uma proposta de educação musical para bebês. Também, nunca tive a oportunidade de aprender tocar algum instrumento e, em relação ao interesse nessa aprendizagem, pouco foram os incentivos (no âmbito acadêmico e privado) para tal.

Considerando as reflexões tecidas até aqui, trazer para o Trabalho de Conclusão de Curso a discussão sobre a linguagem musical no contexto da educação formal dos bebês é ter a possibilidade de: a) aprofundar e expandir a minha formação num campo que considero fundamental para a educação dos bebês; b) avançar nas discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas construídas e desenvolvidas ao longo do estágio no que tange as experiências dos bebês com a linguagem musical na creche; c) criar um movimento reflexivo e teórico que busca afinar nossa audição, abrir nossos ouvidos (SCHAFFER, 1991) para um aspecto que ainda há muito a ser explorado, descoberto pelos pedagogos em formação ou que já atuam: a linguagem musical na educação dos bebês nos contextos de Educação Infantil. Soma-se a estas indicativas, o fato de que com a promulgação da Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), desde 2012, o ensino da música passou a ser obrigatório em todos os níveis da Educação Básica Brasileira. Esta mudança coloca *novos desafios e possibilidades* para todos os profissionais e pesquisadores do campo da Música, da Educação Infantil, dos cursos de Pedagogia e dos gestores, em especial, em nível municipal considerando que a oferta e a qualidade da Educação Infantil oferecida às crianças e suas famílias, é uma obrigação do poder público municipal.

3. OBJETIVOS:

3.1. Objetivo geral:

Mapear e analisar as experiências dos bebês na linguagem musical, a partir dos registros e práticas pedagógicas presentes num memorial de estágio supervisionado em Educação Infantil da UFSC, realizado no primeiro semestre de 2012.

3.2. Objetivos específicos:

- Refletir sobre a presença da linguagem musical na formação do pedagogo;
- Apresentar e discutir os princípios e fundamentos da linguagem e educação musical dos bebês, a partir de perspectivas teóricas consonantes com uma concepção de criança ativa e práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores às interações, as brincadeiras e as linguagens;

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A investigação aqui apresentada tem como propósito central o mapeamento e a análise das experiências dos bebês na linguagem musical, a partir dos registros e práticas pedagógicas presentes num memorial de estágio supervisionado em Educação Infantil da UFSC, realizado no primeiro semestre de 2012. Assim, considero este memorial como um *documento* produzido por estudantes (eu e minha colega de estágio) dentro do curso de Pedagogia da UFSC num dado momento histórico do próprio curso; dos docentes nele atuam; da instituição na qual o estágio foi desenvolvido; do debate no campo da formação de professores e dos debates advindos da própria área da Educação Infantil; aliados ao percurso (pessoal e acadêmico) de cada estudante-autor do memorial. Assim, realizarei uma pesquisa de cunho documental, empregando a técnica da análise de conteúdo para o tratamento das informações presentes no documento.

Segundo Krippendorf (1980 *apud* VALA, 1999, p.103), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. Como coloca Bardin (1979 *apud* VALA, 1999, p.103), “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”.

De acordo com Vala (1999),

A finalidade da análise de conteúdo será, pois efectuar interferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Podemos então sumarizar as seguintes condições de produção de uma análise de conteúdo: os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto da pesquisa; para proceder a interferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analítico cuja articulação permite formular as regras da inferência [...]. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traço de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise. (p.104)

Tendo então como base a análise de conteúdo do documento escolhido para esta investigação, realizarei um primeiro mapeamento das passagens em que a linguagem da música na prática pedagógica com os bebês nele se faz presente. Em seguida, farei uma seleção dessas passagens, tendo por base, as narrativas que apresentarem de forma mais densa o contexto e a atuação dos bebês. Ou seja, uma seleção de ordem qualitativa.

Conforme Silveira e Córdova (2009), o pesquisador, ao assumir a abordagem qualitativa busca, na análise dos dados:

[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantifica os valores e as trocas simbólicas [encontradas nos dados] nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) (...). (p. 32).

Vale dizer que os dados que compõem o memorial, assim como as análises destes, sua estrutura e narrativa, foram construídos por mim e minha colega de estágio no primeiro semestre de 2012. Então, por que me debruçar sobre um documento que já me é familiar? A escolha deste documento ocorreu por três motivos principais: 1) a falta de tempo hábil para a realização de uma pesquisa de campo – sendo que meu desejo inicial era o de realizá-lo –, considerando o prazo de quatro meses para realização da investigação e que de fato as orientações tiveram início no mês de abril do corrente ano; 2) por ser um material construído por mim sim, sem, contudo, que tivesse tido condições naquele momento da minha formação, de avançar nas questões que emergiam sobre a linguagem da música entre os bebês; 3) por, inicialmente, acreditar que havia construído uma prática pedagógica de qualidade para os bebês no que diz respeito à linguagem musical. Deste modo, à oportunidade retornar ao documento, num outro tempo histórico e com outro propósito/objetivos, parece possibilitar a promoção a construção de outros olhares e interpretações sobre a problemática em evidência e, ao mesmo tempo, potencializar um material elaborado a partir de registros de campo construído no interior do curso de Pedagogia.

No entanto, ressalto a atenção redobrada que cabe ao pesquisador neste caso, ao analisar a sua própria produção, quanto aos limites que tal investidura pode apresentar. Assim, nas análises recorrerei aos aportes teóricos aqui elegidos, e numa das indicações de Larossa (1998) quando discute a dimensão da alteridade da infância na direção de que para construirmos uma concepção de infância reconhecendo sua alteridade em relação aos adultos, é preciso questionar os nossos saberes e poderes sobre ela. Ou ainda, seguindo a linha da pesquisa antropológica: *é preciso estranhar aquilo que nos parece familiar*. Assim, construirei um olhar sobre o documento, estranhando aquilo que me parece familiar, buscando questionar a minha própria produção acadêmica, buscando ampliar a compreensão e interpretação crítica da realidade investigada.

Os primeiros passos da investigação ocorreram antes da análise documental. Esses se constituíram primeiramente na realização de um levantamento e estudo bibliográfico a partir de artigos científicos publicados em periódicos e anais de congressos⁸, livros, artigos publicados em sites voltados à educação musical, em específico, aqueles referentes à linguagem da música no contexto da educação infantil. Na esteira deste recorte, fui mapeando o que a produção teórica no âmbito da educação, formação de professores e da arte indicavam sobre ela e suas relações com a linguagem musical na educação das crianças pequenas. Estudo das principais legislações nacionais em nível municipal e federal que regem a Educação Infantil, dando maior atenção aos aspectos que tratavam da relação educação e arte e, particularmente, da música. Aliado a estes, busquei dados e referenciais teóricos que possibilitassem situar e compreender a educação infantil, trabalho pedagógico com os bebês e a sua educação musical.

Outra fonte de pesquisa foram teses dissertações de mestrado e teses de doutorado, tendo como base a seleção advinda da pesquisa de Oliveira (2012). Entre as investigações localizadas me debrucei, em especial, na leitura da pesquisa de Maria Cristina de Campos Pires (2006) intitulada *O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?* Este estudo, focado na educação musical das crianças de 0 a 3 anos de idade, apresenta e discute uma bibliografia italiana com a qual analisa a construção da paisagem sonora durante as atividades do dia-a-dia numa creche pública do Município de São Paulo (Centro de Educação Infantil, CEI). O mesmo discute o contato das crianças com diferentes formas musicais, na defesa de que aproximações desta ordem podem constituir-se como fatores fundamentais para o aprimoramento da audição dos bebês, da produção de culturas infantis e o reconhecimento, por parte desses, do ambiente onde vivem.

⁸ Refiro-me aqui, em especial, aos anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED, dos Encontros Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM e dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. Tal limitação nestas três fontes – no que se refere aos anais de congresso - ocorreu em função do tempo para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso, concentrado na nona fase do Curso de Pedagogia da UFSC, com carga horária de 12h semanais. Além disso, a pesquisa contou com a prévia seleção de artigos realizada pela pesquisa de Oliveira (2012), em andamento.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1. A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Planejar, organizar, registrar, ter a sensibilidade para a linguagem musical no ambiente escolar e nas instituições de educação infantil como também em espaços de educação não formal para infância, são aspectos que devem se fazer presente, de modo consciente, na prática e atitude pedagógica dos professores. Trabalhar com a linguagem musical nos contextos na educação das crianças de 0 a 6 anos de idade requer um conhecimento específico sobre a mesma, a fim de que a sua presença revele seus princípios e fundamentos, assim como promova entre as crianças processos de criação e fruição nesta linguagem. A compreensão dos fundamentos desta linguagem, assim como a compreensão das possibilidades de uma educação ou de propostas pedagógicas neste campo voltadas às crianças pequenas, busca evitar equívocos nos quais, em geral, a música é compreendida e utilizada somente como pretexto para o ensino de conteúdos de outras áreas do conhecimento ou atitudes comportamentais. Britto (2003) afirma que:

Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos a que fundamentam o trabalho. (p.35) (grifos meus)

Segundo Pires (2006, p.01) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), no que se refere à formação de professores para a Educação Básica, não faz qualquer alusão a sua formação nas linguagens artísticas. Sendo assim, o que vemos na prática são professores que não tiveram formação suficiente para trabalhar com a linguagem musical e com isso, utilizam o conhecimento que está no seu alcance. Assim, cabe indagar: como garantir um trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos de idade que favoreça a imersão qualificada ou que promova processos de criação apreciação musical (e nas demais linguagens artísticas), se estes profissionais, em geral, não possuem uma formação na qual são garantidos estudos e vivências, especificamente aqui, na linguagem musical?

Sem uma formação específica, as pesquisas indicam que o professor não compreende, por exemplo, que para desenvolver a linguagem musical entre as crianças não basta colocar músicas para elas ouvirem (PIRES, 2006). Na corrente da ausência de uma formação adequada, a grande maioria das propostas pedagógicas elaboradas por

pedagogos acabam por reforçar a escuta de músicas que estão atualmente em evidência na mídia, não favorecendo uma ampliação do repertório cultural e musical das crianças.

Deste modo, considero que na formação inicial em nível superior dos professores de Educação Infantil – nos cursos de Pedagogia –, faz-se necessário a garantia das discussões sobre os fundamentos da Educação Infantil, assim como das linguagens da arte, em particular, da linguagem musical, para que futuramente esses sujeitos possam oferecer uma educação de qualidade às crianças⁹. De acordo com a pesquisadora Tereza Mateiro (2011),

A formação musical dos estudantes dos cursos de pedagogia tem sido discutida principalmente por Bellochio (2004, 2008a, 2008b) e Figueiredo (2004, 2007). Bellochio (2008a) argumenta que nos primeiros anos de escolarização as crianças aprendem de “modo conjunto e não em compartimentos nos quais cada área apresenta proposta independente” (p.2) e, por isso, propõe uma formação pedagógico musical mais qualificada para o professor generalista de educação infantil. Figueiredo (2004) acredita que os professores generalistas podem contribuir significativamente com a educação musical, uma vez que *os professores especialistas em música raramente atuam nas primeiras séries do ensino fundamental*. Ambos ressaltam que não se trata de substituir o professor licenciado em música. (p. 12) (grifos meus).

Na continuidade das suas reflexões, Mateiro (2011) explicita que no que tange aos cursos de Música-Licenciatura, “ao realizar uma pesquisa durante o ano de 2008”, não identifica “um programa que priorizasse a formação docente para a educação infantil” (MATEIRO, 2011, p.12)¹⁰. Assim, acredito ser urgente pensar numa formação

⁹ Segundo Mateiro (2011, p.11-12): “A formação profissional para a educação infantil é um tema que abre possibilidades de discussões múltiplas, desde a própria história do professor como profissional docente, reconhecido e valorizado até as necessidades formativas em educação musical para a formação inicial de professores generalistas e de professores especialistas em música”. No entanto, *considerando os limites* deste trabalho e os objetivos nele propostos, buscarei ressaltar os aspectos referentes à formação musical sem, contudo, entrar nos meandros das discussões teóricas sobre os professores generalistas e especialistas em música e suas implicações para a Educação Infantil. Porém, aponto para a necessidade do debate na área na Educação Infantil e da Arte.

¹⁰ Entretanto, a autora não deixa de mencionar em seu texto a localização de trabalhos de “extensão relacionados ao ensino e à pesquisa realizados na área de educação infantil”, que acabam motivando “estudantes de licenciatura em música a se identificarem como professores da infância” (ILARI, 2010 *apud* MATEIRO, 2011, p.12). Diante desta exposição, não posso deixar de mencionar a experiência das *Oficinas de musicalização infantil* - ou seja, não restritas às crianças de 0 a 6 anos de idade, ou à Educação Infantil em si –realizadas pelo Departamento de música, do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob a coordenação da professora Vivine Beineke. Segundo ela: “o projeto visa oportunizar atividades musicais para crianças da comunidade, além de constituir espaço de atuação para a formação de estudantes do curso de Licenciatura em Música. Nesta proposta desejamos que a aula de música seja um espaço para a construção de um fazer musical significativo, no qual procuramos valorizar as práticas musicais dos alunos, integrando atividades em que eles tocam e cantam, compõem suas próprias músicas, ouvem e analisam sua própria produção e a de outros músicos” (BEINEKE, 2013, s/p). Depoimento publicado em: <http://www.ceart.udesc.br/eventos/oficina-de-musicalizacao-infantil-realiza-concerto-no-centro-de-artes-no-dia-03-de-julho/> Acessado em: 16/06/2013.

do pedagogo que contemple, promova aprofundamentos teóricos e práticos na música e o incentivo a uma *formação musical pessoal ampla e diversa*. Vale ressaltar que o professor *não deve* se contentar, se restringir apenas aos conhecimentos apreendidos ao longo da sua formação inicial – no curso de graduação em Pedagogia, por exemplo. Como já mencionei, faz-se necessário sim, que o curso ofereça os fundamentos teóricos e práticos para o profissional em formação, mas estes devem ser vistos pelos sujeitos em formação como bases, *molares propulsoras para aprofundamentos posteriores*, sempre considerando as especificidades do grupo de crianças com o qual atua em cada momento.

Do mesmo modo como é indispensável um primeiro contato com os fundamentos, princípios e propostas pedagógicas existentes no campo da música para a educação musical das crianças de 0 a 6 anos de idade, faz-se necessário que ela esteja em sintonia com as discussões sobre as singularidades das crianças pequenas nos seus modos de conhecer e atuar no mundo, compreendendo-as nas suas diversas formas expressão nas múltiplas linguagens. Além disso, a formação se deve estar atenta para a *abertura das possibilidades*, dos caminhos de construção de conhecimentos e significados nas diferentes linguagens na sua atuação, na relação entre adultos e crianças. Nesta perspectiva de formação e atuação, Linhares (*apud* CARINO,2002) aponta para o fato de que a escola também não deve se fechar para um determinado fim:

[a] educação escolar [incluímos aqui à educação infantil] não pode ser amesquinhada como uma preparação para o emprego e muito menos para a adaptação inumana de ir renunciando aos sonhos de ontem e de um amanhã melhor. Precisamos, mais do que nunca, da educação escolar para *nutrir sujeitos no exercício de imaginar e realizar mundos novos e, assim, ampliar a vida, construindo significados éticos para sua própria existência*. Para a educação, como um processo permanente e ilimitado, não basta ocupar os lugares já prontos, importa *reinventá-los* como uma aposta no futuro e na própria humanidade. (p.2) (grifos meus)

Sendo assim, o professor necessita de uma formação que, no mínimo, possibilite o questionamento sobre esse repertório musical que a sociedade lhe impõe. Segundo Ostetto (2004) é preciso que

[...] as práticas educativas em que a repetição e a reprodução - seja dos conteúdos escolarizados, seja dos modelos massificados da sociedade de consumo [como as músicas da indústria cultural] - dêem lugar ao entendimento e à descoberta, construídos através do diálogo, da comunicação

e do questionamento de saberes e fazeres, de cada um e de todos, já estão no nosso horizonte. (p.15)

Conforme coloca Carino (2002), a formação do professor deve contemplar uma visão e atitude pedagógica na qual a música seja promotora de uma educação criativa, *participativa*:

Transformar a música em algo imposto, previamente escolhido e determinado é, portanto tudo o que não se deve desejar. O professor - seja o docente em geral, seja o que se especializa em educação musical - deve receber uma formação tal, em termos do interesse pela música como instrumento didático, que não o torne um criador das salas de aula "ordenadas" e "tradicionais", mas um elemento instituinte de um imaginário do qual irrompa a sala alegre, ruidosa, musical, na saudável "bagunça" correspondente a uma educação criativa, transformadora e progressista. (CARINO, 2002,p.12)

No curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, as disciplinas referentes ao estudo das linguagens são MEN7110 Arte, Imaginação e Educação, MEN7130 Linguagem Escrita e Criança, MEN7132 Literatura e Infância e MEN7106 Educação e Infância VI: Conhecimento Jogo, Interação e Linguagens II. Em relação à linguagem musical especificamente, pouco foram os momentos que esta se fez presente ao longo do curso. Um destes momentos particulares de reflexão, vivências e discussões sobre a linguagem musical e a educação das crianças, foi no minicurso *Musicalização Infantil: estratégias para professores de escola básica*¹¹, e na disciplina MEN 7110 que, entre outros conteúdos previstos na ementa, trabalha todas as linguagens artísticas numa carga horária de 72h/a em todo o curso, ou seja, algo muito breve. Para mim, o que ficou frisado em todas as disciplinas, em especial, as que tratavam das linguagens foi à necessidade da ampliação dos repertórios linguísticos das crianças. No entanto, cabe perguntar: como ire ampliar o repertório cultural das crianças se o meu não é ampliado? Voltando para a linguagem musical, como irei trabalhar se não tive uma *base consistente*, construída por estudos teórico-práticos, por experiências significativas com o som e a música durante o curso ou fora dele? Lino (2002, p.69) também afirma a importância da experiência musical na formação do professor e pontua que este “deve viver a experiência sonora, passando por sua expressão e percepção” chegando à comunicação. Para a referida autora, a formação não passa somente pela apreciação e produção musical. Segundo Lino (2002):

Um bom começo é o professor ficar atento à sua própria expressão musical, ao uso do seu corpo na sala de aula, à maneira como se movimenta, como

¹¹ Minicurso realizado na 10ª Semana de Pesquisa e Extensão (SEPEX/UFSC) no dia 20 de outubro de 2011, ministrado pela professora e musicista Gislaïne Naterra Azor.

respira, como fala, como canta, como articula as palavras, como anda, como se comunica com seus alunos. (LINO, 2002 p. 69)

A citação acima indica que a formação na linguagem musical passa pela *conscientização* das nossas ações sobre o mundo, a forma como empregamos e usamos a nossa voz, por exemplo, cotidianamente. Esta visão parece ampliar as possibilidades de formação e, talvez, pudesse levantar o debate entre os professores que atuam no curso de Pedagogia da UFSC sobre uma proposta de atuação colaborativa, para com esta conscientização.

Tenho a clareza de que a formação inicial do Pedagogo, não consegue abarcar todos os desafios que hoje se colocam para o professor dentro das instituições de Educação Infantil, pela complexidade das relações políticas, sociais, culturais e destas com os diferentes campos do conhecimento que constituem este nível da Educação Básica brasileira e os sujeitos (adultos e crianças) que o compõem. Entretanto, estou buscando chamar atenção para a reflexão do que consideramos básico (por que, para que, como, quando, de que forma?) nesta formação inicial¹².

A partir das colocações feitas até aqui, penso ser necessária uma reflexão, estudos mais aprofundados sobre como está sendo trabalhada a linguagem musical dentro dos cursos de graduação em Pedagogia, em especial, da Universidade Federal de Santa Catarina, para que profissionais neles formados tenham condições cada vez mais amplas e diversas para a construção de práticas pedagógicas de qualidade dentro da linguagem musical, em especial, para os bebês¹³.

5.2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

¹² Certamente, a formação do professor não deve se restringir aquela inicial, em nível de graduação. A formação pessoal e profissional deve ser pensada num contínuo. Assim, as propostas de formação continuada promovidas pelas redes de educação (municipais e estaduais) onde os professores atuam, também devem ser pensadas de forma sistemática e contínua, buscando, entre outros, atender as demandas pedagógicas dos docentes. Como coloca Pontes (2009) ao tratar da formação docente e arte na educação infantil, a formação continuada deve ter “o exercício da docência como o cerne de onde partem as demandas de formação e para onde voltariam às proposições dos professores” (PONTES, 2009, p.308).

¹³ Certamente as reflexões sobre a formação inicial do pedagogo e a linguagem musical, não se findam por aqui. No entanto, considerando a natureza e foco deste trabalho não aprofundaremos este tema, mas não poderíamos deixar de abordá-lo. Isto porque, os dados sobre as relações entre a linguagem musical e os bebês e que mais adiante serão analisados, foram engendrados ao longo do meu processo de estágio, como já mencionado anteriormente neste texto. Processo que teve como base a formação acadêmica que tive ao longo do curso já citado.

Educação musical para os bebês ou entre os bebês pode “soar” de modo “desafinado” para algumas pessoas. Isto porque, muitos ainda concebem a música como uma arte erudita e culta por excelência, que acontece sob dois pilares: 1) aprendizagem de uma técnica de escrita e leitura, 2) aprendizagem de tocar um instrumento musical (TORINO, 1988, p.1). Deste modo, ressalto que quando me proponho a discutir a linguagem musical entre as crianças pequeninhas num contexto coletivo e público de educação da infância de 0 a 6 anos de idade, o faço na mesma direção apresentada pela *Divisione Servizi Educativi-Settore Servizi per L’Infanzia della Comune de Torino* (TORINO,1988), cidade localizada na região Piemonte, norte da Itália. Segundo artigo publicado por esta *Comune* é possível hoje pensar numa educação musical para crianças inseridas em creches e pré-escolas, porque houve uma ampliação na compreensão dos conceitos basilares do que seria música, apreciação e fazer musical. De acordo com o artigo:

O conhecimento de diferentes obras de compositores contemporâneos nos obriga a chamar de "música" produções que já não satisfazem mais as nossas velhas definições provenientes de “teorias musicais” que, na definição de música falavam de escalas maiores e menores, de medidas a três tempos e de acordes perfeitos. A linguagem da nossa música tradicional tornou-se um caso particular. Assim, numa visão mais ampla, é possível falar de uma “pedagogia da conduta musical” e que pode ser dirigida às crianças bem pequenas. (TORINO, 1988, p.1)

Então, como definir o que é música? Segundo o depoimento de Thiago, um menino de 4 anos de idade, à pesquisadora Dulcimarta Lino (2002), “música é cantar, dançar, brincar e tocar também!”. Para Lino, a astúcia de Thiago está na sua capacidade de associação cinestésica causada por sua percepção auditiva, a relação música e movimento, devido as suas experiências com e na linguagem musical (2012, p. 193), como ele aprecia a criação musicalmente. Torino (1988) indica que na elaboração desta resposta, não deveria restringir-se ao exame do resultado sonoro, que é muito diverso entre as diferentes culturas, mas sim, pelo “comportamento de quem faz música, que parece apresentar características comuns em todas as latitudes” (TORINO, 1988, p.1).

Foi exatamente esta conclusão, que conduziu a observação das crianças pequenas intencionadas a "fazer música". Observa-se muitas vezes, sem contudo prestar muita atenção para esta fórmula, que a música é uma forma de jogo. [...]

Não é somente o estudo dos comportamentos musicais dos adultos que nos permitem melhor interpretar a atividade sonora da criança, mas, reciprocamente, é o estudo do jogo infantil a projetar luz sobre a invenção e execução do musicista. Ouvidas por daqueles, cujos ouvidos foram formados por Bach e Mozart, as produções infantis não possuem nada de musical, mas

se comparadas com as recentes pesquisas musicais, especialmente, com a música "concreta", deixam emergir semelhanças mais profundas do que se poderia pensar. (TORINO, 1988, p.2)

Nesta perspectiva, criação musical das crianças pequenas pode ser considerada a partir não somente pela sonoridade por elas construídas, mas como elas as constroem, considerando esse processo como uma brincadeira (jogo). Uma experimentação que engloba como disse Thiago, o movimento corporal, gestual, o próprio som e um modo de tocar os instrumentos na direção da descoberta sonora, rítmica e mesmo a criação de técnicas de tocar um instrumento, mais do que o domínio das técnicas convencionais.

A música – enquanto produto fechado, acabado – está muito presente no cotidiano das creches e pré-escolas. Entretanto, na maioria dos casos, ela aparece como um meio para garantir atitudes sociais que as crianças devem seguir, sendo quase sempre, denominadas de “musiquinhas” (LAZZARIN, 2000). Conforme Fuks, citado por Lazzarin (2000), esta forma de emprego da música na educação das crianças revela, não apenas concepções de educação musical, como de hábitos e concepções de educação da infância.

A escola tem por hábito a utilização de diminutivos que emprega sempre ao falar com a criança. Desta forma o repertório musical que a instituição destinou para, segundo o seu próprio discurso ‘formar hábitos e atitudes’ infantis é denominado ‘musiquinhas’. Uma análise do caráter disciplinar das musiquinhas, que encerram sempre uma ordem disfarçada pelo canto, nos levou a chamá-las musiquinhas de comando. (FUKS, 1994, p. 164-165 *apud* LAZZARIN, 2000, p.6-7).

Com a exposição de Fuks (*apud* LAZZARIN, 2000), pode-se perceber a abordagem da música na educação da infância como instrumento de controle e comando da ordem institucional por parte dos professores sobre as crianças. E, infelizmente, mesmo os autores tratando de dados advindos da escola, pode-se relacioná-los com as práticas existentes nos contextos de educação infantil, onde as denominadas “musiquinhas” aparecem frequentemente na hora de formar filas, lavar as mãos, guardar os brinquedos etc.

Não é possível negar, diz Lazzarin (2000) que:

[de] certa forma, a música como controle é um instrumento na maioria das vezes necessário e muito bem-vindo, em uma classe lotada, com 25/30 crianças, onde apenas uma professora tem de se desdobrar para atender o número excessivo de alunos [ou crianças em creches e pré-escolas] (LAZZARIN, 2000, p.7).

Entretanto, *o controle não pode ser a tônica das propostas pedagógicas na linguagem musical* na perspectiva de uma educação da infância, especialmente, das

crianças de 0 a 6 anos de idade, que se propõem a contemplar a alteridade da infância e das crianças; a considerar as especificidades da faixa etária; a promover experiências ou processos de criação e apreciação musical de qualidade na direção da (trans)formação do sujeito e do mundo que o cerca; a recebê-las como um acontecimento na direção do pensamento de Larossa (1998).

Tendo em vista as reflexões de Lazzarin (2000), há indicações que a linguagem musical não é compreendida na maioria das propostas pedagógicas como uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio (BRASIL, 1998, p.45). Sendo assim, há um trabalho nas instituições que não garante a apropriação e a produção criativa da linguagem musical, da descoberta dos sons e da sua paisagem sonora pelas crianças.

Para que a linguagem musical esteja presente nas creches e pré-escolas de uma forma significativa para as crianças e que garanta a ampliação do conhecimento e das formas de expressão, criação nesta linguagem, é necessário que o professor conheça a estrutura e características da música e da educação musical. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil¹⁴ (BRASIL, 1998) ressalta que, ao trabalhar com esta linguagem, o professor deve considerar as seguintes características:

- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1998, p.48).

Segundo Stiff (apud KEBACH;BEYER,2012) a *apreciação, composição e execução* são elementos fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento musical. Porém, nota-se na prática, as atividades musicais enfatizam a execução e a performance deixando a apreciação sem espaço. *A apreciação é uma atividade de*

¹⁴ Ressalto que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL,1998), volume intitulado “Conhecimento do mundo”, que contém as referências para o trabalho pedagógico na linguagem da música na educação das crianças em creches e pré-escolas, já foi objeto de análises apresentadas em congressos da área da educação Musical e da Educação como, por exemplo, o trabalho de Nogueira (2000). Entretanto, como ressalta Nogueira, Maioli e Soares (2007), especificamente no que diz respeito ao trabalho com bebês, a análise do referido documento ainda se mostra incipiente.

reflexão diante dos aspectos musicais. Sendo assim, a apreciação auxilia na formação de seres sensíveis e reflexivos capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se. (p.29)

Por meio das brincadeiras em roda, da escuta de obras musicais, do aprender canções, as crianças acabam criando um gosto pela linguagem musical. É importante, simultaneamente as brincadeiras cantadas, o contato e a vivência com a *matéria-prima da linguagem musical: o som e o silêncio*. Faz-se igualmente necessário para a aprendizagem musical a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano, como uma importante forma de conhecer e representar o mundo.

Sobre a construção do conhecimento musical, vale ressaltar que *uma das maneiras de vivenciar música é por meio do gesto corporal*. Porém, não só a música incita o movimento, como também o movimento poderá produzir a música. A música pode ser traduzida em gestos, como os gestos podem ser traduzidos por música, sendo que ambos se auxiliam e complementam no processo de aprendizagem. Assim, por meio de experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão é que ocorrerá uma apropriação da linguagem musical significativa entre as crianças. Ou seja, a partir daquilo e da forma com que a criança experimentou a linguagem musical é que será assegurada ou não, a sua aprendizagem. Isto porque, é pela estruturação cognitiva das hipóteses espontâneas desencadeadas na experiência sonora ou musical que a criança elabora o seu conhecimento musical e o compartilha com seus coetâneos e adultos.

5.2.1. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS

Antes de adentrar pelos meandros da música na educação dos bebês, é preciso dizer de dois conceitos chaves, para a reflexão sobre uma proposta de educação musical dos bebês, assim como de educação infantil diz respeito à ideia de criança e infância. Assumo nesta investigação a concepção de uma criança ativa, competente, rica, que se expressa, se constitui e age sobre o mundo por meio de múltiplas linguagens ou, como coloca o italiano Loris Malaguzzi (*apud* EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999, V) nas “cem linguagens”¹⁵. Para mim, o poema elaborado por Aldo Fortunati (2009, p.47) representa a síntese poética da imagem de criança que assumo neste trabalho.

¹⁵ Refiro-me aqui ao poema “*Invece Il cento c’e*”, uma das marcas poéticas-educativas-filosóficas da proposta pedagógica para a primeira infância construída nas escolas de infância da região de Reggio

Por uma ideia de criança
 Por uma ideia de criança rica,
 na encruzilhada do possível,
 que está no presente
 e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
 guiada, na experiência,
 por uma extraordinária espécie de curiosidade,
 que se veste de desejo e prazer.

Por uma ideia de criança forte,
 que rejeita que sua identidade seja
 confundida com a do adulto, mas que a oferece
 a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,
 capaz de se encontrar e se confrontar
 com outras crianças
 para construir novos pontos de vista e
 conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,
 artesã da própria experiência
 e do próprio saber
 perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
 que aprende a conhecer e a entender
 não porque renuncie, mas porque nunca deixa
 de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

Considero a imagem poética de criança presente no poema acima citado, uma visualidade ancorada na perspectiva da construção social da infância e da criança. Para uma melhor compreensão dessa perspectiva, me apoio em Prout e James (1990, p.8 *apud* COUTINHO, 2010 p.5) ao explicitarem que:

1. A infância é entendida como uma construção social.
2. A infância é uma variável de análise social.
3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio.
4. As crianças são e devem ser encaradas como *ativas* na construção e determinação de suas próprias vidas [...] (grifo meu).

Assim, para a compreensão de infância – que abarca a imagem de criança ativa – é fundamental ter a consciência de que não há uma forma única de ser criança ou uma infância universal para poder olhar os sujeitos que corporificam esta categoria e suas múltiplas formas de vivê-la, indo além dos conceitos sedimentados em nosso meio

Emília, Itália. Este poema é encontrado na obra intitulada *As cem linguagens da criança* de Edwards, Gandini e Forman (1999, V).

social. Para a autora esta etapa da vida constitui-se em uma categoria social geracional ou homogênea, sendo resultado das transformações materiais, conceituais, religiosas, históricas, culturais, sociais, econômicas, ideológicas que as ações humanas no mundo desencadeiam, criando assim novas realidades e formas de existência para as crianças (OLIVEIRA, 2002, p.4). Na construção de uma concepção de infância indissociável do conceito de alteridade, a referida autora explicita que:

Tomando as crianças enquanto *outros*, instaura-se na pesquisa (e em outras ações para com ela) o desafio de redirecionar o olhar, romper com as perspectivas pelas quais culturalmente aprendemos a enxergá-las: incompletas, sem fala, um vir a ser, seres assexuados, inocentes. Na construção desse outro modo de ver, é necessário ainda, como fala Larrosa & Lara (1998:08), apreender *a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela*. Neuza M. M. de Gusmão (1999:42), diz que é por via desse *olhar interpelador* que a cultura e a alteridade desvelam as múltiplas linguagens do social. Linguagens essas que podem tornar-se invisíveis aos olhos e ouvidos diante de percepções da realidade dadas como universais, verdadeiras e únicas (Gusmão, 1999:42). (OLIVEIRA, 2002, p.7)

Compartilhando da concepção apresentada por Prout e James (1990, p.8 *apud* COUTINHO, 2010 p.5) as reflexões de Oliveira (2002), pode-se dizer que elas apontam para o fato de que devemos entender as crianças, desde a mais tenra idade, como sujeitos:

[...] pertencentes a um tempo/espço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto (GOBBI e LEITE,1999). Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua *condição de silêncio*. (OLIVEIRA, 2002, p.3)

A citação acima é contrária a uma visão de criança como “tábua rasa” ou a de um sujeito passivo. A “condição de silêncio” lhe foi atribuída pelos adultos ao longo da história, deriva de um olhar adultocêntrico¹⁶ para com elas. Deste modo, a perspectiva

¹⁶“A cultura [olhar] adultocêntrica[o] está sendo entendida[o] a partir da ideia apresentada pelos estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 1997; MONTANDON, 1997) de que as crianças expressam opiniões sobre suas vivências e experiências cotidianas e educativas. [...] em que há um corpo científico estruturado que reconhece a infância como uma categoria social e as crianças sujeitos sociais e ativos que

apontada por Fortunati (2009), Prout e James (1990, p.8 *apud* COUTINHO, 2010, p.5), Oliveira (2002) e assumida nesta investigação, é contrária a de uma imagem de bebê associada a de um sujeito incompetente, pobre. Coaduna-se a isso, a indicação de Barbosa e Foschi (2012, p.1): “Construir uma imagem potente dos bebês e das crianças pequenas pode reconduzir o olhar do pesquisador em campo e torna-se fundante da dimensão de pesquisa com crianças em espaços coletivos de educação”.

A criança é ativa no mundo, na construção das relações que estabelece com seus coetâneos e adultos, com o universo cultural e a natureza a qual estão ao seu alcance ou que lhe oportunizam conhecer. No cotidiano da Educação Infantil, cabe ao adulto, o professor, dar condições para que essas relações aconteçam de modo significativo para os sujeitos envolvidos; ele deve *ser o mediador* na e da relação bebê-mundo. O que implica em não colocar sempre a criança pequena em uma situação de dependência em relação ao adulto – e ao espaço por ele organizado – e sim, de respeito ao ritmo e tempo da criança; aos seus modos de expressão, movimento e locomoção; de pensar nas pequenas sutilezas que as crianças de 0 a 3 anos de idade nos indicam, pois elas dão sinais menos imediatamente perceptíveis das suas formas de organização cultural. Sendo assim, é preciso, como abordam Barbosa e Foschi (2012, p.6), ver e tratar o bebê como uma:

[...] criança ativa, não quer dizer uma criança hiperestimulada, mas sim, adotar a ideia de que desde o nascimento, a criança está apta e interessada em interpelar o mundo, em agir. E para o adulto, o desafio está em saber escutá-la, para não deixá-la perder este desejo que interpelar o mundo, auxiliando no que for necessário, aproximando daquilo que é distante, apresentando-a para o mundo.

Como colocado por Schmitt (2011, p.8), os bebês não centram suas manifestações na fala, porém suas relações e significações no mundo envolvem olhares, sorrisos, recusas e toques, que se constituem junto às relações. Segundo Richter (2010):

produzem culturas, e suas relações determinam a vida dos que a rodeiam (CORSARO, 1997; ALANEN, 2001; QVORTRUP, 1991, 1995, 1999)” (ALBUQUERQUE, 2012, p.13). Assim, a “cultura adultocêntrica está em oposição aos paradigmas que emergem da Sociologia da Infância (JAMES E PROUT, 1997) que consideram que a infância não significa uma imaturidade biológica, mas um componente cultural e estrutural das sociedades, que não é um fenômeno único e universal, que as crianças e suas culturas precisam ser estudadas e respeitadas em seu próprio direito, que as crianças são e devem ser compreendidas como sujeitos ativos na construção e determinação de suas próprias vidas sociais e daqueles que vivem ao seu redor [...]” (idem)

Nessa perspectiva, as linguagens são apreendidas pelas crianças muito cedo nas interações que estabelecem com outras crianças e adultos. Além disso, as pessoas importantes para elas constantemente as incluem – olhando em sua direção, esperando respostas, fazendo gestos e olhares específicos. Considerando que a criança se constitui apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, é necessário a mediação do outro.(p.87)

Como relatei na introdução deste trabalho, desde o útero materno o bebê já está imerso numa paisagem sonora composta pelas batidas do seu coração, pelos deslocamentos que ocorrem na barriga da mãe e pelas conversas que as pessoas realizam com a criança ainda na barriga, e que permite que a mesma perceba os sons, a música antes mesmo de seu nascimento. Segundo pesquisas analisadas por Lino (1999), há investigadores que “comprovaram que os bebês se movem em movimentos precisos e sincrônicos com a linguagem articulada do adulto, e logo nos primeiros dias, conseguem distinguir a voz feminina da masculina um som verbal de um ruído.” (LINO, 1999, p.70-71). Soma-se a esta comprovação, o fato de que a linguagem musical juntamente com a gestual é a pioneira na formação do vínculo afetivo entre a mãe e o bebê, sendo estes, fatores determinantes para o processo de musicalização da criança, diz Lino (1999, p.71). Os primeiros choros das crianças coloca Lino (1999), servem de base para o desenvolvimento de sua linguagem e contribuem também para o desenvolvimento da atividade musical. Sendo assim, o choro não serve somente para expressar alguma necessidade física ou fisiológica do bebê (LINO,1999).

Segundo Disoteo (*apud* PIRES, 2006) essas experiências são fundamentais, pois é graças a essa convivência e aos experimentos realizados pelos bebês que, aos poucos, vão sendo construídas as culturas das crianças, resultado, em princípio, da ação do ambiente e da voz materna (p.60). Ainda sobre a experimentação musical nos primeiros meses ou anos de vida, Lino (2002) ressalta a importância das crianças pequenas serem:

[...] levadas a explorar expressões musicais [...] balbuciando, gorgolejado, realizando emissões vocais em diferentes situações, imitando o fraseado rítmico e melódico de adultos e crianças a sua volta, sendo realimentadas sonoramente, bem como acompanhando essas expressões musicais com movimentos motores e rítmicos,[assim] estarão mais aptas a organizar mentalmente os sons de forma a ordená-los num espectro de altura que lhes permitira realizar glissandos ou esboços do contorno melódico-rítmico de canções.(p.73)

De acordo com Lino (2002), é de suma importância que se faça uma repetição de sons que o bebê produz, isso auxilia tanto na comunicação adulto e bebê como também, no desenvolvimento de uma memória musical. Sobre esta questão, a referida autora explicita que:

A primeira reação circular sonora começa quando a criança repete sons que lhe agradam, sons que são peculiares ao seu timbre de voz, em geral no segundo mês de vida. Nesse momento, é importante que imitemos os sons produzidos pelas crianças. Inicialmente, essa realimentação sonora se dá mais eficazmente a partir de sons isolados. Ao ouvir o adulto repetir o seu som, a criança, em geral, começa a rir ou a movimentar-se, ouvindo a sonoridade com atenção. Repetir os modelos sonoros dos latentes é ir criando neles memória de e para os sons. (LINO, 2002, p.72)

O canto espontâneo da criança é uma das diversas formas de expressão oral das crianças pequenas. Entretanto, o adulto, na maioria das vezes, não dá a devida importância por considerar uma imitação e não considerar a especificidade do processo do desenvolvimento da linguagem musical. Para Parizzi (2006, p.39), que pesquisou a trajetória do canto espontâneo da criança de zero a seis anos de idade, que vai “desde os balbucios, típicos dos bebês, até aqueles denominados [...] como canções transcendentais”, pode ser equiparado – na sua importância – tanto quanto o desenho, por exemplo. Considerando o recorte da pesquisa aqui apresentada, destaco as reflexões da referida autora em relação aos bebês e ao desenvolvimento desta “manifestação” *apud* PARIZZI, 1996, p.39).

Segundo Papousek (*apud* PARIZZI, 1996) existem três níveis de “expertise”¹⁷ vocal que emergem, gradativamente, durante o desenvolvimento pré-verbal dos bebês.

No primeiro nível em torno dos dois meses de idade, ocorre quando a vocalização inicial do bebê, dependente de seu padrão respiratório, evolui para sons eufônicos prolongados. A criança torna-se capaz de produzir e de modular, através de vogais, seus primeiros sons melódicos vocais. (PAPOUSEK, 1996, p.44 *apud* PARIZZI, 1996, p. 41)

Já na segunda fase, Parizzi (2006) aponta que:

Inicia-se por volta dos quatro meses de idade, sendo caracterizada como um “jogo exploratório” através do qual o bebê expande seu repertório vocal (Papousek, M., 1996, p. 104). Ele passa a ser capaz de produzir consoantes (utilizando o trato vocal superior), de brincar com a voz, utilizando alturas, intensidades e timbres diferentes (Papousek, M., 1996, p. 104). Nesse período, os bebês parecem usar sua voz como seu brinquedo favorito e passam a ser capazes de repetir sons descobertos por acaso e de repetir ou modificar, com alegria, sua própria produção vocal (Papousek, M., 1996, p. 105). Os balbucios dos bebês nessa fase são caracterizados por “glissandos microtonais”, que percorrem suavemente uma extensão melódica (Sloboda, 1985, p. 200), e pelo fato de “não guardarem relação de altura ou de ritmo com o repertório musical tocado em casa” (Moog, 1976, p.62). (PARIZZI, 1996, p. 41)

O terceiro nível:

¹⁷ Palavra da autora para definição dos níveis.

É caracterizado pela capacidade da criança de reproduzir o que Hanus Papousek (1996, p. 44-45) e Mechthild Papousek (1996, p. 102-106) denominam “balbucios canônicos”, os quais se caracterizam pela repetição de sílabas, como “mamama ou dadada”. Essa nova estratégia vem normalmente acompanhada de atividades motoras envolvendo movimentos rítmicos regulares (Thelen, 1981, p. 237-257). Moog (apud Sloboda, 1985, p. 201), constatou que bebês a partir de sete ou oito meses de idade, ao serem estimulados pela audição de obras vocais e instrumentais, costumam reagir a este estímulo sonoro balançando o corpo de um lado para o outro, quando assentados, e movimentando-se para cima e para baixo, se estiverem de pé. (PARIZZI, 1996, p.42)

Tão importante quanto conhecermos e estarmos de ouvidos atentos aos níveis de expertise vocal dos bebês, a fim de que as proposições pedagógicas, os encontros dialógicos de adultos e crianças, criança-criança se estabeleçam de modo a ajudá-las a explorar e se desenvolver plenamente em cada um deles, há a necessidade de que os bebês vivenciem a música de *forma lúdica*. Coadunando-a “por meio do canto, da dança, tocando instrumentos e até mesmo ouvindo-a. Estas vivências proporcionam ao bebê momentos de intensas explorações, percepções e experimentações individuais e coletivas, necessárias ao seu desenvolvimento” (SOARES, 2008, p.85) (grifos meus).

É nos primeiros meses de vida que as crianças irão não somente descobrindo e explorando a voz, os gestos, e estes últimos sobre os materiais sonoros. Assim, construindo as suas primeiras combinações sonoras, rítmicas para que, aos seis ou sete anos, elas comecem a se apropriar da composição musical propriamente dita (TORINO, 1988). Desta forma, deve ser fundamento das propostas para o desenvolvimento da linguagem musical para bebês: criar condições para que sejam construídas *experiências e explorações lúdicas e diversificadas, de percepção, de criação, expressão e comunicação musical*.

Quando falo em experiência, tomo por base os estudos de Oliveira (2008, 2009), a partir das obras de Jorge Larrosa (2002) e Walter Benjamin (1994). Segundo a autora:

Ao refletir sobre as definições da palavra “experiência” em diferentes línguas, Jorge Larrosa (2002, p 21) explicita que esta está sempre ligada ao que **nos** passa, aquilo que **nos** acontece, **nos** toca, e não o que se passa, o que acontece ou que toca. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p.21). Assim, a experiência é cada vez mais rara entre nós. O filósofo Walter Benjamin (1892-1940) diz que “as ações da experiência estão em baixa” (BENJAMIN, 1994, p.114), estamos cada vez mais “pobres de experiências comunicáveis, e não mais ricos” (idem, p.115). O autor chega mesmo a questionar qual seria “o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós”? (idem) [...] Para Larrosa (2004), para que aconteça a experiência é preciso que haja espaços vazios de imprevisibilidade e

incerteza. Elementos estes também primordiais á experiência artística, ou fazer artístico. É *preciso estar atento aos detalhes, estarmos disponíveis ao plural, a imprevisibilidade*. (grifos nossos)

Com base na citação anterior, aponto para o fato de que as experiências na linguagem musical entre os bebês, promovidas pelas práticas pedagógicas a eles voltadas, devem *tocar* as crianças e não somente preencher seu tempo na instituição. Sendo que, para serem *tocados*, para que tenham experiências como “acontecimentos” (LAROSSA, 1998) os bebês também precisam encontrar nas proposições pedagógicas, espaços vazios onde a imprevisibilidade e incerteza emergem das suas apreciações sonoras e musicais, dos gestos exploratórios sobre o que a paisagem sonora.

Vale ressaltar que se faz necessário direcionar e sensibilizar o olhar e a escuta do professor para o dia-a-dia das crianças de 0 a 3 anos de idade na creche, focando na sua participação e nas formas como elas reagem ao que lhes é proposto. Ao invés de apenas observar qual foi a reação da criança diante das propostas musicais, é necessário refletir sobre: o que ela fez, como experimentou os objetos, quais foram os seus gestos, o que lhe chamou mais a atenção, por exemplo. Além disso, deve ser realizada uma observação participativa e intencionada *sabendo na hora que devemos mediar e interferir na situação*. Goldschmied e Jackson(2006) reflete sobre a necessidade ou não da medição do adulto numa determinada proposta, nos colocando no lugar do bebê.

Talvez uma das coisas que o adulto possa achar difícil, em primeiro momento, é não intervir, e sim permanecer calmo e atento. Se pensarmos por um momento em como nos sentimos quando nos concentramos em alguma atividade prazerosa e que nos exige bastante, veremos que não queremos ou precisamos de alguém que fique sempre dando sugestões e conselhos e elogiando nosso trabalho; só queremos continuar a trabalhar, embora possamos ficar contentes de ter essa companhia amigável ao nosso lado. Nesse sentido, os bebês não são muitos diferentes do adulto. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.119)

Segundo as pesquisas de Lino (2002) e Pires (2006) o que ocorre na prática com os bebês em relação à linguagem musical é que os professores - sem uma adequada formação, como já discuti no texto - possuem uma *baixa sensibilidade* diante das experimentações e experiências das crianças com a sonoridade, a fim de que a linguagem musical seja desenvolvida na sua plenitude entre os bebês. Conforme Pires (2006):

O que fica é que as crianças desde bem pequenininhas estão atentas a tudo e a todos que as cercam. Fazem uso de todas as linguagens disponíveis e também àquelas que descobrem por intermédio de suas pesquisas. No entanto, sua produção sonora acaba não sendo compreendida pelas professoras, pelo fato de essas profissionais não terem formação acadêmica que lhes permita

perceber tais produções e, portanto, acabem oferecendo ou validando apenas aquilo que consideram ideal, sem levar em consideração a criança. (PIRES, 2006, p.102)

As investigações das autoras supracitadas, também indicam que na prática, muitas vezes há também uma idealização do trabalho musical com os bebês realizado pelos professores, sem estes considerarem aspectos importantes da ação das crianças menores de 4 anos de idade no mundo ou diante da paisagem sonora que as cerca.

Considerar o bebê como um sujeito ativo, comunicativo, que possui o direito de participação ao conhecer o mundo, que precisa de liberdade para se movimentar são princípios norteadores que aparecem no DCNEI (2009), e que devem ir ao encontro do planejamento dos professores para o desenvolvimento da linguagem musical entre as crianças de 0 a 3 anos de idade.

*É preciso ter em mente que a prática pedagógica com os bebês é marcada pelas sutilezas*¹⁸. Os cuidados (troca, alimentação) não devem ser mecânicos. É importante a compreensão que cada bebê tem um ritmo e suas especificidades, planejar como oferecer o alimento, como trocar a fralda, perceber a necessidade das crianças. Estar atenta ao tom de voz que se utiliza com o bebê e o posicionamento diante do mesmo faz parte da totalidade uma proposta pedagógica promotora das experiências dos bebês com os sons e a música.

É necessário que os professores de bebês direcionem e sensibilizem o olhar para o dia-a-dia das crianças na creche, pelo fato de as crianças pequenininhas se manifestarem, se comunicarem fortemente por gestos, balbucios, choros, toques. Conforme aponta Gandini e Goldhaber (2002):

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. (p.152)

Outra questão importante no trabalho pedagógico com os bebês é a organização do espaço que, como aborda Faria (1999, p.74), deve considerar “todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.”, pois é nele que a criança brinca, estabelece interações e desenvolve suas diferentes linguagens. Focando para a linguagem musical é necessário considerar que os bebês compõem suas ideias musicais com experimentações, sequências,

¹⁸ Anotações pessoais das aulas ministradas pela professora Ângela M. S. Coutinho, na disciplina Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II, no segundo semestre de 2011.

repetições, transformações a partir do que disponibilizamos a eles, nos diferentes tempos e espaços da instituição.

6. ANÁLISE DOS DADOS

6. 1. APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO

O documento titulado Memorial do estágio supervisionado em educação infantil apresenta registros escritos e imagéticos e as reflexões realizadas durante o estágio supervisionado obrigatório, em uma Creche Municipal Florianópolis. O desenvolvimento do processo de estágio totalizou um semestre. Na instituição contou um período de seis dias de observação participante junto ao grupo de bebês, e outro de oito dias de exercício da docência compartilhada, no qual o planejamento e seu desenvolvimento ficaram sob a coordenação das alunas estagiárias. O documento está organizado por eixos:

O memorial está dividido em eixos, de acordo com a nossa atuação na creche. O primeiro eixo aborda as nossas reflexões sobre o cotidiano institucional, ou seja, nossas observações (participativas) desde a chegada na creche. Além disso, o nosso processo de construção de sentidos àquilo tudo que estávamos vivenciando, como as indagações, o primeiro contato, o misto de emoções, entre outros elementos. No segundo eixo tratamos do planejamento, do nosso entendimento sobre o significado do mesmo, do que está intrínseco a ele e de como fundamentamos o nosso planejamento para o grupo. Além disso, expomos o que identificamos nas observações que se mostrou relevante para a realização das atividades que propusemos. O terceiro e último eixo abarca as nossas sensações quanto à nossa atuação de fato no grupo, quanto à concretização do nosso planejamento e quanto ao nosso papel naquele momento. (FARIA; LORSCHTEITER, 2012, p.6)

O grupo no qual foi realizado estágio constituía-se de 15 crianças com idade de um ano a um ano e onze meses.

Este grupo conta com uma professora e uma auxiliar de sala, ambas são efetivas na Prefeitura Municipal de Florianópolis. É importante destacar que este grupo é composto por crianças que nunca frequentaram uma instituição de Educação Infantil e isto vai fazer toda diferença na constituição de suas relações com seus pares, com os adultos, com a própria instituição. Essa afirmação se justifica pelo fato de que crianças que já frequentaram a creche estão mais inseridas nas relações de rotinas e nas próprias relações de interação com os adultos e com as outras crianças do que uma criança que só possui o vínculo familiar. (FARIA e LORSCHTEITER, 2012, p.18)

Nos anexos do documento foi possível localizar os objetivos gerais e específicos do planejamento das estagiárias:

Objetivos Gerais

*Desenvolver a linguagem musical.

*Aproximação com a linguagem musical

Objetivos Específicos

*Ampliar o repertório musical, cultural e vivencial das crianças;

*Promover momentos de interação entre as crianças e dos adultos com as crianças;

*Propor situações educativo-pedagógicas envolvendo a música e a participação das crianças no ambiente de observação.
(FARIA;LORSCHETER, 2012, p.38)

Após a leitura total do documento, localizei seis passagens em que a linguagem da música se fazia presente. Após esta primeira seleção busquei identificar nas passagens destacadas, aquelas que continham as narrativas mais densas enfocando os contatos dos bebês com a linguagem musical ou tendo por base os aportes teóricos assumidos nesta investigação. Sendo assim, das seis passagens selecionei três, para a análise.

6.2. A BRINCADEIRA COM CHOCALHO E A RODA MUSICAL

A primeira passagem a ser analisada, remete às observações feitas ainda no período de observação participativa das estagiárias no grupo:

Teve um dia em que o grupo 4B fez uma visita na sala [do grupo 2B], levando chocalhos de presente para as crianças e fazendo uma roda musical. Nesse dia alguns [bebês] participaram, outros ficaram mais quietos, mas entendemos que é muito significativo para eles o contato com as crianças maiores. Nessa visita eles brincavam com o chocalho, prestavam atenção, mas não dançavam e cantavam (a não ser o Antony que participou, dançou, se movimentou bastante). Entendemos, assim como a professora da turma, que devemos ensinar as crianças a brincarem, que o ato de brincar é aprendido e supõe uma aprendizagem social. “Brincar não é uma dinâmica interna do ser humano, mas um exercício com uma significação social precisa que, necessitam de aprendizagem”. (CAVA *apud* BROUGÈRE, 1998, p.20). Da mesma forma, entendemos que devemos ensinar as crianças a cantarem, dançarem e acreditamos que essa linguagem musical deve aparecer na creche de forma planejada e intencional. Talvez por não terem aprendido isso ainda, é que eles não interagiram tanto na roda de música. (FARIA, LORSCHETER, 2012, p.8)

O chocalho é um brinquedo muito presente nas instituições de educação infantil, em especial, nos grupos de crianças de 0 a 3 anos de idade, sejam eles construídos

artesanamente ou como um produto advindo da indústria cultural para as crianças, em geral, as pequenas. A partir das informações contidas nessa passagem, não posso explorar a natureza do objeto, mas chama atenção a ideia do chocalho como presente. Os estudos de Benjamin (1984), remontam para os primórdios da tradição histórica cultural de presentear um recém nascido com um chocalho. Segundo este autor “desde tempos remotos o chocalho é um instrumento de defesa contra os maus espíritos, o qual justamente por isso deve ser dado ao recém-nascido”. (BENJAMIN,1984,p.72)

Essa não seria então uma das formas de recebermos, ainda hoje, aqueles que nascem, porém não mais no intuito do afastamento dos maus espíritos, mas da promoção dos seus gestos lúdicos e criadores de sonoridades, ritmos? Não seria também um dos modos das instituições de educação infantil “responderem à chegada” dos bebês? E o que dizer do som que os bebês escutam a partir da ação sobre esse brinquedo?

Assim como Benjamin (1984), Flores e Maggi (2012) lembram que o chocalho antes de ser um brinquedo é um instrumento musical. É nas mãos das crianças e dos “artistas” que o chocalho se “torna” um brinquedo. Segundo as autoras:

Ao longo da história da humanidade, a maioria das canções populares utilizou o chocalho nas suas construções. A cultura africana, sobretudo, é tradicionalmente adepta aos instrumentos de percussão que se revelam em cultos e na música. O chocalho, que um dia foi um instrumento mítico para a humanidade, transformou-se em brinquedo e passou, por fim, a servir às melodias. Para ilustrar o contexto musical africano, pode-se destacar o grupo *Afrika Gumbe* (*gumbe* significa música) que, apesar de formado no Brasil, expressa toda a riqueza cultural africana. [...] Em todas suas produções musicais, o grupo apresenta a percussão como elemento marcante da sonoridade, estando o chocalho presente na maioria das composições. A variedade dos instrumentos musicais chama a atenção pelo arranjo criativo que torna a música potencialmente comunicativa, própria da música africana. Mas o fato relevante para essa discussão é que alguns instrumentos recebem nomes de brinquedos, tais como o brinquedo voz e o brinquedo *Halloween*. Os outros elementos musicais tratam-se de objetos tipicamente africanos, desconhecidos para a maioria dos artistas brasileiros. Deste modo, a íntima conexão musical do grupo como experiência interativa do homem e seus instrumentos evidencia o que Benjamin apontava no real sentido das brincadeiras. Tal qual para Benjamin, o brinquedo promove um diálogo simbólico entre o ser e o objeto, entre o homem e sua nação. *Afrika Gumbe* tem por nação o povo africano e, através da brincadeira musical, interage com ele. (FLORE;MAGGI, 2012, p.6)

Retomo aqui, outra parte dessa mesma passagem do memorial na qual há a narrativa de que, ao fazerem a roda musical – não há explicação do que como seria a

roda musical e nem seus objetivos – alguns bebês participaram e “outros ficaram mais quietos”, “brincavam com o chocalho, prestavam atenção, mas não dançavam e cantavam (a não ser o Antony que participou, dançou, se movimentou bastante)”. Qual a compreensão de participação que sustenta esta proposta pedagógica? É possível “mensurá-la” (mais ou menos) pelo recorte do movimento, da dança e do cantar? O “ficar mais quieto”, atento e concentrado nos sons que deveriam estar compondo a paisagem sonora naquele momento, não constituem uma forma de participação? Neste momento, as crianças também poderiam estar ampliando a sua percepção musical, indagando sobre os movimentos das crianças maiores e as do grupo 2B com os chocalhos e a simultaneidade da criação de sons.

A passagem remete claramente para um bebê que associou os sons, as canções e ritmos aos movimentos. O gesto corporal é uma forma de vivenciarmos a música, pois, a música incita o movimento, como também, o movimento poderá produzir a música, com isso, a música nos faz pensar na possibilidade de ser traduzível em gestos. (BEYER;KEBACH, 2012)

Na direção das discussões sobre a associação da música aos movimentos, as autoras indicam a necessidade de ensinar as crianças à cantarem e dançarem, sendo que, o fato de os bebês ainda “o não saberem” dançar e cantar, poderia ser justificativa para uma menor participação na proposição. A partir desta observação, as autoras afirmam a necessidade de “ensinar” as crianças a dançarem e cantarem dentro de propostas pedagógicas planejadas e intencionais, a partir do entendimento do aprender a brincar. Certamente que estou de acordo com a indispensável organização das práticas educativas voltadas à linguagem da música (cantar, tocar, apreciar etc.), assim como da dança na educação das crianças de 0 a 3 anos de idade na creche.

Entretanto, se por um lado posso interpretar que este “ensinar” seria pela via da ludicidade e mais, pelo caráter lúdico inerente a música entre as crianças e por meio de práticas sociais, uma vez fazem referência ao ato brincar, não percebi a articulação entre estas linguagens e nem uma ideia clara do que entendem por dança entre os bebês.

Roda musical, roda de música, rodas de canções, cantigas de/em roda, são propostas indicadas à educação infantil e o encontro dos bebês com as crianças maiores em diferentes documentos, entre os quais: *Educação Infantil: Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - Linguagem Sonora* (FLORIANÓPOLIS, 2012). Neste documento, encontrei indagações com o objetivo de

auxiliar os professores de educação infantil – neste caso, menores de 4 anos de idade – a avaliarem suas práticas:

Criamos, possibilitamos as brincadeiras cantadas para e entre os bebês e destes com as crianças maiores?

As rodas cantadas, cantigas de ninar, acalantos faz parte do cotidiano dos bebês na creche? Os repetimos como tanto gostam as crianças, mas ao mesmo tempo estamos buscando ampliar este repertório? (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.13) (grifos meus).

Assim, pode-se dizer que a proposta pedagógica narrada está em consonância com as orientações da Secretaria de Educação do município. Entretanto, não tenho dados para construir uma reflexão mais densa sobre o assunto, uma vez que a narrativa documental é muito sintética sobre o desenvolvimento da roda musical no grupo 2B interagindo com as crianças do grupo 4B.

Mesmo não tendo informação sobre quais músicas foram cantadas em roda, vale ressaltar as seguintes orientações:

Segundo Nogueira (2000, p.5), “a brincadeira [de roda e musicais como as parlendas] longe da preocupação de *torná-la conteúdo pedagógico, o que ameaçaria seu caráter verdadeiramente lúdico*, pode ser fundamental numa concepção de educação infantil que tenha no brincar um de seus eixos norteadores”. Dentro desta perspectiva, sua presença e valorização nos contextos de educação infantil, segundo esta autora, deveriam se sustentar no mínimo pelo “o resgate de identidade cultural da criança e o estabelecimento de relações físicas e sociais pouco disponíveis para a criança do meio urbano”, além de ser e constituírem na “manifestação da infância plena de significação” (idem). (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.17)

Sem esgotar as questões aqui levantadas, ao planejarmos e orientarmos as crianças pequenas na construção e desenvolvimento das rodas musicais deve-se ater também para o fato de que:

As brincadeiras de roda, com suas características lúdicas e musicais, fazem parte do campo da cultura infantil e, de forma mais ampla, da cultura popular. Anônimas na sua autoria e transmitidas oralmente, podem ser deixadas de lado “por uma geração e reerguidas por outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto[...] Passando de geração em geração, vai sofrendo variações e incorporações, o que não lhe retira nenhum valor; pelo contrário, isto só reforça o caráter dinâmico da cultura” (CASCUDO 1972 *apud* NOGUEIRA, 2000, p.4). (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.17)

6.3. A EXPLORAÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

A segunda passagem a ser analisada, foi localizada no conjunto de reflexões sobre o primeiro dia do exercício da docência compartilhada entre alunas estagiárias e professora do grupo de bebês¹⁹.

Nesse dia o nosso intuito era proporcionar uma primeira aproximação [dos bebês] com a música e com instrumentos musicais. Para tanto, levamos as crianças para o parque do lado da sala e em um tapete distribuimos os instrumentos musicais: pandeiro, guiso, chocalhos diversos, tambores, entre outros. Aguardamos um pouco para ver qual seria a primeira reação deles ao se deparem com os instrumentos, se haveria interesse em ver o que é, tocar, explorá-los. Após isso, tocamos os instrumentos com eles, mostramos quais eram seus nomes e seus sons. Em um segundo momento, depois da exploração desses objetos, colocamos músicas de um repertório diferenciado do qual as crianças tem contato na creche e músicas instrumentais, que mostrem os sons, levamos o CD do grupo *Palavra Cantada: músicas para brincar*²⁰. Com a música tocando e os instrumentos disponíveis, deixamos que as crianças brincassem livremente no espaço de acordo com seu interesse (brincarem no parque, tocarem os instrumentos, dançarem, cantarem) e brincamos com elas. (FARIA e LORSCHTEITER, 2012, p.8)

Observo que o texto inicia com o intuito de proporcionar aos bebês “uma primeira aproximação com a música e com os instrumentos musicais”, mas seria possível dizer que naquele momento seria a primeira aproximação das crianças com a música ou com instrumentos musicais (pandeiro, guiso, chocalhos diversos, tambores)? Considerando as bases teóricas estudadas é no mínimo questionável. Quem sabe as autoras quisessem se referir à aproximação ao repertório musical do grupo Palavra Cantada, desconhecido até do grupo 2B? Será que os bebês não tiveram nenhum contato com instrumentos musicais anteriores a esta proposição?

Destaco aqui a preocupação de Faria e Lorscheiter (2012, p.8) com a organização do espaço para a exploração dos instrumentos musicais. Com a possibilidade das crianças escutarem músicas e, ao mesmo tempo cantarem dançarem. No entanto, não há informações de como os bebês se movimentaram nesta proposta, o que fizeram e como

¹⁹ Segundo Faria e Lorscheiter (2012, p. 31), a docência compartilhada se caracterizou, entre outros, pelo “apoio das professoras durante a nossa prática pedagógica, elas sempre nos auxiliavam nos momentos de levar as crianças para a mesa ou para os espaços externos da creche e também na própria concretização do planejamento”.

²⁰ Não encontrei nenhuma produção do Palavra Cantada com este título, mas sim *Palavra Cantada: canções de brincar*. Assim acredito que temos um erro então à indicação de outra obra. Segundo Barboza (2008, p.18) Palavra Cantada é um selo criado em 1994 por Sandra Peres e Paulo Tatit com o objetivo, segundo eles mesmos, de “produzir uma música infantil moderna que fosse ao mesmo tempo lúdica e poética.” Paula e Sandra juntamente com Helio Ziskindi, compositor da maioria das trilhas sonoras da TV Cultura, participavam do Grupo Rumos. [...] em “Canções de Brincar” figuram composições que podem ser consideradas atualmente como clássicos da música infantil como “Sopa” e “Ora bolas”.

o fizeram. Também não há uma indicativa clara de como os instrumentos e seus respectivos sons foram apresentados pelas estagiárias aos bebês. Caso tenha sido de fato, a primeira vez que este grupo de bebês teve a oportunidade de explorar tais instrumentos, a exploração não tão orientada, como parece ter sido, talvez fosse sim a mais indicada.

Neste relato pode-se refletir sobre a questão da intencionalidade pedagógica de Faria e Lorscheiter (2012, p.8) para que os bebês pudessem experimentar os instrumentos musicais. Ou seja, as mesmas criaram um ambiente para uma *vivência ativa*, aonde a criança na sua ação com objeto ou na relação com a outra criança e ainda na sua relação com a professora irá construindo, descobrindo e inventando o seu conhecimento. Coutinho (2013) aponta que:

Reconhecer os bebês como competentes requer do adulto uma postura atenta quanto àquilo que eles já são capazes de fazer e significar para lhes provocar a avançar nesses processos, ou seja, os profissionais devem organizar o tempo e o espaço assegurando que os bebês tenham condições de ação, porém sempre os provocando a tornar essas ações mais complexas. (p.09)

Ainda sobre este ponto, parece haver um despreparo das estagiárias para diante das ações das crianças, perceber suas sutilezas. O discurso construído apenas indica o que foi realizado, porém o *como* as crianças experimentaram não ficou explícito, pois tratando de bebês que ainda não falam a comunicação acontece pelas mãos, olhos, pelo gesto entre outros. O professor deve ser o parceiro dessa experiência, deve estar disponível para aquele momento e saber em que momento mediar ou não. Segundo Fortinati (2009):

Um pequeno grupo de crianças, em companhia de um adulto, constitui a situação que mais favorece a multiplicidade das opções e das possibilidades de experiência para os pequenos, permitindo aquela intimidade – na ação e na relação recíproca – que é capaz de somar os valores das individualidades em sinergias mais acolhedoras e mais estreitas. Também o adulto obterá um precioso reconhecimento de seu papel de se dedicar mais a escutar não só com os ouvidos como também com os olhos – ou a se intrometer com palavras que se dizem sem fazer conhecer e entender. (FORTUNATI, 2009, p.153)

Direcionar e sensibilizar o olhar para as experiências, ações e participações das crianças, devem ser princípios que o professor deve estar atento no cotidiano, sendo assim, momentos de experiências significativas acontecerão.

6.4. AS CANÇÕES DIFERENCIADAS

A terceira passagem também está localizada nas reflexões quanto à docência compartilhada.

Nesse dia, na interação com as crianças, cantamos músicas diferenciadas das que elas estão acostumadas (algumas outras do Palavra Cantada e as músicas da Bia Bedran pelo fato de que as crianças não conheciam, algumas ouve-se bem destacado os sons dos instrumentos e pela possibilidade em si de interação com as crianças). Nesse momento, cantamos, brincamos com as crianças e entramos no movimento delas a partir da proposta inicial. Com essa proposta proporcionamos o próprio contato com a música (música com fim em si mesma) e ao mesmo tempo o desenvolvimento da linguagem e a interação. Os recursos foram: Cd Bia Bedran. (FARIA;LORSCHETER, 2012, p.8)

Pode se analisar nesse ponto que, novamente, a ausência de elementos para mapearmos como as crianças se intergiram nessa proposição. Qual foi o movimento inicial e que movimentos os bebês criaram e que as alunas estagiárias seguiram? Segundo Fortunati (2009),

As mãos, os olhos, a realidade e sua representação simbólica, o corpo e a brincadeira imaginativa encontram contextos que sugerem e ativam entre as crianças itinerários de experiência individual e compartilhada, nos quais o educador está ligado com cada um dos atores envolvidos. O prazer de explorar, de transformar a si mesmos e as coisas e prazer de criar envolvem as crianças e os adultos em um jogo cada vez mais diverso e que os mesmo tempo, vai contendo cada vez mais o proveito da experiência anterior e o conhecimento que cada um experimentou e assimilou. (FORTUNATI, 2009, p.153)

A criança é curiosa com os sons e objetos, assim como elas cabe ao professor ir ao encontro dessa curiosidade e cultivar a sua curiosidade também, além disso, compreender que cada sujeito tem sua especificidade e que irá se expressar da maneira que suas condições favorecem cabendo ao professor sensibilizar com as ações dessas crianças.

Na leitura do memorial não encontrei, no processo de docência compartilhada, relatos da presença das “musiquinhas” (LAZZARIN, 2000), o que é um fato importante diante do que discutido sobre elas neste trabalho. Porém, muito pouco é possível aferir sobre as canções expressas nesta passagem, uma vez que não sei quais canções, CDs as crianças já tinham acesso no contexto da instituição e fora dela antes da proposição. Assim, parece que, um levantamento deste repertório seria fundamental e sustentaria a escolha do grupo Palavra Cantada e as músicas de Bia Bedran para este grupo de bebês. Talvez as alunas até o tenham realizado, mas no documento nada consta.

Quanto ao cantar, como as crianças foram preparadas para a emissão da voz?

De acordo com Barboza (2008):

[...] o educador deve criar uma atmosfera adequada ao uso das canções, que proporcione às crianças momentos de descoberta do próprio corpo e de suas vozes, ao mesmo tempo em que permita observá-las e corrigir seus excessos, agindo com responsabilidade ao intervir em suas dificuldades. Como disse Brito (2003, p.89): “É importante que o trabalho vocal ocorra num ambiente motivador e descontraído, livre de tensões exageradas, que podem comprometer a qualidade da voz infantil.” (BARBOZA, 2008, p.30)

Freire (*apud* BARBOZA, 2008,) ajuda a ampliar a compreensão sobre o papel do professor nas as proposições de cantar ao dizer que:

[...] outro hábito que também deve ser adquirido ou mantido [pelo professor] é cantar olhando nos olhos das crianças. Este gesto que, em princípio está ligado aos processos de aquisição de linguagem, desperta o desejo de cantar e interagir com o grupo. O educador deve demonstrar real interesse nos alunos contribuindo para a elevação da auto-estima e autoconfiança deles, fomentando a segurança e o vínculo, algo fundamental quando lidamos com crianças, especialmente as menores. (p.30)

Outra questão fundamental para Barboza (2008) é a atenção que o professor deve dar quanto ao uso da tonalidade adequada. “Procurar uma tonalidade confortável, que permita às crianças cantarem na tessitura vocal específica para a voz infantil” (*idem*, p.28), evitando os gritos oferecendo a elas a oportunidade de perceberem a diferença entre cantar e gritar. Entre os objetivos e preocupações do professor é para com o desenvolvimento da expressividade das crianças pequenas na linguagem musical entrelaçando criação e fruição, o movimento, a ludicidade, canções, ritmos, vozes, exploração/reconhecimento do silêncio, objetos e paisagem sonora.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve por objetivo central mapear e analisar as experiências dos bebês (com idades entre um ano e um ano e onze meses) na linguagem musical, a partir dos registros e práticas pedagógicas presentes num memorial de estágio supervisionado em Educação Infantil da UFSC, realizado no primeiro semestre de 2012, num contexto de Educação Infantil pertencente à Rede Municipal de Educação de Florianópolis, SC. Durante o percurso da pesquisa foi mencionado a importância da presença da música na formação de pedagogos, pois, sem a devida formação, a linguagem musical acaba não sendo desenvolvida de modo adequado, coerente e sistemático na prática pedagógica com bebês. Um fato que não pode ser desconsiderado uma vez que verifiquei que os documentos que norteiam a educação infantil mostram a importância do desenvolvimento da linguagem musical para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Soma-se a estes fatos, a determinação da lei maior, a LDB, (Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008) que determina a obrigatoriedade do ensino da música na Educação básica brasileira.

A partir dos estudos realizados, posso afirmar que a formação dos pedagogos, futuros profissionais da educação infantil, deveria contemplar uma formação qualificada na linguagem musical para que possam construir propostas pedagógicas que de fato considerem os princípios e fundamentos dessa linguagem, em especial, com as crianças de 0 a 3 anos. Isto porque, como os estudos indicam atualmente os professores especialistas em música raramente atuam na Educação Infantil, cabendo aos pedagogos a responsabilidade por este trabalho. Do mesmo modo, não podemos esquecer que para o pleno desenvolvimento de todas as dimensões e linguagens das crianças ter uma ampla bagagem de experiências no campo da música como nos demais campos do conhecimento, são indispensáveis aos professores de Educação Infantil.

Pensar numa educação musical para as crianças pequenas nos contextos de creche e pré-escolas implica em revermos os nossos conceitos de música, apreciação e produção musical. O ato da apreciação musical engloba não somente a escuta, o apreciar, ela deve acontecer considerando a estima, avaliação, observação desde a tenra idade. É preciso trabalhar com os bebês o som e o silêncio, assim como, com a diversidade de ritmos, timbres, duração e intensidades. Para desconstruirmos a presença da linguagem musical entre as crianças, nos contextos da educação infantil, pautadas

“musiquinhas”, faz-se necessário o exame crítico e sonoro dos seus conteúdos, e um fortalecimento da tríade: execução, apreciação e produção.

É fundamental para o trabalho com os bebês compreender que o conhecer e o fazer musical estão intimamente ligados ao gesto, ao movimento corporal e a brincadeira. Brincadeira esta que ocorre na exploração de objetos que podem criar sons por meio da manipulação dos bebês brinquedos sonoros e instrumentos musicais. Ela pode ser desencadeada pela e na apreciação musical. Outro ponto a ser considerado na organização do trabalho pedagógico com a música em ambientes coletivos para educação dos bebês é indispensável que o professor esteja atento quanto à organização dos espaços e dos objetos, o acesso das crianças pequeninas aos objetos que compõem o espaço. Soma-se a isso a necessária construção de um olhar do professor para com as sutilezas das ações e interações dos bebês com o seus coetâneos e objetos nos momentos de execução, apreciação e produção na linguagem musical. Isto porque, é por meio das análises destas sutilezas que o professor poderá construir processos de mediação que levem os bebês de forma ativa a construir e ampliar seus conhecimentos nesta linguagem.

Considerando os dados analisados, extraídos do memorial de Estágio, vale ressaltar que mesmo tendo em seus objetivos o desenvolvimento da linguagem musical entre os bebês durante o estágio, não encontrei explicitados a compreensão das autoras no que diz respeito aos conceitos linguagem, música e as bases teóricas voltadas para educação de 0 a 3 anos, específicas, para o desenvolvimento da linguagem musical. Encontrei dificuldades para desenvolver a nossa investigação com base nesse documento já na primeira leitura. Isso porque foi possível localizar somente seis registros de propostas voltadas aos objetivos indicados para o estágio no grupo 2B. No documento, constatei a pouca presença de propostas que demonstrassem assim como a construção de discursos reflexivos, consistentes sob essas propostas. Tal realidade acredita-se ser decorrente do pouco conhecimento e pesquisa das autoras sobre os fundamentos da música e sua presença em propostas pedagógicas para a educação infantil, e em especial, aquelas voltadas aos bebês, assim como, em sendo uma situação de estágio e tendo como base o documento final apresentado, parece que houve uma orientação que não conseguiu alcançar as bases fundamentais para plena realização desse trabalho junto aos bebês.

Avalio ser de fundamental importância a promoção de encontros entre os bebês e as crianças maiores para o fortalecimento e as aprendizagens da linguagem musical,

como a indicada na passagem “A Brincadeira com o Chocalho e a Roda Musical.” Porém, não pude realizar reflexões mais profundas a respeito dessa relação e das aprendizagens entre os bebês no campo da música devido, como já falei antes, a ausência de uma narrativa que contemplassem o que aqui estou chamando de sutilezas: o olhar, a voz, o posicionamento e a compreensão que cada criança tem seu ritmo e sua especificidade. No que diz respeito “A exploração de instrumentos musicais” igualmente considerei fundamental na educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, assim como, a apreciação musical de diferentes repertórios, pois estes são importantes para a expansão e complexificação da expressividade das crianças pequenininhas.

Por fim, gostaria de ressaltar que na realização desta investigação certamente tive a oportunidade de rever as nossas próprias compreensões sobre a linguagem musical entre os bebês nos contextos de educação infantil. Ao mesmo tempo em que identifiquei os meus limites fui construindo novos olhares e possibilidades de edificar propostas pedagógicas para as crianças pequenas na linguagem musical tecendo dinâmicas de criação e fruição, nas quais, o princípio do movimento, da brincadeira, da curiosidade e da exploração são constituintes dessas propostas. Soma-se ao que foi dito a valorização da imagem de uma criança ativa, co-constutora das suas aprendizagens.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323 Acessado em: 06/05/2013.

BRASIL, Ministério da educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC-SEF,1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis,2003.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G..E.P.S.(org.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: UFRGS: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998, p. 9-18.

CARDOSO, Maria da Graça S. Bandola. **Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem**. Tese de Doutorado. Estudos da Criança. Metodologia e Supervisão em Educação da Infância. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Portugal, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748> Acessado em: 09/06/2013.

CARINO, Jonaedson. Arte-Educação na trama imaginária e na prática do professor em formação e em ação - a música no cotidiano escolar. In: XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2002, Goiânia. Igualdade e Diversidade na Educação, 2002. v.1.

COUTINHO, Angela M. S. A prática docente com os bebês. In: Revista Pátio – Educação Infantil. Ano XI, n. 35. Abril/2013. Disponível em: < <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/8569/a-pratica-docente-com-os-bebes.aspx>> Acesso: 10/06/2013.

DEL BEM, Luciana; DINIZ, Lélia Negrini. **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo3.pdf> Acessado em: 29/05/2013.

EDWARDS, Lella Gandini Carolyn (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella ;FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L.G.; PALHARES, M.

S.(Orgs.). *Educação pós-LDB: Rumos e desafios*. Campinas: autores associados – FE/Unicamp, 1999.

FARIA, Bruna Aline; LORSCHETER, Liliane dos Santos. **Memorial do Estágio Supervisionado em Educação Infantil**. Trabalho apresentado na disciplina Educação e Infância VII – Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da educação. Curso de Pedagogia. Florianópolis, 2012.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade** – Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Vera Lúcia e MAGGI, Noeli Reck. Reflexões sobre o brinquedo e a brincadeira na formação histórica e cultural humana. IN: **Cenários**. Porto Alegre, v.1, n5, 1º semestre, 2012, s/p. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/viewFile/570/367> Acesso em: 22/06/2013.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil: Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - Linguagem Sonora**: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.12.53.cfd4b023a1004291c0ef697fb1901f40.pdf Acessado em: 22/06/2013.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006

KEBACH, Patricia e BEYER, Ester et al. (Org.). **Pedagogia da música experiências de apreciação musical**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: ___ e LARA, Núria Pérez de (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.67- 86.

LAZZARIN, Luíz Fernando. Música na escola: significados atribuídos por estudantes do magistério. In: **Anais do Seminário e Pesquisa da Região Sul – ANPED-SUL**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2000. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Mesa_Redonda_-_Trabalho/05_40_34_1M0201.pdf Acessado em: 28/05/2013.

LINO, Dulcimarta Lemos. **A paisagem sonora como desafio para a criação musical**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/educacao_e_comunicacao/Mesa_Redonda/12_43_51_m55-298.pdf.> Acessado em: 08/05/2013.

_____. Música é...cantar, dançar...e brincar! Ah! tocar também. In: CUNHA, Susana R. V. da. (Org.) **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no**

cotidiano da criança. 3ªed. Porto Alegre (RS): [s.e.];2002, p 59-91.

. As “letra” de música. In: BAYER, Esther (Org.). **Ideias para a educação musical**. POA, RS: Mediação, 1999.

MAIOLI, Cíntia Vieira da Silva Soares e Nilsea. **Concertos Música & Bebê apresenta: Sons do Cerrado para bebês**. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/025%20C%C3%ADntia%20Vieira%20Soares%20&%20Nilsea%20Maioli.pdf>> Acessado em: 13/05/2013.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa e GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte – A língua do mundo: poetizar, fruir, conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MATEIRO, Teresa. **Professor de Educação Infantil: o generalista e o especialista**. Bahia, 2011. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/AnaisdoIISeminarioBrasileiroEducacaoMusicalInfantileVEncontroInternacionalEducacaoMusical.pdf> Acessado em: 12/06/2013.

NOGUEIRA, Monique A., MAIOLI, Nilsea G. e SOARES, Cíntia V. S. Vivências Musicais com Bebês em Creches Públicas: para além das propostas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_v/Vivencias%20musicais%20com%20bebés_Monique%20Nogueira_Cintia.pdf. Acessado em: 12/06/2013.

NOGUEIRA, Monique Andries. Brincadeiras Tradicionais Musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: **ANAIS DA 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu, 2000.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Projeto de pesquisa - As linguagens da arte na educação das crianças de 0 a 3 anos de idade: estado do conhecimento (resumo).2012. Disponível em: <http://150.162.1.31/bp/projetos.do;jsessionid=EF41851BEFF3B8E8E4AF682FB013E8D2>. Acessado em: 04/05/2013.

_____. Reflexões: alteridade e cultura no cotidiano da educação infantil. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED)**. Caxambu, MG,2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7> Acessado em: 06/06/2013.

OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2004,p.41-60

PARIZZI, Maria Betânia. **O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais**. Porto Alegre,2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo4.pdf> Acessado em: 06/06/2013.

PIRES, Maria Cristina de Campos. O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão ? barulho ? ruído ? Campinas, SP,2006. Disponível em: <

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000402617>> Acessado em:03/06/2013.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Formação docente e arte na Educação Infantil: uma experiência dialógica. Salvador, Bahia. 2009. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/gilvania_mauricio_dias_de_pontes.pdf> Acessado em: 04/06/2013.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHMITT, Rosinete. O encontro com e entre bebês no contexto da creche: uma análise do entrelaçamento das relações entre sujeitos. In: ROCHA, Eloisa Candal e KRAMER, Sonia. **Educação Infantil – Enfoques em Diálogos**. Florianópolis: Papyrus, 2011.

SILVEIRA, Denise T. e Fernanda, CÓRDOVA. A pesquisa científica. In: GERHARD, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31- 42.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva Soares. **Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês**. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo8.pdf> Acessado em:22/05/2013.

STAHLSCHIMIDT, Ana Paula Melchior. Como situar a arte musical em uma sociedade? In: BAYER, Esther (Org.). **Ideias para a educação musical**. POA, RS: Mediação, 1999.

TORINO, Città di. **A educazione musicale da 0 a 6 anni**. In: *Bambini*, n°1. Divisione Servizi Educativi-Settore Servizi per l'Infanzia. Torino-IT, 1988, p.1-4.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1999, p.101-128. (10ª Edição).

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.