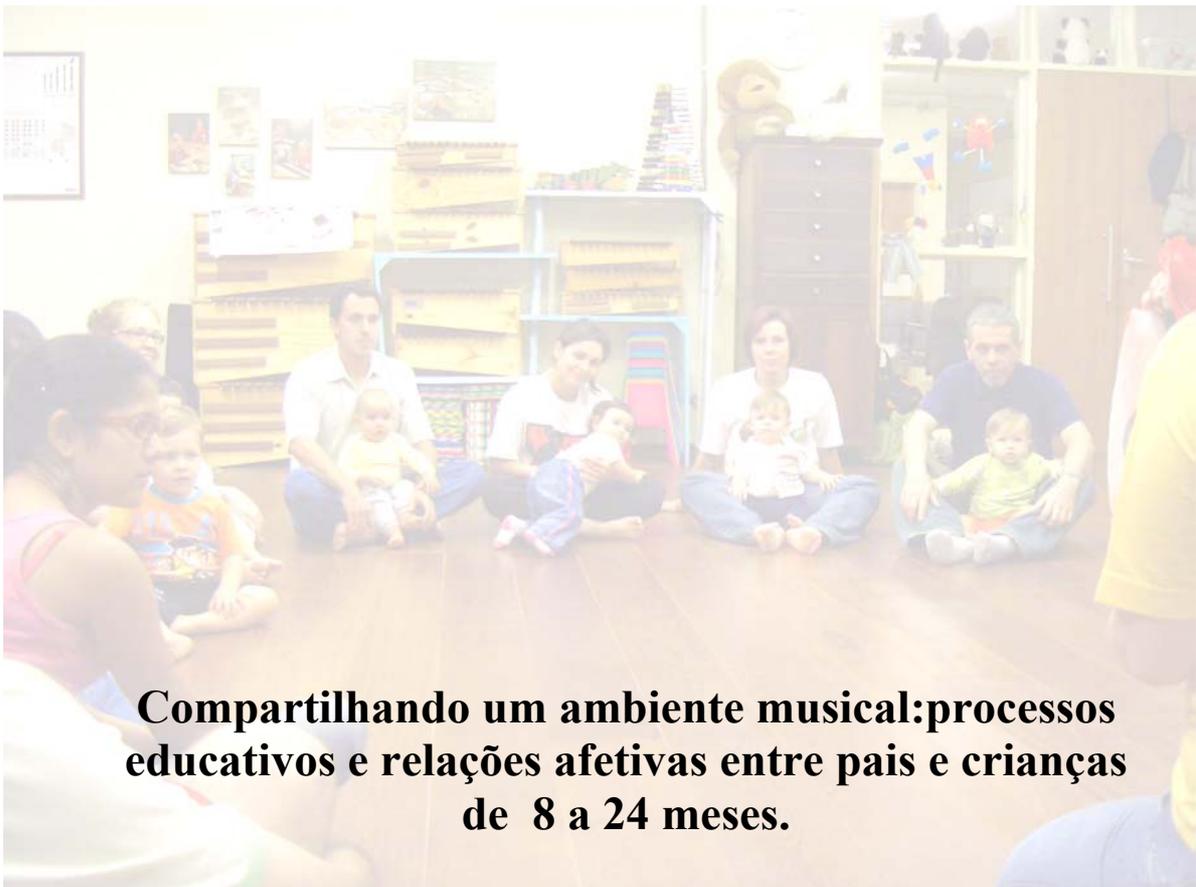


**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Metodologia de Ensino**



Compartilhando um ambiente musical; processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses.

Juliane Raniero

**São Carlos - SP
2008**

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Compartilhando um ambiente musical: processos
educativos e relações afetivas entre pais e crianças
de 8 a 24 meses.**

Juliane Raniro

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação do
Centro de Educação e Ciências
Humanas para a área de Metodologia
de Ensino da Universidade Federal de
São Carlos como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre.**

Orientadora: Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly

**São Carlos - SP
2008**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R197ca

Raniero, Juliane.

Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses / Juliane Raniero. -- São Carlos : UFSCar, 2008. 139 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação musical. 2. Educação musical para bebês. 3. Processos educativos em ambientes musicais. 4. Relações afetivas. I. Título.

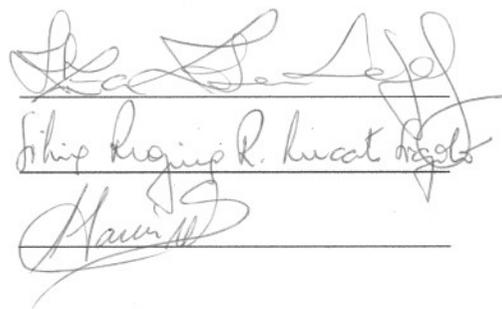
CDD: 372.87 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly

Profª Drª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Profª Drª Aida Victória Garcia Montrone



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in cursive and are placed above horizontal lines. The first signature is for Ilza Zenker Leme Joly, the second is for Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, and the third is for Aida Victória Garcia Montrone.

*Dedico este trabalho aos meus pais, Solange
e Cláudio
que sempre, com muita atenção e carinho, me apoiaram
e me incentivaram nos meus estudos. Foi compartilhando do mesmo
ambiente com eles, que aprendi o verdadeiro sentido da palavra amor.*

AGRADECIMENTOS

Lembrar de toda a trajetória desta pesquisa, me faz recordar de muitas pessoas que me ajudaram de diferentes formas para que mais esta conquista, na minha vida, se realizasse. Espero não esquecer de ninguém...

Não posso deixar de agradecer a Deus, por mais esta oportunidade.

Ao meu pai e minha mãe por me fazer amar a educação.

À Ilza Zenker Leme Joly, minha orientadora, que me guiou, compartilhou comigo todos os momentos da pesquisa e foi responsável pelo meu crescimento profissional como educadora musical.

Ao meu grande amor, Fernando, pela paciência e por desenvolver em mim, a cada dia, uma paixão infinita pela música.

Às minhas irmãs, Caroline e Viviane, pelas madrugadas inquietas, em que trocamos angústias, incertezas e vitórias.

À Profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone e à Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pelo cuidado com a leitura deste trabalho, com as idéias e sugestões que enriqueceram a minha pesquisa.

Especialmente as crianças e aos pais do Programa de Educação Musical da UFSCar, que compareceram com muito entusiasmo em todas as aulas de música, e por quem eu tenho muito carinho.

À amiga Melina, pelos registros maravilhosos.

À Carlos, Luanda e Moniele pela ajuda prestada durante as aulas de musicalização para bebês.

À amiga Carol, pela amizade e apoio durante todo o processo.

A Arlete, por me ajudar com o que para mim, era bastante complicado: a confecção das partituras colocadas em anexo.

A todos os professores da universidade, pertencentes à linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, pela contribuição com a minha formação educacional.

Aos (às) colegas da turma de mestrado que colaboraram na elaboração do projeto de pesquisa.

A secretaria do Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGE).

A Capes, por financiar o meu sonho.

RESUMO

O trabalho de pesquisa aqui apresentado tem por base teórica autores que acreditam que as práticas sociais e os processos educativos das pessoas são desenvolvidos e favorecidos no contexto das interações delas com os diversos meios em que convivem. Considerando que a música cria oportunidades para o desenvolvimento mental, corporal e social de pessoas este trabalho tem por objetivo olhar para as relações afetivas estimuladas em aulas de música oferecidas para um grupo de crianças de oito meses a três anos e adultos acompanhantes. Na metodologia são descritas e analisadas algumas possibilidades de atividades musicais que podem auxiliar na construção das relações afetivas entre a criança, o adulto e o ambiente em que estão inseridos. Um olhar para as formas compartilhar ações dentro desta prática social traz também informações sobre os processos educativos entre os participantes. Através da pesquisa qualitativa, com observação participante, os dados foram coletados e analisados a partir de registros fotográficos realizados por duas observadoras treinadas. O diário de campo da professora/pesquisadora e as conversas realizadas entre esta e as observadoras é que delinearam os resultados. A partir da análise dos dados foi possível destacar que a solidariedade, o conhecimento e respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos, como o toque, o carinho e o olhar mútuo, foram desenvolvidos em diversas atividades apresentadas durante as aulas.

PALAVRAS - CHAVE

Educação musical, Educação musical para bebês, processos educativos em ambientes musicais e relações afetivas

ABSTRACT

The research work here presented has as a theoretical base, authors that believe that the social practices and the people's educational processes are developed and favored in the context of their interactions with the family, friends and the community environment. Considering that music can create opportunities for the people's development, including mental, corporal and social aspects, this research has for objective to study the affectionate relationships that happen in music classes offered for a group of children of eight months to two years and the adults that accompany them in the musical activities offered in a music education program. Starting from the idea that to share musical activities it is a social practice between babies and parents, a more attentive glance for the aspects involved in this practice also brings information on the educational processes that happen in elapsing of the interactions. The data were collected and analyzed through a methodology of qualitative research, involving participant observation. Photographic registrations of classroom situations, impressions and two specialist researchers' reflections in musical education, aided in the reception of images and prominence of significant situations for the construction of the data. The diary of the researcher's field and the conversations accomplished between she and the observers were fundamental for the understanding of the affectionate relationships revealed in elapsing of the research. Considering that the organization and analysis of the data was possible to highlight that the solidarity, the knowledge and respect with the other, the friendship and the construction of affectionate bonds, such as the touch, the affection, the change of glances, they were stimulated and noticed in different activities of musical practice. The interface between the data and the literature allowed to reveal how musical activities shared between parents and their babies can be important for the strengthening of affectionate bonds and for the people's development.

KEY- WORDS

music education, music education for babies, educational processes in music classes, social and musical practices and affectionate relationships.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Borboleta.....	64
Figura 2. Macaco.....	64
Figura 3. Abraços 1.....	80
Figura 4. Abraços 2.....	81
Figura 5. Abraços 3.....	81
Figura 6. Toque 1.....	85
Figura 7. Toque 2.....	86
Figura 8. Toque 3.....	86
Figura 9. Olhares 1.....	90
Figura 10. Olhares 2.....	91
Figura 11. Olhares 3.....	91
Figura 12. Olhares 4.....	92
Figura 13. Olhares 5.....	92
Figura 14. Compartilhar 1.....	97
Figura 15. Compartilhar 2.....	98
Figura 16. Compartilhar 3.....	98
Figura 17. Compartilhar 4.....	99
Figura 18. Cumprimento 1.....	103
Figura 19. Cumprimento 2.....	103

TABELA

Tabela 1.....	61
---------------	----

SUMÁRIO

Apresentação	09
Capítulo 1 – Introdução	16
1. Processos educativos e práticas sociais.....	17
2. A educação musical na infância.....	24
2.1 Educação musical para bebês.....	33
3. O desenvolvimento infantil associado ao desenvolvimento musical e corporal.....	38
4. O brincar na educação infantil e sua importância para a educação musical.....	45
5. As relações afetivas nas aulas de educação musical.....	48
Capítulo 2 – Método	54
1. Aplicação dos procedimentos das aulas de educação musical para bebês.....	55
2. Diário de campo e registro fotográfico.....	69
3. Conversas entre as observadoras e a pesquisadora.....	71
4. A obtenção dos dados.....	73
5. Capítulo 3 – Resultados e discussão	78
1. Principais resultados.....	79
2. Discussão e análise dos resultados decorrentes da atuação da professora/pesquisadora.....	102
Considerações	107
Referências Bibliográficas	114

Bibliografia Consultada	121
Anexos	124
Anexo 1: Partituras.....	125
Anexo 2: Outras imagens.....	133
Anexo 3: Termos de consentimento e declaração.....	136



Apresentação

*“Roda, roda, roda, roda
Chega para não cansar
Terminando esta roda
Um abraço vamos dar!”*

(Um abraço vamos dar – Alice Cunha)

APRESENTAÇÃO

No ano de 2000, iniciei minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos. Desde muito pequena trabalhava com minha mãe, em uma escola de educação infantil, e ela me fez desenvolver o gosto pela educação de crianças. Dentro de casa, meu pai sempre gostou de tocar diversos instrumentos, escutávamos gaita, flauta, teclado. Ele e minha mãe foram responsáveis por desenvolver em mim a habilidade artística, sendo assim, também, desde muito pequena me interessava por artes em geral.

Iniciei minha experiência musical, na escola, na quinta série do antigo ginásio, onde aprendi a tocar um pouco de violão. Alguns anos após, passei a estudar flauta doce em cursos oferecidos gratuitamente, pela prefeitura municipal de São Carlos, para a comunidade. A partir destes cursos, conheci a Orquestra Experimental e a Pequena Orquestra da Universidade Federal de São Carlos, ambas comandadas pela professora Ilza Joly. Passei então, a tocar flauta doce nestas duas orquestras comunitárias.

Logo que iniciei minha graduação, procurei conhecer melhor o Programa de Educação Musical, também sob a responsabilidade da professora Ilza, já que este se tratava de educar crianças através da arte da música. A partir do momento em que ingressei no programa, fui me envolvendo cada vez mais com o universo da educação musical. Desde então venho completando oito anos de muito trabalho e dedicação ao programa, o que me leva cada vez mais a explorar este universo, lendo e me especializando na área.

Desde 1989, a Universidade Federal de São Carlos oferece um trabalho de educação musical coordenado pela Profa Dra Ilza Zenker Leme Joly. Ele atende cerca de cem crianças, jovens e adultos da comunidade em geral, de São Carlos e região, compreendendo assim catorze classes de musicalização.

O Programa de Educação Musical da UFSCar possui diferentes enfoques de ensino musicais, educacionais e sociais. Procuramos através dele não apenas transmitir conhecimentos musicais, mas educar os sujeitos inteiramente, trabalhando valores e atitudes, repassando tradições culturais. Dentro deste projeto, os interessados aprendem noções básicas da teoria musical, pesquisam sons do ambiente sonoro que nos rodeia, desenvolvem a capacidade de expressar-se através da música, cantando, tocando e vivenciando experiências musicais através do próprio corpo e ampliam, através da diversidade, seus conhecimentos culturais. As diversas crianças, adolescentes e adultos que participam deste programa, têm oportunidade de sentir na música uma fonte de sensibilidade, realização e prazer.

A partir das diversas experiências adquiridas no decorrer dos anos, surgiu a curiosidade para a investigação dos diferentes processos de aprendizagem e das práticas sociais que estão, de alguma forma, inseridos neste ambiente específico, particular e muito característico dos processos de aprendizagem de uma aula de música.

Com o trabalho no projeto e o ingresso no mestrado, na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, foi possível construir minhas preferências musicais, sociais, pedagógicas, educacionais e culturais - aspectos esses que me auxiliaram e auxiliam na escolha dos caminhos de investimento para a construção da minha identidade pessoal e profissional.

Através das disciplinas realizadas na pós - graduação foi factível o aprofundamento educacional teórico e o conhecimento aprofundado de diversos autores e conceitos até então, pouco explorados e inacabados, sempre na busca do verdadeiro educar.

Para Paulo Freire a palavra educar adquire o significado de trazer o outro à luz, conduzi-lo para fora, ao encontro do outro, para receber do outro o suplemento de sua

subjetividade e nesta troca, construirão a singularidade que os faz únicos e ao mesmo tempo parceiros da jornada histórica. Ainda segundo o autor, os homens são seres históricos, que *estão sendo*, inacabados, inconclusos,

em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que nela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p.73)

Com os estudos nos diversos grupos de pesquisa, durante a pós-graduação, levantamos o conhecimento juntos, na busca do fazer e refazer permanente; onde unidos, o grupo procurou construir sua própria identidade, sempre na tentativa de preencher a enorme inconclusão da história humana, que segundo Ernani Fiori (1986) é a temporalização do eu e do mundo num mesmo processo em que, juntos, se constituem e reconstituem, respondendo ao destino de seu encontro originário. Este encontro não é um começo no tempo, é a origem permanente de onde brota este processo temporalizador em que o homem busca refazer-se.

A convivência diária, entre os diversos participantes das disciplinas e dos grupos de pesquisa gerou aprendizagens importantes para o desenvolvimento individual e geral, já que foi possível conhecer diferentes tipos de trabalhos e pesquisas, e isso nos possibilitou a troca de conhecimentos e informações. Sendo assim, segundo Oliveira e Stotz (2004),

Estas conversas são trocas de experiências, pontos de vista e percepções, aproximações entre pessoas e entre saberes e experiências. É nesta convivência que o grupo se constrói e cria sua identidade. Conviver é estar junto, olhar nos olhos, conversar frente a frente (...) é a arte de se relacionar, dá intensidade à relação, sabor ao fazer e gera afetividade e saber. (OLIVEIRA e STOTZ, 2004, p.4)

A palavra convivência também define bem o ambiente musical em que estive inserida durante estes anos, e pensando nele, devo destacar a vivência rica e constante com os diferentes grupos de alunos que freqüentam as aulas de educação musical, e resultando deste convívio, é que foi possível identificar minha preferência pelas aulas das crianças bem pequenas.

A respeito de crianças, concordo com Dussel (s/d, p.157), que retrata que “a prole é novidade, é renovação do velho, é perpetuação e eternidade. O mundo se renova com a criança”.

De fato, durante as aulas era possível perceber o quanto às crianças procuravam “fugir” dos parâmetros já existentes. Elas sempre procuram ser criativas e inovadoras. Suas idéias buscavam a produção de uma nova cultura, de uma cultura renovada.

Em decorrer disto, as aulas dos bebês foram às escolhidas para o desenvolvimento da minha pesquisa. Estas aulas, que são duas, abrangem crianças de oito meses a três anos e tem duração de aproximadamente 50 minutos e se realizam com a presença de adultos acompanhantes - mãe e/ ou pai, avós e avôs, tios e tias, irmãos e irmãs, babás, entre outros conhecidos das crianças.

Neste período da vida da criança, qualquer aprendizagem musical vai passar necessariamente pela relação entre a música e o adulto com que ela convive, sendo esta relação observada atentamente e percebida pelas crianças que ainda se encontram em um momento de comunicação preponderantemente não verbal. As experiências afetivas nos primeiros anos de vida são determinantes para que a pessoa estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções. As diversas situações do cotidiano das aulas são momentos privilegiados de afeto, socialização e aprendizado entre bebês e seus acompanhantes.

Cabe ressaltar a importância do adulto acompanhante nas aulas de bebês; e a importância de se estabelecer uma aula fundada nos conceitos da dialogicidade, da conscientização, da confiança, do respeito e da valorização ao conhecimento e a cultura do outro, na busca constante de uma participação ativa no educar e no educar-se. Sendo assim, para Freire, não há educação ou diálogo sem amor e sem humildade. Ele escreve:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé dos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE,1987,p.81)

De fato, é importante que na aula de bebês haja amor, entendendo a palavra amor dentro do contexto sugerido por Brandão (2005), no qual ele fala de educação e aprendizagem, como contextos de amor e solidariedade ou ainda de cidadania, que supõe

partilha e participação. Nesse ambiente, podemos ainda ampliar para a idéia de que é importante que haja afeição, amizade, carinho, simpatia, delicadeza, ternura e cuidado.

Os pequenos devem possuir uma confiança no adulto para que consigam realizar todas as atividades propostas, com muita segurança. O diálogo e a observação entre ambos e entre o professor/a são muito importantes para o planejamento constante das aulas, já que estas estão fundamentadas na transmissão de valores culturais diversos e necessitam da troca de conhecimentos proporcionada por seus participantes.

Estes conceitos descritos acima foram conceitos elucidados a partir de leituras, estudos e orientações. Professora Ilza e eu conversamos bastante sobre o longo caminho a percorrer para desenvolver um conhecimento significativo e realizar um maior aprofundamento na área de educação musical para bebês. Uma questão que sempre veio à tona foi a importância dos laços afetivos entre pais e crianças para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. Dessa forma, uma outra pergunta também estava sempre presente em nossas reflexões: pode a música auxiliar no desenvolvimento de laços afetivos entre bebês e seus pais?



Capítulo 1: Introdução

*“Já é hora de dormir,
Já é hora de dormir
A mamãe te embalando
Com ternura vai cantando...”*

(Acalanto Italiano - Folclore- Tradução e Adaptação de Vera Braga Nunes)

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo caracterizar aspectos da pesquisa em questão, descrevendo, primeiramente, o sentido de práticas sociais e processos educativos, linha de pesquisa da qual se orientou este trabalho. Em segundo lugar, a educação musical na infância é contemplada, destacando os principais educadores musicais. Além disso, em especial, a educação musical para bebês é abordada. Logo após, é dissertado sobre o desenvolvimento infantil associado ao desenvolvimento musical e corporal e sobre o brincar na educação infantil. Por último, a importância das relações afetivas entre os seres humanos é contextualizada.

1. Processos educativos e práticas sociais

As práticas sociais ocorrem porque as pessoas se relacionam e se buscam para alguma finalidade, possuindo objetivos comuns e, é a partir daí, destas diversas práticas sociais, que os processos educativos se dão.

Toda compreensão de práticas sociais e processos educativos são fundamentados culturalmente, historicamente e politicamente nos diversos continentes; entre eles, o nosso, a América Latina, numa perspectiva multicultural, dialógica, humanizante e libertadora.

A América Latina tem uma grande diversidade cultural e étnica na sua composição. Segundo Octavio Ianni (1993), ela encontra-se em constante formação, nascendo e renascendo, segundo os movimentos de seu povo, das forças sociais, formas de trabalho e vida, controvérsias e lutas, façanhas e utopias; ela continua articular-se e rearticular-se, buscando o seu lugar. Reconhecer a diversidade nos remete a multiculturalidade que nos

caracteriza nesse nosso continente e que é também a marca interna em cada um de nossos países. A respeito disso, diz Ianni (1993):

Mas não há dúvida de que a América Latina persiste a impressão de um emaranhado de heranças e influências, impasses e possibilidades, diversidades e espelhismos. Há sempre algo eclético, exótico e não-contemporâneo na cultura, nas formas de pensamento e nos modos de ser. Subsiste a impressão de que a realidade, em cada lugar, continua em busca de conceito. (IANNI, 1993, p.138)

Nosso continente é cercado de influências culturais herdadas de outros continentes como a Europa. Assim, somos dotados de diversas referências, de diversas maneiras de interpretar o mundo físico e social, de interpretar e viver as relações entre as pessoas, seus grupos e o ambiente em que vivem. Nossos habitantes possuem uma diversidade de valores, raças, tradições e culturas que os integram e/ou que se integram de diferentes maneiras.

Freire (1992), descreve:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exarcebado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco de ser diferente, de ser cada uma “para si”... (FREIRE, 1992, p.156)

Assim, é possível entendermos que as experiências culturais são plurais e permeiam as relações sociais, e é nessa interação que se dá o processo de formação dos seres humanos, para o mundo, para a vida, num constante processo de ensinar e aprender. Daí é que se dão as práticas sociais e processos educativos, dentro de uma sociedade multicultural, de culturas diversas, ou seja, que envolvem homens e mulheres de diferentes crenças, raças e etnias, necessidades especiais, classes sociais etc.

As práticas sociais, como já descrito acima, são relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade, e que visam como objetivos o repasse de valores, tradições, posições e posturas diante da vida; o reconhecimento social de suas necessidades de sobrevivência; o controle e a expansão política da sociedade; a execução de transformações na estrutura social, garantindo direitos sociais, culturais, econômicos e políticos, visando à correção de distorções e injustiças sociais, entre outras. Portanto as práticas sociais podem se constituir em ações de grupos e comunidades que visam à transformação de uma realidade que identificam como injusta, discriminatória e opressiva. Elas nos encaminham para a criação de nós mesmos, de nossas identidades e nossos papéis, e permitem que a coletividade se construa, em busca de uma conscientização. Sendo assim, escreve Fiori (1986):

O homem não pode libertar-se, se ele mesmo não protagonizar sua história, se não toma sua existência em suas mãos. A isso conduz a dinâmica de conscientização. (FIORI, 1986, p.3)

E mais:

As lutas pela libertação, desde seus primórdios, devem restituir ao homem sua responsabilidade de re-produzir-se, isto é, de educar-se e não ser educado. (FIORI, 1986, p.3)

Nestas relações de convívios amistosos, tensos, acolhedores e excludentes, as pessoas se educam na sua humanidade, para a cidadania negada, conquistada e assumida, e estas estão sempre em permanentes processos de educação, umas com as outras. Destas vivências é que ocorrem os processos educativos nos diversos grupos sociais, promovendo assim, a conscientização populacional, neste caso, a consciência envolve o conhecimento e a noção que o homem toma em relação ao mundo.

Dentro das práticas sociais, na qual nos educamos a partir dos processos educativos, não podemos esquecer da importância das experiências, já que as pessoas especialmente se formam a partir dela. Sobre experiência, retrata Larrosa Bondía (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24)

A experiência é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Ela se capta a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. Trata-se de uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver”, nem “pré-dizer”. Faz-se importante considerar

que ao nos referirmos a experiência, deve ficar claro que esta só se realiza com a presença do corpo, do corpo encarnado. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não há experiência vivenciada sem a intersubjetividade que se dá no pano de fundo do mundo, já que o encontro de consciência e mundo é a origem de ambos, assim retrata Merleau-Ponty (1996):

[...] a consciência projeta-se em um mundo físico e tem um corpo, assim como ela se projeta em um mundo cultural e tem hábitos: porque ela só pode ser consciência jogando com significações dadas no passado absoluto da natureza ou em seu passado pessoal... (MERLEAU-PONTY, 1996, p.192)

Os sujeitos devem ser conscientes de si, de seu papel e de sua responsabilidade dentro do grupo, a consciência

[...] se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que se conhece, tende a se comprometer com a própria realidade. (FREIRE, 1979, p.39)

Assim as pessoas se formam, através da experiência e da consciência do vivido, através dos tempos, do interior da ação; e vão construindo suas concepções, visões, ao longo de sua história de vida. A prática social é, ela própria, um lugar de experiências, onde estas se entrecortam, são construídas e desconstruídas. As pessoas que estão inseridas em

práticas sociais recebem, constroem valores e participam da reelaboração da cultura do seu grupo.

Segundo Cota (2000):

Os conhecimentos são construídos em práticas sociais, das quais participamos; quando se integram às críticas que dele fazemos, orientam nossas ações, formando-nos. Esta formação decorre de uma práxis que vamos construindo em colaboração com aqueles com que vivemos. As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele. Mundo este que se apresenta concretizado na natureza, numa sociedade, nas relações sociais, nas práticas sociais como a de produzir bens - o trabalho - que reforça, recriam relações entre grupos, classes sociais. Assim, é participando de práticas sociais que as pessoas se abrem para o mundo. (COTA, 2000, p.211)

Dentre as diversas práticas sociais, vai

[...] ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re- forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado... (FREIRE,1996,p.23)

As pessoas se educam, se formam e se re-formam com as outras, com as quais interagem em diferentes processos de trabalho e lazer, de tempo e espaço; na convivência, com a simpatia, a sensibilidade, a confiança e a simplicidade; desencadeando, conformando e consolidando informações, valores, competências, atitudes e posturas, ou seja, processos educativos. Assim descreve Oliveira e Stotz (2004):

Para que aconteça o convívio, há algumas condições. No nível pessoal, todos concordam com a simpatia - aquela que nos põe em sintonia com o outro - a sensibilidade, para que os outros gostem de estar junto, de estar perto, de conversar. Para tanto, é necessário gostar de estar lá, de conhecer pessoas, um gostar autêntico que coloca as pessoas em uma relação de confiança. [...] a confiança, a simplicidade que nos põe como iguais, a partir da aceitação das diferenças. Que faz com que todos se sentem e tenham espaço para falar e para ouvir. (OLIVEIRA e STOTZ,2004,p.4)

Para Enrique Dussel (s/d) as práticas sociais englobam as reformas para emancipação, para a construção de uma nova cultura que se impõem as outras; onde o mestre tem a responsabilidade de não introjetar na criança uma cultura dominadora. A criança da periferia tem a função de libertar e libertar-se. O povo deve reconhecer e defender sua cultura e a partir disto tem-se a libertação e consequentemente os processos educativos. Para o autor, o tradicionalismo é mera repetição do “mesmo”, é morte em vida, as práticas sociais e processos educativos, devem-se encaminhar para a valorização da cultura popular, inovando, eliminando padrões tradicionalistas. Sobre culturas, Dussel (s/d) descreve:

A cultura imperial ou pretensamente “universal”, a cultura ilustrada da elite neocolonial (que nem sempre é burguesa e sim oligárquica) e a cultura de massa (que é alienante e unidimensional tanto no “centro” como na “periferia”) são momentos internos do sistema imperante ou da Totalidade pedagógica dominante. A cultura nacional (que não é idêntica a popular) embora seja unívoca, trata-se de uma categoria de importância: pode ser a cultura de uma nação “dominadora” ou de uma nação da “periferia”, mas de qualquer forma serve de mediação, embora contraditória, para a compreensão do colonialismo de libertação dos países subdesenvolvidos. A cultura popular é, essencialmente, a noção chave na “pedagogia da libertação”; somente ela é o fundamento do projeto de libertação, projeto eticamente justo, humano, alterativo. O filho, a criança, no lar e na relação pai-filhos, participa destas culturas. (DUSSEL, s/ d, p.214)

O tradicionalismo, que nega a cultura popular, não permite a compreensão e a transformação do homem em sua realidade. Para Fiori (1986),

A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se, refazendo-se em novas formas de vida. Só se cultiva, realmente, quem participa deste processo, ao refazê-lo e refazer-se nele. A transmissão do já feito, é cultura morta. O feito é só mediador da cultura, enquanto manifesta interiormente, um fazer interno de que participamos. A elaboração do mundo só é cultura e humanização, se inter-subjetiva as consciências. Elaboração que postura, necessariamente, colaboração-participação na construção de um mundo comum. (FIORI, 1986, p.9)

Enfim, as práticas sociais e processos educativos guiam as transformações sociais; os sujeitos pertencentes às diversas práticas são responsáveis por construir, desenvolver, manter ou modificar suas vidas e cultura, a história, mudanças estas que podem envolver setores econômicos, políticos, sociais etc, permitindo que eles se apropriem dos valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar enquanto seres do mundo em busca da sobrevivência.

2. A educação musical na infância

Dentre as numerosas questões que nos aparecem, hoje, na pauta do debate educacional, ocupa lugar relevante à questão da educação musical. Deste modo, o tema da educação musical na vida das crianças, acena para um campo de possibilidades de análise e de investigação bastante promissor no âmbito educacional.

Segundo Joly (2002), o ser humano vem fazendo música há muito tempo. Provas arqueológicas sugerem que o homem primitivo usava tambores, flautas e ossos como instrumentos musicais, muito antes da Era Glacial. As primeiras civilizações comunicavam-se por meio de sons e silêncios que traduziam informações objetivas, mas que provocavam também sentimentos e emoções. A música é uma forma de linguagem que faz parte da cultura humana desde tempos mais remotos. Ela faz parte do conhecimento humano, é uma forma de expressão e comunicação e se realiza por meio da apreciação e do fazer musical.

Entre as características da linguagem musical, é possível destacar seu caráter lúdico, ressaltando-se que a música é um jogo de relações entre sons e silêncios e a existência de diferentes sistemas de composição musical, considerando que o ruído pode ser, também, material musical e que a idéia musical é autônoma, pois nada expressa além de si mesma, comunicando informações objetivas.

Joly (2000) afirma que a inserção da música no processo de formação do indivíduo tem sido muito valorizada por algumas sociedades atualmente. A música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e também como excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas.

Gordon (2000), nos mostra que:

A música é a única para os seres humanos, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade. (GORDON, 2000, p.6)

Com a aceitação da criança como um ser que necessita de cuidados especiais, como saúde, educação e lazer; afastando-se da maneira vigente do período medieval que é considerada como um tipo de animal de estimação, feita para divertir e conviver com os adultos; durante o século XVI, começam a serem criadas escolas de formação básica em música. Estas escolas nascidas na Itália eram conhecidas como conservatórios.

De acordo com José Carlos Godinho (2006), a inclusão do movimento ou da expressão corporal no ensino da música, tiveram suas origens associadas a algumas reformas educativas dos finais do século XIX e início do século XX, conduzidas por Froebel, Stanley Hall e John Dewey.

Froebel (1782-1852), com seu movimento em função da importância do jardim da infância, sugeria o uso de jogos cantados, canções ativas e movimento rítmico livre. Ele produziu material musical para jogos rítmicos e dramatizações. Em sua obra “A educação do homem” (1826) afirma que a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana autoconsciente, com todos os seus poderes funcionando completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade. Froebel foi o primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica, a apreender o significado da família nas relações humanas.

Stanley Hall (1844-1924) Stanley Hall foi pioneiro, nos Estados Unidos, no estudo do desenvolvimento da criança e da psicologia educacional. Influenciado pela teoria da evolução de Darwin, o psicólogo procurou analisar o desenvolvimento da criança a partir do desenvolvimento da espécie, a fim de compreender o comportamento hereditário. Ele defendia os princípios do movimento, trabalhando com atividades rítmicas e de dança no ensino da música a crianças pequenas. Argumentava que o ritmo devia ser enfatizado na educação infantil, o considerando como elemento fundamental da música.

Para John Dewey (1859-1952) era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e a habilidade do estudante adquirida possam ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. Ele explorou a ideia da educação centrada na criança e contribuiu para o movimento progressista a partir do início do século XX. Para ele, o movimento rítmico era entendido como parte integrante do desenvolvimento global da criança. Godinho (2006) enfatiza, que Dewey acreditava que o treino rítmico fornecia ao corpo um meio de expressão que era natural e saudável e dava unidade às capacidades físicas, intelectuais e emocionais da criança.

Exercícios rítmicos, movimento e dança eram assim justificados e gradualmente incorporados nas escolas elementares, primeiro pelos professores generalistas e pelos instrutores de educação física e mais tarde pelos educadores musicais.

Portanto, durante o século XX, vários educadores musicais contribuíram para deixar o ensino da música mais expressivo e sentimental, trabalhando com o aluno como próprio construtor de seu conhecimento. Eles propuseram novas teorias, métodos e formas de relacionamento com a música desde a base, explorando-a e vivenciando-a de maneira mais ampla e efetiva.

Para estes novos educadores musicais, o professor de música deveria perceber as crianças como inventores e compositores, encorajando-os a auto-expressão. Dessa ótica, o educador transforma-se em facilitador do processo de aprendizagem, alguém que desperta, questiona e orienta as crianças. Sendo assim, podemos descrever brevemente:

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950): Suíço, desenvolveu um método que utilizava movimentos corporais para demonstração da percepção e compreensão do ritmo, fundamentado no princípio de que a resposta ao ritmo devia ser por meio de uma reação

corporal muscular e nervosa. Ele propunha o estímulo da livre expressão da criança, incentivando-a a criar ritmos, melodias, movimentos simples e coreografias, visando criar, assim, uma corrente de comunicação entre o cérebro e o corpo, através da experiência física. Também se apoiava no treino do solfejo e na improvisação.

Segundo Goldinho (2006), foi Dalcroze que fundamentou a inclusão do movimento no *curriculum* da música.

Zoltán Kodály (1882-1967): fundamentou seus estudos nas canções do folclore húngaro, por ser esta sua naturalidade. Estas canções eram entoadas a duas vozes e ensinadas por meio de gestos manuais associados a cada som musical, portanto o gesto foi igualmente de importância capital para Kodály, em particular por meio de gestos codificados das mãos para a identificação de notas, utilizado para a condução do canto. Sendo assim, ele integra canto, audição, leitura e escrita musical por meio da voz e de noções de solfejo, desenvolvendo assim, o corpo e a mente. Proporciona atividades de criação individuais e coletivas. Seu grande feito constitui em ter elaborado e implantado seu método de educação musical em todas as escolas do país, mostrando a importância da educação musical na formação de jovens, contribuindo para a emergência de uma sensibilidade musical.

Edgar Willens 1889-1978): para ele, aprender música é desenvolver a capacidade de perceber e compreender o som. Seu método baseia-se em atividades de percepção do som (ouvir, reconhecer, classificar, ordenar) e produção do som (cantar e percutir). O principal objetivo do pensamento do educador é fazer do trabalho musical uma fonte de enriquecimento, um despertar das potencialidades das forças vitais, para um crescimento fisiológico, afetivo, mental e espiritual. Preconiza o ensino musical para crianças, desde os

dois anos de idade, com atividades práticas como cantar, percutir e movimentar-se, sem preocupação com racionalização e sistematização de conceitos.

Carl Orff (1895-1982): educador e compositor alemão. Seu método tem como ponto de partida a utilização de canções folclóricas e canções infantis. De fato, não se propõe a ser um método, mas uma diretriz inicial a ser adaptada ao folclore de cada país e à realidade do professor. Para ele, a música para a criança, deve ser trabalhada por meio da relação com o movimento e a palavra, para despertar a faculdade de invenção e dar ocasião para a expressão espontânea, ou seja, a música surge reunida com movimento, dança e expressão verbal. O professor deve proporcionar ao aluno condições para que se expresse musicalmente com todo o seu poder criativo. Em sua concepção, as atividades musicais englobam jogos, cantos e sons vocais que fazem parte do repertório infantil. Os sentidos de tempo, duração, pulso, fraseado e dinâmica são ensinados através de cantigas musicalmente muito simples. O aprendizado musical pode ser motivado por determinados tipos de movimento e formas de dança, realizados tanto por imitação, como por procedimentos livres. Orff também propaga a idéia que a música deve ser para todos e não somente para aqueles com especial tendência. Goldinho (2006) define a progressão natural do método Orff, como: voz - corpo - instrumento.

Violeta Hemsy de Gainza (1930): educadora e psicóloga argentina. Para ela, o elemento mais novo e característico da educação musical atual é o papel preponderante que o fator psicológico assumiu na educação. Ela nos mostra que não basta, pois ser um bom maestro ou instrumentista para chegar a despertar na criança o amor pela música. A meta única e clara da educação musical é fazer a criança compreender e amar música. O ensino de educação musical deve ser capaz de contemplar as necessidades inerentes ao pleno desenvolvimento físico e psicológico da criança, utilizando como instrumento a música. O

professor de música deve ser, antes de tudo, um incansável investigador de si mesmo, da criança e da música. Seu método, portanto, baseia-se em experiência (atividade física, espiritual e mental traduzida em canto, movimentos corporais rítmicos variados, apreciação musical) e liberdade (flexibilidade e criatividade).

Murray Schafer (1933): educador canadense, que trabalha com exploração sonora, visando despertar a percepção auditiva dos alunos bem como a capacidade criativa. Propõe que os alunos tenham uma vasta experiência exploratória do som antes de registrá-lo graficamente e dediquem-se ao estudo de um instrumento. Apresenta uma grande preocupação com a “paisagem sonora” no qual estamos inseridos: com os sons agradáveis e desagradáveis aos nossos ouvidos e como nos relacionamos com tais sons. Schafer trabalha com formas gráficas, sonoras e verbais, explora sons do cotidiano, da natureza e também incomuns, desenvolvendo assim, a criatividade e a percepção auditiva dos alunos. Em sua proposta, retrata Goldinho (2006), as artes não eram vistas como campos separados, mas como uma totalidade integrada.

Educadores musicais brasileiros:

Heitor Villa-Lobos (1887-1959): para ele, era possível educar musicalmente as pessoas através do canto orfeônico. Acredita ser essencial educar as crianças desde pequenas desenvolvendo o senso estético como iniciação para a futura vida artística. O canto orfeônico, como ele entendia, deveria, na realidade, se chamar educação social para a música, elemento básico e insubstituível na formação espiritual de um povo. Ainda segundo o seu pensamento, para que o ensino da música fosse proveitoso e completasse a evolução natural em que se deveria processar a educação da criança, seria preciso ministrar conhecimentos de música nacional. Villa-Lobos foi nomeado supervisor e diretor da Educação Musical no Brasil, criando o curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico,

facilitando aos professores a prática da teoria musical e a técnica dos processos orfeônicos, implantando assim, a educação musical nas escolas, com uma metodologia absolutamente brasileira.

Carmem Maria Metting Rocha (s/d): acredita ser importante educar através da música , fazendo da arte musical um recurso, um meio de desenvolvimento das potencialidades do aluno. Enfatiza que a educação musical não deve visar à formação de peritos na arte musical, mas ao direito de todos à educação pela música. Diz ela que, se a música favorece o impulso da vida interior, sensibiliza o homem para a vida, equilibra nossas forças interiores, propicia um crescimento interior e desperta para a beleza, desenvolvendo o ser humano totalmente, realizando um verdadeiro trabalho de educação. Rocha é uma compositora que escreve canções específicas para o desenvolvimento de atividades de educação musical. Ela possui um repertório vasto de canções pedagógicas para a iniciação musical publicadas no Brasil. Canções para desenvolver as percepções auditiva e rítmica e pequenas canções que despertam amor e alegria pela música.

Teca Alencar de Brito (s/d): descreve seu trabalho como um trabalho pedagógico-musical que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. A partir de sua proposta, Teca incentiva uma educação musical “para todos” e destaca a função do meio social e da educação com objetivos socializadores e didáticos como propiciadores dessa inquietação. Ela aborda o trabalho com instrumentos musicais e sonoros e com sua confecção; com a voz, no canto tanto do repertório infantil como da música popular brasileira e de outros países; com a invenção de canções; com a integração de som e movimento; com os jogos de improvisação; com a elaboração de arranjos vocais e

instrumentais. Sendo assim, ela procura concentrar seus alunos na produção e na apreciação musical.

Josette Silveira Mello Feres (1933): a experiência didática e a intensa pesquisa na área de educação e educação musical têm feito desta profissional um grande referencial para professores que já trabalham ou que pretendam iniciar um trabalho envolvendo música e crianças. Para ela, a música deveria fazer parte do mundo de cada pessoa. Em seus estudos, ela adverte que o professor deve tentar agrupar ao máximo os principais elementos musicais em cada atividade, como: canto, som, ritmo, coordenação motora, relaxamento, flauta-doce e banda rítmica. Sua Escola de Música de Jundiaí possui cursos de instrumentos, percepção, conjuntos de câmara, orquestra infanto-juvenil, cursos de formação de professores e musicalização infantil que atendem crianças a partir de 8 meses de idade.

Segundo Feres (1989), a palavra “musicalização” extrapola o sentido de ensinar noções de leitura e escrita musical. Dizer que uma pessoa é musicalizada significa dizer que ela possui sensibilidade aos fenômenos musicais e que sabe expressar-se por meio da música cantando, assobiando ou tocando um instrumento. O núcleo da musicalização é o comportamento musical em todos os aspectos - é o agir e reagir de determinada maneira em relação à sonoridade, é a transformação das pessoas ao se relacionar com os sons.

Sendo assim, é possível concluirmos que a vivência da musicalização objetiva as práticas musicais e não somente o estudo de um instrumento. Ela é um poderoso aprendizado que desenvolve, além da sensibilidade à música, qualidades preciosas como: a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o equilíbrio emocional e inúmeros outros atributos que colaboram na formação do indivíduo. O

movimento corporal é reconhecido como um meio ou uma estratégia, mais do que como um fim em si mesmo. Ele é utilizado como um suporte para a compreensão musical.

Goodman (1976, p.91) descreve que “[...] a música consegue expressar propriedades de movimento enquanto o movimento consegue expressar propriedades do som.”

2.1 Educação musical para bebês

Baseado em pesquisas, Beatriz Ilari (2006) retrata que relatos do uso de música com bebês e crianças pequenas existem desde a antiguidade, e podem ser encontrados, por exemplo, nos escritos de Platão e na Bíblia Sagrada. Ela ressalta que ao pensarmos no uso da música com bebês, quase sempre remetemos às canções de ninar ou acalantos. Segundo a autora, “Praticamente todas as culturas do mundo têm canções de ninar e as reconhecem como música “de bebês”.(ILARI, 2006, p.271)

Apesar de o uso da música com bebês ser universal e tradicional, Ilari (2006), nos mostra que foi somente nas últimas décadas que os cientistas puderam averiguar questões importantes sobre o desenvolvimento cognitivo-musical humano, tomando a perspectiva do bebê e não a de um observador externo a ele.

De acordo com Brito (1998), os bebês, as crianças e também os adultos, interagem, permanentemente, com o universo sonoro circundante e, por consequência com a música. Ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de todos os seres humanos, com maior ou menor intensidade. Existem músicas para todos os momentos: para adormecer, para acordar, para comer, para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo etc. E, segundo a autora, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo, aprendendo os costumes de seus povos as tradições musicais.

Experimentos nos mostram que ainda no ventre materno, após o funcionamento do ouvido (por volta do sexto mês de gravidez) o feto desperta para uma variedade enorme de sons produzidos pelo corpo hospedeiro, criador de sua mãe, e sons do mundo exterior, passando a ficar mais reativo a eles, movendo-se ao ouvir estímulos auditivos externos na forma de palavras e música.

Após o nascimento, os bebês conseguem localizar a direção de uma fonte sonora, inicialmente, com olhares discretos e, mais tarde, com movimentos corporais, tais como viradas de cabeça. Acalentado com cantigas de ninar, passa a reconhecer os sons do ambiente que o cerca, como: o dos brinquedos, dos animais, das vozes dos familiares; e o corpo da criança responde a eles com outros sons, como: gargalhadas, choro ou passos ao se deslocar em direção ao objeto. Ao imitar as falas ouvidas, dá início à conquista de suas próprias falas; e, da fala ao canto.

Logo que se percebe sentado ou mantendo-se em pé, o ritmo de uma música o leva a acompanhar com o corpo os movimentos cadenciados. A música surge com espontaneidade junto com todas as descobertas da vida, é parte inerente da existência. Ela é para a criança algo que ele encontra dentro dela mesma e expressa através dos movimentos que consegue fazer.

Como já citado acima, o uso da música nesse importante período do desenvolvimento infantil está normalmente associado à criação de ambientes sonoros que propiciam o sono ou o entretenimento do bebê.

Beatriz Ilari (2002) descreve o bebê como um ouvinte sofisticado, capaz de discriminar entre propriedades isoladas, contrastes da música tais como altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais. Mais do que isso, durante o primeiro ano de vida, os bebês já exibem preferência e memória musical de longo prazo. Com apenas três dias de

vida, os bebês reconhecem e preferem a voz materna à voz de outra mulher. Reconhecem histórias, rimas, parlendas e canções ouvidas durante o último trimestre da gravidez. Contudo, sabe-se hoje que os bebês estão atentos à música que escutam bem mais do que todos nós julgávamos ser possível. “Em outras palavras: os bebês também entendem de música”.(ILARI, 2002, p.88)

Ainda, segundo Ilari (2002), do terceiro trimestre de gravidez ao terceiro mês de vida pós-natal, os bebês preferem ouvir notas e sons graves, e escutam-nos com maior facilidade do que os sons agudos. Porém com o passar do tempo, isso se reverte de maneira que, por volta dos seis meses, eles tenham maiores facilidades e prefiram ouvir sons agudos. O canto destinado aos bebês também tem características particulares e especiais, como o uso de um registro vocal mais agudo, andamentos mais lentos, fraseado mais simples, e principalmente, uma expressividade mais acentuada. Decorrente disto, é que nas aulas de musicalização para bebês, utilizamos canções simples, com tonalidades mais agudas, pois assim, os pequenos escutam melhor e conseguem acompanhar com o canto, já que nesta fase suas vozes possuem um timbre mais agudo.

Há vários fatores que influenciam o canto dirigido das crianças, como os estilos das canções, os contextos nos quais as canções estão sendo utilizadas e o papel do responsável, porque os pais e mães cantam de maneira diferente aos seus filhos.

Ilari (2006) relata uma série de benefícios consensuais que são provenientes das experiências musicais com bebês e destacam alguns que julga de grande importância. São eles:

- Benefícios psicológicos: a música é uma forma de comunicação e afeto entre os seres humanos. Os pais cantam de maneira diferenciada para seus bebês, que não

apenas apreciam esse modo de cantar, mas também aparentam compreender as mensagens emocionais contidas nas melodias entoadas.

- Benefícios fisiológicos: a música aparenta ter um efeito calmante no ser humano e o canto materno não apenas comunica afeto, mas aparenta dar ao bebê um senso de tranquilidade e de proteção.
- Benefícios culturais: as experiências musicais traduzem elementos da nossa cultura, daquilo que fomos, somos e seremos. A exposição da criança pequena a músicas de outras culturas também pode servir para ampliar o universo sonoro, atentando-os para sons de outras culturas.
- Benefícios auditivo-educacionais: a música é também uma habilidade e uma forma de conhecimento. As experiências musicais educam o ouvido e enriquecem a percepção dos sons, podendo dar uma base musical sólida aos futuros ouvintes ou executantes musicais.
- Benefícios estético-musicais: a música tem valor em si, já que possui códigos estéticos, auditivos e psicológicos próprios. Aprender a apreciar a boa música é também desenvolver um senso estético-musical, e isso pode começar já na infância, uma vez que os bebês não estão cognitivamente limitados a certo tipo de música, sendo capazes de perceber, discriminar e até mesmo armazenar elementos musicais complexos na memória de longo prazo.

Gordon (2000) nos diz que:

O período mais importante da aprendizagem ocorre, no entanto, desde o nascimento (ou até antes) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não - estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidam. (GORDON, 2000, p.3)

E mais:

Quanto mais cedo os pais ou professores iniciarem uma criança na orientação informal que cria estes alicerces da aprendizagem, melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura. (GORDON, 2000, p.3)

As aulas de educação musical para bebês a partir de oito meses devem ser acompanhadas de adultos que possam realizar as atividades propostas juntamente com os pequenos. Beyer (2003), retrata que, qualquer aprendizagem musical, nesta faixa etária, vai passar necessariamente pela relação entre a música e o adulto com que ela convive - pais, babás, avós, professores - sendo esta uma relação observada atentamente e percebida pelas crianças que ainda se encontram em um momento de comunicação preponderantemente não verbal.

De acordo com Ilari (2002, p.88), [...] “os programas de educação musical dirigidos aos bebês devem visar ambos: o ensino dos bebês e o ensino dos pais”.

Ao educador musical desses programas cabe o preparo das atividades e o incentivo dos pais, para que estes se sintam confiantes em suas vozes e desenvolvam o hábito de cantar com frequência para seus filhos, acompanhados ou não.

Ilari (2006, p.296) destaca que [...] “mesmo que o bebê não entenda o que exatamente quer dizer a letra da canção, ele já está pronto para compreender as mensagens afetivas implícitas na voz e no gestual daquele que canta”.

As atividades para estes programas devem incluir o ensino e a aprendizagem de canções de ninar e brincar, rimas, parlendas e jogos musicais, sempre acompanhados de movimentos corporais.

Nas aulas de bebês o acompanhante tem a oportunidade de renovar-se, de renovar suas brincadeiras de criança, suas tradições. Ele não só deve acompanhar o bebê, mas sim executar todas as atividades propostas; ele tem a possibilidade de fazer, de renovar suas relações, não só com o seu “próprio” bebê, mas também com os outros adultos e os demais bebês. Ele passa a transmitir numa troca constante, através do diálogo e da convivência com o grupo, seus valores, sua cultura, suas tradições e crenças, auxiliando assim na construção da identidade dos pequenos, dos adultos e do professor. Sendo assim, este trabalho de mestrado, está baseado na aprendizagem das atividades em grupo e nas trocas entre os diversos participantes do programa.

3. O Desenvolvimento infantil associado ao desenvolvimento musical e corporal

Através de estudos e pesquisas, para Donna Wood (1982), o primeiro e principal objetivo da educação musical é estimular toda a criança a apreciar e sentir-se feliz com a música. Sendo assim, o educador musical da primeira infância, deve estar envolvido e atento com o desenvolvimento da criança desde seu nascimento, para efetivamente trabalhar com elas. Os educadores devem ter um conhecimento de como a criança realmente é - suas características gerais, comportamento, crescimento e desenvolvimento, para que assim, possa promover em cada criança o aprendizado e o amor pela música.

Williams e Aiello (2001) em seu livro “O Inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias”, realizaram um trabalho com crianças a fim de observar o desenvolvimento global delas de acordo com as diferentes faixas etárias. Segundo as autoras, foi possível observar que cada criança parece crescer à sua própria maneira, ou seja, são diferentes no domínio que têm sobre o mundo que as cerca e no ritmo em que ganham diversos níveis de autonomia. Com uma análise cuidadosa, é indicado, entretanto, que a despeito das diferenças observadas no desenvolvimento das crianças há circunstâncias comuns a todas elas, a começar do fato de que crescem e se desenvolvem na convivência com outras pessoas.

Portanto, de acordo com pesquisas e conhecimentos gerados a partir de observações em situações, podemos destacar algumas características do desenvolvimento geral, envolvendo áreas como a motora, a social, a cognitiva, da linguagem e de autocuidados das crianças nas faixas etárias em questão:

Recém nascidos a um ano de idade: o aprendizado se concretiza logo após o nascimento. A criança aprende novas habilidades praticando-as e repetindo-as muitas vezes. Dentre vários exemplos, podemos citar algumas capacidades:

- Sorrir em resposta à atenção do adulto.
- Vocalizar em resposta à atenção.
- Responder a gestos com gestos.
- Segurar um objeto.
- Alimentar-se sozinho, usando os dedos.
- Agarrar e manipular objetos mantidos 8 cm à sua frente.
- Tentar alcançar seu objeto predileto.
- Virar a cabeça livremente quando o corpo está apoiado.

- Manter a posição sentada durante alguns minutos.
- Arrastar para frente para pegar objeto.
- Colocar-se em posição de pé.
- Engatinhar.
- Tentar alcançar coisas com uma das mãos.
- Ficar de pé com o mínimo de apoio.
- Bater palmas.
- Caminhar com o mínimo de auxílio.
- Apertar ou sacudir brinquedos para produzir sons, em imitação.
- Responder ao próprio nome, olhando ou estendendo os braços para ser pego.
- Abraçar, acariciar ou beijar familiares.

Rotinas como: banho, comer, cantar, entre outros ao lado de adultos amorosos promovem aprendizado. Brincadeiras no chão encorajam os bebês a explorar o mundo por eles próprios, preparando o corpo todo para experiências de “movimento e música”.

Os pequenos reagem melhor à atenção individual – dando tapinhas, aconchego e acalentando. Os pais e os mais próximos do bebê que mostram seu gosto pela música influenciam-no fortemente a também gostar de música.

O bebê ouve com alegria e satisfação os sons do ambiente e as conversas dos adultos ao seu redor. Isso tem um efeito marcante no desenvolvimento da fala, e brevemente estarão respondendo com seus próprios “sons” e “palavras”.

O mundo real e eventos imediatos roubam toda a atenção do bebê. Por volta de um ano, desenhos e livros simples irão começar a mostrar-lhe a diferença entre o mundo real e o imaginário.

Um a dois anos de idade: as crianças desta idade gostam de explorar tudo tocando, degustando, cheirando, sentindo e escutando – não surpreendentemente, isso é conhecido como “aprendizado através dos sentidos”. O ambiente familiar e confortável ao seu redor intensifica o processo de aprendizagem nessa idade. Elas gostam de atividades que possam ser repetidas muitas vezes. Elas também são capazes de:

- Engatinhar escada acima.
- Explorar ativamente seu ambiente.
- Imitar um adulto em uma tarefa simples.
- Comer com colher.
- Tirar meias e sapatos.
- Passar da posição sentada para em pé.
- Pedir “mais”.
- Dizer “acabou”.
- Tirar e colocar pinos grandes de uma prancha.
- Fazer rabiscos no papel.
- Caminhar independentemente.
- Responder a perguntas do tipo sim/não com respostas afirmativas ou negativas.
- Empurrar e puxar brinquedos enquanto anda.
- Ficar de cócoras e voltar a ficar em pé.
- Apontar para uma parte do corpo.
- Sentar-se em uma cadeirinha.
- Cumprimentar colegas ou adultos familiares quando lembrado.

As crianças de um a dois anos se interessam por outras crianças, mas não “estão” prontas para brincar (interagir) com elas. Com a ajuda de um adulto, elas podem ser aptas a participarem de pequenos grupos de atividades.

Os pequenos entendem ordens simples e pequenas expressões ou pedaços de informações. Elas falam, se comunicam por palavras únicas e sentenças pequenas. O vocabulário é pequeno, assim entendem mais palavras do que realmente conseguem e podem falar.

Nessa idade, o pensamento da criança é concernente com o mundo real que a circunda, podendo “fingir” ser alguma coisa familiar como um cachorro ou um irmão bebê.

Na questão do desenvolvimento do interesse musical, podemos destacar, segundo Donna Wood (1982):

Recém nascidos a um ano de idade: as primeiras experiências da criança com movimento e música através de cantigas de ninar e brincadeiras tradicionais de pés e mãos, contribuem para um começo feliz. Os pais ou o cuidador que passam todos os dias para a criança jogos musicais, não somente preparam o caminho para sua educação musical, mas também contribuem para a qualidade de vida da criança.

O estágio pré-verbal é um período crucial para o desenvolvimento da voz e da linguagem. Bebês que ouvem conversas e cantos, respondem com balbucios musicais, nos quais mais tarde desenvolvem-se em fala e canto.

Chocalhos e sinos são confortáveis para a criança tocar nesta faixa etária. Sons altos e inesperados podem assustar o bebê.

Um a dois anos de idade: crianças de dois anos gostam de se movimentar ao som e canções com um pulso firme e regular, embora ainda não tenham total controle sobre seu

movimento. Por volta de um ano, as atividades de engatinhar ou rolar, por exemplo, envolvem todo o corpo, preparando a criança para a participação ativa nos jogos de movimento e música.

O adulto ou professor pode estimular movimentos espontâneos acompanhados de sons labiais, palmas ou cantigas, marcando o pulso da criança se possível. Assim a criança pode começar a ter sensibilidade para “manter o pulso” com outras pessoas.

Repetir brincadeiras manuais, pequenas rimas, cantigas e sons com simples textos rítmicos, estimulam a criança a divertir-se. Elas podem aprender a reconhecer e cantar partes de algumas canções com uma aproximação da melodia.

Diferentes instrumentos que a criança possa segurar e tocar facilmente estimulam o desenvolvimento da exploração e experimentação da criança no seu próprio tempo e jeito. Elas gostam de ouvir, imitar e diferenciar o contraste entre os sons, como animais, máquinas, etc.

Ainda, segundo Donna Wood (1982), educadores e pesquisadores da primeira infância apontam para a importância da educação do movimento no crescimento e desenvolvimento geral da criança. A consciência corporal, desenvolvida principalmente para as crianças através dos jogos de movimento traz importantes contribuições para os aspectos do bem estar físico e emocional, contrapondo a tensão; do desenvolvimento de uma imagem corporal e do senso do próprio eu; do desenvolvimento de concepções espaciais (tamanho, forma, distancia...); da estimulação da auto-confiança, do desenvolvimento da coordenação e das habilidades conscientes e da estimulação de experiências sociais.

Através de pesquisas científicas, Godinho (2006) nos fala:

[...] é cada vez mais conveniente à importância que o corpo desempenha no desenvolvimento da compreensão musical, quer por meio do movimento de dança ou expressão corporal quer por meio da movimentação associada à produção sonora nos instrumentos. (GODINHO, 2006, p.375)

E mais:

[...] o corpo torna-se indissociável do conhecimento e compreensão musical e fica, desta forma, fortalecida a utilização do movimento e expressão corporal na educação musical. Simultaneamente, é valorizado o lado prático da música, ou seja, a execução instrumental, vocal e corporal. (GODINHO, 2006, p.376)

Assim, quando educação do movimento é combinada com educação musical, ambas saem ganhando, pois os conceitos são intensificados e elucidados para a criança. Todos os elementos básicos da música podem ser sentidos e compreendidos através da música e do movimento, como o pulso, tempo, duração, ritmo, acento, dinâmica, melodia e sentimento de figura.

É difícil para as crianças sentir a música sem movimento...A música devia vir com passos e os passos com música... Ficar sentado e quieto a ouvir música agitada reprime o desenvolvimento musical de uma criança no seu desabrochar, já que ela sente a música principalmente como um convite à ação. (HALL, 1911, p.117)

Os interesses naturais da criança pequena em sons e ritmos podem ser estimulados através de jogos e brincadeiras corporais, nas quais possam experimentar todos os elementos da música antes de serem introduzidos academicamente.

4. O brincar na educação infantil e sua importância para a educação musical

É importante notarmos que canções, brincadeiras de roda, parlendas, trava-línguas sempre foram partes fundamentais do ato de brincar, do processo de formação da criança e da cultura infantil. Mesmo que o ambiente tenha mudado em função das novas tecnologias, é possível afirmar que a música sempre esteve presente na vida de crianças e no seu processo de formação.

Pesquisadores e estudiosos, tais como: Gainza (1964), Zimmerman (1990) e Andress (1990), têm procurado traçar paralelos entre os diferentes estágios de desenvolvimento do pensamento e o exercício da expressão musical. A criança por meio da brincadeira relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre, e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer à música de diferentes povos e lugares.

De acordo com autores como: Caputo e Ferreira (2000) e Kishimoto (2005), o brincar, inerente ao homem, requer envolvimento cognitivo e emocional, contato social, ações físicas, bem como permite estimular a criatividade e a possibilidade de novos fazeres. Portanto é essencial que se brinque e que se considere o brincar para poder atuar com crianças na fase da educação infantil. Caputo e Ferreira (2000) retratam:

[...] o brincar é uma linguagem universal por excelência, linguagem total que permite a expressão da pessoa em sua plenitude, a comunicação de valores e a integração. (CAPUTO e FERREIRA, 2000, p.30)

Brincadeiras, brinquedos e atividades lúdicas, como um todo, além de gerarem prazer e satisfação, potencializam todo o processo de construção da identidade das crianças e possibilitam a elas recriar seu mundo infantil, ajudando-as a conhecerem-se e reconhecerem suas características, potenciais e limitações.

D.W. Winnicott (1975) afirma que brincar é natural para as crianças e que esta ação facilita o crescimento e, assim, a saúde. O brincar conduz aos relacionamentos em grupo e pode ser uma forma de comunicação.

Em seu livro “O Brincar e a Realidade”, Winnicott (1975) aborda a experiência da criança nos primeiros anos de vida chamando a atenção para a área da experiência cultural, que é um derivado da brincadeira. O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz a confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta, segundo o autor, o viver criativo. Ele ainda acrescenta que a característica essencial do que a criança deseja comunicar refere-se ao brincar, como uma experiência, sempre criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver. E acrescenta que [...] “o brincar é uma experiência criativa a consumir espaço e tempo, intensamente real”. (WINNICOTT, 1975, p. 62)

As crianças crescem rapidamente, e o brincar é uma modalidade idônea para exercitar-se criativamente na adaptação a novos modelos. Ainda mais, é a forma em que as crianças podem recriar seu mundo infantil especialmente se vivem em condições de pobreza, tensão, conflitos familiares, guerras ou problemas sociais constantes. A força transformadora da brincadeira não tem idade.

O brincar é a forma pela qual os adultos recriam suas vidas também. Porque se expressar criativamente através do brincar permite elaborar crises vitais, analisar situações dolorosas e problemas buscando criativamente a transformação pessoal. Estas formas de brincar seguem estando a serviço do crescimento pessoal e do bem estar tanto como o estão na infância.

Sendo assim, Winnicott (1975) defende que é no brincar que a criança e ou o adulto fruem sua liberdade de criação, e que somente no brincar, o indivíduo pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral. Para o autor, despertando a criatividade, é que o indivíduo descobre o seu próprio eu.

Para Wood (1982) o brincar e o aprender andam juntos, e o brincar, se torna assim, o trabalho da criança.

Brincar é indiscutivelmente, como trata Gomes, Biagioni e Visconti (1998), a maior atração para a criança. É sempre um momento sério onde a brincadeira é uma tarefa muito importante. Musicalizar brincando é um processo que completa o desenvolvimento da criança, que vai de encontro aos seus interesses e proporciona benefícios que ela própria não consegue avaliar, mas sentir.

As autoras nos dizem:

É vivenciando, som e ritmo, através de jogos e recreações, que o aprendizado musical chega, hoje, as crianças. Foi-se o tempo em que uma aula de música era tormento, onde os símbolos musicais apareciam como garatujas e representavam som e ritmo. Musicalizar, atualmente, é uma diversão. Os mesmos símbolos vão fazendo parte da vida da criança, de uma maneira muito simples, alegre e agradável. (GOMES, BIAGIONI e VISCONTI, 1998, p.26)

Caputo e Ferreira (2000) nos retratam que o brincar é:

[...] comunicação e, portanto, compartilhar com o outro, trocar, entender-se e desentender-se com o outro. É a possibilidade de expressão consciente e inconsciente do indivíduo. (CAPUTO e FERREIRA, 2000, p.28)

5. As relações afetivas nas aulas de educação musical

Marschat (2003), em seus estudos, afirma que na educação por meio da música e das artes em geral, tentamos criar laços entre as pessoas. Trata-se de uma vivência, de uma compreensão interior e do despertar da força inata do ser humano.

Todo o ser humano tem algum potencial para entender a música. Gordon (2000) retrata, que os pais que consigam cantar com afinação razoável e movimentar o corpo de forma flexível com movimentos livres e fluidos, e que disso tirem prazer, têm as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos, mesmo que não toquem um instrumento musical.

O hábito de cantar e dançar com crianças, presente em praticamente todas as culturas do mundo auxilia no aprendizado musical, na socialização e no desenvolvimento

da afetividade. As experiências afetivas nos primeiros anos de vida são determinantes para que se estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções. Assim, a qualidade dos laços afetivos é muito importante para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança.

A afetividade acompanha o ser humano desde a sua vida intra-uterina, até a sua morte, se manifestando como uma fonte geradora de potência e energia, e sendo o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento racional. A primeira relação estável que um ser humano estabelece, em geral, é com a mãe. Mas apesar de a mãe geralmente ser a primeira figura de relação, o bebê tem a capacidade para estabelecer outras relações afetivas, ampliando sua rede de relações ao longo de sua vida, como por exemplo, pai, avós, tios, babás etc. É claro que o número de pessoas com que a criança estabelece afetividade pode variar conforme a cultura e, particularmente, conforme a forma de organização e os costumes do grupo familiar. É importante percebermos, assim, o ser humano como um ser em relação, cuja realidade é construída no convívio com os demais, baseado no diálogo, sendo estes, convívio e diálogo, portanto, os maiores responsáveis pela realidade que se constrói. Na busca de dialogar com outros

[...] aprende-se a convivência e com ela, aprende-se sobre o outro e sobre si mesmo, a gostar de si e da vida. [...] Aprende-se, essencialmente, sobre humanidade e que, como seres humanos, somos ricamente diversos e iguais.(OLIVEIRA e STOTZ, 2004, p.15)

Ainda de acordo com Oliveira e Stotz (2004), a busca pelo diálogo é descrita por Brandão (2001) como parte da aventura da educação, sendo, este, não simples metodologia de trabalho, mas sim, o fim e o sentido de uma educação que leve a conscientização.

Linhares e Trindade (2003) destacam a defesa que Paulo Freire faz sobre a educação como ato dialógico e também como processo rigoroso, intuitivo, imaginativo e afetivo. A teoria do conhecimento de Freire, dizem as autoras, reconhece que o ato de conhecer e pensar estão diretamente ligados à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e comunicação e ele não é, de maneira alguma um ato solitário.

Assim retrata DUSSEL (s/d, p.231) “Na pedagógica, a voz do Outro significa o conteúdo que se revela, e é somente a partir da revelação do Outro que se realiza a ação educativa”.

Com esta citação de Dussel, podemos reafirmar a importância do diálogo, da voz do acompanhante, no caso da aula de bebês, para que se efetue um aprendizado significativo.

Não podemos esquecer que a afetividade esta diretamente ligada ao amor. O amor aparece muito presente nas aulas de musicalização. Brandão (2005) discorre:

Não há ser humano que deve ser excluído da convivência do/ no amor, pois estar fora dela é, de algum modo, deixar de ser e viver como um ser humano. Só se é humano no amor. Fora ele, qualquer sentimento é desumano. (BRANDÃO, 2005, p.50)

E ainda:

Amor atrai amor e as pessoas que amam não amam apenas, elas criam amor. O amor não existe disponível em nós como uma “coisa” interior que se usa quando se quer. Ele se cria entre nós. Ele é criado nos gestos de quem ama e, se verdadeiro, gera no outro a resposta do amor. (BRANDÃO, 2005, p.19)

As relações afetivas oferecem a energia, o interesse e a disposição para agir, direcionando a ação conforme os fins que valoriza. A criança, quando na ausência dos pais ou entes queridos, resgata no jogo, na brincadeira, na música, algo da presença do adulto. Uma cantiga de ninar ou qualquer outro gênero infantil evocará a presença e o aconchego parentais.

De acordo com Gomes, Biagioni e Visconti (1998), os programas de musicalização infantil devem favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, criando um ambiente livre de tensões, com relações marcadas pelo respeito, compreensão, afeto, carinho, que lhe permita ainda a aquisição da confiança em si e nos outros e aonde venha a valorizar-se positivamente, enfim, um ambiente em que a criança possa expressar seus sentimentos e emoções.

O papel do adulto enquanto parceiro mais experiente é fundamental nessa primeira fase de reconhecimento e exploração do ambiente pela qual a criança passa. Ele deve procurar perceber a dinâmica das relações que estão sendo construídas, incentivando a criança a enfrentar desafios e estabelecer relações efetivas. Assim, o adulto e a criança passam a estabelecer uma relação que é única, embora tenha a presença e a influência de outras relações. Na convivência diária, o adulto pode ser uma pessoa que transmite segurança para a criança. Alguém capaz de parar para ouvi-la, valorizar suas produções e seu potencial; alguém que seja sincero, afetuoso e carinhoso. Brandão (2005) retrata:

O fundamento da vida humana, como uma forma própria de vida social, é a aceitação do outro na convivência comigo. O elo de sentido deste fundamento é a *cooperação*. O princípio gerador da cooperação é a *emoção* e a emoção fundadora das interações humanas é o *amor*. (BRANDÃO, 2005, p.68)

Dessa forma, com o convívio e a cooperação, ele se torna um parceiro com qual ela pode contar na busca do conhecimento de um mundo grande, novo e interessante. Conforme o tempo passa, a relação que a criança construiu com o adulto acompanhante, com outras crianças e com o ambiente certamente contribuirá para a construção de uma autonomia maior. Segundo GORDON (2000, p.5) “O lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter”.

Cada vez mais, as famílias vão deixando por conta da escola, ou de outras pessoas, aquilo que antes era uma atividade naturalmente parental. A forma simples e fluente de transmitir o folclore infantil, no aconchego da música e das histórias ouvidas no colo, do despertar da afetividade nas relações entre pais e filhos está sumindo. É desse contexto, e buscando resgatar este sentimento precioso, que nasce a questão de pesquisa: Como as aulas de música, em que pais e crianças compartilham do mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, podem fortalecer os processos educativos e as relações afetivas?

Sendo assim, temos como objetivo geral:

- Descrever os processos educativos decorrentes do compartilhar das atividades trabalhadas durante a aula de música entre o grupo de crianças e seus respectivos acompanhantes.

E objetivos específicos:

- Descrever e analisar como o ato de compartilhar do processo de ensino e aprendizagem de música pode ampliar o leque de relações sociais entre as crianças e seus acompanhantes.

- Descrever e analisar de que maneira a aula de música pode auxiliar na construção das relações afetivas entre a criança, o adulto e o ambiente em que está inserida.

Esse direcionamento do olhar proporciona ampliar e enriquecer as relações afetivas familiares e resgatar nos adultos acompanhantes uma inesperada viagem por uma memória afetiva preciosa, com canções, parlendas, jogos e brincadeiras infantis. Isso possibilita construir em cada componente presente na aula de música, futuras recordações de brasileiros solidamente enraizados em um ambiente cultural local, regional e muitas vezes comum e, principalmente, conscientes da importância de sua cultura para a América Latina e para o mundo.



Capítulo 2: Método

*“Olha o passarinho, Dominó
Caiu no laço, Dominó
Daí-me um beijinho, Dominó
E um abraço, Dominó.”*

(Dominó - Folclore)

CAPÍTULO 2 - MÉTODO

Neste capítulo será feita uma análise sobre o desenvolvimento da pesquisa, descrevendo a aplicação dos procedimentos, através da pesquisa participante e qualitativa. Desse modo, serão mencionados os participantes, o ambiente e os materiais utilizados. Também aqui, serão abordadas as partes de uma aula de musicalização para bebês, realizada no decorrer da pesquisa. Para terminar, será focalizado, o diário de campo e o registro fotográfico realizado por especialistas treinadas.

1. Aplicação dos procedimentos das aulas de educação musical para bebês

Há anos a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) vem desenvolvendo um trabalho de música para bebês, e ao longo destes anos foi possível observar como os adultos se alegram de estar dividindo momentos prazerosos com a música e “seus” bebês.

Sendo assim, esta pesquisa surgiu da necessidade de observar e descrever de que maneira as aulas de música para bebês podem auxiliar na construção das relações afetivas entre a criança, o adulto e o ambiente em que estão inseridos, descrevendo e analisando como acontecem os processos educativos no compartilhar das atividades trabalhadas durante as aulas de musicalização, mapeando os possíveis modos de interação entre adultos e crianças; considerando a forte ligação e influência destes para o aprendiz, já que processos cognitivos, nesta faixa etária, de acordo com pesquisas, só podem acontecer quando passam pela questão afetiva.

Para investigarmos as interações sociais e afetivas dos participantes que freqüentam o Programa de Musicalização da UFSCar e discutir suas implicações, bem como as

contribuições metodológicas para o ambiente infantil, optamos por utilizar a pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2004),

As Metodologias de Pesquisa Qualitativa, entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do Significado e da Intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 2004, p.23)

Estas pesquisas qualitativas procuram resgatar de fato, o verdadeiro significado das relações sociais estabelecidas e a verdadeira intencionalidade das construções humanas.

Minayo (2004) também nos relata:

A rigor qualquer investigador social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação. (MINAYO, 2004, p.22)

É por isso que é necessário ressaltar o aspecto qualitativo desta pesquisa, porque trabalha com pessoas, que estão em determinadas condições sociais e pertencem a diferentes grupos sociais, mas que se reúnem a fim de atingir um objetivo comum, que é o

de proporcionar uma educação completa e em permanente transformação, firmada na diversidade cultural, para seus filhos.

Na busca pelo conhecimento e pelas descobertas de uma prática da qual a pesquisadora está inserida como professora, faz-se necessário se colocar no grupo como professora/ pesquisadora para tentar satisfazer a curiosidade de entender as relações afetivas que se estabelecem na aula de música e com isso procurar aperfeiçoar o seu trabalho e, repensar a sua própria pessoa, como nos fala Brandão (1999).

Deslandes (1994) nos diz:

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com quem nos é estranho. (DESLANDES, 1994, p.64)

O cotidiano de trabalho da pesquisadora a instigava em conhecer mais sobre as relações sociais estabelecidas entre as crianças e os adultos que os acompanhavam durante a aula, para futuramente buscar proporcionar uma melhora na qualidade do ensino. Como pessoa, a educação sempre foi algo que a fascinou, por estar em permanente transformação. Ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser

[...] e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana. [...] Sendo assim, seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de

maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades...” (BRANDÃO, 2003, p.21)

Dar aulas, para a pesquisadora, sempre foi, e ainda é um desafio. Ela procura estar em constante renovação, procurando ampliar e modificar o conteúdo ensinado.

Em seu livro “Pesquisa Participante”, Brandão (1999), a exemplo de Paulo Freire nos lembra que:

Educação não é sinônimo de transferência de conhecimento pela simples razão de que não existe um saber feito e acabado, suscetível de ser captado e compreendido pelo educador e, em seguida, depositado nos educandos. O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento. Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem. (BRANDÃO, 1999, p.19)

Pelo envolvimento da pesquisadora no Programa de Musicalização da UFSCar e professora da turma de crianças de oito meses à três anos, antes e durante a pesquisa, a participação como pesquisadora se caracteriza como uma observação participante.

De acordo com Deslandes (1994):

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade os atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. (DESLANDES, 1994, p.59)

Com esta metodologia acredita-se poder instrumentar a prática pedagógica e minimizar a problemática da dicotomia entre a teoria e a prática de ensino, onde

[...] o pesquisador procura observar a vida social em movimento da comunidade com que está envolvido, procurando captar a rede de relações sociais que atravessa a comunidade, os problemas que a desafiam e a percepção que a população tem de sua própria situação e de suas possibilidades de mudança. (BRANDÃO, 1999, p.29)

Dessa forma é que essa pesquisa pretendeu observar e perceber uma população específica e compreender suas relações afetivas mediadas pela música. Nesse caso, relações afetivas entre adultos e bebês, que vinham para compartilhar atividades com jogos, canções e movimento nas aulas de música.

De acordo com o estabelecido pelo projeto, as crianças vêm acompanhadas de um adulto até os dois anos de idade, passando a frequentar as aulas a partir daí, sem acompanhamento. As aulas são sempre realizadas coletivamente.

Toda a coleta de dados teve duração de cinco meses, abrangendo assim, de fevereiro a junho de 2007.

Participantes

Os grupos são formados de acordo com o interesse das pessoas em participar do programa, não sendo necessário que haja vínculo algum com a Universidade Federal de São Carlos. Portanto qualquer pessoa pode participar das aulas. No caso destes grupos de crianças acompanhadas, no máximo quinze duplas ou trios são aceitos, de acordo com a ordem de procura pelas aulas. No grupo em questão participavam:

- Onze crianças de oito meses a dois anos matriculadas no Programa de Musicalização da UFScar.
- Quinze adultos acompanhantes das crianças matriculadas no programa, sendo dez mães e três pais.
- Duas observadoras especialistas em educação musical; sendo uma a orientadora desta pesquisa e coordenadora do projeto e a outra com formação em terapia ocupacional, larga experiência em movimento e dança na educação infantil, e ainda com uma experiência significativa em educação musical.
- Três estagiários do curso de graduação em Música - Licenciatura da UFSCar.
- A pesquisadora que aplicou o programa de educação musical, ferramenta utilizada como um dos procedimentos de coleta de dados da pesquisa. O conjunto de aulas de musicalização para bebês é que constituíram o ambiente para observação, registros fotográficos e dados para registro em diário de campo.

Sobre os acompanhantes, podemos destacar que nesta turma analisada todos as eram pais, não havendo assim, nenhum adulto com outro grau de parentesco e nenhum outro tipo de cuidador ou responsável. A tabela abaixo, preenchida de acordo com os dados fornecidos pelos pais no preenchimento da ficha de matrícula, descreve quem são as crianças, suas idades e quem eram os seus acompanhantes. Todos os nomes são reais, uma vez que todos os participantes e responsáveis pelas crianças foram informados e autorizaram que seus nomes fossem revelados na pesquisa, conforme anexos 2 e 3.

Crianças que participaram da pesquisa.	Idade das crianças.	Pais que participaram da pesquisa.
Bruna Luana	2 anos	Iara
Eduardo	1 ano	Vivian
Gabriela	9 meses	Victor e Andréia
Larissa	1 ano e 4 meses	Roberta
Leonardo	1 ano e 10 meses	Cristina
Luísa	8 meses	Rafael e Adriana
Mathias	1 ano e 2 meses	Juliangela
Nina	1 ano e 4 meses	Mauro e Isabela
Pedro	2 anos	Carla
Thales	1 ano e 9 meses	Luiz e Mey
Théo	1 ano e 6 meses	Juliana

Tabela 1. Caracterização da turma

Duração das aulas

As aulas de musicalização para bebês de oito meses a dois anos são realizadas semanalmente, no caso, todas as terças - feiras, das 18hs às 19hs. O tempo da aula varia de acordo com o aproveitamento da turma.

Ambiente

Os dados foram coletados durante as aulas de educação musical. Estas aulas aconteceram numa sala do Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar.

A sala, denominada de “Laboratório de Musicalização”, é estruturada de acordo com o que propõe Ávila e Silva (2003):

O ideal de uma sala para educação musical é que tenha o espaço livre para a movimentação corporal, para a disposição de instrumentos e outros objetos. Que apresente a menor interferência possível de ruídos externos [...] questões de ventilação, iluminação e higiene também são de grande importância... (ÁVILA e SILVA, 2003, p.85)

A sala é grande, espaçosa, com aproximadamente vinte metros quadrados, é ventilada, iluminada e limpa. Possui duas portas: uma de entrada e uma para a saída das crianças – uma vez que logo que uma aula termina outra já se inicia. Ela é repleta de bichinhos de pelúcia e marionetes. Em um canto há um piano, um aparelho de som, uma TV, um DVD, um armário de madeira com cds e livros didáticos. Ao lado há mais dois armários de aço com instrumentos de percussão diversos e brinquedos - com quantidade suficiente para que todas as crianças utilizem durante o aprendizado. No outro canto da sala há três cestos com almofadas, uma caixa de brinquedos e outra de livros, uma prateleira com xilofones e metalofones, e mais um armário de madeira com flautas doce, materiais escolares e jogos musicais. Também há uma lousa, cartazes e quadros com ilustrações musicais. É um ambiente bastante alegre e aconchegante.

Material

Durante as aulas foram utilizados diversos tipos de materiais.

Para o planejamento das atividades realizadas nas aulas foram utilizados livros de educadores musicais que produziram materiais para trabalhar música com crianças

pequenas. São livros que contém jogos, brincadeiras, partituras de canções infantis, canções de ninar, exercícios de movimento, indicações de exercícios apropriados para a faixa etária das crianças em questão nesta pesquisa, etc. Alguns deles: “A criança é a música” de Neide Rodrigues Gomes, Maria Zeí Biagioni e Márcia Visconti; “Música e Movimento para Bebês” de Josette Feres; “Canções pedagógicas para a educação musical” de Carmem Maria Metting Rocha.

No decorrer das aulas, instrumentos de pequena percussão, como tambores, chocalhos, cocos e sinos foram utilizados. Cavalinhos de pau, marionetes, fantoches, bichos de pelúcia e borracha, martelos de plástico, entre outros brinquedos, serviam para ilustrar as atividades realizadas. O piano, as flautas ou o violão faziam o acompanhamento melódico em todas as canções trabalhadas. Pequenas almofadas eram utilizadas durante o relaxamento.

Para a coleta de dados foi utilizada uma máquina fotográfica digital, através da qual eram tiradas fotos no decorrer da aula por uma das observadoras especialista. Ao acabar a aula, as fotos eram transferidas para o computador, observadas, analisadas à luz do referencial teórico e tendo como parâmetro o roteiro de aula e o diário de campo da pesquisadora.

Desenvolvimento das aulas de musicalização

Para que se possa compreender mais sobre a aula e sobre as relações que se estabelecem nesta, é importante explicitar a contextualização do programa de ensino realizado. A aula de bebês é composta basicamente por oito partes, sendo uma seguida da outra. Todas as atividades são acompanhadas instrumentalmente e ilustradas de forma lúdica.

A rotina semanal é marcada pelo canto de entrada e pelo canto final.

O procedimento inicial de cada atividade proposta é semelhante, marcado pela apresentação de algum objeto sonoro ou não. O objeto em questão é sempre exposto para as crianças de maneira cênica, contribuindo com o despertar da fantasia e da criatividade dos pequenos. Todas têm a oportunidade de tocar, balbuciar ou “conversar” com o objeto. Em alguns momentos, os bebês “ganham” algum brinquedo ou instrumento para acompanhar a canção, em outros, as músicas são acompanhadas por movimentos corporais ou cirandas.

As imagens abaixo exemplificam a descrição:



Figura 1. Borboleta



Figura 2. Macaco

Ao final das aulas um relaxamento e estiramento corporal são realizados, afim de que crianças e pais descansem e se relacionem livremente.

Partes da aula de musicalização para bebês

- **Recepção/ Brinquedo livre** - é o momento de socialização entre os bebês. Todos ficam juntos brincando livremente, em um cantinho da recepção do prédio do Departamento de Artes e Comunicação, próximo da sala de musicalização. Neste cantinho é colocado um tapete colorido, feito com o material de E.V.A, com brinquedos diversos, como: carrinhos, bonecas, bichinhos de plástico, jogos de armar e montar.
- **Entrada** - momento em que os bebês interagem com a professora e vice-versa. É o momento em que a professora/pesquisadora canta uma canção de boas vindas para cada um dos bebês, intitulada de “Alô, bom dia” (ver letra em anexo1). Nesse momento, do início da aula, é importante nomear cada uma das crianças, pegar sua mão, olhar para seu rosto, de maneira que seja possível que ela perceba que sua presença na aula é importante.
- **Música/ Movimento** - os bebês juntamente com seus acompanhantes executam jogos de interação entre ambos, envolvendo as partes do corpo como um todo, ou seja, acompanhante e criança devem desenvolver a atividade juntos. Neste momento faz-se extremamente necessário o acolhimento, a atenção e o abrigo do adulto, onde expressões faciais e corporais não podem ser esquecidas.

- **Músicas/ Instrumento** - nesta etapa da aula são utilizados instrumentos de percussão variados, como: chocalho, tambor, entre outros e os bebês devem acompanhar uma determinada canção batendo no pulso, ou no ritmo da melodia ou no tempo forte da música, entre outros. Os acompanhantes têm a responsabilidade de auxiliar os pequenos na tarefa de tocar, os mantendo atentos à canção executada.
- **Música/ Dança** - neste momento são transmitidos para os participantes da aula, jogos de parceiros (bebês e seus acompanhantes), onde há a manifestação de diversas culturas, onde a multiculturalidade é valorizada. Nesta etapa, a cada aula, vamos construindo, numa troca de culturas e experiências, um acervo cultural, ampliando o universo de canções e cirandas dos participantes. O acompanhante deve auxiliar a criança na execução dos pequenos movimentos de cada dança, como por exemplo: andar na roda, girar, pular, trocar de lugar etc.
- **Relaxamento/Acalanto** - este é o momento de descansar, onde há o maior estímulo das relações afetivas entre os bebês e seus acompanhantes. Onde se dão as demonstrações de acolhimento, aconchego, carinho e amor. Cada bebê é acolhido por seu acompanhante da maneira como este achar mais importante pode-se deitar a cabeça no travesseiro e acarinhar, pode-se embalar nos braços, ninar no colo etc.
- **Alongamento** - todos esticam seus corpos com o auxílio de uma canção intitulada de “Estrelinhas” (ver letra em anexo 1), onde os acompanhantes devem levar com os braços, os bebês para o alto, afim de que estes relaxem e se divirtam.

- **Despedida** - a canção de despedida, intitulada de “Tchau”, é executada em todas as aulas (ver letra em anexo 1), com a finalidade de estabelecer uma rotina e deixar claro para as crianças, que na próxima semana teremos aula novamente. É uma canção alegre, que apresenta possibilidades, de as crianças se expressarem livremente, com palmas, saltos e pequenas corridas.

Todas as músicas selecionadas para a execução durante as aulas possuíam letras com vocabulários apropriados, fáceis de cantar. Os intervalos melódicos e os ritmos eram sempre simples, e as intensidades, durações e alturas variavam bastante. Foram utilizadas cantigas de roda e brinquedos musicais, como parlendas e pequenos trava-línguas; canções folclóricas e populares; canções ligadas a rotinas, como entrada e saída e músicas eruditas. Nesse sentido, Moura, Boscardin e Zagonel (1989) afirmam que

[...] o cancionário folclórico infantil de nossa terra é de grande riqueza rítmica e melódica, devendo ser largamente explorado na musicalização. Ao cantar melodias pertencentes ao folclore, a criança assimila e, conseqüentemente, preserva expressões vitais da cultura de seu povo. (MOURA, BOSCARDIN e ZAGONEL, 1989, p.10)

O folclore, com conteúdos de uma singular riqueza torna-se agente facilitador para o resgate da cultura popular brasileira, possibilitando um trabalho didático pedagógico marcante para o currículo dedicado a criança. Por sua incomparável diversidade, as atividades folclóricas propiciam uma aprendizagem motivadora e enriquecedora, e podem

despertar a alegria e criatividade, desenvolvendo o gosto e o respeito pela tradição de nossa região, nosso país e continente.

Souza (s/d) retrata:

É preciso aproximar o educando da História do nosso país, levando-os a conhecer seu passado para entender o presente, valorizando e preservando o que temos, resgatando a nossa sabedoria popular, pois sabe-se que ela estrutura os laços entre os seres humanos. (SOUZA, s d, p.1)

Resgatando nossos valores, tradições e costumes, entendemos e decodificamos nossa cultura, que nos dá suporte e estrutura.

Todas as atividades desenvolvidas tinham por objetivo: provocar emoções, reações, pensamentos e emoções; motivar determinados comportamentos, como guardar, dividir e preservar o material utilizado; auxiliar nos hábitos e costumes; despertar o gosto artístico; socializar; confraternizar os povos e favorecer a aprendizagem afetiva.

Em todos os procedimentos aplicados os adultos acompanhantes tinham a função de auxiliar e realizar o proposto juntamente com os pequenos. Eles eram os responsáveis por centrar, motivar e compartilhar com as crianças a atividade.

O uso da mímica e do lúdico por mim, professora/ pesquisadora, e dos movimentos corporais sugeridos – tão de agrado das crianças – contribuíram para a disciplina coletiva, para o estímulo e o desenvolvimento progressivo da observação e atenção e auxiliaram nas reações motoras. Todas as aulas eram realizadas de forma que todos os participantes ficassem dispostos em círculo. Sobre isso nos escreve Joly (2001):

Canções, histórias, jogos e danças estabelecem a fundamentação para o amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança. Música também é um meio de fazer a criança participar de atividades em grupo. Fazer atividades dispondo as crianças em forma de círculo proporciona oportunidade de cantar, tocar pequenos instrumentos, ouvir música, mover-se e criar juntas. (JOLY, p.3)

A disposição do professor e dos alunos em círculo, sentados no chão

[...] gera aproximação, o que contribui para uma aprendizagem efetiva em atmosfera descontraída. A dispersão é minimizada, pois todos têm condições de se observar e o professor pode assumir seu papel de líder de maneira natural, já que faz parte do grupo. (MOURA, BOSCARDIN e ZAGONEL, 1989, p.10)

Em todas as aulas, os estagiários, Moniele, Luanda e Carlos, do curso de graduação em Música – Licenciatura da UFSCar estavam presentes, ora aplicando procedimentos simples, ora auxiliando a professora, ora tocando algum instrumento.

A partir das atividades dadas durante as aulas de música, foi possível, através do registro fotográfico realizado por uma das observadoras especialistas, coletarmos os dados para a pesquisa.

2. Diário de campo e registro fotográfico

Todas as atividades propostas, e o que foi possível, que se observasse, serão registrados em um diário de campo. A professora/ pesquisadora observou, sem a utilização das fotos, poucas atitudes, ações e comportamentos, pois estava entretida com o ato de

ministrar as aulas. As aulas são bastante dinâmicas e a todo o momento, é necessário estar atento às reações das crianças e seus acompanhantes.

Após cada aula, a pesquisadora procurava colocar suas percepções, angústias, questionamentos e informações obtidas. Com o diário, foi possível construir um aparato para refletir sobre o trabalho e a pesquisa, utilizando-o como um recurso para a memória da mesma.

Para que se conseguisse analisar com maior precisão os comportamentos, ações e atitudes corporais dos participantes pesquisados foi feito o uso do registro fotográfico. Para isso parti-se do princípio de que:

Fotografias e filmagens se apresentam também como recursos de registro aos quais podemos recorrer. Esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado. (DESLANDES, 1994, p.63)

Ainda segundo Deslandes (1994), essa técnica de documentação, que lida com os planos da imagem, vem sendo cada vez mais difundida, e que esse registro assume um papel complementar ao projeto como um todo.

Brandão (2005) descreve:

[...] uma bela fotografia nos traz a magia de um rosto humano: seus olhos, seu ar, sua emoção traduzida num mover dos lábios, para vivermos por um instante de graça e beleza o encontro com a beleza de um outro. (BRANDÃO, 2005, p.94)

A fotografia apresenta uma possibilidade de congelar um momento vivido, eternizando-o. Turazzi (1998) ressalta:

Como prática social incorporada há mais de um século ao modo como representamos o mundo e a nós mesmos através das fotografias, esta cultura (fotográfica) tornou-se parte integrante e indissociável da própria experiência visiva moderna. [...] Uma cultura fotográfica se expressa nos usos e funções das fotografias, tanto quanto nas representações imaginárias associadas ao conteúdo ou à utilização dessas imagens em uma dada sociedade. (TURAZZI, 1998, p.9)

Durante as aulas, uma das observadoras especialistas em movimentos corporais, registrava momentos relevantes entre as crianças e seus acompanhantes, com uma máquina fotográfica digital. A partir destes registros, é que partíamos para as conversas, a fim de discutirmos sobre o que víamos através da imagem.

3. Conversas entre as observadoras e a pesquisadora

As conversas realizadas entre as observadoras e educadoras musicais, portanto conhecedoras da área específica, Ilza e Melina e a pesquisadora, eram realizadas sempre após as aulas de música. As observadoras tiveram a função de auxiliar a pesquisadora a observar com maior atenção as relações corporais existentes entre os participantes, já que possuem um conhecimento específico na área e a pesquisadora também exerceu a função de professora, ficando assim, difícil de observar os detalhes. Segundo Triviños (2006):

Observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo atenção em suas características (cor, tamanho etc). observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado do seu contexto para que , em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc. (TRIVIÑOS, 2006, p.153)

Nestas conversas, eu, a pesquisadora, e as duas observadoras, analisávamos as atividades realizadas durante a aula, indicando, a partir da observação do registro fotográfico, as reações dos aprendizes e seus acompanhantes nas diferentes propostas de ensino, realizando assim, uma reflexão sobre a prática. Essas conversas serviram como pontos de orientação para os olhares no decorrer das aulas, para a preparação de um material mais adequado para motivar as relações corporais e afetivas entre pais e crianças, para compreender melhor algumas ações e atitudes significativas para a pesquisa, etc. De acordo com Freire (1992):

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1992, p.58)

A partir das fotografias era possível observar a aproximação corporal entre os participantes gerada pela atividade proposta durante a aula. Nós conversávamos sobre os acontecimentos de cada uma das aulas, ressaltando os procedimentos bem sucedidos ou

não, identificando as possibilidades de ampliar o repertório de movimentos conjuntos. Cada fato, cada comportamento e cada atitude que observávamos nas imagens, nos sugeriam idéias, hipóteses, buscas e a necessidade de reaplicar ou reformular determinadas ações.

Nossas conversas geravam em torno da observação dos comportamentos, das ações e das atitudes corporais dos aprendizes com seus acompanhantes. Sob cada comportamento, ação e atitude, procurávamos entender e descrever o que víamos com detalhes, procurando encontrar as proximidades corporais entre eles, antes, durante e depois das atividades propostas.

Através destas conversas é que foi possível encontrarmos caminhos para delinear os resultados desta pesquisa.

4. A obtenção dos dados

A apresentação dos resultados, onde o compartilhar de relações afetivas e processos educativos entre pais e filhos foi observado, deu-se a partir da observação, realizada no decorrer das aulas de musicalização para bebês, pelo registro no diário de campo, pelas conversas realizadas ao final de cada aula entre a professora/ pesquisadora e as observadoras treinadas e principalmente pela análise do registro fotográfico. Vianna (s d) destaca que a observação

tem contribuído sem sombra de dúvida e sem contestação empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não-verbal [...] (VIANNA, s/ d, p.14)

A observação participante, realizada nesta pesquisa, permitiu a professora/pesquisadora fazer parte do evento a ser analisado. Este tipo de observação possibilitou a pesquisadora de conhecer determinados acontecimentos que poderiam ser privados e os quais um observador estranho não teria acesso, permitiu a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões e sentimentos e além de tudo, superou a problemática do efeito do observador.

As análises das fotografias, principal fonte de coleta de dados, foram descritas a partir do viés da pesquisadora, com as suas impressões e com o seu olhar próprio, baseado em um referencial teórico específico, particularmente adotado, o que torna tanto a forma de organização, quando a análise dos dados específicos deste momento da pesquisa, sujeitas a novas interpretações e conclusões futuras. Sobre isso afirma Deslandes (1994):

A título de conclusão, que o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa. Esse posicionamento por nós partilhado se baseia no fato de que, em se tratando de ciência, as afirmações podem ser superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras. (DESLANDES, 1994, p.79)

Através do registro fotográfico, foi possível “recortar” momentos preciosos de demonstração de carinho, afeto e cuidado entre os participantes – pais e filhos, e os participantes e a professora/z pesquisadora.

O olhar para os resultados obtidos nas imagens fotográficas mostrou uma variedade significativa de aspectos determinantes nas relações afetivas, como a interação, o toque físico, o direcionamento do olhar, entre outras atitudes que demonstravam o prazer dos participantes de estarem compartilhando de momentos de aproximação e aconchego.

É preciso considerar que as músicas, tal como são apresentadas nos materiais didáticos disponíveis, não oferecem nenhuma indicação para o uso de natureza semelhante das descritas abaixo. No entanto, o estudo aprofundado do referencial teórico da pesquisa permitiu perceber que é possível ampliar o repertório de gestos afetivos entre pais e filhos. Também é possível perceber que esses gestos são importantes para constituição de um ambiente saudável para a criança e que isso ainda pode ser desenvolvido no cotidiano através de pequenas canções que os aproximem. Talvez, essas mesmas canções utilizadas durante a coleta de dados, tenham outras conotações e direções em outros ambientes musicais, mas o estudo em interface entre educação musical, processos educativos e práticas sociais permitiu à pesquisadora aglutinar os conhecimentos dessas diferentes áreas para produzir um outro conhecimento, que permite aproximar pais e filhos na formação do vínculo afetivo. Com a utilização destas canções folclóricas, também procuramos visar à aprendizagem cultural, fugindo do ensino através da comunicação de massa, retratado por Dussel (s/ d) que diz:

Nossa crianças são educadas através do Pato Donald, dos filmes de *cow-boy*, das histórias do Superman ou Batman. Nelas nossas gerações aprendem que o valor supremo se mede em dólares, que a única maldade é arrebatar a propriedade privada, que a maneira de restabelecer a “ordem” violada pelo “bandido” é a violência irracional do mocinho. (DUSSEL, s/ d, p.182)

De fato, com as canções trabalhadas buscávamos resgatar expressões da cultura popular, muitas vezes, perdidas através do tempo, provocada pela repressão imposta pela exposição excessiva de determinadas músicas através da comunicação em massa, transformando e construindo uma cultura que, nem sempre, é uma expressão representativa do gosto popular.

Durante as aulas, no decorrer de todas as atividades, procuramos envolver os pais de forma efetiva, para que assim os bebês se sentissem acolhidos e protegidos. Trindade (2007), através de pesquisas, concluiu que os bebês gostam de sentir que alguns momentos da rotina materna são dedicados exclusivamente a ele. Nesse caso, as aulas de musicalização proporcionam esse momento de interação exclusiva, compartilhada entre mães e bebês ou ainda entre pai, mãe e bebê. As mães ou pais vêm para aula com aquele filho ou filha que participa do programa de bebês, fazendo desse momento, o seu momento especial, em que a atenção é voltada exclusivamente para a criança. Para alguns dos pais a criança que vêm à aula de música é ainda seu primeiro filho, para outros não, então esse momento é ainda mais especial porque cria um ambiente propício para o desenvolvimento do vínculo e da atenção com aquela criança em específico.

Os dados serão apresentados de forma descritiva, a partir da análise de algumas imagens fotográficas registradas em situações de aula. O diário de campo da pesquisadora também é consultado, sempre relacionando a imagem correspondente com a aula descrita, e associando alguns registros das reuniões com as observadoras. Algumas imagens serão analisadas isoladamente, destacando o aspecto mais significativo apresentado pelo corpo da mãe, pai e bebê e outras serão apenas descritas, pois servirão de exemplo para relacionar as

ações discutidas na mesma temática. Em algumas imagens analisamos o conjunto de imagens do grupo.

Para as análises abordadas aqui, buscou-se utilizar o referencial específico da linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos juntamente com o referencial de apoio que trata de educação musical, convivência e afeto na educação infantil.

A partir disso, passamos assim, no próximo capítulo, a descrever as imagens que mostram atividades em que houve orientação na interação corporal das duplas, adultos (pais) e crianças, propostas pela professora/ pesquisadora.



Capítulo 3: Resultados

*“Lá vai o papai com seu carrinho a passear
E a mamãezinha bem contente a cantar
Tra-lá-lá...”*

(Carrinho do papai – Carmem Maria Metting Rocha)

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem por objetivo analisar e discutir os principais resultados obtidos, que foram construídos a partir da coleta dos dados, realizada através da observação, do registro fotográfico e do diário de campo da professora/pesquisadora durante as aulas de musicalização para bebês.

1. Principais resultados

Os dados foram organizados de forma que apenas algumas atividades trabalhadas durante as aulas de musicalização foram utilizadas. Portanto, aqui, nem todas as partes da aula foram contempladas.

A partir da atividade denominada “Toque-toque”, vamos analisar as relações afetivas e os processos educativos decorrentes, através das expressões do corpo e da face que mostram atitudes de acolhimento.

A música:

Toque, toque (autora: Josette Feres)

Toque, toque, toque,
Vamos pra São Roque
Ver o menininho
Que vem vindo de galope.



A professora/pesquisadora indica e sugere que as mães ou os acompanhantes segurem seus bebês no colo, com o corpo de frente para eles, de maneira que os olhares da criança e dos pais possam se encontrar, e que os pais possam segurar, acolher, aconchegar e abraçar a criança em seu colo como se estivesse levando seu filho a passear de charrete ou a cavalo. Esta atividade contemplou a parte da aula denominada de música/movimento.

É apresentado para os participantes um pequeno marionete de um menino andando a cavalo. A marionete passeia pela sala de forma com que todos possam se aproximar, olhando e tocando no boneco.

A canção é muito simples e possui letra e ritmo fáceis, permitindo assim que os acompanhantes possam mexer suas pernas, “galopando” com os bebês no colo, no ritmo da melodia e cantando. Portanto, as crianças vão internalizando o ritmo e os sons. A atividade foi acompanhada pelo piano.

Nas figuras 3, 4 e 5 abaixo, vemos gestos que foram gerados a partir da atividade musical descrita.



Figura 3. Abraços 1

Nesta foto podemos ver três mães entrelaçadas corporalmente com seus filhos.

Esta atividade propunha que os bebês sentassem no colo dos adultos que balançavam suas pernas no ritmo da melodia proposta. A canção “Toque - Toque” utilizada nesta proposta possui um ritmo e uma letra que sugere uma ação de galopar.

A primeira mãe, olhando do fundo para frente da fotografia, está com as mãos unidas no pescoço da Luana, encostando a cabeça da filha na sua cabeça. A segunda mãe está com as mãos apoiadas nas costas de Eduardo, e encosta o menino em seu peito, que enrosca o braço, no braço de sua mãe. A terceira mãe, que vemos logo à frente da foto, abraça seu pequeno Pedro, que também a abraça e apoia sua cabeça no rosto da mãe. A expressão do menino parece ser de contentamento e aconchego.

Ainda com relação à figura 3, podemos perceber que as mães estão realizando a atividade com as crianças em duplas, conforme a abordagem sugerida para o desenvolvimento do exercício.



Figura 4. Abraços 2.



Figura 5. Abraços 3.

Na figura 4, podemos ver a imagem da mãe do Mathias abraçando-o e sendo correspondida com um abraço do filho, que aperta sua mão esquerda no braço direito da mãe. Suas faces estão juntas. Ao fundo temos o Thales e sua mãe que o abraça e junta sua face com a do filho.

Na figura 5, temos a mãe do Leonardo, que abraça seu filho com ambos os braços e parece confortá-lo com as pernas, formando quase que uma “cadeira” com elas. Ela é envolvida pelo filho, que coloca seu braço esquerdo em seu pescoço. A face de ambos também está junta.

As imagens acima falam por si. Falam de interação, proximidade, intimidade, calor humano, trocas de olhar, busca de compreensão mútua, carinho, afeto e amor. Também demonstram proteção, contensão e acolhimento. Sobre o amor:

Amor atrai amor e as pessoas que amam não amam apenas, elas criam amor. O amor não existe disponível em nós como uma “coisa” interior que se usa quando se quer. Ele se cria entre nós. Ele é criado nos gestos e entre os gestos de quem ama e, se verdadeiro, gera no outro a resposta do amor. (BRANDÃO, 2005, p.19)

Segundo Pezo (2008), o abraço, gesto de amor, é o limite corporal que dá afeto e existência e através dele temos a sensação de estarmos sendo sustentados. Ele é a ação que se traduz como algo que circunda os seres humanos, impedindo-os de despencar, cair ou se machucar. Já o aconchego é a capacidade de acolhimento que todo ser humano precisa sentir em algum momento da sua vida para aprender a ser acolhedor. Segunda essa autora:

O aconchego, a sensação de calor, proteção, sustentação é necessária para o bebê poder viver. O abraço e colo maternos, inicialmente são os lugares protegidos que fazem o bebê sentir-se que ele é amado e que existe. (PEZO, 2008, p.1)

André Trindade (2007), através de pesquisas, pode descrever que a qualidade do colo que os pequenos recebem, principalmente até o primeiro ano de vida, é que vai determinar toda a sua estrutura e seu desenvolvimento. Todo o contorno físico e emocional dos seres humanos é criado a partir destes gestos, de aconchego e acolhimento, que moldam a capacidade de dar e receber proteção, intimidade e conforto.

Dessa forma, essa atividade musical, tal como sugerida pela professora/pesquisadora proporcionou uma relação corporal importante e significativa para o desenvolvimento e crescimento saudável da criança, tanto do ponto de vista físico como o emocional. Com a agitação do dia-a-dia, este tipo de aprendizagem fortalece os momentos dedicados exclusivamente às crianças. Este tipo de acolhimento próximo proporciona aos pequenos ouvir os batimentos cardíacos dos pais num pulso ritmado que reafirma que uma vida está sintonizada a outra. Trindade (2007) ressalta que atitudes corporais de proximidade proporcionam o contato corpo a corpo que é de extrema importância para a formação do vínculo amoroso. Ele completa:

Em nossa cultura, passamos menos tempo com os bebês no colo. No entanto, grande parte das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil apontam o colo como espaço importante e facilitador das trocas efetivas. (TRINDADE, 2007, p.126)

Sendo assim, podemos concluir, que através do ato de cantar e brincar com o corpo, o fortalecimento do vínculo afetivo, como o abraço, o aconchego, o acolhimento e o colo foram desenvolvidos de forma significativa, e provavelmente, ficaram na memória dos envolvidos na pesquisa.

Passamos assim a descrever a próxima atividade, denominada de “É hora do banho”, onde procuramos, com este processo educativo, analisar as relações afetivas, por meio dos contatos físicos e do toque proporcionadas pela atividade musical. A letra da música diz:

É hora do banho (Enny Parejo)

É hora do banho não quero me atrasar
É hora do banho bem limpinho eu vou ficar.

Lava, lava a cabeça,

Chuá, chuá, chuá, chuá, chuá, chuá.

Lava, lava a cabeça *

Chuá, chuá, chuá, chuá, chuá, chuá.

*substituir por outras partes do corpo.



Durante esta atividade, a professora/pesquisadora, primeiramente apresentou para a turma, um sapo de pelúcia, que emitia o som do coaxar do animal. Todos imitaram com o corpo o pulo e com a voz, o barulho do sapo. Logo após, vários sapinhos de borracha foram distribuídos, de forma com que cada bebê ficasse com um. Uma bucha de banho, em forma de luva, com sapinhos nas pontas dos dedos, foi utilizada após, para que se trabalhasse com a música do banho. Neste momento a professora/ pesquisadora sugeriu que os pais escolhessem determinada parte do corpo da criança para esfregar e massagear. Dependendo da parte escolhida, cantamos de maneiras diferentes, utilizando a propriedade musical –

altura, ou seja, agudo, médio e grave. Exemplo: para a cabeça cantamos agudo, para a barriga, médio e para os pés, grave. A canção foi acompanhada pelo piano e pelo violão.

Os pais podiam optar pela maneira como queriam segurar os seus filhos. Cada dupla ou trio, de participantes, teve a sua vez. O ponto alto da atividade era o de simular o momento do banho. Esta atividade contemplou o momento da aula denominado música/movimento.

Nas figuras abaixo, vemos gestos que foram gerados a partir da atividade musical descrita.



Figura 6. Toque 1.

Nesta figura, em que a atividade proposta utiliza a canção “É hora do banho”, os adultos deveriam usar uma bucha de banho para fazer uma massagem no bebê simulando o

momento do banho. Nesta foto, em que o proposto é trabalhar em duplas, o pai escolhia a parte do corpo a ser massageada.

Esta imagem nos mostra o pai da Nina massageando sua perninha. Uma de suas mãos segura a perna massageada e a outra faz a massagem. O olhar do pai está direcionado para o corpo da criança. Esta coloca uma de suas mãos na perna do pai. E com a outra segura um sapinho de borracha. Seu corpo está completamente acomodado ao corpo do pai.



Figura 7. Toque 2.



Figura 8. Toque 3.

Na figura 7, vemos o pai da Luísa massageando a sua mãozinha direita, com a bucha. O outro braço do pai está segurando o braço esquerdo da pequena. Ambos estão com os olhares direcionados para a ação em questão.

Na imagem da figura 8, temos a mãe do Mathias massageando suas costas. Com o braço direito, ela parece sustentar o corpo do menino, que parece estar acomodado ao braço da mãe.

O banho é uma situação cotidiana da vida de todos. Estas situações cotidianas são momentos potenciais para o desenvolvimento de afeto, socialização e aprendizado. De acordo com Trindade (2007), o banho é uma atividade particular a cada cultura, e nos países quentes, os bebês tomam mais banhos do que nos países frios.

Nos primeiros anos de vida, o contato físico pode ser uma declaração de amor mais eficiente do que palavras. Freire (1979) diz:

Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não respeita.
Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. (FREIRE, 1979, p.29)

Massagear o bebê, acariciar-lhe o rosto e deslizar as mãos de leve pelas costas dele no banho, respeitando seus limites, demonstram amor e proporcionam intenso bem-estar ao pequeno. A psicóloga Ceres Alves de Araújo (2007) nos fala que o toque faz a criança sentir-se segura e protegida, além de ser prazeroso para ambos.

Donna Wood (1982), reforça a idéia de que rotinas, como o banho e o comer, que incentivam o toque e o contato físico direto da criança ao lado de adultos amorosos

promovem o aprendizado e estimulam o desenvolvimento intelectual, físico e a coordenação motora - visual.

Esse envolvimento mútuo, onde a presença e a opinião do adulto acompanhante são de extrema importância para a realização do exercício, é mesmo o segredo do sucesso nas relações afetivas, segundo Pereira (2007). O mesmo autor completa dizendo que

o toque precisa vir acompanhado de uma emoção que parta da mãe em direção ao filho. Movimentos automáticos não dizem nada para a criança. Se a mãe pega o bebê no colo, mas não está atenta àquele contato, a criança logo percebe e fica desconfortável. É que, apesar do gesto, ela capta a displicência da mãe e não relaxa. Ao contrário, quando a mãe também está envolvida emocionalmente, o bebê sente-se acolhido e se entrega. (PEREIRA, 2007, p.1)

Este tipo de atividade proposta, não apenas aproxima as relações afetivas no momento da aula, mas propõe que o hábito de tocar o outro, seja levado para outros diversos momentos do cotidiano. Para Bedim (2007), o momento do banho é precioso para a aproximação dos pais com o seu bebê. Ele permite plenamente ao toque, para massagear o bebê, fazendo com que ele se sinta relaxado, feliz e muito seguro com a presença do adulto.

Segundo Dowbor (2007):

Assumimos postura dialógica com aqueles a quem educamos quando nosso corpo também assume postura de estar aberto para o outro e para o mundo. Essa disponibilidade para o mundo e para as pessoas que o ato de

dialogar exige só é possível se meu corpo possuir certa relação de intimidade com o ato de querer bem ao outro, de ser curioso, humilde, generoso e respeitoso para com ele. (DOWBOR, 2007, p.73)

Com a citação acima, podemos então dizer, que o contato corporal facilita também o contato verbal, ou mantém um contato dialógico não-verbal. Trindade (2007) nos diz que do ponto de vista da comunicação e expressão, o bebê se comunica com todo o corpo. Nesse sentido, o colo, a maneira como carregamos, o toque durante a higiene, o banho, os cuidados e a massagem representam para ele formas de comunicação e linguagem. Ainda, para o autor, o brincar na infância é um caminho genuíno de aprendizagem, capaz de criar situações de encantamento, estranhamento e proximidade de contato entre o adulto e a criança.

Discorreremos a partir da próxima proposta, sobre a presença da troca de olhares decorrente do processo educativo, durante as atividades musicais. A atividade proposta utiliza “Passe o lençinho”, como canção. A letra:

Passe o lençinho (Carmem Maria Metting Rocha)

Passe o lençinho,
Continue a passar.
Passe o lençinho,
Tra-la-la-la-la.



Nesta proposta um lenço foi usado para passar de mão em mão. Os bebês com os seus pais estavam sentados no chão na forma de círculo. Os pequenos poderiam passar o lenço para o próximo - adulto ou criança - da roda, sozinha ou utilizar a ajuda dos acompanhantes. Enquanto a música era tocada no piano e na flauta doce, o lenço passava de mão em mão, respeitando o tempo e o limite de cada um. Toda a turma deveria bater a

mão na perna a fim de acompanhar a música com o pulso. Logo após, a passagem de apenas um lenço na roda, vários lenços foram distribuídos entre as duplas ou trios de crianças e acompanhantes, e estes, passaram então, a brincar entre si.

Durante a atividade, a professora/pesquisadora propôs que em alguns momentos a música fosse cantada forte, e em outros, fraca, trabalhando assim, a propriedade musical - intensidade.

Por último, com a mesma canção, os cocos (instrumento musical de percussão) foram distribuídos para os bebês e então todos tocaram com o auxílio dos adultos. Esta atividade esteve presente na parte da aula denominada música/instrumento.

Nas figuras 9, 10, 11, 12 e 13, vemos gestos que foram gerados a partir da atividade musical exposta acima.



Figura 9. Olhares 1.

Nesta imagem o pai da Luísa aparece com a sua pequena no colo passando o lenço para a Larissa. Uma das mãos do pai está junto com a mão da Luísa segurando e passando o

lenço. A outra está encostada na barriga da criança. O olhar do pai está direcionado para as mãos que estão unidas. Luísa está direcionando o seu olhar para a mãe da Larissa. Esta mãe está respondendo a Luísa, olhando também para ela e sorrindo. Suas mãos estão entrelaçando o corpo da filha, que está no seu colo. A pequena Larissa não está com o corpo, nem com a face direcionada para o objeto da atividade. Suas mãozinhas estão apoiadas nas pernas da mãe.



Figura 10. Olhares 2.



Figura 11. Olhares 3.



Figura 12. Olhares 4.



Figura 13. Olhares 5.

Nas figuras 10 e 11, temos, na primeira, o Thales e a mãe e, na segunda o Leonardo e a sua mãe. Em ambas as fotos as crianças e seus acompanhantes estão com os olhares direcionados para o objeto.

Na figura 12, a troca de olhares está presente entre as crianças. A Bruna Luana e o Eduardo se olham ao trocarem o objeto, intermediado pela mãe da menina, que também direciona o olhar para o pequeno.

Na última imagem, a figura 13, a mãe do Théo troca olhares com o menino que corresponde.

Durante esta atividade, de acordo com as observações feitas a partir do registro fotográfico, podemos destacar, como decorrente das relações afetivas, a presença da troca de olhares entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, entre adultos, crianças e professora e entre adultos e crianças para o objeto que permeou a prática – o lenço.

Sobre a direção do olhar em relação ao objeto, é possível destacar que na faixa etária em questão (oito meses a dois anos), de acordo com Trindade (2007), os objetos das brincadeiras ganham vida e qualidades humanas, pois as crianças lhes atribuem afeto e significações. Também nesta idade, ainda segundo o autor, os pequenos gostam de compartilhar suas descobertas sobre o objeto com alguém.

Belini e Fernandes (2007) descrevem em seu artigo “Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas”, que os objetos tomam relevância e funcionalidade a partir da experiência que os bebês tem com ele, pois o seu sistema visual, nesta idade, já permite que o ser humano perceba e participe ativamente do movimento.

Esta atividade desenvolvida durante a aula de musicalização para bebês, também proporcionou o contato humano, olho a olho entre os participantes. Este contato, segundo Belini e Fernandes (2007) é extremamente importante na cultura ocidental, constituindo uma modalidade de comunicação visual entre os adultos e os bebês.

Brandão (2005, p.42) escreve “[...] as furtivas trocas de olhares entre rostos que, ao se encontrarem, podem viver, [...] a experiência do amor”.

Cada criança ou adulto passou o lenço a sua maneira, no seu tempo e ritmo próprios. Alguns dividiram o ato de passar, outros, o fizeram sozinho, mas

independentemente de como passaram o lenço, o olhar esteve sempre presente. “O simples olhar é uma espécie de toque, que transmite muito a criança”. (ARAÚJO, 2007, p.2)

Belini e Fernandes (2007) destacam que o olhar pode ser respondido desde os primeiros momentos de contato entre um bebê e o adulto que o recebe efetivamente. Segundo elas, o olhar

Além de possibilidade sensorial fundamental no desenvolvimento infantil, por permitir apreender o mundo, é importante componente da comunicação não-verbal e pode indicar fases pelas quais o bebê passa enquanto adquire outras habilidades – sensoriais, motoras, sociais, afetivas. (BELINI e FERNANDES, 2007, p.1)

Lopes (2007), a partir de estudos psicológicos, nos fala que através do olhar materno, o afeto e os bons desejos são desenvolvidos. E ainda, para a mesma autora, nos amigos sempre podemos encontrar a presença de um outro olhar, nem melhor, nem pior, apenas a oportunidade de um outro olhar, proporcionando o contato direto com o outro. Sobre a importância do contato face-a-face com o outro, nos retrata Dussel (s/d):

O face-a-face do irmão-irmão, cidadão-cidadão, da juventude [...], acolhe o discípulo como aquele que concede espaço ao que virá desde o além do ser vigente. O certo é que o filho-criança-discípulo não é nunca *igual*, nem um di-ferente, nem um interlocutor “à altura”. O filho é *dis-tinto* desde sua origem, alguém novo [...] (DUSSEL, sd, p.186)

Estes diferentes olhares e contatos podem proporcionar acolhimento aos indivíduos e os fazerem sentirem diferentes e únicos. Lopes (2007) retrata que diferentes olhares nos ajudam a reconhecer o nosso pertencimento ao mundo, permitindo a realização de sonhos, de ideais, de solidariedade, de utilidade e de muito significado. “O olhar não é simplesmente a visão: tem função psíquica no diálogo olho a olho, apoiando a comunicação e constituindo a relação com o outro”. (BELINI e FERNANDES, 2007, p.2).

Esta troca de olhares é considerada uma espécie de diálogo amoroso não-verbal e pode ser desenvolvida em vários momentos da convivência cotidiana. Sendo assim:

Quando se realiza trabalhos na busca do diálogo com o outro aprende-se a convivência e com ela, aprende-se sobre o outro e sobre si mesmo, a gostar de si e da vida. Aprende-se pessoalmente e profissionalmente, com isto ganha a pessoa que convive e ganha o conhecimento que se produz. Aprende-se, essencialmente, sobre humanidade e que, como seres humanos, somos ricamente diversos e iguais. (OLIVEIRA e STOTZ, 2004, p.15)

O diálogo decorrente da troca de olhares pode desenvolver a convivência e a aprendizagem mútua, proporcionando a humanização. De acordo com Belini e Fernandes (2007), o contato ocular é fundamental para o sucesso do desenvolvimento social. É a base para a sociabilidade humana. Elas discorrem:

A habilidade no diálogo olho a olho é adquirida pelo bebê, após um período, variável entre horas e meses no desenvolvimento visual normal [...]. No curso do desenvolvimento, o olhar permite ao bebê perceber pistas sobre as emoções dos parceiros. Ao dirigir o olhar para o rosto humano, os bebês inicialmente examinam seu contorno e depois movem o olhar para os olhos e para a boca [...]. Os curtos períodos de atenção

visual podem levar o bebê ao contato olho a olho, momento em que ele e seus pais parecem ser “magneticamente” atraídos à comunicação. (BELINI e FERNANDES, 2007, p.2)

Sendo assim, nos parece que o seguimento visual é um indicativo de atenção compartilhada e interação social. Através destes estudos podemos concluir que a atenção ao olhar mútuo, comunica e estabelece laços afetivos com seus cuidadores.

A partir de agora, vamos analisar, através de outras imagens, movimentos corporais que proporcionaram aos pais e aos filhos o ato de compartilhar, como relação afetiva. A canção:

Cachorrinho corre (R.Francisco)

Corre*, corre,
Corre, corre,
Cachorrinho corre.

* substituir por outros movimentos



Neste processo educativo em questão, a professora/pesquisadora sugeriu que os pais com seus filhos realizassem vários tipos de movimentos corporais juntos. Andar, correr, engatinhar, rodar e dançar, são alguns exemplos dos movimentos executados nesta proposta. Os pais ou acompanhantes foram orientados para que realizassem os movimentos corporais conjuntamente, de maneira que os adultos pudessem auxiliar e confortar as crianças durante a variação dos movimentos propostos.

Um pequeno cachorro de pelúcia foi mostrado no início da atividade, a fim de ilustrá-la. Todos os participantes puderam brincar com o brinquedo. O pulso da música foi bastante trabalhado, pois todos os movimentos foram realizados juntamente com o

andamento da canção. Esta proposta esteve presente na parte da aula denominada música/dança.

Na figuras 14, vemos gestos que foram gerados a partir da atividade musical descrita.



Figura 14. Compartilhar 1.

Na foto acima, os pais do Thales procuram acompanhar o menino, e estão caminhando de mãos dadas com ele. É possível notarmos que ambos os pais estão com os joelhos flexionados, a fim de ficarem mais próximos e interagirem com a criança. O olhar dos adultos também está em direção à criança que caminha. Do lado direito da foto, podemos ver a pequenina Nina com a sua mãe. Esta, assim como os pais do Thales, está

com os joelhos flexionados buscando interagir com a sua filha. Ambas estão também de mãos dadas.

Outras imagens semelhantes geradas a partir da mesma atividade podem ser apreciadas nas figuras 15, 16 e 17:



Figura 15. Compartilhar 2.



Figura 16. Compartilhar 3.



Figura 17. Compartilhar 4.

Na imagem da figura 15, temos a mãe da Bruna Luana com a sua filha no colo imitando o movimento de dançar em pares. Ao fundo temos a mãe da Larissa com a filha no colo realizando o mesmo movimento da dupla ao lado. Ambas as crianças parecem estar acomodadas no colo da mãe. Vale ressaltar aqui, que ambas as meninas já estavam andando.

Na figura 16, vemos novamente do lado esquerdo da foto, a pequena Bruna Luana e sua mãe realizando o movimento de arrastar-se. A mãe da menina está com olhar voltado para ela e parece cantar. Ao lado delas, na parte direita da foto, vemos o Théo, segurando o cachorro de pelúcia, e sua mãe, também realizando o movimento de arrastar-se. A face da mãe está encostada na do filho.

Na última figura, a de número 17, pode-se ver o Mathias e sua mãe realizando o movimento de abrir e fechar. As mãos da mãe estão apoiadas nas pernas do filho e seu olhar está direcionado para ele. Os braços do menino estão apoiados nos braços da mãe. Sua expressão parece de contentamento e conforto.

Durante a realização da atividade, os adultos acompanhantes e os bebês tinham a oportunidade de compartilharem com seus pais as sensações corporais proporcionadas pelos movimentos. Para Winnicott (2005):

Quando o par mãe-filho funciona bem, o ego da criança é de fato muito forte, pois é apoiado em todos os aspectos. O ego reforçado (e, portanto, forte) da criança é desde muito cedo capaz de organizar defesas e defender padrões pessoais fortemente marcados por tendências hereditárias. (WINNICOTT, 2005, p. 24)

O mesmo autor reafirma que “se o apoio do ego do adulto não existe, ou é fraco, ou intermitente, a criança não consegue desenvolver-se numa trilha pessoal” (WINNICOTT, 2005, p.25).

O calor das mãos e a sensação de acolhimento, segundo Trindade (2007), permitem ao bebê sentir conforto e relaxamento. Além disso, ainda de acordo com o autor, o contato com o corpo, com os olhos e com a pele, sustenta a relação entre o adulto e a criança e os envolve em profunda conexão. E é a partir disto que, com base nestas relações estabelecidas com outros humanos, é que o ser humano constrói-se. O prazer de evoluir e realizar-se depende da possibilidade de estabelecer vínculos de amor e de cuidados.

Esta atividade musical proposta pela professora/pesquisadora proporcionou sensações de cuidado e bem estar físico e emocional aos pequenos e aos seus pais. Este tipo de atividade também proporciona a criança, juntamente com o adulto, conhecer o próprio corpo controlá-lo e utilizá-lo para realizar seus desejos. “Cada etapa alcançada no corpo representa uma conquista no plano comportamental”. (TRINDADE, 2007, p.66).

Brandão (2005) retrata que:

Precisamos de *cenários pedagógicos* livre e interativamente construídos por uma consciente vocação à partilha, tão autônoma quanto possível na criação dos próprios saberes e sentidos com que pessoas aprendem qualquer coisa, em vez de *contextos de educação* programados e impostos. Precisamos de *gestos de trocas* e de *práticas de vida* que tornem verdadeiras as palavras de nossas idéias e teorias. (BRANDÃO, 2005, p.30)

De fato, este tipo de atividade parece provocar relações afetivas, ligadas aos sentidos de partilha, amizade e confiança; sentidos estes, que envolvem a solidariedade ao próximo. Dowbor (2007, p.64) escreve que “ninguém aprende sozinho; sempre aprendemos mediados pela relação com o outro”.

No diário de campo da professora/ pesquisadora estes momentos provocados pela atividade em questão, são descritos como momentos de interação, convívio e compartilhamento entre os participantes, pois todo o tempo, os adultos procuram auxiliar as crianças nos movimentos propostos. Brandão (2005) discorre sobre o ato de ajudar-se a si e aos outros:

[...] para as pessoas que acreditam que ajudar-se a si próprias só é verdadeiro e efetivo quando saem de si mesmas e partem em busca do outro, para conviver solidariamente com ele, para partilhar com ele a gratuidade de uma vida de amor e serviço ao próximo [...] (BRANDÃO, 2005, p.32)

Para este mesmo autor (BRANDÃO, 2005), falar de gestos e de atos que tornam a vida uma experiência de generosa solidariedade significa falar também de amor, de

construir juntas uma vida humana, e que este amor, que pode transformar nossas vidas é algo que se aprende ao viver, compartilhando.

2. Discussão e análise dos resultados decorrentes da atuação da professora/pesquisadora

Durante o processo de coleta, organização e análise dos dados obtidos com os participantes das aulas de musicalização para bebês, a professora/ pesquisadora pode perceber, que também muitos processos educativos ocorreram com ela, ampliando e transformando os seus conceitos profissionais e pessoais.

Nas figuras abaixo, foi possível observar o contato entre a professora/ pesquisadora e os bebês durante o canto de entrada:

Canto de entrada (Jossete Feres)

Alô João,
Boa tarde pro João.
Que bom que você veio,
Gosto muito de você.



Esta música era cantada em todas as aulas, no início, marcando a rotina de entrada das crianças. Os pequenos com seus pais, somente entravam no Laboratório de musicalização ao escutarem o piano executando-a. Logo após, sentavam-se no chão, em círculo e a professora cantava para cada bebê de uma vez, utilizando o nome de cada um.



Figura 18. Cumprimento 1.



Figura 19. Cumprimento 2.

Na figura 18, vemos a pequena Larissa no colo de sua mãe, e as mãos da pesquisadora sob a mão da menina. Seu olhar e sua expressão parecem de contentamento.

Na figura 19, podemos ver a Luísa, também no colo da mãe, que estica as mãozinhas para cumprimentar a professora/ pesquisadora. Esta direciona seu olhar para a criança, que corresponde, demonstrando aparentemente, como a Larissa, uma expressão de satisfação e contentamento.

Através das figuras acima, foi possível perceber como o contato visual e corporal da pesquisadora nestes e em outros momentos da aula de música marcavam a rotina das atividades semanais trabalhadas no decorrer da coleta de dados. Com este tipo de procedimento esperava-se criar um ambiente acolhedor e amoroso. Brandão (2005) destaca:

O trabalho pedagógico mais importante de uma pessoa responsável por algum contexto de educação não é ensinar tecnicamente o que sabe a quem não sabe. É criar cenários de respeito pleno pelo outro. Contextos interativos de aceitação sem limites das diferenças e de convite fraterno a um trabalho de criação partilhada e amorosamente emotiva de saberes, no qual os diferentes participantes de uma comunidade *aprendente* se sintam motivados a conviver-e-saber. (BRANDÃO, 2005, p.100)

Com esta experiência a professora/ pesquisadora passou a demonstrar mais interesse por seus alunos como pessoas, compartilhando momentos de carinho e dispendo-se para ajudar-los a todo o momento, procurando criar a cada aula um clima afetivo e amoroso. Sendo assim, Luckesi (2002) nos fala:

O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente para dar curso à vida (a ação) e não para excluí-la. (LUCKESI, 2002, p.171).

A comunicação com os bebês e seus pais, os estagiários e as observadoras, através de gestos, olhares, movimentos e discussões em grupo, fizeram com que a professora, se aprofundasse como pesquisadora e se envolvesse ainda mais com seu foco de trabalho e com o funcionamento do grupo, dividindo aprendizagens e dificuldades, e buscando criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender e ensinar. Em relação a isso, Brandão (2005, p.94) escreve: “É o lento aprendizado de sair de si mesmo em busca de repartir com outras pessoas a experiência amorosa da vida”.

Com este processo, parece ficar claro, que a professora/ pesquisadora teve a oportunidade de se relacionar com o grupo de forma igualitária, em uma constante troca de conhecimento, onde o educador se educa sempre desafiada a evocar que,

[...] o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um de seus alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. (HOFFMANN, 2001, p.22)

O diário de campo, as conversas com as observadoras e as fotografias, levaram a professora a refletir sobre os processos didáticos utilizados durante a aula de música, objetivando os seus pensamentos em relação ao grupo. Sendo assim, como retrata Freire (1996), o educador se educa nas relações com o educando e esse nas relações com o educador.

Brandão (2005) descreve que:

Toda vivência emotiva e todo pensamento significativo que nos surgem e que vivenciamos ganham sentido *dentro de e por meio de* contextos interativos. Apura experiência de mim mesmo, sem os outros, sem a referência ou a presença de outros, é uma abstração. (BRANDÃO, 2005, p.92)

Todo o envolvimento da professora/ pesquisadora durante a realização da pesquisa, a levaram a compreender, não apenas os processos educativos presentes nesta prática social, da aula de musicalização para bebês, mas também dos seus próprios processos, suas aprendizagens, seu envolvimento com o grupo, apontando para uma educação, na concordância com Paulo Freire, baseada no respeito, na amorosidade, na solidariedade, na compreensão e no compartilhamento, procurando transmitir uma cultura que supere dificuldades encontradas no caminho de nosso crescimento social e individual.

No próximo capítulo, a partir dos resultados encontrados e do referencial teórico abordado, serão apresentadas algumas considerações, na tentativa de estabelecer um diálogo entre a parte teórica e os resultados obtidos até o presente momento.



Considerações

*“Blim! Blim! toca o sino assim.
Blim! Blim! toca para mim.
Blão! Blão! não é sino não
Blão! Blão! é meu coração.”*

(Blim!Blão! – Dinah Bezerra de Barros)

CONSIDERAÇÕES

Buscamos, no transcorrer deste estudo, compreender como as aulas de música para bebês, que compartilham do mesmo ambiente de ensino e aprendizagem com seus pais, podem auxiliar no fortalecimento das relações afetivas e dos processos educativos entre eles. Neste capítulo procuramos então, pautando-nos no referencial teórico adotado, transcrever algumas considerações.

Com a intenção de responder a questão central proposta no início deste trabalho, foram destacados e analisados os processos educativos a partir das relações afetivas decorrentes da aula de musicalização para bebês. Através da análise das fotografias, da observação durante as aulas de música, das conversas com as observadoras, e da leitura do diário de campo da professora/ pesquisadora foi possível afirmar que os objetivos foram cumpridos e houve um conhecimento significativo gerado a partir da tentativa de resposta à pergunta de pesquisa:

Como as aulas de música, em que adultos acompanhantes e crianças compartilham do mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, podem auxiliar no fortalecimento dos processos educativos e das relações afetivas existentes entre eles?

A partir da organização dos dados e do estudo do referencial teórico, foi possível perceber como as aulas de musicalização para bebês podem incentivar atitudes de compartilhamento e trocas afetivas. Os processos educativos presentes nesta prática social parecem contribuir para a formação social e pessoal de seus participantes, educando e sensibilizando cada um, pais e bebês, através do compartilhar de atitudes afetivas.

Fátima Freire Dowbor, em seu livro: “Quem educa marca o corpo do outro”, escreve:

Aprendemos porque somos seres humanos e nos tornamos humanos pelo ato de conhecer o mundo; ou seja, nosso processo de “humanização” é marcado pelas relações de aprendizagem que vivenciamos ao longo de nossa história de vida. (DOWBOR, 2007, p.61)

Nossa forma de aprender parece estar marcada pela maneira como fomos ensinados a olhar, a falar, a tocar e a se relacionar com o outro. A autora descreve como se sentia ao ser acalentada pelo seu pai Paulo Freire:

Aprendi a *significar* a gostosura que era me sentir amada, naqueles momentos, ao sentir que ele dedicava seu tempo a mim. Coisa fantástica é a memória corpórea...sua capacidade de se fazer presente, viva, gerando movimentos, gestos e gostos que vêm de um tempo que acreditávamos esquecidos...E, no entanto, a nossa memória afetiva se encarrega de nos trazer tudo de volta. (DOWBOR, 2007, p.34)

Este ambiente da aula de música, onde os adultos se dedicam totalmente às crianças, parece marcar, desde cedo, a força dos sentimentos que nos introduzem ao mundo dos significados e dos sentidos. A mesma autora completa:

Pergunto-me se não data dessa época meu prazer de brincar com o simbólico, meu fascínio, minha paixão, minha curiosidade sobre as coisas não ditas além do que querer dizer. Essas vivências da minha infância marcaram tanto o meu corpo que a sensação que tenho é a de que, às vezes, ainda hoje, eu vejo com os ouvidos e escuto com os olhos. (DOWBOR, 2007, p.35)

Fátima Dowbor, com a sua fala, nos mostra quanto é importante estas recordações da infância para o decorrer da nossa vida. A educação através dos sentidos da afetividade parece possibilitar a todos que estão a vivenciando e compartilhando o prazer do aprender a se expressar através do sentir.

A solidariedade, o conhecimento e respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos, como o toque, o carinho e o olhar mútuo, estiveram presentes em todas as aulas. Sendo assim, os processos educativos que foram desenvolvidos através de atividades trabalhadas durante as aulas de musicalização que incentivaram a ampliação do leque das relações afetivas entre pais e filhos, decorrentes desta prática social, são fatores de transformação constante nas pessoas que freqüentaram as aulas de música. Dessa forma, é possível dizer que estas aulas levam os participantes a se transformarem no decorrer dos processos educativos desenvolvidos, transformando o mundo ou parte dele, onde estão inseridos, ao compartilhar ou trocar com outras pessoas estas experiências. Brandão (2005) disserta:

[...] estamos sempre sentindo, pensando e lembrando outros, outras pessoas. E é diante delas - dentro de nós ou à nossa frente – com elas e por meio delas que aprendemos tanto a sentir e a pensar, a lembrar e a perceber, quanto a integrar tudo “isso” em nós, em cada momento de uma relação com uma outra ou com outras pessoas, para viver com elas uma experiência de partilha da vida. (BRANDÃO, 2005, p.93)

O resultado dos diferentes encontros com as pessoas e as coisas do mundo, parece constituir ao longo da trajetória da vida, um referencial de aprendizagem, no qual, cada um aprende e ensina. A relação primeira deste referencial de aprendizagem é construída, quase sempre pelos pais. “É assim, que a figura do pai e da mãe ocupa desde muito cedo nas nossas vidas lugar de destaque e importância na construção da estrutura do nosso referencial de aprendizagem”.(DOWBOR, 2007, p.61)

Se, quase sempre, esta primeira aprendizagem é de responsabilidade dos pais, em outros casos, avós, tios, irmãos, ou outros, são responsáveis por transmitir, uma educação segura e acolhedora. Este referencial de aprendizagem poderá ser explorado e enriquecido por outras figuras também importantes na vida das crianças, como cuidadores e professores, trazendo assim, contribuições importantes para a área educacional, visto que na realidade brasileira poucos são os estudos que abordam a importância das relações afetivas para o desenvolvimento das crianças.

Segundo Brandão (2005):

Só conseguimos viver e experimentar a vida como uma coisa boa e valiosa quando estamos juntos e partilhamos momentos significativos desse “estar juntos”. Só podemos estar voluntariamente juntos quando cooperamos uns com os outros e aprendemos a viver uns por intermédio dos outros. (BRANDÃO, 2005, p.91)

Esta pesquisa pode trazer contribuições para todos estes seres humanos que estão de alguma maneira envolvidos com o ato de educar. Para Paulo Freire (2001, p.21) “refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com

o mundo”. Portanto pais, responsáveis, cuidadores e professores, através do viés desta pesquisa, podem repensar sobre a importância de se criar situações de aprendizagem significativas e acolhedoras, onde o adulto se entrega por inteiro, corporalmente e mentalmente ao ato de educar; onde a busca seja constante por uma educação que tenha como objetivos o repasse de valores, tradições, posições e posturas diante da vida; o reconhecimento social de necessidades de sobrevivência; o controle e a expansão política da sociedade; a execução de transformações na estrutura social, a garantia de direitos sociais, culturais, econômicos e políticos, visando à correção de distorções e injustiças sociais, entre outras.

Em relação ao trabalho realizado pela professora/ pesquisadora, não se pode deixar de discorrer, sobre o engrandecimento profissional adquirido, através das experiências vividas no decorrer da aplicabilidade das aulas e pelas trocas de muitos dos conhecimentos trazidos pelos pais, estagiários, observadoras especialistas e crianças durante as vivências no aprendizado musical.

Como limitações da pesquisa, podemos relatar, que a pesquisadora ao atuar como professora ficou restrita em suas observações, pois estava entretida com os procedimentos a serem aplicados no decorrer da aula, e durante o período da coleta de dados o Laboratório de Musicalização não possuía uma filmadora para que a pesquisadora, após a aula, pudesse assistir os procedimentos aplicados. Infelizmente não é possível generalizar os dados desta pesquisa, uma vez que a coleta de dados foi realizada com apenas uma única turma de musicalização, sendo este um grupo restrito e específico de alunos e pais.

Diante dos resultados encontrados, é possível derivar ou ampliar outros direcionamentos para diferentes abordagens de pesquisa, se estas forem norteadas por entrevistas com pais e/ou crianças que freqüentaram as aulas de música para bebês e

desfrutaram desta prática social. Assim, as análises desenvolvidas neste estudo estariam sendo contempladas ou aprimoradas.

A expectativa com a apresentação e análise dos dados coletados aqui, é a de lançar possíveis reestruturações nos processos educativos e nas relações afetivas entre as pessoas. Sendo assim, espera-se que o trabalho traga indicações possíveis de serem aproveitadas, por pessoas que consideram a possibilidade de se educar em outros ambientes que não somente a escola. Esse conhecimento parece ser fundamental para pais e educadores, especialmente aqueles que estão trabalhando em creches e instituições de educação infantil. É possível dizer ainda que as práticas sociais e os processos educativos estão presentes nos mais diversos lugares e em todas as etapas da vida, mesmo naquelas relacionadas ao início da vida de uma pessoa. Também é possível afirmar, através dos resultados, que há uma grande possibilidade da música auxiliar na construção de identidades de crianças, de crianças com relação aos pais, dos pais também em relação aos filhos e de um grupo de pais e bebês como coletivo que se reúne para compartilhar canções, danças, acalantos, e jogos musicais. Dessa forma, a pesquisa desenvolvida aponta para um avanço científico em busca da constituição de relações pessoais e sociais na perspectiva de que uns se constroem com os outros e com o mundo em que estão inseridos.



Referências Bibliográficas

*“Este abraço é pra mamãe
Este abraço é pra mamãe
Ela é minha vida,
Este abraço é pra mamãe.”*

(Tudo pra mamãe – Carmem Maria Metting Rocha)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRESS, B. Implicaciones de la teoria evolutiva Del juego en diseño de médios y ambientes adecuados para desarrollar experiências musicales em relación com la edad de los niños pequeños. In: GAINZA, V.H. **Nuevas perspectivas de la education musical**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe, 1990.
- ARAÚJO. Ceres A. de. **Amado e seguro desde pequeno: observe, converse e cuide**. Disponível em: http://claudia.abril.com.br/edicoes/523/aberto/claudia_bebe/conteudo_137499.shtml?pagin... Acessado em fevereiro de 2007.
- ÁVILA, M.B. e SILVA, K.B.A. A música na Educação Infantil. In: NICOLAU, Marieta L.N. e DIAS, Marina C. M. (Orgs). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003.
- BEYER, Esther. **A interação musical em bebês: algumas concepções**. Porto Alegre: Educação, volume 28, no 2, 2003.
- BELINI, Aline E.G. e FERNANDES, Fernanda D.M. **O olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas**. Disponível em: [http:// de. Scientificcommons. org/ aline-elise-gerbelli-belini](http://de.Scientificcommons.org/aline-elise-gerbelli-belini). Acessado em outubro de 2007.
- BEDIM, Virginia. **A afetividade no desenvolvimento infantil**. Disponível em: http://mulher.terra.com.br/maese_filhos/interna/0,,OI445370-EI4103,00.html Acessado em fevereiro de 2007.
- BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

- BRANDÃO, Carlos R. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo:** Uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- BRANDÃO, Carlos R. **Aprender o amor:** sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Editora Papyrus, 2005.
- BRITO, M.T.A. Música. In **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, volume 3, 1998.
- CAPUTO, Maria Elisa e FERREIRA, Danielle C. Contribuições das brincadeiras infantis na socialização e inclusão de crianças com síndrome de down. In: **Temas sobre Desenvolvimento**, v.9, n.52, p.25-30, 2000.
- COTA, Maria Célia. **De professores e carpinteiros:** encontros e desencontros entre teoria e prática profissional. Educação e Filosofia, v. 14, no 27/28. p. 203-222, 2000.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro.** São Paulo: Cortez, 2007.
- DUSSEL, Enrique D. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In **Para uma ética da Libertação Latino Americana III:** Erótica e Pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. p.153-281, s/d
- FERES, Josette S. M. **Iniciação Musical:** brincando, criando e aprendendo. São Paulo: Ricorde Editora, 1989
- FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: UFRGS. 11(1): 3-10. Jan. jun, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 3ª. Edição, 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 30º Edição, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A sombra desta Mangueira...** Editora São Paulo: Olho d'água, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 26ª Edição, 1979.
- GAINZA, Violeta H. **La Iniciation Musical Del Niño.** Buenos Aires: Editora Ricordi, 1964.
- GODINHO, José Carlos. O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In. ILARI, Beatriz S. (org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção.** Curitiba: Editora da UFPR, 2006.
- GOMES, Neide R.; BIAGIONI, Maria Zeí e VISCONTI, Márcia. **A criança é a música.** São Paulo: Editora Fermata, 2ª edição, 1998.
- GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.** Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 2000.
- HALL, S. The Pedagogy of Music. **Education Problems.** New York:D. Appleton and Co, 1911.
- HOFFMAN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.
- IANNI, Octavio. **O labirinto latino-americano.** Petrópolis: Vozes, 1993.

- ILARI, Beatriz Senoi. **Bebês também entendem de música:** a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Porto Alegre, Revista da Abem, vol.7, 2002.
- ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Em busca da mente musical:** ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. **Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino.** São Carlos, PPGE, Tese de Doutorado, 2000.
- JOLY, Ilza Zenker Leme (org.) **Musicalização Infantil:** guia de procedimentos. Departamento de Artes, Universidade Federal de São Carlos, 2001.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Vamos levar a música para a escola? Abordagens da Educação Musical no contexto escolar. In PALHARES, M.S. e MARTINS, S.C.F. (org). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.** Disponível em:
http://www.scielo.br.php?script=sci_arttex&pid=S151797022001000200003&Ing=pt&nrm=iso.
Acessado em maio de 2005.
- LARROSA-BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, no 19, p.20-28, 2002.
- LINHARES, C.; TRINDADE, M. de N. (orgs.) **Compartilhando o mundo com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 14º ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, Ruth G. da Costa. **As relações afetivas:** família, amigos e comunidade. Disponível em:
<http://www.sesc.org.br/sesc/imagens/uplod/conferencias/61.rtf>.

Acessado em novembro de 2007.

- MARSCHAT, Verena. **Música e dança para desenvolver a expressão criativa da criança**. Madri, Editora Secretaria General Técnica, MEC, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2º edição, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MOURA, I.C. de; BOSCARDIN, M.T.T. & ZAGONEL, B. **Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical**. São Paulo: Ática, 1989.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro. **Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico**. Anais da 27ª reunião da ANPES. GT Educação Popular, 2004.
- PEREIRA, Carlos A. **Amado e seguro desde pequeno: a força do carinho**. Disponível em: http://claudia.abril.com.br/□onteúd/523/aberto/□onteúd_bebe/□onteúdo_137499.shtml?pagin...
Acessado em fevereiro de 2007.
- PEZO, Maria Antonieta. **Do aconchegante colo aos limites**. Disponível em: <http://www.pailegal.net/fatiss.asp?rvTextold=1111102543>
Acessado em janeiro de 2008.
- TRINDADE, André. **Gestos de carinho, gestos de amor: orientações sobre o desenvolvimento do bebê**. São Paulo: Summus, 2007.
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S. A. 1ª edição, 2006.

- TURAZZI, Maria Inês. **Uma cultura fotográfica.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Fotografia, no. 27, 1998.
- VIANNA, Herlido M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Plano, s/d.
- ZIMERMAN, N.P. Importância de la teoría de Piaget em la educación musical. In: GAINZA, V.H. **Nuevas perspectivas de la education musical.** Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe, 1990.
- WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque, AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **O Inventário Portage operacionalizado:** intervenção com famílias. São Paulo: Memnon, 2001.
- WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.
- WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WOOD, Donna. **Move, Sing, Listen, Play- Preparing the young child for music.** Toronto: Print in Canada, 1982.



Bibliografia Consultada

*“Alô, alô, alô, resolvi telefonar
Alô, alô, alô, pro papai eu vou ligar.
Como vai? Eu vou bem.
Um beijinho eu vou mandar...”*

(Telefoninho – Josette S. M. Feres)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Os livros abaixo foram de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Eles apresentam indícios, para o leitor, de outros aspectos que envolvem a mesma abordagem deste trabalho.

- ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto**: Como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, SP: 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994) Notas de campo In BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação; uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/ Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimentos de vínculos afetivos**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1962.
- BOWLBY, J. **Uma base segura**: aplicações clínicas de uma teoria do apego. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- CUSTODERO, Lori Almeida. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. . In. ILARI, Beatriz S. (org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.
- DUPAS, Maria Angélica. **Pesquisando e Normalizando**: noções básicas e recomendações úteis para elaboração de trabalhos científicos. São Carlos: UFSCar, 1997.
- FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papyrus Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAINZA, Violeta H. **Estudos de Psicologia Musical**. Novas buscas em educação. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1988.

- GIOMI, Eugenia Costa. Benefícios cognitivos y académicos del aprendizaje musical. . In. ILARI, Beatriz S. (org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.
- MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança: entenda o que ela quer dizer com os gestos, as atitudes e os sinais**. São Paulo: Editora Gente, 2007.
- PINTO, Graziela Costa. (org.) **A mente do bebê: o fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade**. São Paulo: Duetto Editorial, 2008.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria C.; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (1998). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez.
- SILVA, P.B.G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L.M. de A.; SILVA, P.B.G.; SILVÉRIO, V.R. **De preto a Afro-Descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, p.181 a 197, 2003.
- SILVA, P.B.G; MONTRONE, A.G; JOLY, I.Z.; GONÇALVES JUNIOR, L; OLIVEIRA, M.W.; MELLO, R.R. **Práticas Sociais e Processos Educativos: Costurando Retalhos Para a Colcha**, 2005.
- WINNICOTT, D. W. **Os Bebês e suas Mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



Anexos

*“Tem-tém, menino, tem-tém
Tem-tém pra ganhar vintém,
Eu quero abraçar o papai
E a minha mamãe também.”*

(Tem-tém - Folclore de Alagoas)

ANEXO 1

Partituras das músicas utilizadas para a realização desta pesquisa.

Alô, bom dia!

Allegretto

Josette S. M. Feres

A - lô Fer - nan - da bom di - a Fer - nan - da que
bom que vo - cê ve - io gos - to mui - to de - vo - cê - - -

ALÔ, BOM DIA

Alô Fernanda*
Bom dia Fernanda
Que bom que você veio
Gosto muito de você

* Indicar sempre o nome da
criança para
quem a música está sendo
cantada.



Estrelinhas

Andante

Música Popular
Letra - Josette S. M. Feres



ESTRELINHAS

Estrelinhas lá no céu
Estou vendo a brilhar
Vou pegá-las para mim
Pro meu quarto iluminar



Tchau

Allegretto

Josette S. M. Feres



Tchau tchau tchau nos - sa au - la ter - mi - nou
 Tchau tchau tchau meus brin - que - dos guar - da - rei



Tchau tchau tchau pa - ra ca - sa - a - go - ra - eu vou
 Tchau tchau tchau sex - ta fei - ra vol - ta - rei

TCHAU

Tchau, tchau, tchau
 Nossa aula terminou
 Tchau, tchau, tchau
 Para casa agora eu vou

Tchau, tchau, tchau
 Meus brinquedos
 guardarei
 Tchau, tchau, tchau
 Terça-feira eu voltarei



Toque pra São Roque

Andantino

Brasileira



TOQUE PRA SÃO ROQUE

Toque, toque, toque
 Vamos pra São Roque
 Ver o menino
 Que vem vindo no galope



Passe o Lencinho

Musical notation for the first line of the song. It features a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 2/4 time signature. The melody consists of a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The lyrics are: Pas - se o len - ci - nho con - ti - nu - e a pas - sar

Musical notation for the second line of the song. It features a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 2/4 time signature. The melody consists of a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The lyrics are: Pas - se o lan - ci - nho tra - lá - lá lá lá!

Passe o lencinho

Passe o lencinho continue a passar
 Passe o lencinho tra-lá-lá-lá-lá



É hora do banho

Música apresentada por Enny Parejo

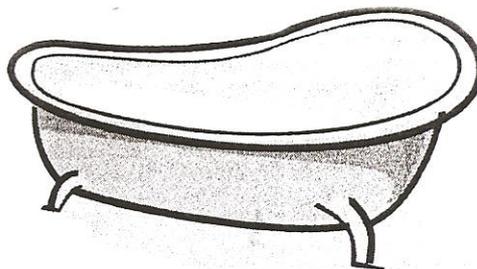
É ho - ra do ba - nho não que - ro mea tra -
zar É ho - ra do ba - nho bem lim - pi - nhoeu vou fi -
car la - va la - va ca - be - ça tcha tcha tcha tcha tcha tcha
la - va la - va ca - be - ça tcha tcha tcha tcha tcha tcha

É HORA DO BANHO

É hora do banho
Não quero me atrasar
É hora do banho
Bem limpinho vou ficar

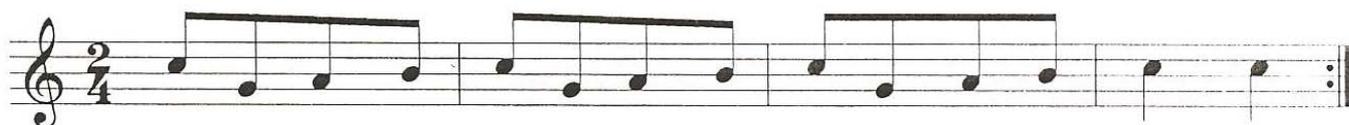
Lava, lava a cabeça
Tcha, tcha, tcha
Tcha, tcha, tcha

etc.....



Cachorrinho Corre

R. Francisco

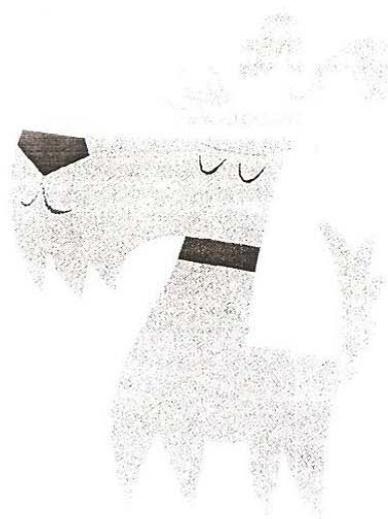


Cor - re cor - re cor - re cor - re ca - chor - ri - nho cor - re!

Pu - la pu - la pu - la pu - la ca - chor - ri - nho pu - la!

CORRE CACHORRINHO

**Corre, corre, corre, corre
Cachorinho corre!
Pula, pula, pula, pula
Cachorrinho pula!**



ANEXO 2

Outras imagens de momentos das aulas de educação musical do Programa de Musicalização da Universidade Federal de São Carlos.



Música/movimento.



Música/instrumento – Percepção



Ilza e Thales durante atividade de música/ dança.



Crianças guardando o material após realização de atividade de música/ instrumento.



Carlos e Moniele – estagiários que auxiliaram durante as aulas de musicalização.



Relaxamento

ANEXO 3

-Termo de consentimento livre esclarecido para registro fotográfico e observação dos participantes do Programa de Musicalização da Universidade Federal de São Carlos.

-Termo de consentimento livre esclarecido para registro fotográfico e observação dos participantes, menores de idade, do Programa de Musicalização da Universidade Federal de São Carlos.

-Declaração.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
PARA REGISTRO FOTOGRÁFICO E OBSERVAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO
PROGRAMA DE MUSICALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS**

Eu _____
fui informado(a) de que uma pesquisa com participantes do Programa de Musicalização da UFSCar que, será feita na Universidade Federal de São Carlos, intitulada: “Compartilhando um ambiente musical com bebês: a influência da música nas relações afetivas e nas práticas sociais entre adultos e crianças”, tendo como pesquisadora responsável a Srt^a Juliane Raniro. Fui convidado(a) a participar das atividades e dos procedimentos nas aulas de educação musical. Também fui informado(a) que durante as aulas será utilizada câmera fotográfica que registrará imagens dos(as) participantes. Não haverá riscos ou desconfortos, assim como gastos de qualquer natureza. Disseram-me que as aulas serão realizadas em ambiente privado em data, horário e local a ser combinado. Fui informado de que minha participação é voluntária, ou seja, eu só participarei se quiser, e que tenho o direito de não participar de procedimentos da aula que eu não queira, além de poder me retirar do estudo quando quiser. Terei direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante o andamento da pesquisa. Declaro estar de acordo com a divulgação dos resultados da pesquisa, através da dissertação de mestrado e artigos em revistas e periódicos e que meu nome poderá ser usado nas publicações, assim como registros fotográficos. Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente.

Assinatura do (a) participante _____

Eu certifico que todas informações acima foram dadas à (ao) participante.

Assinatura do (a) pesquisador responsável _____

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
PARA REGISTRO FOTOGRÁFICO E OBSERVAÇÃO DOS PARTICIPANTES,
MENORES DE IDADE, DO PROGRAMA DE MUSICALIZAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Eu _____, autorizo meu filho(a) a participar das aulas de educação musical como parte da pesquisa de mestrado de Juliane Raniro, que estudará as relações afetivas e as práticas sociais entre adultos e bebês em uma aula de musicalização do Programa de Musicalização da Universidade Federal de São Carlos. Também fui informado(a) que durante as aulas será utilizada uma máquina fotográfica que registrará momentos das aulas. Não haverá riscos ou desconfortos, assim como gastos de qualquer natureza. As aulas serão realizadas em ambiente privado em data, horário e local a ser combinado. A pesquisa será divulgada através da dissertação de mestrado e artigos em revistas e periódicos e que o nome do meu filho (a) poderá ser usado nas publicações, assim como registros fotográficos. Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente.

JULIANE RANIRO
Pesquisadora responsável

Assinatura do (a) responsável _____

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que o Departamento de Artes e Comunicação da Universidade Federal de São Carlos, que atendem às condições para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa denominado **“Compartilhando um ambiente musical com bebês: a influência da música nas relações afetivas e nas práticas sociais entre adultos e crianças”**, tendo como pesquisadora responsável a Srt^a Juliane Raniro. Assim sendo, concordo e autorizo a execução da referida pesquisa.

Declaro ainda, que cumprirei os requisitos da Resolução 196/96CNS.

Jane Borges
Vice- chefe do Departamento De Artes e Comunicação