CÍCERO RODARTE MIÃO

"O essencial é invisível aos olhos"
Análise de oficinas de musicalização enquanto possibilitadoras do desenvolvimento para bebês de 0 (zero) a 2 (dois) anos em situação de acolhimento

São João del-Rei
PPGPSI-UFSJ
2016

CÍCERO RODARTE MIÃO

"O essencial é invisível aos olhos"
Análise de oficinas de musicalização enquanto possibilitadoras do desenvolvimento para bebês de 0 (zero) a 2 (dois) anos em situação de acolhimento

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia
Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais e Socioeducativos

Orientadora: Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos

São João del-Rei
PPGPSI-UFSJ
2016

Agradecimento

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida, aos meus familiares Célia, Cláudio e Cíntia por todo apoio e por me ensinar por meio da vivência o que é o amor. Agradeço meus amigos, por todos os momentos e pela chance de dividirmos nossas experiências. Agradeço a Larissa, por acreditar na proposta de pesquisa e me orientar por tantos anos. Agradeço a equipe do projeto (todos do Música Viva, equipe dos bebês e equipe de análise), que cada vez mais foram se contagiando e permitindo envolver-se, não somos só uma equipe, somos um "timão" e levarei cada um comigo, no que eu sou. Agradeço a Casa Lar "Amar é Simples", por abrir as portas para nós, por possibilitar esse aprendizado que tanto nos agregou. Agradeço minha namorada, amiga e parceira Monique Macedo por caminhar comigo esse percurso me ajudando em todos os sentidos. Agradeço também a Universidade Federal de São João del-Rei e a Capes. Agradeço as Professoras Betânia Parizzi e Fátima Queiroz por todo apoio e inestimáveis sugestões que recebi nesse trabalho. Por fim, agradeço de forma especial, no mais íntimo do meu coração, às crianças, por me ensinarem na prática a criar referenciais de amor, e assim, mudar minha forma de ver a vida. Nessa pesquisa pude viver o que antes só havia visto em livros, hoje entendo o que a raposa disse ao pequeno príncipe; *"Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos cor de ouro. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará lembrar-me de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo..."*. Da mesma forma, pesquisa não seria nada para mim, além de um trabalho árduo, mas cada página traz uma imensa leva de memórias carregadas de alegrias, pois fui "cativado" pelos pequenos, e assim, o que "era amargo, ficou doce" e cada letra escrita nessa dissertação, ao meu coração, é como *"vento no trigo"*.

Dedico esse trabalho à Monique, Célia, Cláudio, Cíntia e Larissa.

“Deixai vir a mim as criancinhas e não as impeçais, porque o Reino dos Céus é daqueles que se parecem com elas”

LC 18, 18,16. 13

Resumo

Esse trabalho de mestrado foi realizado junto ao programa de extensão “Música Viva: Valorização da Cidadania através da Música” da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Ele buscou analisar e compreender como oficinas de musicalização podem contribuir para o desenvolvimento de crianças até 2 anos. O público envolvido foi formado por bebês em situação de acolhimento da Casa Lar “Amar é Simples” no interior de Minas Gerais. As oficinas acontecem no próprio abrigo desde março de 2014, até o presente momento (2016). A pesquisa buscou aproximar a perspectiva de Vigostki (2001, 2001b, 2008), tendo como base a relação entre pensamento e fala, com autores que estudam o desenvolvimento musical. A metodologia utilizada foi com base em pequisa-ação por meio do método observação participante com o uso de tecnologia de vídeo. Para a realização das atividades foi criada uma equipe de intervenção que contou com alunos dos departamentos de Música, Psicologia e Pedagogia da UFSJ, na qual o pesquisador faz parte desde o início dos encontros. A coleta de dados foi realizada entre março e novembro de 2015 por meio de registro em vídeo e diário de campo. A análise teve como base um “sistema de observação” e um “protocolo de análise” criados para o contexto específico desse estudo. Esse processo envolveu a triangulação entre observadores através de um teste de concordância e entre metodologias, qualitativa por meio de reflexões sobre as ações dos participantes e por observações em categorias não objetivas e quantitativa. Para o teste de concordância foi criada uma segunda equipe, o grupo de análise, que contou com alunos dos departamentos de Psicologia e Música da UFSJ. Foram analisadas 4 crianças sendo 2 até 11 meses e 2 até 24 meses de idade. A hipótese de que os bebês agrupam suas ações musicais foi confirmada e os resultados mostraram indicativos de um possível processo de organização dessas ações, o que nessa pesquisa foi chamado de gênese do discurso musical. Os resultados apontaram que os indícios dessa organização possuem relação direta com o desenvolvimento das *funções superiores*, que envolve habilidades como: atenção voluntária, memória sequencial, organização lógica, estruturação da fala, manuseio de objetos, dentre outros. Assim, sugere-se que antes da maturação do discurso musical, haja uma fase elementar que diz respeito à processos psicológicos (Vigotksi, 2001, 2001b, 2008) identificou na relação entre pensamento e fala.

Palavras-chave: Desenvolvimento de bebês, Música, Vigotski, Desenvolvimento musical, Psicologia do desenvolvimento.

Abstract

This master's thesis was carried out in conjunction with the "Música Viva: Valorização da Cidadania através da Música" that is an extension program of the Universidad Federal de João del-Rei (UFSJ). The goal was to analyze and understand how music workshops can contribute to the development of children up to 2 years. The participants were infants in shelter situation in the institution "Amar e Simples" in the interior of Minas Gerais. The workshops take place in the shelter itself from March 2014 until the present time (2016). The research sought to approximate the perspective of Vigostki (2001, 2001b, 2008), based on the relationship between thought and speech, with authors who study musical development. The methodology used was based on action research proposition using the participant observation method and video technology. For the accomplishment of the activities an intervention team was created that counted on students of the Departments of Music, Psychology and Pedagogy of the UFSJ, in which the researcher is part from the beginning of the meetings. Data collection was performed between March and November 2015 through video recording and field diary. The analysis was based on an "observational system" and an "analysis protocol" created for the specific context of that study. This process involved the triangulation among observers through a test of agreement and between methodologies, qualitative through reflections on the actions of the participants and by observations in non-objective and quantitative categories. For the concordance test, a second team was created, the analysis group, which included students from the Psychology and Music departments of UFSJ. Four children were analyzed: 2 to 11 months and 2 to 24 months of age. The hypothesis that the babies grouped their musical actions was confirmed and the results indicated a possible process of organization of these actions, which in this research was called the genesis of the musical discourse. The results pointed out that the evidence of this organization is directly related to the development of higher functions, which involves skills such as: voluntary attention, sequential memory, logical organization, speech structure, object manipulation, among others. Thus, it is suggested that before the maturation of the musical discourse, there is an elementary phase that concerns the psychological processes (Vigotksi, 2001, 2001b, 2008) identified in the relation between thought and speech.

Keywords: Child development, Music, Vygotsky, Musical development, Developmental psychology.

Sumário

Ato 1- Apresentação 12

Ato 2 - O Desenvolvimento em uma perspectiva social 16

O homem social 16

Instrução e zona de desenvolvimento iminente 20

A obra Pensamento e fala 22

A Fala e a Formação conceitos 24

Ato 3 - A Musicalização e o Desenvolvimento Musical 31

Educação Musical 31

A educação musical em Keith Swanwick 32

A educação musical de Hans-Joachim Koellreutter 34

O modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swansick e Tillman 35

O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman 36

Desenvolvimento musical: evolução da consciência segundo Koellreutter 42

Ato 4 – Musicalização para bebês e suas influências no desenvolvimento: Revisão de literatura. 47

Um território promissor 47

As relações construídas em contextos de oficinas de musicalização para bebês 49

Indícios de organização de elementos sonoros 52

Ato 5 - Objetivos 57

Objetivo Geral: 57

Objetivos Específicos: 57

Ato 6 - Metodologia 58

O Contexto da investigação 58

As oficinas de musicalização e coleta de dados 59

Procedimentos de análise das informações 61

O sistema de observação, o protocolo de análise e o teste de concordância entre observadores 62

Teste de Concordância entre Observadores 68

Ato 7 – (Climax) – Análises dos dados: descrição, discussão e resultados 71

A atualização do sistema 71

O teste de concordância e seus resultados 73

Análise e crianças envolvidas 75

Criança C 76

Criança M 79

Semelhanças entre as crianças C e M 82

Criança G 85

Criança J 86

Comparação entre as crianças G e J 86

Uma curiosidade 89

Os Objetivos foram alcançados? 90

Considerações iniciais 95

Um causo 97

Referências **100**

Anexo I **105**

Anexo II **110**

Anexo III **120**

Anexo IV **128**

Ato 1- Apresentação

Essa pesquisa tem como objetivo identificar possíveis contribuições de oficinas de musicalização para o desenvolvimento de bebês de 0 até 2 anos. Ela foi realizada em um abrigo para crianças em situação de vulnerabilidade social. Esse trabalho aconteceu juntamente ao programa Música Viva: Valorização da Cidadania Através da Música, uma parceria entre os departamentos de Música, Psicologia e Pedagogia da Universidade Federal de São João-del-Rei (UFSJ).

Em 2011 conheci a professora Larissa Medeiros, a quem sou imensamente grato por acreditar nessa proposta de trabalho. Juntos criamos o projeto de Musicalização nas Casas Lares de São João del-Rei, que dois anos mais tarde se tornaria o programa Música Viva, em pareceria com o projeto de Musicalização em Santa Cruz de Minas.

Durante a realização deste trabalho, o Música Viva contava com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), além da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), instituição que fomenta essa pesquisa.

Desde então, iniciei meus estudos sobre oficinas de musicalização e desenvolvimento humano, primeiro com crianças de 6 a 10 anos e, nesse trabalho de mestrado, com bebês. Todas as pesquisas que realizei até agora foram vinculadas aos projetos citados e com crianças em situação de acolhimento. Nas pesquisas anteriores pude observar fortes indícios da contribuição das oficinas para o desenvolvimento da expressividade, da criação e fortalecimento de vínculos e da identidade grupal.

Entender como acontece o processo de desenvolvimento humano é um desafio imensuravelmente complexo. Em busca de respostas, vários outros questionamentos são

levantados, se tornando condutores nessa dura estrada de produção de conhecimento. É a partindo disso, da indagação, matéria-prima de qualquer pesquisa, que gostaria de começar esse texto. De fato, oficinas de musicalização contribuem para o desenvolvimento de bebês de 0 a 2 anos? Qual o papel da música para uma criança nessa faixa etária? Como se dá esse processo?

Uma de minhas memórias mais remotas é de sempre acordar ao som de violão, tocado por minha mãe, na sala de nossa antiga casa. Não sei quantos anos eu tinha, mas tenho certeza que era muito novo. Lembro-me que era muito agradável acordar com aquele som, era bonito e me trazia a certeza que minha mãe estava em casa.

Muito tempo depois, com dezesseis anos comecei a fazer aulas de violão. Após algum tempo de estudo, tive contato com um arpejo de ré maior. Imediatamente, lembrei-me de minha mãe tocando, era o mesmo som. Ao me deparar com aquele acorde, houve uma série de sensações e manifestações em minha memória e esse fato até hoje me intriga. Quão significativo aquele momento, aparentemente simples, pode ter sido em minha vida? Quão significativa a vivência musical pode ser para uma criança e como isso pode influenciar o seu desenvolvimento ou a sua compreensão de mundo? As parlendas recitadas pelos adultos, os movimentos corporais, a músicas, as vozes, os momentos são experiências que impregnam a estrutura cultural (Brito, 2010).

A cada trabalho em que procurei respostas para essas questões, me deparava com uma série de outras perguntas. Assim, fui montando minha linha de pesquisa, guiada pelo que eu não sei, o que há por vir; como montar um quebra-cabeças no qual não se sabe a imagem resultante.

Por outro lado, algumas questões apresentavam pontos comuns, direta ou indiretamente. Um deles é de que oficinas de musicalização têm como matéria-prima o humano e a música, que no caso, além de via para se chegar ao sujeito, é um fenômeno

cultural e histórico, que acontece em um espaço e tempo, resultante de um determinado contexto e suas subjetividades (Brito, 2011). Outra concordância, é que, como expressão artística, é uma forma de discurso que busca dizer algo sobre o mundo, da perspectiva de um sujeito ou de uma sociedade.

Muito bem, esses foram indicativos que possibilitaram a estruturação de uma ampla perspectiva do que seria a música e oficinas de musicalização. Mas como trazer isso para uma ótica desenvolvimental? Como dialogar com um fenômeno cultural, de forma a pensar o desenvolvimento humano? Essas questões nortearam a formação deste estudo. Assim, a primeira necessidade foi clarear a ótica de desenvolvimento que melhor se adequasse ao contexto do trabalho, que envolvia as oficinas de musicalização, o ambiente, o público e suas especificidades e também o desenvolvimento musical. Busquei ferramentas teóricas que possibilitassem a integração e articulação entre esses elementos. Portanto, a organização da dissertação seguiu essa lógica e sua forma contém três capítulos de levantamentos bibliográficos e em seguida a metodologia, como será apresentado a seguir.

O ato 2 é sobre o desenvolvimento humano. Foi em Vigostki (2001, 2001b, 2008) que pude ter direcionamento mais claro sobre essa questão, levando em consideração a faixa etária. Com esse autor, pude pensar especificidades do contexto, e apontar relações relevantes que podem ser indícios da influência das oficinas de musicalização no desenvolvimento dos bebês, tendo como a base de desenvolvimento, a relação entre o pensamento e a fala.

No ato 3, falei sobre o desenvolvimento musical. A ideia é possibilitar uma reflexão que aproxime as duas áreas, música e psicologia. Para isso utilizei basicamente as ideias de dois autores principais, Swanwick (2003, 2014) e Koellreutter (Brito, 2011; Parizzi, 2009). Assim, foi possível colocar em diálogo esses dois estudiosos e a linha de pensamento de Vigotski.

O ato 4 é um apanhado da literatura sobre desenvolvimento em bebês e a relação com oficinas de musicalização. Nele apresentei algumas pesquisas que também me ajudaram a nortear este trabalho além de contextualizar o leitor, com relação à situação da pesquisa nessa área no Brasil.

A metodologia tem como base a pesquisa-ação, na qual o pesquisador se insere no meio proporcionando mudanças juntamente com às pessoas daquele contexto. Isso foi feito por meio de oficinas de musicalização para os bebês. O procedimento foi de coleta de dados com a utilização de tecnologia de vídeo e diários de campo. Material a por meio do qual, posteriormente, foi realizada uma série de análises.

Outra parte muito importante nesse trabalho são os anexos. Dentre outros, há dois documentos de fundamental leitura. O anexo I é direcionado aos leitores que não são músicos. Ele é um glossário que apresenta as definições de todos os termos musicais utilizados nesse estudo. O outro é o anexo II, que corresponde à sistematização apontada na metodologia, que possibilita um clareamento ao leitor de como correlacionamos as perspectivas e analisamos os dados.

Ato 2 - O Desenvolvimento em uma perspectiva social

O homem social

Compreender como se dá o processo de desenvolvimento humano e suas nuances é um dos objetivos da psicologia, particularmente da chamada psicologia do desenvolvimento (Lerner, 2011). O processo desenvolvimental conta com o envolvimento do homem com seu meio: seus pares, cultura, economia, condição geográfica, dentre outros, em um grande complexo de relações (Bronfenbrenner, 2011). Assim, como parte dessa estrutura aventuro-me a investigar os efeitos de oficinas de musicalização para o desenvolvimento de crianças, acreditando na possibilidade de contribuir tanto para verificar se, de fato, as atividades musicalizadoras proporcionam uma experiência emocional e cultural que pode promover mudanças desenvolvimentais, como também promover uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da música. Para isso, descreverei nesse capítulo, à luz de Vigotski, conceitos sobre o desenvolvimento humano, suas características e relações, enfocando a relação entre pensamento e fala.

Acreditando que a psicologia é uma ousada tentativa de entender o homem, o processo de desenvolvimento humano é de fundamental importância na reflexão de qualquer ação social, em especial ao que diz respeito à aprendizagem. Porém o estudo dessa área se depara com grandes desafios metodológicos, devido à complexidade das estruturas psicológicas do desenvolvimento e suas subjetividades (Vigotski, 2008). Isso pode ser uma das questões centrais para multiplicidade de correntes e conceitos existentes entre cientistas e teóricos do desenvolvimento, como aponta Lerner (2011).

Porém, essa diversidade filosófica e psicológica sobre a questão, em sua maioria apresenta alguns pontos comuns que valem serem mencionados. Por exemplo, a íntima

relação que há entre desenvolvimento e mudança. Lerner (2011) diz que desenvolver é também modificar, porém não se limita a isso. Nesta perspectiva, o desenvolvimento implica mudanças sistemáticas mais ou menos constantes (Bronfenbrenner, 1992, 1998, 2011; Lerner, 2005, 2011).

Vigotski aponta que o desenvolvimento é um fenômeno de raiz social. Um processo complexo e dialético imbuído por fatores externos e internos, que acarreta em transformações qualitativas nas estruturas psicológicas. São essas mudanças que proporcionam as evoluções e revoluções psicológicas e biológicas no sujeito, possibilitando a atribuição de novos significados e a resolução de novas tarefas (Leontiev. 1978; Vigostki, 2008b).

O cerne da reflexão sobre desenvolvimento nessa pesquisa é inspirado principalmente pela relação entre fala e pensamento, pois essa contribui para organizações cognitivas, sensoriais, afetivas e motoras, funções fundamentais para a compreensão de e atuação em um mundo exterior, ou seja, em um contexto (Luria, 1999; Vigotski, 2001, 2001b, 2008). Porém, estou ciente das discussões sobre a problemática das traduções e de como a obra de Vigostki chegou até nós. A respeito desta questão, Prestes (2010) faz relevantes apontamentos para melhor entendimento do trabalho do autor e da cautela necessária para estudá-lo.

Em sua tese, Prestes (2010) primeiramente apresenta uma reflexão sobre as condições culturais em que Vigotski viveu. Segundo a autora, seu trabalho foi, em parte, censurado na própria União Soviética, por vezes era acusado de não se adequar ao sistema vigente na época. Vigotski nasceu em 1896 e morreu precocemente aos 38 anos em 1934, vítima de tuberculose. Portanto, sua produção se concentra entre 1917 e 1934, em contexto de socialismo Stalinista (1924-1953). Assim, o autor era visto frequentemente, como nocivo ao regime e parte de sua obra somente foi publicada, anos após sua morte. Outro ponto relevante é de que esses textos, muitas vezes, eram traduzidos para outras línguas como o espanhol ou

inglês e a partir dessas para o português, gerando complicações de interpretações e se distanciando da ideia do autor (Prestes, 2010).

Em meio uma guerra civil que deixava milhares de crianças desabrigadas e órfãs, Vigotski deixa um legado bem desenvolvido da vertente que se conhece hoje como psicologia histórico-cultural (Prestes, 2010). Essa linha de pensamento busca enxergar o homem e sua psique como algo complexo e resultante de uma série de fatores individuais e biológicos, mas principalmente sociais. O sujeito se desenvolve por intermédio de necessidades de seu contexto, trabalhando essas situações de forma mediada e de acordo com as características de suas inter-relações. Vigostki ressalta que o sujeito histórico-cultural não remete a algo do passado, mas do presente. Para o autor, o desenvolvimento individual é análogo à evolução histórica daquela sociedade (Leontiev, 1978; Vigotski, 2001, 2001b, 2008, 2008b; Prestes, 2010).

Leontiev (1978) faz uma reflexão a respeito ao desenvolvimento humano em suas perspectivas históricas. Para o autor, um salto significativo nesse processo, acontece por intermédio da intensificação das interações sociais, mais especificamente do trabalho. A necessidade conjunta do homem relacionada a realizações de tarefas impulsiona-o ao manuseio e construção de instrumentos e a comunicação mais elaborada e complexa e consequentemente, à ressignificação do próprio homem para com ele mesmo. Para o autor, esse momento crucial da história humana é responsável por uma grande mudança na estrutura da pisque do homem.

Antes que essa mudança acontecesse, as funções psicológicas atendiam a necessidade biológica imediata. Para definir essa estrutura, Vigostki utiliza o conceito de *funções elementares ou biológicas.* Por outro lado, a ruptura da ordem natural para a ordem cultural de desenvolvimento, possibilita ao homem conscientemente tomar mão de sua própria evolução. Assim, diferentemente dos animais, a estrutura da psique humana logrou às *funções*

superiores ou culturais (Vigotski; 2001, 2008; Pino, 2000; Toassa, 2006; Chaklin; 2011). Por tanto, pode-se dizer que esse processo possibilita ao homem que seu desenvolvimento psicológico e social, anteceda sua evolução biológica (Leontiev, 1978). Vale ainda ressaltar que algumas características das *funções superiores* são as habilidades de atenção voluntária, memória lógica, fala, formação de conceitos, entre outros (Vigotski; 2001, 2008; Pino, 2000; Toassa, 2006; Chaklin; 2011). Alguma semelhança com as faculdades básicas do fazer musical? Discutirei isso mais adiante, no ato 4.

Contrapondo as linhas de pensamento da sua época, Vigotski não acreditava em equivalentes psíquicos da concepção de mundo em culturas diferentes. O autor evidencia a importância do contexto e das formas predominantes de concepção de pensamento desse meio no desenvolvimento do sujeito. Portanto, o desenvolvimento do homem está inerentemente relacionado à sua cultura, não necessariamente às suas características biológicas (Vigotski, 2008b; Pasqualini, 2009; Leontiev, 1978). Assim, uma criança que nasceu no Japão e imediatamente trazida ao Brasil para ser criada com uma família brasileira, se desenvolverá por meio das características culturais desse país.

Os conhecimentos adquiridos por uma sociedade não desaparecem com as gerações. Eles se modificam e evoluem. Esse fenômeno não depende de questões hereditárias, mas de construção de um sistema no qual o contexto repasse e reflita sua própria história e cultura, por exemplo, na educação (Leontiev, 1978). Assim, uma criança que aprende a tocar guitarra elétrica traz com esse aprendizado uma carga imensurável de evolução histórica, seja em questões musicais, psicológicas, biológicas, tecnológicas, econômicas, entre outras. Essa é uma das principais bases do modelo de desenvolvimento histórico-cultural. Dentro dessa perspectiva, é de fundamental importância a compreensão das; *funções superiores*, pois essa é a base da perspectiva desse trabalho, a ótica desenvolvimental que será apresentada aqui parte desse conceito e sua relação com o pensamento e a fala, mas também é de grande relevância

as ideias de *instrução* e *zona do desenvolvimento iminente* (Vigostki 2001, 2001b, 2008), veja algumas definições a seguir.

Instrução e zona de desenvolvimento iminente

Vigotski, devido ao contexto em que viveu, mostra preocupação com relação ao sistema educacional. A União da República Socialista Soviética - URSS buscava reestruturar a formação de suas crianças, visando a um homem novo, socialista. A área de pedologia infantil, termo que durante um período fora censurado, discutia constantemente sobre a educação soviética (Prestes, 2010). Atuante no pensamento dessa questão, Vigotski apresenta alguns conceitos que se disseminaram pelo campo da psicologia social e educacional, destacarei dois deles, *instrução* e *zona de desenvolvimento iminente*, muito discutidos e atuais em pesquisas de desenvolvimento e aprendizagem (Prestes, 2010).

O conceito de *instrução* utilizado por Vigotski tem suas especificidades quando comparado ao significado da palavra no Brasil. O termo utilizado pelo autor em russo é *obutchenie* e, segundo Prestes (2010), foi equivocadamente traduzido para o português como aprendizagem. Ela destaca que *obutchenie* pode ser definido como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana" (Prestes, 2010, p. 188). Este é o sentido de *instrução* utilizada por Vigotski. Vale lembrar que o processo de *obutchennie* não precisa ser necessariamente entre dois sujeitos humanos. Uma criança pode se instruir, por exemplo, por um livro (Prestes, 2010), um artefato mediador (Vigotski, 2008b).

O processo de *instrução* entre pares leva a ideia de mediação do desenvolvimento e consequentemente ao próximo conceito a ser discutido, *zona de desenvolvimento iminente*

(Prestes; 2010). Esse conceito possui algumas traduções diferentes como *zona de desenvolvimento proximal* (Vigotski; 2001, 2001b, 2008), *zona de desenvolvimento próximo* (Chaiklin; 2011) ou *zona de desenvolvimento imediato* (Vigotski, 2001b). Segundo o dicionário de língua portuguesa Aurélio (2010), o termo *iminente* quer dizer algo que pode acontecer em um momento próximo, prestes a ocorrer, que se pode realizar a qualquer momento. Prestes (2010) afirma que essa palavra é a tradução mais próxima do conceito utilizado por Vigotski, que em russo é *zona blijachego razvitia.*

Vigotski levantou um questionamento em relação às linhas de pensamento sobre o desenvolvimento que existiam na época. Devido ao processo de construção epistemológica na psicologia e a tentativa de aproximá-la das ciências naturais, os pensadores que antecederam Vigotski e até mesmo alguns contemporâneos ao autor, buscavam enxergar o desenvolvimento por meio de ações que a criança conseguia realizar. A indagação do autor foi; se o sujeito não consegue realizar uma ação ou resolver um problema, ele não está em processo de desenvolvimento? (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

Nessa perspectiva, Vigotski constata em seus experimentos, que algumas ações e/ou resoluções de problemas que a criança não consegue realizar sozinha, ela o faz com a mediação de outro sujeito. Para o autor, o que a criança realiza é o *desenvolvimento independente* (comumente tratado como *desenvolvimento real*), ou seja, ela já dominou as habilidades necessárias para a resolução. Porém, o que a criança só consegue fazer com um par, é a *zona de desenvolvimento iminente* (Vigotski, 2001, 2001b, 2008; Prestes 2010). O território da *zona de desenvolvimento iminente* apresenta características de níveis desenvolvimentais seguintes ao que a criança está no momento. Assim ela já mostra lampejos de mudanças que estão prestes a acontecer, porém, ainda em maturação (Vigotski, 2001, 2001b, 2008; Chailin 2011; Prestes; 2010), por isso optei pela tradução de Prestes.

A obra Pensamento e fala

Após essa breve contextualização sobre Vigotski, entrarei agora na questão base dessa pesquisa. A perspectiva de desenvolvimento nesse estudo é com base na relação pensamento e fala. O autor evidência este processo como cerne, núcleo, ponto fundamental para o desenvolvimento do sujeito (Vigotski, 2001, 2001b, 2008). O restante deste capítulo apresentará a perspectiva de Vigotski sobre esse assunto. A escolha desse referencial teórico parte da hipótese de que as características que serão apresentadas a seguir, de certa forma, podem se assemelhar a elementos observados também no fazer musical. Assim, quando tento apontar possíveis contribuições de oficinas de musicalização para o desenvolvimento de bebês, tendo como base a relação pensamento e fala, converto meu foco ao material sonoro e não a fala em si, buscando compreender a relação do pensamento e um princípio ou gênese de discurso musical, observando o desenvolvimento de organizações lógicas cognitivas, motoras, afetivas, sociais e de memória sequencial, ou seja, as *funções superiores*.

Dentre as importantes contribuições de Vigotski para a compreensão sobre o desenvolvimento humano, está a relação entre o pensamento e a fala. É por meio desses que se torna possível, desde a resolução de problemas e a utilização e criação de instrumentos auxiliares, como por exemplo, a habilidade de utilizar uma faca, uma chave, um computador. Um ponto fundamental nesse processo, é que essa relação torna possível a significação dos conceitos, além da estruturação e organização dos sentidos, pedras angulares nas bases do que o autor chama *funções superiores* (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

Uma das obras mais importantes de Vigotski é o livro intitulado em russo *Michlenie i retch* (Pensamento e fala) (Prestes, 2010). Esse foi o último trabalho do autor e devido ao seu grave estado de saúde, só foi possível o término do texto com Vigotski ditando os últimos capítulos a um copista. Segundo Prestes (2010), essa é a obra do autor que provavelmente

mais sofreu adulteração. Por outro lado, é uma referência de grande importância para essa pesquisa, pois por meio dela se pode pensar a intima relação entre o pensamento e o discurso musical.

Devido à problemática histórica de sobrevivência dessa obra e a sua importância nessa pesquisa, terei o tratamento mais minucioso possível dentro de minhas limitações, para chegar o mais próximo do original. A complexidade das ideias difundidas em *Michlenie i retch* traz à tona uma demanda de delicadeza e profundo respeito com o texto. Vale ressaltar que o estudo realizado nessa pesquisa não se limita a si próprio e mais do que chegar a algum lugar ou verdade, eu gostaria de proporcionar questionamentos ao leitor, inclusive com relação ao meu próprio trabalho, pois o compromisso de qualquer pesquisa é com o conhecimento.

A primeira edição de *Michlenie i retch* saiu em 1934 com 323 páginas, seis meses após a morte de Vigostski. Devido à política russa da época, em 1936 uma série de obras foram censuradas, inclusive esse livro. A segunda edição só seria publicada em 1956 em uma coletânea dos trabalhos do autor, com 520 páginas, porém essa versão sofre alguns cortes e correções, logo não é o mesmo texto de 1934. O prosseguimento das edições russas de *Michlenie i retch* são; 1982 com 356 páginas (igual à de 1956), 2001 com 366 páginas (texto na integra, tal qual 1934) e 2002 com 463 páginas (igual 1956 e 1982) (Prestes, 2010, p. 129).

As primeiras versões traduzidas de *Michlenie i retch* surgiram em 1962, uma em japonês e outra em inglês. Essa última, uma versão resumida por decisão de editores, com 162 páginas, que apesar do corte teve o aval de Alexander Romanovich Luria, um parceiro de pesquisa e próximo à Vigotski. Foi essa edição responsável pela rápida difusão da obra no ocidente, o livro saiu novamente em 1965; 1966; 1967; 1979 e 1986. Em português, a primeira tradução veio por meio do inglês em 1979 em Portugal e posteriormente em 2001, porém esta diretamente do russo, na versão de 1956.

No Brasil, a primeira edição, traduzida do inglês, saiu em 1987 com o título de *Pensamento e Linguagem*, atualmente se encontra na quarta edição. Em 2001 foi lançada no Brasil uma tradução feita direto do russo, com o título de *A construção do pensamento e da linguagem* e, de acordo com comparações feitas por Prestes (2010), acredita-se que diz respeito ao texto na integra de 1934. Ambas as edições brasileiras são da Martins Fontes, sendo a primeira com o tradutor Jeferson Luiz Camargo e a segunda com Paulo Bezerra (Prestes, 2010). É nessa obra que Vigotski apresenta as ideias de formação de conceitos na relação pensamento e fala. No capítulo que diz respeito a gêneses dos conceitos, o autor discute sobre a estrutura psicológica da criança enquanto ela caminha à maturação conceitual dos objetos. Descreverei a seguir como se dá esse processo na perspectiva vigotskiana.

A Fala e a Formação conceitos

Para Vigotsk, a fala é um instrumento mediador do pensamento interiorizado e da ação. O autor aponta que as atividades realizadas por crianças que se encontram no primeiro estágio de desenvolvimento, são seus próprios pensamentos, ou seja, ela pensa algo conforme o faz. Assim, a fala assume a importante função de interiorizar o pensamento (ação). O que antes era uma prática se torna também um discurso interno (Prestes, 2010; Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

Dentre os estudos realizados na época, havia o trabalho de Piaget (1952), que chamara esse tipo discurso da criança de egocêntrico. Porém, Vigotski refutava a concepção de Piaget, de como o discurso egocêntrico se desenvolvia. Enquanto Piaget (1952) acreditava que a fala egocêntrica desaparecia, Vigotski apontava que seu caráter era na verdade socializador, e que em vez de *morrer* ele evoluía em um processo de interiorização, se tornando um discurso interno da criança. Esse importante processo é uma ferramenta em potencial para a

organização do pensamento e formação de conceitos, elementos fundamentais para o desenvolvimento humano (Prestes, 2010; Vigotski, 2001, 2001b, 2008). Ao mesmo tempo em que isso acontece, a criança começa a criar além de um discurso interno, um discurso social, no qual ela se relaciona verbalmente com o mundo externo (Vigotski, 2001, 2001b, 2008). Ao discutir o processo do desenvolvimento da fala na criança, Vigotski aponta que as palavras vão ganhando novos significados. Analogicamente a isso, a formação histórica de dialetos tende ao mesmo procedimento de mudanças significativas (Prestes, 2010; Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

A criança em seus primeiros anos de vida apresenta a capacidade de memorização de determinadas palavras e relacioná-las com objetos. Por outro lado, ao decorrer de sua maturação, ela desenvolve a habilidade de formação de conceitos. Segundo o Vigotski (2001, 2001b, 2008), a capacidade de conceitualizar está em relacionar abstrações, seja de objetos, palavras, dentre outros. Esta definição é bem próxima do que está no dicionário de língua portuguesa Aurélio (2010), que define um conceito como sede das concepções, conceber ou conhecer, além também da percepção de qualidades que designam algo abstrato ou não, atribuindo-as em uma classe de objetos de forma sintática e simbólica. Ao falarmos de uma bola acionamos o conceito abstrato do objeto, atribuímos a ele um significado com uma série de generalizações que são formadas de acordo com as subjetividades; social e individual, mesmo que o objeto não esteja presente.

A fala é semelhante em um adulto e na criança, ela possibilita a utilização de equivalentes funcionais aos conceitos, desde os primeiros níveis de desenvolvimento. Porém, ao se deparar com um problema, a forma estrutural de resolução se difere entre o adulto e a criança, pois o conceito amplia a percepção e compreensão da ação. Vale relembrar que a fala é uma medição entre o pensamento e o mundo exterior (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

Em um primeiro momento no desenvolvimento da criança, surge a movimentação inicial para a formação de conceitos. Nessa fase, o significado da palavra corresponde a objetos concretos que estão dentro de seu campo sensorial. Esses objetos, mesmo que não tenham relação entre si, formam a mesma imagem mental na criança e devido a essa característica sincrética de conglomerado com os mais diferentes elementos, ela se torna instável. Por tanto, os significados das palavras com relação a objetos concretos em maioria coincidem para adultos e crianças, o que possibilita a comunicação mútua, mesmo com estruturas simbólicas diferentes (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

Essa primeira fase da formação de conceitos é o de *conjuntos sincréticos*, que é dividida em três estágios. O primeiro é chamado de *tentativa e erro.* Nele o grupo de objetos é criado ao acaso e aproximações sucessivas são feitas, ou seja, a introdução de novos elementos. Com base em tentativas hipotéticas, ao verificar que um determinado objeto não faz parte do grupo, a criança o substitui por outro (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

O segundo estágio é formado por uma organização sincrética dos objetos, em grande parte determinada simplesmente pela disposição espacial no campo sensorial da criança, mas especificamente visual. Os elementos independentes formam uma imagem ou grupo, por consequência do espaço e/ou tempo, à medida que se encontram ao alcance da percepção imediata do bebê (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

O terceiro estágio dessa fase do desenvolvimento, não apresenta diferença nas inter-relações dos objetos, ou seja, continuam sendo amontoados sincréticos. Porém, a criança utiliza de elementos tirados de grupos diferentes que já estavam previamente montados de acordo com os estágios anteriores (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

A segunda fase do desenvolvimento de formação de conceitos é chamada de *pensamento por complexos*. Nela, a associação mental aos objetos não é feita pela impressão subjetiva da criança, mas por relação factualmente existente entre os elementos. Esse é o

primeiro passo para a mudança do egocentrismo. Embora as relações elaboradas nessa fase não sejam as mesmas de um pensamento conceitual, a criança deixa de confundir suas impressões sensoriais com a relação entres os objetos. O pensamento caminha a uma organização lógica e objetiva, se distanciando do sincretismo do nível anterior (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

A principal diferença entre um complexo e um conceito é a lógica fatual existente nos agrupamentos de elementos. *O pensamento por complexos* não é formado no campo do pensamento lógico abstrato, sua origem vem de experiências fatuais e sua organização é lógica, concreta e objetiva. Existem resquícios desse tipo de pensamento mesmo em idade adulta. Um exemplo que Vigotski usa são os nomes de famílias. Qualquer nome familiar tende a classificar os indivíduos de uma forma muito semelhante como no *pensamento por complexos* (Vigotski, 2001, 2001b, 2008). Outro exemplo que podemos utilizar são os agrupamentos de produtos por marcas, alimentos; automóveis; etc.

O *pensamento por complexos* é formado por cinco estágios. O primeiro é o *associativo* e nele a criança agrupa os objetos por alguma semelhança com a amostra inicial, podendo ser cor; forma; tamanho; ou outro atributo qualquer que o bebê perceba. Por outro lado, no segundo estágio a associação é feita por diferenças. Nele, a criança agrupa os complexos pelas características que diferenciam os objetos componentes, em um caráter de complementação, como em uma coleção. Esses elementos mistos podem ser diferentes em cores, formas, etc. Ao longo do processo a criança pode abandonar o princípio-base que utilizou originalmente na formação da coleção (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

O terceiro estágio do *pensamento por complexos* é do *complexo em cadeia*. A formação em cadeia evidência o caráter fatual dos complexos. Nela a lógica de agrupamento está ligada a uma determinada característica do elemento anterior. Um exemplo disso é de que "na amostra experimental, a criança poderia escolher alguns blocos triangulares até que sua

atenção fosse atraída, digamos pela cor azul de um bloco que tenha acabado de acrescentar no conjunto" (Vigotski, 2008, p. 80). Na sequência, a criança continuaria o agrupamento pela nova característica (a cor azul), formando uma corrente no qual o elo sempre estará no gomo anterior. Assim, essa formação de imagem mental não apresenta um núcleo hierárquico, cada elemento participa isoladamente do grupo devido a seus atributos. Além disso, a criança ao mesmo que não abstrai as especificidades do objeto com relação ao agrupamento, não lhe implica nenhuma função especial, são essas implicações que diferenciam os *complexos em cadeias* dos conceitos (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

A semelhança que uma criança atribui aos objetos de um grupo pode ser por vezes uma vaga impressão de que tenha algo em comum, o que não necessariamente seja de paridade real. São essas conexões indeterminadas na formação da imagem mental que caracterizam o próximo estágio dos complexos, chamados *difusos*. A formação dos *complexos difusos* está intimamente ligada com a grande capacidade de generalização da criança. Para combinar um triângulo amarelo, ela poderia escolher "trapezoides e triângulos, por causa dos seus vértices cortados. Os trapezoides poderiam levar a quadrados, estes por sua vez a hexágonos... semicírculos e, finalmente, a círculos" (Vigotski, 2008, p. 81). Apesar da vasta gama de possibilidades na construção dos *complexos difusos*, o princípio continua o mesmo, a conexão concreta entre os objetos (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

Devido à faixa etária que trabalharei nessa pesquisa, não abordarei todo o processo de formação de conceitos de Vigotski até a maturação do desenvolvimento, somente até os *complexos*. Assim, o último estágio desse nível são os *pseudo-conceitos*. Os resultados fenotípicos desse estágio podem ser semelhantes aos de um adulto com os conceitos desenvolvidos, porém os processos psicológicos são diferentes, ou seja, a criança ainda utiliza de *complexos*. O agrupamento de objetos continua atrelado ao sensorial (visual). "Se uma amostra é de um triângulo amarelo e a criança pega todos os triângulos do material

experimental" (Vigotski, 2008, p. 83), não quer dizer necessariamente que ela se orientou pelo conceito abstrato de triângulo, possivelmente se apoiou apenas na associação visível e concreta do elemento, devido a uma lógica de semelhanças (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

Vigotski em seus experimentos para a elaboração dos *complexos* deixava a criança à vontade em escolher os objetos e os grupos, conforme suas preferências pessoas. Esse processo, segundo o autor não sufoca a capacidade de generalização e agrupamento das crianças. Porém, na vida real "os complexos que correspondem aos significados das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança" (Vigotski, 2008, p. 85). O motivo para isso é bem simples, as palavras já possuem um significado para os adultos, é sobre essa linha predeterminada que a criança desenvolve os *complexos* da fala (Vigotski, 2001, 2001b, 2008).

O adulto apresenta para a criança um significado acabado de uma palavra. Porém, enquanto para ele, esse se dá conceitualmente, a criança forma um *complexo* com as características estruturais aqui apresentadas, sejam funcionais ou de genéticas do pensamento (Vigotski, 2001, 2001b, 2008). Apesar das diferenças internas, o produto externo é muito semelhante, o que se torna um complicador metodológico. O desafio dessa pesquisa é justamente entender como se dá esse processo em um discurso musical, no contexto de oficinas de musicalização.

Por fim, Vigotski ressalta que se não fosse o *pseudoconceitos*, o desenvolvimento dos *complexos* da criança poderia tomar outro rumo. Os *pseudoconceitos,* em conteúdos, coincidem com os *conceitos,* o que possibilita a comunicação verbal entre uma criança de três anos e um adulto, fato central no processo de desenvolvimento humano (Vigotski, 2001,2001b, 2008). É importante lembrar que nesse trabalho tratarei do discurso musical, assim, considero necessário abordar autores que estudam o desenvolvimento musical, o que será feito no capítulo a seguir. Assim, perspectiva de desenvolvimento desse estudo parte da

possível relação entre o pensamento e o discurso musical tendo como base implícita as *funções superiores.*

Ato 3 - A Musicalização e o Desenvolvimento Musical

Educação Musical

Determinadas áreas de conhecimento são repletas de terminologias e nomeclaturas próprias. Em especial, a música é carregada desses termos específicos. Assim, para facilitar o entendimento dessa pesquisa, sugiro aos leitores com pouca intimidade com conceitos remetentes aos conteúdos musicais, que leiam o glossário (ANEXO I). Nele estão contidos todos os termos aqui utilizados, com uma breve descrição de cada um.

A educação musical vem sendo desenvolvida, com base em propostas diversas que incluem Émile-Jacques Dalcroze (2010) com sua metodologia de musicalização por meio de respostas corporais como referência de vivência musical; Carl Orff (Penna, 1995) com sua instrumentação específica; Edgar Willems (1970) sobre o processo de percepção e inteligência auditiva durante a musicalização. (Rocha, 1990; Fonterrada, 2005) Além de Schafer (1992) e a musicalização por meio de *ambientes sonoros* e de autores como Lucy Green que, segundo Callegari (2008), trabalha a musicalização em *níveis de consciência musical*.

A musicalização tem o intuito de estimular no sujeito a conquista de habilidades necessárias para o fazer musical. Ela busca desenvolver atividades ligadas direta e indiretamente a essa questão, possibilitando um contato prévio aos conteúdos musicais, que não dependem exclusivamente de um instrumento em específico. O principal objetivo da musicalização não é formar músicos, mas estimular a sensibilidade e a capacidade de se expressar, além de difundir a cultura (Chiarelli, & Barreto, 2005).

Para uma reflexão sobre educação e desenvolvimento musical, trarei como base duas perspectivas, Keith Swanwick (2010) e Hans-Joaquim Koellreutter. (Brito, 2011). Apesar de nenhum destes autores trabalharem exclusivamente com bebês, suas definições do aprender e desenvolver musical englobam a interação do homem e seu meio, não excluindo a primeira infância, como será apresentado a seguir.

A educação musical em Keith Swanwick

A educação musical busca alcançar e promover questões simbólicas e significativas do discurso da música, nesse sentido, de certa forma se diferencia da prática musical usual da sociedade. Em outras palavras, a musicalização promove uma vivência discursiva e expressiva do fazer musical, o que no dia a dia, frequentemente fica camuflado em uma prática de pura reprodução, como cantos utilizados em fila de escolas ou em igrejas. Segundo Swanwick (2010), a música é difundida como uma práxis social e suas funções objetivas em um determinado contexto, muitas vezes não permitem a exploração metafórica do discurso musical.

Trabalhar a aprendizagem da música como discurso, está diretamente ligado com a habilidade de construir relações metafóricas, nesse caso, entre elementos musicais. Para Swanwick (2010), o conceito de metáfora é visto por meio da capacidade de correlacionar elementos que à primeira vista não oferecem essa possibilidade. Segundo o autor, a construção metafórica acontece dentro de um discurso, no caso, o discurso musical. As características de discurso apontadas pelo autor são:

- Internamente, nós representamos ações e eventos para nós mesmos; nós imaginamos.
- Reconhecemos e produzimos relações entre esses elementos.
- Empregamos sistemas de sinais; vocabulários compartilhados.

- Negociamos e trocamos nossos pensamentos com os outros. (Swanwick, 2010, p. 23).

Toda situação de metáfora apresenta uma novidade, um contrastante que ressalta de forma ilustrativa os elementos que a princípio são diferentes. Quando essa metáfora é utilizada repetidas vezes, ela perde o que há de novo, ganha um significado próprio e se torna uma ação literal. Na música a aproximação de eventos metafóricos acontece em diferentes níveis, quando notas são ouvidas como melodias, quando melodias são escutadas juntas, em novas relações e quando a música informa a vida do sentimento, ou seja, ganha um significado (Swanwick, 2010).

Para Swanwick (2014), a estrutura do desenvolvimento musical acontece por meio de três núcleos; a *composição*, a *apreciação* e a *performance* (CAP). O autor ainda acrescenta outros núcleos complementares; a *Literature studies* (que se refere aos estudos acadêmicos) e *Skill acquisittion* (que se refere às habilidades técnicas), formando a sigla C(L)A(S)P. Apesar de essa estrutura não ter sido criada como metodologia de musicalização, ela tem norteado práticas pedagógico-musicais (Botelho, 2002).

As discussões de Swanwick são de grande importância no pensar da aprendizagem e do desenvolvimento musical, principalmente quando focamos no sujeito. Por outro lado, na perspectiva mais social da música, acredito que Koellreutter (Brito, 2011; Parizzi, 2009) complementa a ideia base dessa pesquisa, pelos seguintes fatores: suas propostas são explicitamente voltadas para a metodologia de educação musical, visando sempre à representatividade da música para o contexto e para o educando, além do fato do autor ter vivido e atuado efetivamente como educador musical no Brasil, ou seja, mais próximo da realidade desse trabalho. Assim apresentarei a seguir um pouco das ideias desse educador.

A educação musical de Hans-Joachim Koellreutter

Ao estudar a obra de Hans-Joaquim Koellreutter, verifiquei que não existem muitos textos escritos pelo próprio autor. O que se tem de mais acessível, pelo fato de terem sido publicados, são trabalhos de pessoas que tiveram contato direto com o professor. Assim, por meio de anotações e registros feitos em cursos e congressos por pesquisadores como Betânia Parizzi (2009), Teca Brito (2011) e Carlos Kater (2009), parte das ideias e da obra desse grande educador chega até nós.

Koellreutter traz uma visão de educação musical integradora. Nela a contextualização e reflexão do indivíduo com relação à sociedade gera uma consciência cultural unificadora. Para o educador, o aprendizado da música e das artes em geral, possibilita o desenvolvimento de faculdades humanas fundamentais para a desenvoltura profissional e social em qualquer área (Brito, 2011).

Por isso, o autor traz um olhar para a educação musical, que tem o humano como objetivo. Por meio de um aprendizado à luz de questionamentos, que busque clareza sobre sua contribuição à sociedade, clareza com relação à própria música e sua condição significativa. Pois essa arte está em constante mudança, acompanhando um fluxo de desenvolvimento da condição humana, que nunca para (Brito, 2011).

Por isso Koelleutter defendia o questionamento, para ele o "*por quê?"* é o cerne do exercício da reflexão sobre o que fazermos e o que somos. O ato de questionar impulsiona ao novo e é um importante alimentador desse constante movimento de mudança social e estético-cultural. Assim, Koelleutter defende que uma educação musical, artística e estética calcada nas reflexões e indagações sobre novas possibilidades, isso ele chama de aprendizado *pré-figurativo* (Brito, 2011).

Para Koellreutter, o ensino *pré-figurativo* contrapõe a postura didática tradicional, limitada a transmitir os conhecimentos estabelecidos, dominantes e frequentemente repetidos (Brito, 2011). A aprendizagem pré-figurativa parte do debate, do diálogo orientado, que guia e não obriga, discussões sobre o que existe, o que pode existir ou até mesmo "sobre o que se receia existir*"* (apud. Brito, 2011, p. 35). Vale ressaltar que a aprendizagem *pré-figurativa* não desconsidera o sujeito histórico, mas utiliza desse como reflexão do presente e impulso para o futuro.

Para o autor, o ensino literal do que o educando pode aprender pelos livros é chamado de *pós-figurativo*, e a orientação de possibilidades por meio desse conhecimento adquirido é o *pré-figurativo*. No caso de questões musicais, a aprendizagem de princípios já estabelecidos como a harmonia e o contraponto é *pós-figurativo*. Por outro lado, discutir as perspectivas que isso pode gerar, por meio da criação e improviso, é *pré-figurativo*. Outro exemplo desses conceitos se dá no ensino da história da música. Quando ela é vista como uma ordem consequente de fatos, como se vê na maioria dos livros didáticos, é *pós-figurativo*. Mas se o educando analisa as obras passadas, as relacionam com o presente e se questiona sobre as viabilidades futuras, é *pré-figurativo* (Brito, 2011).

A educação musical é relativamente nova comparada a outros campos dos saberes. Por isso fiz essa breve introdução calcada nesses dois autores. O objetivo foi de contextualizar o leitor, principalmente se não for familiarizado com a temática. A seguir, ainda nas ideias de Swanwick e Koellreutter, apresentarei os devidos modelos de desenvolvimento musical.

O modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swansick e Tillman

O contato com o trabalho de Parizzi (2009) inspirou à seleção de das teorias de Koellreutter e também Swanwick e Tillman, para a reflexão sobre o desenvolvimento

musical. Assim, observei ações musicais que sugerem indícios de desenvolvimento de crianças de 0 a 2 anos em oficinas de musicalização e, por meio disso, tentei compreender o processo desenvolvimental nesse contexto, buscando compreender a relação pensamento e fala, porém, com o material sonoro. Parizzi (2009) faz uma reflexão sobre elementos presentes em teorias de desenvolvimento musicais, apontando que:

- 1 “Qualquer teoria deverá refletir a natureza do comportamento musical” (Parizzi, 2009, p.73), vale frisar que esse comportamento deve ser observável.
- 2 “As teorias devem avaliar as três modalidades de atividades musical: criação (inclusive a improvisação), a performance e a apreciação musical.” (Parizzi, 2009, p.73). Pois o desenvolvimento acontece em diferentes níveis de cada modalidade em um mesmo sujeito (França, 1998; Carneiro; 2006).
- 3 “As evidências devem ser sistematizadas e obtidas através de meios confiáveis...”
- 4 “... devem considerar tanto o desenvolvimento natural e espontâneo da pessoa quanto o obtido em ambiente cultural no qual este desenvolvimento acontece”. (Parizzi, 2009, p. 73).

O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman

Primeiro, gostaria de ressaltar que muito provavelmente os participantes dessa pesquisa, bebês com até 2 anos, não atingirão os níveis mais altos de desenvolvimento musical, dentro das perspectivas que serão apresentadas. Porém, pelo fato de Swanwick, e Tillman (1986) e Koelleutter (Parizzi, 2009; Brito, 2011) não terem pensado o desenvolvimento musical exclusivamente para essa faixa etária, optei por apresentar as teorias com todos os níveis desenvolvimentais e, por meio disso, pensar de acordo com as especificidades desse trabalho.

Ao analisarem 745 composições de crianças de faixa etária de 3 e 11 anos, Swanwick e Tillman (1986) elaboram o *Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical*. A teoria apresenta estágios que indicam, por meio de observação de ações musicais, diferentes níveis de compreensão musical. Os estágios do *Modelo Espiral* de Swanwick e Tillman (1986) a princípio são hierarquicamente quatro; material, caráter expressivo, forma e valor, cada um desses com mais duas divisões que serão descritas mais a diante.

Tabela 1

Tabela representativa do Modelo Espiral baseado em Carneiro (2006)

Estágios	**Níveis**
Materiais sonoros	***Sensorial***
	Manipulativo
Caráter expressivo	Pessoal
	Vernacular
Forma	Especulativo
	Idiomático
Valor	Simbólico
	Sistemático

Apesar de o *Modelo Espiral* trazer um indício de faixa etária, devido ao contexto no qual ela foi criada, isso não necessariamente impede pensá-la em outras idades e contexto (Carneiro, 2006). Carneiro (2006), ao pesquisar a crianças com até 2 anos, afirma que o desenvolvimento musical pode ser antecipado ou postergado, de acordo com o contexto e com os estímulos musicais.

Os estágios do *Modelo Espiral* têm as seguintes definições:

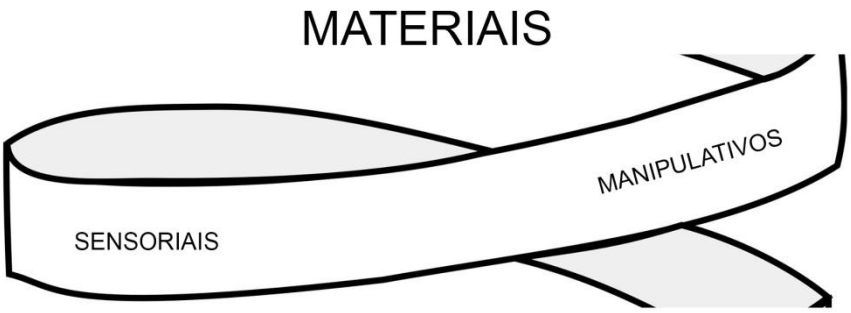


Figura 1. *Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986). Estágio Materiais*

O primeiro estágio é o de *Materiais***.** Nele acontece a exploração, a descoberta e os primeiros indícios de domínio do material sonoro. Nesse estágio há dois níveis, primeiramente o *sensorial*, que trata da descoberta sonora. A criança nesse nível explora diversas possibilidades de timbres e intensidades sonoras. O pulso musical tende à irregularidade, à imprecisão e não há intenção de estrutura formal e/ou de expressividade (Swanwick, & Tillman, 1986; Swanwick, 2014; Parizzi, 2009; Carneiro, 2006).

O segundo nível, dentro dos *Materiais*, é o *Manipulativo.* Nele o pulso, que antes era irregular, tende à regularidade. O surgimento de padrões longos e repetitivos acontece por meio do desenvolvimento motor e cognitivo, que permite a adaptação da criança à fonte sonora. Esse processo, prazeroso para a criança, é coerente aos conceitos de assimilação e acomodação de Piaget, presente de forma pendular e toda espiral. Assim, o lado esquerdo da espiral corresponde às características mais individuais do desenvolvimento do sujeito (assimilação) e à contextualização acontece do lado direito (acomodação) (Swanwick, & Tillman, 1986; Parizzi, 2009; França, & Silva, 1998, Carneiro, 2006). Por outro lado, parto da ideia vigotskiana de que o desenvolvimento também acontece em ações que a criança ainda não consegue realizar, como dito no ato 2. Acredito, assim como Carneiro (2006), que o

Modelo Espiral contempla também essa questão, apesar de não ter sido pensada diretamente para a faixa etária de no máximo 2 anos.

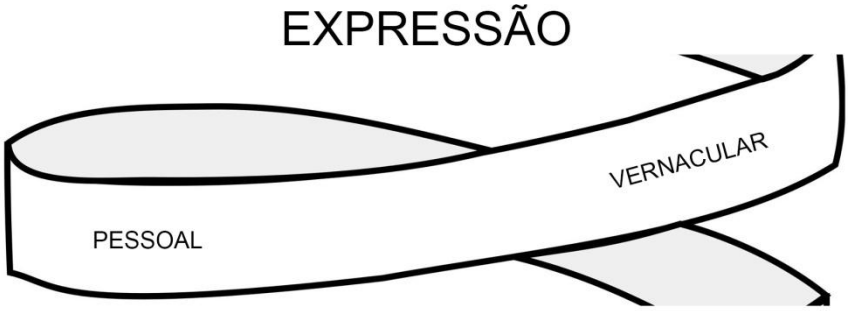


Figura 2. *Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986). Estágio Expressão*

O próximo estágio é o *Expressão***.** Ele é subsequente à dominação, mesmo que elementar, dos materiais sonoros. No primeiro nível, *pessoal*, a criança realiza dinâmicas musicais, acelerando, ralentando e mudanças de intensidade sonora, criando diferentes climas e atmosferas. Esses elementos tendem a um primeiro nível de direcionamento musical e intenção de expressividade. (Swanwick, & Tillman, 1986; Swanwick, 2014; Parizzi, 2009; Carneiro, 2006).

No nível *vernacular*, acontece uma padronização dos elementos musicais utilizados, de acordo com a influência do contexto da criança, por exemplo: as músicas que ela ouve em casa. Para fins ilustrativos, utilizarei o caso da composição, na qual o sujeito apresentaria padrões semelhantes às obras habituais de seu ambiente musical. Além disso, no nível *vernacular* há coerência nos ostinatos e a música tende a ser simétrica, previsível e menor, com relação ao nível anterior (Swanwick, & Tillman, 1986; Swanwick, 2014; Parizzi, 2009; Carneiro, 2006).

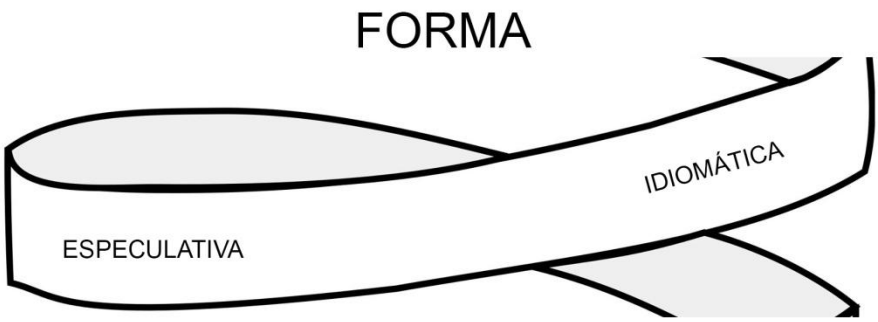


Figura 3. *Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986). Estágio Forma*

Após os estágios anteriores, o desenvolvimento musical move para a *Forma*. Ela contém dois níveis, o primeiro é o *especulativo.* Nele surgem surpresas que partem do "desejo de explorar as possibilidades estruturais" (Carneiro, 2006, p. 17). Porém os contrastes decorrentes disso tendem a não serem integrados ao estilo da obra (Swanwick & Tillman, 1986; Swanwick, 2014; Parizzi, 2009; Carneiro, 2006). Por exemplo, o sujeito faria uma performance de um samba utilizando elementos do funk carioca.

No nível *idiomático*, essas explorações estruturais se tornam mais coerentes com o estilo. A vivência da prática musical permite idiomaticamente a incorporação de seguimentos da música à compreensão musical do sujeito, e consequentemente à sua capacidade de compor, apreciar e tocar (Swanwick & Tillman, 1986; Swanwick, 2014; Parizzi, 2009; Carneiro, 2006).

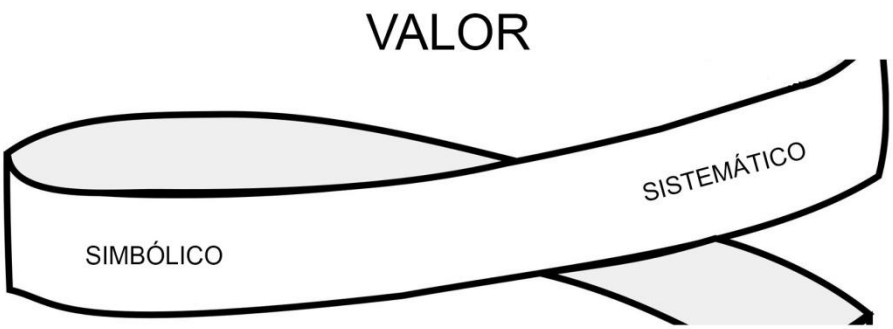


Figura 4. *Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986). Estágio Valor*

O quarto e último estágio da espiral é o *Valor*. Nele, existe um envolvimento com a obra para além de parâmetros estritamente musicais, o sujeito se relaciona com a música em consonância com sua própria vida e isso acontece em dois níveis. No *Simbólico,* há "um comprometimento pessoal com a música" (Parizzi, 2009, p. 83). Isso se dá por meio da compreensão do sujeito para com ele mesmo, sobre o significado do discurso musical, assim, "Toda habilidade técnica tem como objetivo a expressividade musical. Grande ênfase e atenção são atribuídas às relações formais e ao caráter expressivo da composição" (Parizzi, 2009, p. 83). O último nível é o *Sistemático.* Nele o sujeito contextualiza o significado do discurso musical através de pesquisas e estudos técnicos musicais, o que permite a exploração e o diálogo de novos materiais (Swanwick, & Tillman, 1986; Swanwick, 2014; Parizzi, 2009; Carneiro, 2006).

Apesar de Swanwick e Koellreutter não dialogarem diretamente um com o outro, nessa pesquisa serão vistos como complementares. Como dito antes, Koellreutter apresenta ideias mais voltadas para a perspectiva social do desenvolvimento artístico e estético, como será apresentado a seguir.

Desenvolvimento musical: evolução da consciência segundo Koellreutter

Koellreutter faz uma reflexão sobre a evolução da consciência humana e a contribuição da arte, incluindo a música, nesse sentido (Koellreutter, 1954; Parizzi, 2009). Parizzi (2009) aponta indícios de que essa teoria, embora não tenha sido pensada como de desenvolvimento musical, pode ser vista dessa forma. Pode-se destacar que essa construção teórica se deu ao longo de anos de trabalho do educador, quando já se encontram traços suas ideias em manuscritos datados em 1954.

Mas antes de expor os estágios desse processo, é importante entender o que Koellreutter chama de consciência e evolução. Para o autor, evolução não se trata de uma sistematização unidirecional (Koellreutter, 1954), cada estágio possui características próprias que são remanescentes simultaneamente no sujeito, ou seja, no homem do presente há resquícios do homem do passado. Com relação à consciência, Parizzi (2009), em anotações feitas em cursos com Koellreutter, aponta que o nível de consciência do homem está ligado a sua capacidade de se situar em seu contexto, compreender os sistemas de relações que o influenciam, possibilitando constantes mudanças.

Esse conceito de consciência é relacionado à percepção do homem com relação ao seu meio, tempo histórico e sua capacidade se enxergar como sujeito individual e coletivo. Por tanto, a consciência não é referenciada por Koellreutter como conhecimento em si, mas como a capacidade de perceber (Parizzi, 2009). Com essa concepção, o autor traça um paralelo entre a evolução da consciência humana individual e as transformações do homem social ao longo da história. Vale ressaltar que Koellreutter, além de educador, era compositor e crítico de arte. Portanto, o viés de seu pensamento sobre o homem e a sociedade está intimamente relacionado com a questão de percepção e reflexão estética.

Para Koellreutter, a música, tal como toda a forma de arte, é resultado de uma sociedade. Ela retrata os comportamentos, pensamentos, sentimentos e símbolos daquele meio, traduzindo em outras linguagens, no caso sonora musical, mas isso pode ser contemplado e outras perspectivas como nas artes visuais. Para o autor, a arte é inerente, ou seja, possui uma profunda conexão com a evolução da consciência humana (Parizzi, 2009). Em uma reflexão dialética e espiral, pode-se dizer que ela ajuda a proporcionar uma situação de mudanças cíclicas, em outras palavras, a arte como resultado de um meio é possibilitadora da evolução da consciência humana, que por sua vez contribui para a mudança do contexto, o que resulta em novas expressões artísticas.

Parizzi (2009), em sua pesquisa, destaca a visão de Koellreutter sobre a relação entre a consciência e a percepção de espaço e tempo. Brito (2011) aponta que essa ligação era enfatizada pelo professor como fundamental, pois em torno dela giram todas as culturas e civilizações. Parizzi (2009) ainda ressalta que essa habilidade perceptiva é essencial para a prática musical.

Analogicamente, atrelado à história do desenvolvimento humano, Koellreutter estabelece quatro fases (ou níveis) da evolução da consciência. Mágica, pré-racionalista, racionalista e arracionalista (Parizzi, 2009; Brito, 2011). “É importante a observação de que as quatro fases de consciência coexistem na civilização humana e que a fase racionalista é especialmente enfatizada na cultura ocidental” (Koellreutter apud Parizzi, 2009, p. 93).

A primeira fase é a *mágica*, ela remete historicamente aos povos primitivos, no sentido de primeiro, inicial. Com relação ao desenvolvimento individual, essa etapa acontece na infância e nela o homem toma consciência da natureza. Neste estágio, o sujeito tem como principais características a predominância intuitiva; sem concepção quantitativa de tempo (passado, presente e futuro); centrado no atual (presente); com pouca capacidade de abstração; maior ênfase no sensório motor (o ego é o próprio corpo); pouca construção lógica (duas

coisas podem ser iguais e diferentes ao mesmo tempo); espontaneidade de acordo com as necessidades naturais; percepção casual de que qualquer coisa pode produzir qualquer coisa (Parizzi, 2009).

Quanto mais nova a criança, mais acentuadas são as características desse nível. Com relação aos padrões do desenvolvimento musical desta fase, Koellreuter aponta as seguintes semelhanças com a música dos povos primitivos; "...o mundo sonoro da criança tende a um "continuum". Seu grito, sua fala e seu canto se confundem." (Parizzi, 2009, p. 94). Seus movimentos vocais estão ligados às suas "emoções, vivências e sensações". "A melodia tende a ser linear, erradica e não temperada" (Parizzi, 2009, p. 95). Conforme a criança vai crescendo, acontece um movimento musical que parte da irregularidade para a regularidade, a métrica rítmica fica mais evidente, a altura sonora passa a ser definida com mais clareza delineando de forma mais nítida a melodia e começam a surgir alguns princípios de cadências musicais (Parizzi, 2009).

Cada fase possui uma cultura própria com suas características e padrões de acordo com o nível de consciência atingido. Por volta dos sete anos a criança começa a entrar em um período de mudança de nível, que perdura até por volta dos onze ou doze anos, quando ela entra na fase *pré-racionalista* ou *mítica*. No período transitório, a criança aprimora sua percepção de espaço e tempo (passado, presente e futuro) e isso reflete no fazer musical (Parizzi, 2009).

O estágio *pré-racionalista* corresponde à idade média, quando associado ao período de desenvolvimento histórico da civilização. Parizzi (2009) aponta que nessa fase a vivência é pouco analítica; a percepção de tempo é intuitiva; a percepção da realidade é interpretada antropomorficamente, o que deixa a concepção de tempo e espaço absoluta; a relação de mitificação com a autoridade social, com tendência à exaltação da figura do herói, por meio

de padrões plenos da concepção humana; e também, a prevalência de comportamentos grupais.

A autora chama a atenção para o fato de que as características levantadas por Koellreutter sobre essa fase correspondem em sua maior parte ao homem medieval. “Apenas algumas delas referem-se mais especificamente ao adolescente.” (Parizzi, 2009, p. 96). Por tanto, não há padrões musicais evidenciados por Koellreutter, correspondentes a este estágio. Porém, vale destacar a tendência, tanto do homem medieval quanto do adolescente, a idolatria, a partir da mitificação de seus símbolos. Para ambos, “o interprete é mais importante” que a obra interpretada (Parizzi, 2009).

O terceiro nível é o *racionalista*. Nele, como dito antes, dar-se-á maior ênfase no homem ocidental com a idade adulta. Identificada com o período histórico que vai do Renascentismo até os tempos atuais. Seus aspectos musicais são, principalmente nos séculos XVII ao XIX, regularidade métrica e a música tonal. Para Koellreutter isso corresponde significativamente aos padrões racionalistas nos quais o mundo é visto, de forma analítica; dualista e categorizada. É nessa fase que o homem sistematiza a relação entre causa definida e efeito definido, na tentativa de buscar explicações científicas; a ênfase precisão cronométrica de tempo (mensuração e absolutismo do tempo e espaço); a forma discursiva da música; a linearidade temporal; o objetivismo e o individualismo, também estão presentes neste estágio (Parizzi, 2009).

A quarta e última fase é a *arracionalista* que é uma transcendência e não uma negação ao racionalismo. Ela corresponde à contemporaneidade e a aproximação entre as culturas orientais e ocidentais. Com relação à perspectiva individual, devido ao excesso de racionalização no *racionalismo,* o homem fica limitado. Assim, o *arracionalismo* é alcançado por pessoas com altas capacidades reflexivas, que conquistam a autonomia de reflexão, antes limitada no nível anterior (Parizzi, 2009). Suas características envolvem o pensamento

integrador; com o multireferencialismo e a descentralização do *eu*, o que permite considerar as subjetividades existentes nas relações, o que no objetivismo do racionalismo corresponde "um ou outro" neste estágio se torna "tanto um quanto outro". O homem arracional interpreta o tempo e espaço como relativos, e a concepção cronológica é somente uma ferramenta humana de medida. A visão do sujeito é integral, clara sobre ele mesmo e o outro, como parte de algo maior, inerente ao intelecto, sensações, sentimentos, corpo e intuições dentro de um complexo sistema contextual de inter-relações (Parizzi, 2009).

No que corresponde a questões musicais, o que no racionalismo eram considerados elementos opostos, agora são complementares, por exemplo, tempo forte e tempo fraco, dentre outros. A rítmica tende à imprecisão, sem medidas racionais regulares de tempo, ou seja, amétricas (Parizzi, 2009).

São esses modelos teóricos que orientam a linha de pensamento desta pesquisa. À luz destas referências, no capítulo seguinte, farei uma reflexão sobre o desenvolvimento humano e musical; relações; aproximações e questionamentos em prol da tentativa de compreender possíveis contribuições das oficinas de musicalização, para os bebês.

Ato 4 – Musicalização para bebês e suas influências no desenvolvimento: Revisão de literatura.

Um território promissor

Apresentei até então os dois núcleos teóricos que baseiam este trabalho, a perspectiva de desenvolvimento histórico-cultural, enfatizando a relação pensamento e fala (Vigotski, 2001, 2001b, 2008, Leontiev, 1974) e as ideias de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1986) e Koellreutter (1954). Nesse capítulo apontarei dentro da literatura, o que se tem pesquisado até o momento com relação ao tema abordado nesse trabalho.

Em pesquisas como de Beyer (2003), Ilari (2002, 2003, 2004), Carneiro (2006), Stifft (2008) e também nessa, a musicalização para bebês assume um caráter lúdico que permite a vivência e exploração de um universo sonoro. Isso se dá por meio de atividades que possibilitam o ouvir músicas e timbres diferentes, explorar diversas fontes sonoras, dançar e interagir com a equipe de intervenção, com os cuidadores e com os outros bebês participantes. Para ilustrar algumas reações comuns na musicalização com bebês, recorro a Soares (2008).

> Basta, entretanto, uma observação atenta do adulto para que se inteire de quanta intimidade os “pequenos” têm com a música. Os balanços no corpinho e os balbucios dos bebês parecem naturais e espontâneos... O olhar é intenso, nem mesmo piscam, quando, por exemplo, a professora entra com a flauta doce, tocando a Música da Bochecha. O som agudo e aveludado do instrumento de sopro parece “hipnotizar” o bebê, que há pouco resmungava querendo colo, mas quando a professora traz os instrumentos sonoros, quanta euforia!… Sacudir, trocar um instrumento por outro, descobrir formatos, cores e sons e, principalmente, sentir o “sabor” do instrumento por meio da sucção são geralmente as primeiras ações observadas no bebê. Depois de

> muita manipulação, descobrem o som que o instrumento pode fazer, tocam-no de forma aleatória e descoordenada, acompanhando a música. Esses são alguns dos movimentos de bebês em vivências musicais (p. 80).

Por outro lado, vale destacar a carência que há nesse campo de pesquisa, como aponta Stiffit (2008) e Brook (2007). Mesmo com esse cenário, os estudiosos envolvidos com o tema apresentam uma gama significativa de dados e reflexões, o que pode ser um forte indício da relevância do assunto. Dentro desta perspectiva, não é novidade na literatura, trabalhos que relacionam a música, a linguagem e o desenvolvimento (Ilari, 2003, 2004, 2006) e sobre isso, Correia (2015) aponta que há importantes avanços, porém com pouca comprovação empírica.

Para a organização desse capitulo, optei por uma reflexão em dois núcleos complementares, são eles; as relações construídas pelo bebê-contexto de oficinas de musicalização e a relação bebê/material sonoro. Não que esse último seja algo à parte do primeiro, muito pelo contrário, o material sonoro é um elemento base nas oficinas como um todo. O que eu quero é dar um enfoque um pouco mais delicado para essa questão dos elementos sonoros, pois é por meio deles que identificarei a relação entre o fazer e pensar, com o princípio ou gênese do discurso musical.

Algumas pesquisas são voltadas para as relações que o bebê desenvolve com outras pessoas em situação de oficina de musicalização, por exemplo: Correia e Souza (2016) apresentaram um estudo sobre intervenção musical com bebês em risco psíquico. As autoras fizeram importantes considerações com relação à contribuição da musicalização como um processo terapêutico em bebês propensos a patologias como o autismo. Elas apontam como base nesse processo, justamente as relações que o bebê estabelece e desenvolve nas atividades, principalmente com o cuidador (normalmente mãe, pai ou irmão). Elas mostram que as oficinas de musicalização, se mostraram um contexto favorável a esse processo.

Outro exemplo é o de Stifft (2008), que apresenta considerações que atrelam o desenvolvimento musical do bebê às suas relações interpessoais. Como a autora, também levarei em consideração as especificidades do contexto da pesquisa, inclusive as relações construídas, como será mais bem detalhado no método. Por outro lado, diferente de Stifft (2008) buscarei encontrar correlações mais claras entre os materiais sonoros representados pelas crianças, apontando para uma possível situação que seria a gênese do discurso musical, na tentativa de compreender suas possíveis contribuições para o desenvolvimento humano, em uma perspectiva vigotskiana. Assim, analisarei as relações construídas nas oficinas tanto na dialética humano/humano, como humano/não humano, tendo como exemplo desse último, a relação do bebê com a fonte sonora e/ou material sonoro. Esse enfoque é com base no conceito de *instrução* de Vigotski (Prestes, 2010), como foi exposto no ato 2.

Assim, o leitor perceberá que a estrutura dos capítulos tende a uma coerência organizacional que dialoga diretamente com o método. Por tanto a forma do texto desse trabalho primeiramente traz questões contextuais de desenvolvimento e posteriormente algo que remete à gênese dos conceitos de Vigotski (2001, 2008), ou mesmo ao discurso musical. Seguindo essa lógica, tratarei agora de alguns aspectos encontrados na literatura, que dizem respeito às relações construídas e/ou trabalhadas em oficinas de musicalização para bebês.

As relações construídas em contextos de oficinas de musicalização para bebês

Dentre pesquisas e relatos de experiências também fica clara a importância das relações do contexto de oficinas de musicalização no processo de desenvolvimento da criança. Apresentarei aqui alguns trabalhos que contemplaram esta questão, seja de forma epistemológica ou apenas de caráter descritivos.

O trabalho de Stifft (2008) descreve como as oficinas de musicalização para bebês acontecem em um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os encontros contam com a presença de um cuidador para cada criança, alguém que já tenha vínculo estabelecido, pai, mãe, avó, etc. Cada turma conta com 10 bebês e o curso é dividido em módulos sendo cada um com características próprias, que correspondem ao nível de desenvolvimento das crianças de acordo com a perspectiva piagetiana. As oficinas acontecem em um ambiente próprio na UFRGS, no prédio da própria instituição.

A autora trabalha como base do desenvolvimento dessas crianças as relações interpessoais que são trabalhadas no decorrer da oficina. Foi possível a identificação de vários aspectos que mostram a influência da interação entre as pessoas envolvidas na oficina, no desenvolvimento das crianças e até mesmo dos adultos acompanhantes. O objetivo da pesquisa de Stifft (2008) era estudar a construção do conhecimento musical nos bebês, mas claramente seu estudo transcendeu a isso, trazendo várias questões que correspondem ao desenvolvimento humano, principalmente social e afetivo, mas também, cognitivo, motor, dentre outros.

Outra experiência é a de Broock (2007) que relata a implantação de um curso de musicalização para bebês com até 4 anos na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A turma foi dividida em dois grupos de acordo com a faixa etária (até 2 anos, e de 2 a 4 anos) contendo em média 10 crianças por grupo. Os encontros também contavam com a presença da mãe, pai ou cuidador, além da oficineira e um estagiário do curso de música. Dentro da literatura, esse formato de oficina, com a presença de alguém com vínculo estabelecido com a criança, é o mais comum. Esse fator é inegavelmente relevante no aspecto desenvolvimental da criança, porém temos outros exemplos de oficinas, que nem sempre contam com a presença de um par para cada bebê, em contextos de creches (Ferreira, Guimarães e Costa, 2005; Soares, 2008) ou mesmo escolas regulares (Bianchi, 2013).

Ferreira, Guimarães e Costa (2005) realizaram um curso de musicalização para bebê em uma creche. Neste contexto, a oficina contava com duas educadoras que já trabalhavam na instituição, três estagiárias oficineiras e 15 bebês com até 3 anos. Segundo as autoras, em um período de aproximadamente 10 semanas foi possível identificar uma acentuação nas manifestações dos bebês com relação às atividades musicais, porém não há um relato com mais detalhes sobre esse processo.

Outro exemplo é o de Soares (2008) que relata a introdução à musicalização para bebês em outra creche. Neste contexto, não há a presença de mãe, pai ou cuidador para cada criança e sim de uma educadora licenciada e duas agentes educativas (equipe específica para a faixa etária que vai de 4 meses a 1 ano e 11 meses). Ao mesmo tempo em que a autora reforça a importância das relações familiares no desenvolvimento musical dos pequenos, principalmente no diz respeito à voz e canto, ela apresenta fortes indícios desenvolvimentais em diferentes contextos, destacando as oficinas na creche, que contam com grupos de 7 bebês.

Soares (2008) ressalta ainda a influência do ambiente musical no desenvolvimento da criança. Ela apresenta uma série de exemplos que vão desde a época de gestação, perpassando por toda primeira infância. Um traço comum dentro dessa diversidade são os vários indícios de relações estabelecidas entre bebês e material sonoro. Claro que esse contato conta com um mediador, seja o contexto de oficina de musicalização, o contexto familiar, dentre outros.

Podemos ver nestes exemplos dois tipos de contextos diferentes de oficinas de musicalização. Um com a presença de uma pessoa com vínculo estabelecido para cada criança e o outro não. Vimos também que em ambas as propostas houve indícios de desenvolvimento musical e humano. Os relatos mostram algumas questões bastante significativas, como por exemplo, as oficinas de musicalização podem não só trabalhar as relações já estabelecidas como também criar novas, ou também de que o contexto musical da criança não se limita às atividades vivenciadas nos encontros, mas se estende a outros contextos em que a criança

participa. A seguir, veremos alguns aspectos que mostram indícios das relações estabelecidas entre criança e material sonoro.

Indícios de organização de elementos sonoros

Ao fazer o levantamento bibliográfico foi possível identificar vários indícios de que os bebês apresentam um processo no qual, de certa forma agrupam mentalmente, os materiais sonoros. As pesquisas que tive contato não tratavam necessariamente desse assunto diretamente, como será visto. Porém, mais uma vez, reforço que na perspectiva desse trabalho, levando em consideração o nível de desenvolvimento da faixa etária, partimos da ótica que o pensar, a princípio, é o fazer, ou seja, a ação precede o pensamento abstrato (Vigotski 2001, 2008). Portanto, quando falo da hipótese de que o bebê faz agrupamentos mentais, não é necessariamente uma abstração sonora, em outras palavras, a as manifestações sonoras do bebê são vistas também como uma ação mental, de pensamento dos elementos que podem ser sonoros ou não, pois nessa faixa etária, pensar é inerente ao fazer.

Soares (2008) mostra alguns exemplos de reconhecimento dos bebês às músicas que eles tiveram mais contatos em determinados momentos da vida. Em sua pesquisa, Parizzi (2009) constatou que a criança com 6 anos, apresenta manifestações de memória musical em suas composições de canto espontâneo, isso ocorre quando “A criança é capaz de iniciar um canto com uma “ideia”, introduzir uma “ideia nova” e, depois, retomar a “ideia” inicial” (Parizzi, 2009). Isso é uma habilidade que exige grande capacidade de abstração, que dificilmente encontraremos em mesmo nível com as crianças desta pesquisa. Vale ressaltar também que quando falamos de *funções superiores* estamos falando também de memória sequencial, mas o conceito envolve outras faculdades como a fala, raciocínio lógico e atenção voluntária (Vigotski; 2001, 2008; Pino, 2000; Toassa, 2006; Chaklin; 2011).

Beyer (1996, 2005), Stifft (2008), Ilari (2003), Carneiro (2006), dentre outros, apresentam dados condizentes. Trabalharei neste momento sobre indicativos como estes, da relação bebê/material sonoro, que em uma perspectiva histórico-social (Leontiev, 1978; Vigotski, 2001, 2001b, 2008, 2008b), não é construída por si mesma, mas por uma série de estruturas complexas históricas e culturais, como dito no ato 2.

Esther Beyer (1996, 2005), à luz de Piaget, apresenta em seus estudos uma ideia de estrutura na formação significativa do desenvolvimento musical, com enfoque na cognição musical. Segundo a autora, existe uma lógica no desenvolvimento do fazer e perceber a música, desde a primeira infância. Porém, para ter mais clareza desta hipótese, é necessário estudar mais detalhadamente as características desses materiais. Vale ressaltar que esta pesquisa não tem objetivos puramente cognitivos, apesar de permear esta área de conhecimento.

Stifft (2008) segue, por um lado uma linha de pensamento piagetiano, no que diz respeito aos processos de assimilação e acomodação, e por outro lado as relações construídas foram pensadas com base em Stern, tudo isso à luz do trabalho de Beyer, uma vez que o estudo foi sobre a construção do conhecimento musical no bebê. Assim, a autora fez alguns apontamentos relevantes como o fato de o bebê reconhecer determinados materiais sonoros, como por exemplo, a voz da mãe em meio outras vozes. Outro aspecto importante apontado por Stifft (2008), também corresponde à fala oral. Segundo a autora, antes da comunicação verbal entre a mãe e a criança ser possível no ponto de vista das estruturas de significado das palavras, o impacto da fala do adulto no bebê remete aos tipos de sons e suas características de sentimentos, entonações e regiões da voz (agudo, médio e grave), dentre outros.

Em um estudo com bebês prematuros, Marques e Freire (2007) apresentaram dados interessantes. Por meio de um contato com oficinas de musicalização, foi possível observar um acentuado processo de desenvolvimento motor, cognitivo, sócioafetivo e de linguagem

nos participantes. O autor levou em consideração os possíveis prejuízos causados pela prematuridade das crianças. Os níveis atingidos, após intervenções com musicalização, de acordo com a escala de desenvolvimento infantil Baylei III, estavam em paridade com os de uma criança com o tempo adequado de gestação. Nesse trabalho, os autores apontam que os níveis mais significativos de acentuação do desenvolvimento, ocorreram na cognição e na linguagem.

Também com relação à cognição e linguagem, Toschi, Moura, Cavalcante e Souza (2015), apontam contribuições da musicalização para o desenvolvimento fonológico de crianças com 4 anos. Esse estudo, em situação experimental (com grupo controle) e com medições por meio do teste CONFIAS, relacionou a vivência com a musicalização e o desenvolvimento da fala verbal. Segundo as autoras, os resultados mostraram impactos significativos da educação musical na estruturação verbal dos participantes.

Outra importante pesquisadora da área é Beatriz Ilari. Seus estudos contemplam a área, principalmente de desenvolvimento cognitivo. Dentre o vasto trabalho da autora, também é possível identificar fortes indícios dos tipos de relações existentes entre os materiais sonoros, que são significativos para o bebê.

Ilari (2002) constatou que os pequenos apresentam reações diferenciadas quando entram em contato com determinados sons. Por meio destas manifestações, a autora sugeriu que há preferências por parte do bebê por sons graves, no período que vai até o terceiro mês de vida pós-natal. Por volta do sexto mês sua preferência passa a ser sons agudos, que são mais raros na fase de gestação, pois as ondas graves são mais bem percebidas dentro da mãe. Somente após o segundo ano que acontece um processo de equilíbrio entre as reações com sons graves e agudos.

Esses dados apontam para uma capacidade do bebê, não só de identificar diferenças sonoras, mas de algum modo escolher as que mais lhe agradam. Isso pode ser um dado similar

ao que Vigotski (2001, 2008) apresenta na formação dos conceitos, conforme descrevi no ato 2. Pois, se há capacidade de escolha, é possível que haja uma forma de agrupamento das referências sonoras, ou mesmo uma formação de imagens sonoras na estrutura mental da criança.

Parizzi (2009) ao analisar o canto espontâneo, a partir de composições de crianças de 2 a 6 anos, sistematizou as características que mais apareceram. A autora chegou a 8 categorias: "estruturação rítmica, direcionamento, forma, estruturação melódica, caráter expressivo, contrastes, texto, influências sócio culturais específicas" (Parizzi, 2009, p. 136).

Esses dados são claros e explícitos no que diz respeito ao material sonoro. Parizzi (2009) identificou padrões de semelhanças, contrastes, variações e manipulações dos elementos sonoros. Essa padronização se torna possível por meio de uma vivência que permita o contato da criança com uma determinada gama de variações dos sons. Em outras palavras, é como se a criança criasse um repertório de elementos sonoros e o utilizasse em suas composições.

Em sua pesquisa, Parizzi (2009) mostra empiricamente que as composições das crianças tendem a se assemelhar aos padrões da música ocidental conforme elas ficam mais velhas. As músicas feitas pelos participantes tendem à regularidade rítmica, ao centro tonal, ao direcionamento melódico, à clareza na forma, etc. Apesar de a autora não partir da teoria histórico-cultural, esses dados facilmente dialogariam com a proposta, inclusive ao pensar a gênese do discurso musical. Portanto, o trabalho de Parizzi (2009) contribuiu significativamente ao pensar essa pesquisa.

Porém, estudo uma faixa etária diferente daquela pesquisada por Parizzi (2009), ou seja, participantes que estão em outro nível de desenvolvimento, conforme descrevi no ato 2. Muito provável que as características dos agrupamentos sonoros nessa pesquisa sejam diferentes, em um caráter antecessor aos que Parizzi (2009) encontrou, talvez mais

elementares, mas que fique claro que isso é hipotético. Dentre as diferenças mais evidentes entre as faixas etárias vale destacar, principalmente o surgimento da fala oral, que conforme já dito, influi acentuadamente na estruturação psicológica da criança (Vigotski, 2001, 2001b, 2008). Outro fato divergente a ser considerado está na metodologia. Enquanto Parizzi (2009) focou em análises dos cantos espontâneos partindo da composição, tentarei observar também outros tipos de manifestações, por exemplo, a movimentação corporal, com o balançar de braços, pernas e cabeças, além das diferentes formas de exploração de fontes sonoras, como instrumentos e brinquedos.

Ato 5 - Objetivos

Objetivo Geral:

Esta pesquisa pretende, como objetivo geral identificar possíveis indícios de um princípio de discurso musical e suas relações com o desenvolvimento das *funções superiores* em crianças até 2 (dois) anos de idade abrigadas em uma instituição de São João del-Rei.

Objetivos Específicos:

- Identificar as relações entre a teoria de desenvolvimento das gêneses dos conceitos de Vigotski e de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (2010) e Koellreutter. (Brito, 2011) para faixa etária dessa pequisa.

- Identificar possíveis indícios da gênese do discurso musical.

- Identificar possibilidades de relação entre as manifestações que apontam para a gênese do discurso musical e as funções superiores.

- Descrever modificações comportamentais dos participantes ao longo do processo.

Ato 6 - Metodologia

O Contexto da investigação

Na Universidade Federal de São João del-Rei, existe uma parceria entre o curso de Psicologia e o de Música, que ocorre por meio das ações do programa de extensão “Música Viva: Valorização da Cidadania Através da Música”, no qual atuo desde início das atividades. Esse programa oferece diversas oficinas musicalizadoras às crianças residentes em duas casas lares de São João del-Rei e região, tais como: musicalização infantil, violão, coral e musicalização para bebês. As oficinas são conduzidas no ambiente do próprio abrigo. Este programa, atualmente sua tem proposta de fomento aprovada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do PROEXT, até o final de 2016, período suficiente para a realização dessa pesquisa.

A Casa Lar de São João Del Rei é uma instituição que abriga crianças que por algum motivo foram retiradas da família, seja por maus tratos, abandono, dependência química dos pais, dificuldades socioeconômicas, falecimento dos responsáveis, dentre outros. O caráter do abrigamento é de passagem, ou seja, a criança e/ou adolescente institucionalizado aguarda a reestruturação familiar para que possa voltar para casa. Em uma situação ordinária de institucionalização, se não houver a reorganização dos familiares, a criança vai para a fila de adoção. Porém isso pode ser antecipado ou postergado, de acordo com cada caso.

Segundo o art. 34 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), enquanto a criança e/ou adolescente está abrigado(a), sua guarda fica sob responsabilidade da instituição de acolhimento, tendo como responsável direto o diretor(a) dessa. A situação da criança abrigada é revista pelo menos a cada 6 meses, e o prazo para a resolução do processo é de 2 anos, podendo haver ressalvas dependendo de cada caso. Assim, se eventualmente a criança não

voltar para a família e nem for adotada, ao completar 18 anos de idade, ela é desinstitucionalizada. Somente esse processo de abrigamento gera uma infinidade de dados a serem estudados. Percebo certa carência de uma perspectiva acadêmica para a política de institucionalização em São João del-Rei e aproveito esse momento para atentar aos pesquisadores sociais, que voltem seus olhares para essa questão fundamental.

Lerner et. al. (2005), Jelicic, et al. (2007) e Phelps, et al. (2009) tratam da prevenção de risco por meio do conceito de participação e afirmam que a atuação da criança e do adolescente no seu ambiente possibilita o desenvolvimento positivo nessa etapa do ciclo vital, razão pela qual, pesquisadores da área procuram compreender a relação das crianças e dos jovens com os diversos ambientes socioculturais que estão inseridos. Por esse fator, levanto a hipótese de que as oficinas de musicalização poderão criar um contexto propício para o desenvolvimento das crianças participantes. É por essa perspectiva que as oficinas ocorrem na própria instituição.

As oficinas de musicalização e coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio do método de pesquisa-ação (Barbier, 2007) e do método de observação do comportamento (Pellegruni, 1996), com o acompanhamento em situação de interação (Kreppner, 2001, 2011). A ação é composta por oficinas de musicalização para bebês, que foram iniciadas na Casa Lar em abril de 2014. Para isso, foi necessária a criação de uma equipe de intervenção. Atualmente essa equipe conta com 4 estagiários do curso de psicologia, 3 da pedagogia, 1 da música e um pesquisador de iniciação científica, todos alunos da UFSJ, além de mim. As oficinas acontecem uma vez por semana, com duração média de 40 minutos. As turmas foram divididas entre bebês de 0 a 2 anos e de 2 a 4.

A formação da equipe foi necessária pela demanda do contexto, pois em grande parte das propostas de musicalização para bebês há a presença da figura do cuidador, seja pai, mãe ou outra pessoa de vínculo da criança. No caso de abrigo, não é possível à presença dessa figura para cada criança, então cada membro da equipe fica responsável por um bebê, e isso se repete semanalmente. Assim, foi possível um estabelecimento de vínculo entre a equipe e as crianças, possibilitando a realização das oficinas.

A equipe de intervenção se encontra uma vez por semana para fazer uma reflexão sobre a oficina anterior e pensar sobre a oficina seguinte. As intervenções são planejadas em conjunto e de acordo com as demandas que vão aparecendo. Foi criada uma planilha compartilhada, na qual todos da equipe têm acesso. Nela são adicionados semanalmente os relatos de cada membro do grupo.

As oficinas foram continuamente avaliadas e registradas com a utilização de tecnologia de vídeo e diário de campo, com as devidas autorizações da instituição, anexo IV. A pesquisa foi submetida à Comissão de Ética – Seres Humanos da UFSJ e os responsáveis pelos participantes receberam um termo de esclarecimento em que constam o objetivo da pesquisa, o procedimento e a assinatura do pesquisador.

Com relação ao registro em vídeo, Kreppner (2001) aponta que é uma ferramenta potente de coleta de dados. Por outro lado, ele mostra algumas limitações como, por exemplo, o enquadramento limitado da situação. Segundo o autor, o vídeo é um registro em duas dimensões de uma ação que acontece em três dimensões, isso limita a ótica do observador. Outro fato apontado por Kreppner é que o registro em imagem e o som simultâneos nem sempre deixa evidente a carga de subjetividade do ato, mas é capaz de registrar acontecimentos que muitas vezes passam despercebidos no momento da atividade.

Procedimentos de análise das informações

Antes de descrever como foram feitas as análises, vale ressaltar que essa pesquisa é continuação do trabalho que eu vinha realizando na graduação desde 2011, porém naquela ocasião trabalhei com crianças de 6 a 10 anos. Esse tipo de estudo tem perspectiva longitudinal e sua continuidade tem o objetivo de verificar se as mudanças podem ou não ser consideradas desenvolvimentais. Isso se dará por meio de um sistema de observação do desenvolvimento de elementos que apontam para a gênese do discurso musical em situação de oficinas de musicalização. Esse sistema foi criado ao decorrer desse trabalho, baseando-se em um modelo feito na pesquisa anterior. Nele estão contidas categorias que contemplam questões de musicalização e desenvolvimento em perspectivas sociais, motoras, cognitivas, comunicativa e afetiva relacionais. Mas a principal observação feita com esse sistema, é como a criança lida com o material sonoro e como isso influencia em seu desenvolvimento, tendo como base a relação pensamento e fala.

Aqui cabe uma observação, quando pensamos em longitudinal, as concepções podem ser diferentes de acordo com as faixas etárias. Como percebemos, as mudanças mais ou menos frequentes na primeira infância, tendem a acontecer em um menor espaço de tempo (Vigotski, 2001, 2001b, 2008). Parizzi (2008) apresenta isso claramente quando fala da formação da memória em bebês.

Assim, para a análise das informações obtidas, foi necessária a formação de uma equipe de análise, que conta com 2 estagiários da psicologia, um colaborador (mestrando em psicologia) e eu. Os estagiários que não eram músicos, foram preparados com oficinas semanais de musicalização de abril a dezembro de 2015. O objetivo desses encontros foi de que eles desenvolvam habilidades necessárias para compreender os elementos musicais que foram trabalhados nas oficinas, além de um discernimento ao pensar o desenvolvimento

musical dos bebês. Vale ressaltar que esses estagiários também fazem parte da equipe de intervenção, por isso eles têm contato direto com bebês, além de serem os únicos, além de mim e minha orientadora, a terem acesso aos vídeos.

Foi apresentado à equipe de análise uma versão prévia do sistema e do protocolo de análise. Isso possibilitou um estudo piloto que consistiu em analisar as categorias sistematizadas por meio de 4 amostras de vídeos com duração de cinco minutos cada, que foram escolhidas aleatoriamente, além de leitura do diário de campo correspondentes às amostras. Posteriormente foi feita uma atualização do sistema de acordo com a perspectiva dos pesquisadores envolvidos.

Após a atualização, foi feita a análise de mais 3 amostras aleatórias de vídeo de 5 minutos cada. O objetivo dessa segunda análise foi de consolidar a versão final do sistema. Posteriormente foram feitas novas análises, dessa vez foram 6 amostras de 3 minutos cada, novamente a seleção foi aleatória. O objetivo dessa última foi a realização do teste de concordância entre os membros da equipe de análise. No tópico seguinte, apresentarei o sistema, como foi sua construção e descreverei melhor o processo de teste de concordância entre observadores.

O sistema de observação, o protocolo de análise e o teste de concordância entre observadores

Para a criação da versão prévia do sistema, além da reflexão teórica, por meio de conceitos como o C(L)A(S)P e o discurso musical (Swanwick, 2014), as ideias de evolução da consciência de Koellreutter (1954) e a teoria histórico-cultural, a relação entre o pensamento e a fala, a gênese do conceito e a *zona de desenvolvimento iminente* de Vigotski (2001, 2008), analisei uma amostra de 82 minutos de vídeo e também os diários de campo.

Identifiquei as ações que aconteceram com mais frequência, juntamente com os elementos musicais e os tipos de atividades. Foi possível traçar uma linha de categorização dos acontecimentos, de forma em que a perspectiva teórica fundamentou e iluminou a organização de todo o processo de construção. Porém, gostaria de destacar que, como dito antes, as oficinas de musicalização para bebês, começaram em 2014. Assim, primeiramente tive o contato prático com os bebês, para depois buscar um referencial teórico que me ajudasse a compreender o desenvolvimento nessa faixa etária.

Vigotski (2001, 2008) ao estudar a relação pensamento e fala, trabalhou com crianças agrupando objetos. O autor, como indicado no ato 2, observou a estruturação psicológica da criança, por meio do modo como ela organizava elementos a sua volta. Assim, parti deste pressuposto teórico para elaborar o sistema de observação, buscando identificar possíveis agrupamentos do material sonoro, realizados pelos bebês.

Depois de todo o processo de análise de diários de campo e vídeo, criei a primeira versão do sistema, dialogando com o referencial teórico. Posteriormente a sistematização passou por uma atualização, por intermédio de reuniões e análises em conjunto com a equipe de análise. Ao total foram feitos 18 encontros com toda equipe, nos quais foram analisados os diários de campo, 25 minutos de vídeos e discussões sobre o referencial teórico.

Depois desse processo chegamos à versão final do sistema, a qual seria submetido ao teste de concordância. Para melhor visualização, apresentarei aqui parte do sistema, que servirá como exemplificação. A sistematização completa estará no anexo II, de crucial leitura aos interessados na metodologia dessa pesquisa. O sistema contem 13 categorias e 46 subcategorias que apontam para frequência de suas ações e de suas relações. Através dele será feita a análise de uma criança por vez. Assim, as próprias categorias já sugerem indícios desenvolvimentais.

No que diz respeito a ações, ele contempla tanto movimentos regulares quanto irregulares. No âmbito musical, isso pode ser visto como habilidades conquistadas e/ou em processo de conquista. Na perspectiva desse trabalho, o desenvolvimento é de cunho social e por tanto as ações acontecem por relações (Vigotski, 2001, 2001b, 2008, Leontiev, 1974). Para isso, o sistema busca compreender as relações existentes na oficina de musicalização. Isso ajudará também a compreender as mediações e possivelmente um indício de identificação da *zona de desenvolvimento iminente.*

O sistema primeiramente conta com um cabeçalho com as seguintes informações:

Nome da criança, lugar dentro da casa em que a oficina aconteceu, quantidade de pessoas da equipe de intervenção, quantidade de crianças, número de oficinas que ela participou (se possível quantas vezes com cada estagiário), qual sua idade no dia da oficina, nome de arquivo do vídeo, e uma pequena descrição da oficina.

O protocolo de análise é uma tabela que facilita a visualização do sistema e permite o preenchimento de dados das amostras analisadas. Apresentarei no anexo III imagens que exemplificam este processo. O cabeçalho do protocolo contém o nome, a idade, qual oficina, quantas vezes a criança participou, o local, número de vezes com o mesmo estagiário, se havia presença de algum funcionário da instituição, pessoas da equipe de intervenção, quantidade da criança, data, duração do vídeo e uma breve descrição da oficina. (ver item 1 anexo III).

Posteriormente, as categorias e subcategorias de análise. Como indicado antes, demonstrarei aqui parte do sistema como exemplo. Assim, falarei de cada categoria, mas as subcategorias estarão todas no anexo II. A primeira é a “Linha temporal”. Ela corresponde ao momento em que a ação aconteceu e sua duração na amostra de vídeo. Veja o item 2 do anexo III, ele exemplifica como essa categoria fica representada no protocolo de análise.

A segunda categoria é a “Atividades”. Ela corresponde aos tipos de atividades realizadas – (inspirando em partes no curso da Aline Carneiro, Parizzi (2009) e modelo de Swanwick e Tillman (1986)).

A terceira categoria é a “Ações Musicais Espontâneas”. Ela corresponde apenas a ações espontâneas, ou seja, manifestações que não estejam relacionadas diretamente com os elementos da atividade, e não acontecem simultaneamente com nenhum estímulo. Ex: se uma atividade é de exploração de instrumento e em um momento, sem estímulos musicais, a criança bater palma, pode ser considerada uma ação espontânea. A representação da segunda e terceira categoria no protocolo de análise está no anexo III, item 3.

A categoria de número 4 é “Comportamento”. Ela refere-se a comportamentos observáveis como rir, chorar e fazer coreografia. Por outro lado, a quinta categoria é “Direcionamento e Mediação”, como o próprio nome diz, trata dos pares para os quais foram direcionadas ou mediadas as ações dos bebês. A representação dessas categorias no protocolo está no item 4 do anexo III.

A próxima categoria não é objetiva como as outras. Chama-se “Observações” e corresponde à ótica e sensações do analisador, algo que ele ache importante e que as outras categorias não contemplam. Por esse caráter subjetivo, essa categoria não entra no teste de concordância, como será melhor descrito mais à frente. Seu exemplo no protocolo está no item 5 do anexo III.

A sétima categoria é a “Diretriz”. Ela aponta como a ação se iniciou, se foi espontânea, imitativa ou coerente com o estímulo. A oitava é a “Vocal”, que corresponde aos elementos sonoros realizados pelos bebês, por meio da voz. Suas representações no protocolo de análise estão no item 6 do anexo III.

A categoria de número 9 se chama “Corpo” e corresponde a sons e ações que a criança realiza com corpo sem a utilização de fonte sonora. Por exemplo: bater palma, balançar a

cabeça ou o troco, dentre outros. Se uma criança está tocando metalofone, naturalmente ela vai balançar o braço com a baqueta para produzir o som, nesse caso essa categoria não será acionada e sim a categoria seguinte, “Metalofone”. Lembro mais uma vez, que o sistema foi criando para um contexto específico, no qual foi comum a utilização deste instrumento, por isso existe a categoria “Metalofone”. (Ver anexo III, item 7)

A categoria de número 11 é a “Complementar”. Corresponde a padrões musicais que complementam as ações observadas nas categorias anteriores como a regularidade do pulso e glissando.

“Correlações” é a categoria seguinte, ela busca compreender as relações entre os materiais sonoros e os estímulos, por meio da expressão e/ou ação da criança. Baseando na gênese do conceito teorizada por Vigotski (2001, 2008). Por exemplo, se uma ação é por semelhança, ou mesmo por diferenças. (Ver anexo III, item 8)

A última categoria, novamente não é objetiva, se chama “Observações 2” e corresponde a observações referente às relações encontradas entre as manifestações. É representada no protocolo de análise, da mesma forma que a primeira categoria de observação (Anexo III, item 5).

Cabe aqui uma observação importantíssima. Para observar as manifestações musicais por meio da ótica de gênese de conceitos de Vigostki (2001, 2008), buscando identificar relações entre o desenvolvimento das funções superiores e um princípio de organização de material sonoro, é necessário identificar se existe algum tipo de agrupamento dos elementos musicais nas manifestações da criança, essa é a base da pesquisa e principal objetivo do sistema de observação.

Para isso, nessa análise consideramos agrupamentos os seguintes padrões:

Primeiro tipo de agrupamento, “Sequencial”. Nele as ações são sequenciais, ou seja, começaram logo após outra. O grupo de ações contém vários movimentos diferentes, quem

devem ser apontados no sistema, cada um em seu tempo (início da ação) e duração. Para facilitar a compreensão e visualização foram indicados os grupos com cores de fundo diferentes no protocolo de análise. Veja o exemplo:

Tabela 2

Tabela representativa do agrupamento sequencial no protocolo de análise.

1 - Lin. Tp.		2 - Atividades							3 - Aç.		4 -			5 - Dir. Med.						6 - Observações
T	D	AS	AC	AF	AE	AA	T	SS	C	I	KK	CH	FC	MH	MN	DV	DB	DE	DO	
16:13	00:07			1	1	1	1	1						1	1					
16:36	00:03		1		1	1	1	1						1	1					
17:00	00:07		1		1	1	1	1						1	1					
17:13	00:05		1		1	1	1	1						1	1					
17:29	00:03		1		1	1	1	1						1	1					
17:33	00:10		1		1	1	1	1						1	1					
17:42	00:02		1		1	1	1	1						1	1					
17:44	00:02		1		1	1	1	1						1	1					
17:45	00:01		1		1	1	1	1						1	1					
18:03	00:01		1		1	1	1	1						1	1					

Perceba que as cores estão diferentes de 17:33 à 17:45. Essa sequência de ações representam um agrupamento de ações sequenciais. Consideramos sequência, uma ação que começa imediatamente após a outra ou que começou depois de dois segundos da ação anterior, ou seja, se um bebê começa a mexer o braço e 2 segundos mais tarde começa a mexer o tronco mas continua mexendo o braço, consideramos agrupamento sequencial.

O segundo tipo de agrupamento é o de ações concomitantes, nele as manifestações acontecem **exatamente ao mesmo tempo**. Nesse caso, no protocolo de análise, as ações ficam na mesma linha. Se um bebê começa a balançar o corpo e dois segundos depois bate palma, não se enquadra nesse caso, mesmo que ele continue fazendo as duas ações, esse tipo de concomitância foi apontada naturalmente pela categoria “Linha Temporal”, principalmente na subcategoria duração (D). Para que as manifestações fiquem na mesma linha, tem que acontecer com no máximo com um segundo de diferença do início da ação anterior e com

variante de até um segundo no término dela, ou seja, elas precisam começar e terminar juntas. Esse processo de análise é muito minucioso e trabalhoso, é necessário rever as amostras de vídeos várias vezes.

Teste de Concordância entre Observadores

O teste de concordância foi realizado entre observadores, que se deu por meio do índice calculado em um nível básico de estatística. Os participantes, como informado anteriormente, formaram a equipe de análise e contribuíram tanto no teste como na atualização do sistema: dois estagiários do curso de psicologia e um colaborador com formação em música e mestrando em psicologia. A fórmula é a mesma utilizada por Santos (2008) em um teste similar a esse. Para verificar a concordância entre os observadores foram dispostas amostras das gravações em vídeo realizadas até então, e o protocolo de análise construído por meio do sistema de observação. Os pesquisadores convidados apontaram as categorias identificadas e posteriormente fizemos uma comparação entre os dados, incluindo minha análise.

A fórmula utilizada para o cálculo do índice de concordância (IC) foi:

$$IC = \frac{C \times 100}{C+D}$$

IC: Índice de concordância (frequência de concordância entre observadores)
C: Número de concordâncias entre os observadores
D: Número de discordâncias entre os observadores

Cabe aqui uma informação importantíssima. As comparações de dados que visam uma maior confiabilidade da metodologia, foi trabalhada aqui em dois tipos de triangulação

(Godoy, 2005). A primeira delas e mais clara é entre observadores, ou seja, o teste de concordância. A segunda entre metodologias, essa um pouco mais complexa.

Godoy (2005) apresenta alguns perfis de pesquisas quantitativas e seus processos metodológicos de triangulação. Segundo a autora, alguns trabalhos apresentam dois tipos de metodologias, quantitativa e qualitativa. Esse é o caso dessa pesquisa. Apesar de serem dados, em boa parte quantitativos, o sistema de observação foi criado em e para um contexto específico, além de não conter somente categorias objetivas, sem falar nas reflexões geradas a partir da análise, que são de cunho quantitativos.

O objetivo principal do sistema é identificar os tipos de ações e suas relações, se elas se interagem sequencialmente ou não. Nesse sentido, as categorias não objetivas (Observações 1 e 2) não fornecem subsidio de análise, elas são categorias que mostram situações que as categorias objetivas não contemplam, ou seja, extraordinárias. Assim, elas podem ser um diário de orientação para o analisador, por exemplo: apontar o momento em que a filmagem ficou ruim, que houve a intervenção de algum funcionário da instituição, que o bebê dormiu, etc. Por tanto, na lógica dessa triangulação (Godoy, 2005), esses dados são exceções ao teste de concordância.

Após a realização do teste, fiz minhas análises por meio da versão final do sistema. O propósito do teste era justamente avaliar a coerência do sistema de acordo com os objetivos da pesquisa e seu resultado será apresentado no capítulo que corresponde a análise dos dados, discussões e resultados. Como dito anteriormente, as categorias não objetivas (Observação 1 e 2) fogem a esse caráter, portanto elas não foram material de teste de concordância. Realço que essa pesquisa não tem pretensão de obter dados de generalização dessa área de estudo, ela é um recorte e deve ser reconhecida como tal, específica de um contexto, espaço e tempo. Por tanto, reaplicar esse sistema de observação em outro contexto, descaracteriza sua proposta e sua construção. Porém, os apontamentos que serão feitos aqui são para ser discutidos,

refutados, questionados e utilizados de forma que esse princípio de especificidade não se perca.

Ato 7 – (Climax) – Análises dos dados: descrição, discussão e resultados

A atualização do sistema

Como informado anteriormente, para a criação da primeira versão do sistema, analisei os diários de campo da equipe de intervenção, e 82 minutos de amostra de mostras que foram sorteadas. Os dados foram colhidos durante o ano letivo de 2015, porém reforço que as oficinas acontecem desde março de 2014, o que muito provavelmente influencia subjetivamente esse processo de criação.

O sistema inicial era demasiadamente grande e as sugestões da banca de qualificação já apontavam para a necessidade de torná-lo menor e mais objetivo. Isso só se confirmou quando fomos fazer a atualização da sistematização juntamente com a equipe de análise. Vale ressaltar que o processo de atualização já estava previsto desde o início da pesquisa.

Para esse estudo piloto de atualização, nós da equipe de análise passamos por um longo processo. O primeiro deles aconteceu em 2015, devido à demanda de identificação de elementos musicais, era necessário que o estagiário desenvolvesse um olhar de análise, voltado para questões de musicalização, e para isso era preciso ter um contato prático com música.

Uma estagiária estudou música no conservatório de Varginha e estudava piano até os dias em que a pesquisa estava acontecendo e o colaborador é formado em Música pela UFSJ. Porém, a outra estagiária não tinha o habito de praticar música, não havia tido nenhum tipo de aula e nem tocava nenhum instrumento. Portanto, ela aceitou a proposta de fazer oficinas de musicalização comigo e durante todo ano de 2015, fizemos encontros musicalizadores semanais. Ao final do ano, ela conseguia com naturalidade identificar os elementos musicais

que trabalhávamos nas oficinas de bebê. Todos os participantes da equipe de análise também faziam parte da equipe de intervenção que ia na instituição realizar as atividades. A estagiária que já era musicista observava as oficinas e realizou duas iniciações científicas com base nelas. O colaborador foi o violonista acompanhador e a estagiária que não era musicista acompanhou dois bebês, um no primeiro semestre e outro no segundo.

Em março de 2016 começamos os encontros de toda equipe de análise. Eles foram semanais a princípio e posteriormente (no teste de concordância), quinzenais. Os quatro primeiros encontros, foram para apresentar o sistema e a proposta da pesquisa, todos leram o projeto de qualificação e discutimos as dúvidas.

No segundo mês realizamos as análises de quatro amostras de vídeo de cinco minutos cada, que foram selecionadas aleatoriamente, acompanhadas da leitura do diário de campo referente às gravações. Após isso, confirmando as sugestões da banca, se fez necessária a redução do sistema.

No terceiro mês, fizemos novas análises acompanhadas de discussões. Dessa vez foram três amostras de cinco minutos cada, além de leitura do diário de campo referente às gravações. Chegamos à decisão de diminuir mais duas subcategorias e também de esclarecer melhor como observar os agrupamentos realizados pelos bebês. Foi nesse momento que pensamos os tipos de agrupamento das ações, o sequencial e o concomitante. Além disso, percebemos a necessidade de esclarecer melhor algumas categorias e subcategorias. Após isso, tínhamos finalmente, o sistema atualizado, o próximo passo seria o teste de concordância entre os observadores.

O teste de concordância e seus resultados

Para o teste de concordância mantivemos o ritmo de trabalho, porém com menos encontros, antes semanais, agora quinzenais. Optamos por analisar amostras menores, assim poderíamos observar maior diversidade de situações e bebês. Selecionamos aleatoriamente uma oficina por mês das quais tiramos seis amostras de três minutos dessa seleção, totalizando dezoito minutos de vídeo. Para o teste, não utilizamos os diários de campo, pois queríamos ver a concordância do sistema.

Criamos uma plataforma privada e on-line, na qual armazenamos as amostras. Todos os membros da equipe tinham acesso a esse material. Para a conferência das análises, um novo membro foi agregado à equipe, uma estagiária da psicologia. Com já mencionado ela meu ajudou a fazer os cálculos e conferência do teste, portanto, ela não fez análise de vídeo nem do sistema.

Para a conferência utilizei o Google Drive, no qual criei planilhas compartilhadas com a estagiária de conferência. Nós dois entravamos, alterávamos os dados, e fazíamos os cálculos. Fizemos encontros regulares semanais e vários encontros virtuais via vídeoconferência. Isso se fazia necessário, pois comparávamos planilhas de quatro analisadores diferentes.

Para não expor o nome dos observadores, tratarei aqui como pesquisadores A, C, J e S. Assim, a tabela de resultados é bem simples, ela mostra a correlação a cada dois pesquisadores. Sua estrutura informa o **Nome**, o **Total**, que corresponde quantas vezes ás subcategorias foram acionadas, a **Concordância**, a **Discordância**, que representam quanto do total os pesquisadores estão de acordo ou não e, por fim, o **Perc. Conc.** que é o percentual de concordância.

Após um mês e meio de trabalho voltado para o teste, os resultados foram os seguintes:

Tabela 3

Tabela do teste de concordância entre os pesquisadores.

Nome	Total	Concordância	Discordância	Perc. Conc.
A / C	862	610	252	70,76%
Nome	**Total**	**Concordância**	**Discordância**	**Perc. Conc.**
J / C	800	646	154	80,75%
Nome	**Total**	**Concordância**	**Discordância**	**Perc. Conc.**
A / J	837	616	221	73,59%
Nome	**Total**	**Concordância**	**Discordância**	**Perc. Conc.**
J / S	863	680	183	78,79%
Nome	**Total**	**Concordância**	**Discordância**	**Perc. Conc.**
S / C	892	671	221	75,22%
Nome	**Total**	**Concordância**	**Discordância**	**Perc. Conc.**
A / S	926	632	294	68,25%

A tabela final soma todas as subcategorias acionadas, todas as concordâncias, discordâncias e o percentual total de concordância.

Tabela 4

Tabela do teste de concordância entre todos os pesquisadores.

Nome	Total	Concordância	Discordância	Perc. Conc.
Total	5180	3855	1325	74,42%

Dessen (1995) aponta que esse tipo de sistematização apresenta uma probabilidade alta de fidedignidade, o que pode ser visto como sinônimo de concordância. Apesar da complexidade do sistema e o teste ter sido realizado entre quatro observadores, sendo que o mais habitual são dois, o percentual geral de concordância pode ser considerado satisfatório, visto que não se distanciou de outras pesquisas com esse tipo de metodologia (Crisante, & Aiello, 2012).

Assim, após o teste de concordância entre observadores e a consolidação da versão final do sistema, dei início às minhas análises. O objetivo do sistema estava claro e a análise por meio dele estava viável.

Análise e crianças envolvidas

Certa vez uma professora me disse que na academia "existem muitos trabalhos acadêmicos e raríssimas pesquisas". Aquilo mexeu comigo! Ora!! Pois o que eu queria era fazer pesquisa (e ainda não sei se consegui). Por favor, que ninguém se ofenda com isso, não é a intenção, mas provocação da professora encheu-me de coragem a realizar este trabalho. Porém confesso uma coisa, e só digo isso porque tenho certeza que vai ficar entre nós, se eu soubesse quão trabalhoso seria essa metodologia, talvez teria feito de outra forma, principalmente levando em consideração o tempo de um mestrado que são 2 anos.

Para a análise, escolhi 4 crianças, nas quais chamarei aqui de bebê C, G, M e J. O motivo da escolha foi que eram esses os participantes que tínhamos mais registros, vídeos e diário. Por ser uma situação natural, ordinária e não experimental de oficina, parte do que foi registrado em vídeo está com ângulo ruim, ou a criança ficou um pouco distante, o que pode prejudicar a observação. Outro problema, foi com relação a diários de campo incompletos,

lembrando que esse foi feito em formato de planilha compartilhada *on-line,* na qual cada estagiário ia e preenchia o local referente ao bebê que foi responsável durante a atividade. Assim, houve dias em que algum membro da equipe não preencheu o diário.

Selecionei aleatoriamente amostras de vídeos e os analisei, um total 540 minutos e 14 segundos, ou seja, mais de 9 horas de imagens que foram vistas e revistas exaustivamente. Além dos 75 diários de campo lidos e relidos muitas vezes. Na sequência, apontarei separadamente o que foi possível observar em cada criança.

Criança C

Na primeira oficina analisada, a criança C estava com 13 meses e 10 dias e na última com 16 meses e 2 dias. Esse período corresponde ao primeiro semestre de 2015. O último encontro que foi observado refere-se ao 11º do ano, nos quais ela participou de todos, sendo 10 deles com a mesma estagiária.

Essa criança sempre se mostrou muito participativa, sempre rindo e com claras manifestações musicais. Ela aparentemente tinha um vínculo muito bem estabelecido com o pessoal da equipe, mas principalmente comigo.

Analisei 159 minutos e 19 segundos de vídeo, além dos diários de campo. Observei um total de 293 ações e as subcategorias foram acionadas 3217 vezes. Porém antes de continuar sobre essa criança, vamos relembrar uma coisa importante, os agrupamentos de ações. São dois, os sequenciais e os concomitantes, que podem ser melhor entendidos ao ver o anexo II.

Cabe aqui uma observação, uma série de fatores podem ter influenciado na quantidade de manifestações, como o clima ou o tipo de atividade, além de algo que pode ter acontecido com a criança naquele dia. Um exemplo disso é que, coincidência ou não, as duas oficinas

com o clima mais frio, foram as que tiveram menos manifestações, lembrando que as oficinas foram de manhã.

Ao analisar essa criança, percebi que todas ações dela podem ser comparadas ao nível *material* apresentado por Swanwick (1986, 2003). A questão que me movimentou foi a seguinte; Vigostki (2001, 2001b, 2008) apontou que as palavras se equivalem funcionalmente entre uma criança de 3 anos e um adulto. Porém, a estrutura psicológica da formação e utilização dessa palavra é diferente entre os dois, pois o adulto tem um pensamento conceitual, e a criança não. Isso acontece na música? Se sim, o fato de uma criança de dois anos apresentar manifestações em um nível *material* no modelo espiral de desenvolvimento musical, não quer dizer que sua organização do material sonoro se dá como em um adulto nesse nível. Talvez seja necessário em estudos futuros, repensar os níveis da espiral para essa faixa etária.

Empiricamente, Vigostki (2001, 2001b, 2008) realizou esse estudo com objetos palpáveis como; triângulos, quadrados e círculos coloridos. Por meio dos agrupamentos que a criança realizava desse material, o autor foi mapeando as relações existentes nessas escolhas. Posteriormente, ele observou como esse processo de agrupamento se dava, na estruturação da fala e em sua relação com o pensamento, o que é fundamental para o desenvolvimento das *funções superiores.*

O meu problema com relação a isso, é que o material sonoro não é tão palpável quanto os materiais citados a cima. Por isso desenvolvi, por meio das observações os dois tipos de agrupamento de manifestações; sequencial e concomitante.

A ideia é basicamente a seguinte; Vigostki (2001, 2001b, 2008) define *conceito* como a capacidade de relacionar abstrações sobre algo, uma habilidade que transcende a própria palavra, mas em muitas vezes a contém. A forma de dizer algo, suas variações de intensidade

ou timbre, pode alterar drasticamente seu significado e sua compreensão podem ser as mais variadas de acordo com cada um ou cada contexto.

Swanwick (1986, 2003) faz uma relação muito parecida com a de Vigostki (2001, 2001b, 2008) quando ele fala de discurso musical. Para ele, o discurso musical é transcendental aos próprios elementos estritamente musicais. A forma como se comunica algo, musicalmente falando, está para além das notas, como diz Swanwick (1986, 2003), está na capacidade de criar relações, eu diria que em um nível conceitual, dos materiais sonoros.

Portanto, um primeiro passo para tentar entender essa estruturação do material sonoro por parte das crianças até dois anos, foi identificar esses agrupamentos. Assim, das 293 ações musicais manifestas pela criança C, 89 foram em agrupamentos sequenciais e 13 em agrupamentos concomitantes, ou seja, 34,81% do total de ações foram de certa forma feitas conjuntamente. Um detalhe interessante é que nos grupos sequenciais observados, em apenas 7 tiverem mudança no estímulo musical.

Para ilustrar essas situações vou dar um exemplo, que inclusive foi recorrente nas observações. O estímulo sou eu batendo palma e cantando, a criança, imitativamente começa a balançar os braços para cima e para baixo. Subsequentemente, ela vai regulando e aprimorando o movimento até chagar nas palmas. Se eu fosse partir da perspectiva de Piaget (1956), eu diria que houve uma acomodação da ação, o que faz todo sentido. A questão é posteriormente as palmas, a criança começa a balançar o tronco lateralmente, e essa passa a ser sua manifestação. O detalhe é que o estimulo continua o mesmo, ou seja, eu continuo batendo palma e cantando. Esse foi o caso de 82 das 89 ações sequenciais observadas nessa criança, em apenas 7 houveram mudanças no estimulo.

Koellreutter, segundo Parizzi (2009) refere-se a esse período como musicalmente impreciso, nele a criança tende a manifestações instintivas, espontâneas e imediatistas, pois a criança ainda não tem noção do passado, presente e futuro, é tudo agora. Essas características

também foram muito observadas, principalmente a irregularidade de pulso musical, ou um andamento regular mas que não condiz com o estímulo. Mas com esse caráter imediatista, como podemos chamar ações sequenciais de agrupamentos?

Mais uma vez foi em Vigostki (2001, 2001b, 2008) que encontrei uma boa explicação para isso, aliás, Piaget (1956) também fala sobre o assunto de forma muito semelhante ao autor soviético. Como dito na primeira parte dessa dissertação, para a criança nesta faixa etária, pensar é fazer. Quando o bebê está realizando alguma ação, ele está pensando nela, se essa ação vem de um estímulo musical, a criança está relacionando o movimento ao estímulo, e mais que isso, está explorando diferentes movimentos, como nos mostram os vídeos. Pois o fato de aparecer tantas ações sequenciais (agrupadas) é uma evidência que a criança pode reagir de formas diferentes, tento o mesmo estímulo musical. Porém, todas as ações tem uma lógica relacional com o estímulo. Qual lógica é essa? Eu ainda não sei!

Mas os indícios apontam para uma questão muito interessante. Se os estudos de Vigotski (2001, 2001b, 2008) nos mostraram que relação entre pensamento e fala é núcleo fundamental para o desenvolvimento das *funções superiores,* essa dissertação pode apontar que algo muito parecido acontece na relação discurso musical, ou como eu gosto de chamar, gênese do discurso musical e pensamento. Mas antes de me precipitar a perigosas afirmações, vamos ver a análise das manifestações de mais crianças.

Criança M

Esse bebê tem uma peculiaridade com relação aos outros. Sua mãe, uma adolescente de 15 anos (confirmar) (idade no período de coleta de dados) também era acolhida pela casa lar. Porém, de manhã ela estava na escola e não participava das oficinas. No o período

analisado, a criança M tinha faixa etária entre 10 meses e 15 dias e 18 meses e 1 dia. Foram observados 180 minutos e 42 segundos de vídeo além dos diários de campo.

Tive uma surpresa quando analisei essa criança, pois me lembro que quase não percebia suas manifestações na oficina, pois eram bem mais discretas que a as da criança C. Ao assistir os vídeos, pude ver que haviam muitas manifestações, tanto quanto a criança anterior, isso realmente foi muito interessante e, como educador, me deixou bastante feliz. Realmente é muito difícil sabermos como as oficinas atingem cada criança.

Analisei quatro oficinas correspondentes ao primeiro semestre de 2015 e um fato me chamou a atenção. Nas duas primeiras oficinas, criança M vinha tendo uma média de 130 manifestações por encontro. Porém ao se aproximar o meio do ano as duas amostras subsequentes mostram uma queda brusca na quantidade de manifestação, uma com 10 e a outra com 3.

Analisando o contexto, podemos apontar algumas situações que podem ter relação com essa diminuição de ações. Vale lembrar que essa pesquisa aconteceu em uma situação ordinária de oficinas de musicalização, não foi um trabalho experimental, no qual eu controlava as variáveis.

O primeiro indicativo que posso apontar é o clima, as duas oficinas com pouca manifestação aconteceram em dias frios. A criança C também apresentou menos manifestações em períodos de temperatura mais baixa. A segunda possibilidade é a presença de fonte sonora, ou seja, instrumentos. Os encontros com maiores quantidades de manifestações, as atividades eram com metalofone. Essa característica não apareceu no participante C, a quantidade de manifestações eram semelhantes, independente de fonte sonora.

Mais um apontamento e talvez o mais relevante deles, é que sua mãe passou por uma situação de depressão, justamente no período que houve a queda na quantidade de manifestação. Durante esse tempo ela foi diagnosticada e submetida a um tratamento.

Como já disse, as oficinas para os bebês aconteciam de manhã. Por outro lado, o Música Viva oferecia outras atividades na casa lar, uma delas elas era musicalização para crianças de 2 a 4 anos, que acontecia à noite. No segundo semestre de 2015, o participante M foi para a creche, portanto, deixou de participar dos encontros matutinos. Mas ele continuou as atividades com as crianças mais velhas no período noturno.

Alguns desses encontros à noite foram registrados com vídeos e diário de campo, assim devido à situação dessa criança, analisei também uma oficina que aconteceu em novembro. Nela a criança estava com mãe e realizava atividades com a utilização de fonte sonora (metalofone). Ela apresentou 64 manifestações, menos do que apresentava no início das atividades, mas uma quantidade bem maior do que vinha apresentando.

Apesar dessas variações na quantidade de manifestações, a criança M apresentou características parecidas com a criança C. Observei um total de 344 ações e as categorias e subcategorias foram acionadas 3867 vezes. Desse total, 127 foram agrupamentos sequenciais e 7 concomitantes, ou seja 134 (38,95%) manifestações em grupo, sendo que em apenas 2 ações houve mudança no estímulo musical.

Mais uma vez foi claramente observável a característica base da reflexão nessa pesquisa. As crianças analisadas até agora, apresentam fortes indícios de que, de alguma forma está organizando suas manifestações em relação ao estímulo musical e material sonoro.

Para ilustrar melhor sobre o agrupamento sequencial com a utilização de fonte sonora, darei um exemplo que foi possível observar na criança M. O estímulo era eu cantando e batendo palma, porém todas as crianças estavam com o metalofone. Comecei a realizar a incitação, uma outra criança toca o metalofone, a criança M mexeu os braços com as baquetas

para cima e para baixo, porém ela estava olhando para outra criança ou seja, pode ser uma ação imitativa, mediada por outro bebê. Sequencialmente, ela tocou no metelofone e começou a explorar o instrumento, só essa situação já aponta uma ação mediada que evidência a *zona de desenvolvimento iminente* (Vigotski, 2001, 2001b, 2003, 2008, 2008b).O metalofone é um instrumento que para ser tocado necessita de baquetas, e a criança M, que estava descobrindo as possibilidades da fonte sonora, passa a bater as baquetas não chão. Ainda na sequência, ela volta a balançar os braços no ar, mas dessa vez, o movimento não é mais para cima e para baixo, mas lateralmente.

Nesse agrupamento foi possível observar 4 ações sequenciais com o mesmo estímulo musical. Assim como a criança C, a M apresentou uma relevante quantidade de manifestações com esse perfil. A seguir apresentarei mais algumas semelhanças que foram possíveis observar entre essas duas crianças.

Semelhanças entre as crianças C e M

Nesse tópico, devido às evidências até então encontradas, eventualmente abordarei alguns aspectos que podem começar a apontar alguns indícios de como se dão os agrupamentos de ações observados. Mas gostaria de ressaltar que não é objetivo desse estudo identificar as lógicas desse processo de criação de grupos, e sim apontar se eles acontecem ou não e como podem contribuir para o desenvolvimento das *funções superiores.* Pretendo fazer um estudo detalhado das formas de conjuntos no doutorado.

Dentro da perspectiva analisada, alguns aspectos de semelhança entre as crianças C e M se tornaram notórios e os mencionarei neste tópico. Mas antes é necessário apontar a equivalência de faixa etária. Apesar de não terem exatamente a mesma idade, são próximos, e já que as amostras de vídeo foram analisadas aleatoriamente, essa diferença ainda pode

diminuir, aproximando ainda mais a idade dos dois. Dentro do período observado, em pelo menos um momento, ambos tinham entre 13 e 16 meses.

Outro ponto interessante de destacar aqui é com relação ao pulso musical. Ambos apresentaram a mesma característica, que é a seguinte: no primeiro momento o pulso irregular, com grandes intervalos e rápidos acelerandos. Posteriormente esse andamento se regularizava, porém não de forma coerente com o estímulo. O bebê regulariza o pulso, mas é como se fosse um ritmo próprio que não corresponde ao da música. Por fim, a regularidade da ação se equipara ao andamento do estimulo, porém podendo ainda haver variações.

Essas manifestações foram bastante recorrentes e aconteceram em forma de diferentes movimentos corporais, como palmas, balançar de tronco, cabeça, braços e pernas, além de serem observados também na exploração de fontes sonoras. Observei isso acontecer em curtos e longos períodos de tempo, ora em um único estímulo, ora durante toda uma oficina. Outro aspecto relevante é que ambos, mesmo regularizando o pulso eventualmente, voltam a apresentar irregularidades semelhantes ao primeiro estágio e regularidades semelhante ao segundo, ou seja, não são situações completamente fixas.

Outro ponto de semelhança importantíssimo e esse sim, diretamente relacionado com o objetivo dessa pesquisa é a quantidade de ações agrupadas. Do total observado, 34,81% das ações da criança C e 38,95% da M foram agrupados. Essa quantidade é bastante relevante, ainda mais quando observamos que das 236 ações agrupadas 216 foram sequenciais sendo apenas 9 com mudanças de estímulo.

Ao analisarmos as manifestações dessas duas crianças, podemos observar significativos indícios de que as manifestações musicais delas foram organizadas em grupos. Ainda podemos apontar que o conjunto de ações não depende de mudanças no estímulo, mas que possuem relação com ele.

Assim, os conjuntos de manifestações observados seguiram em sua maioria, a seguinte figura:

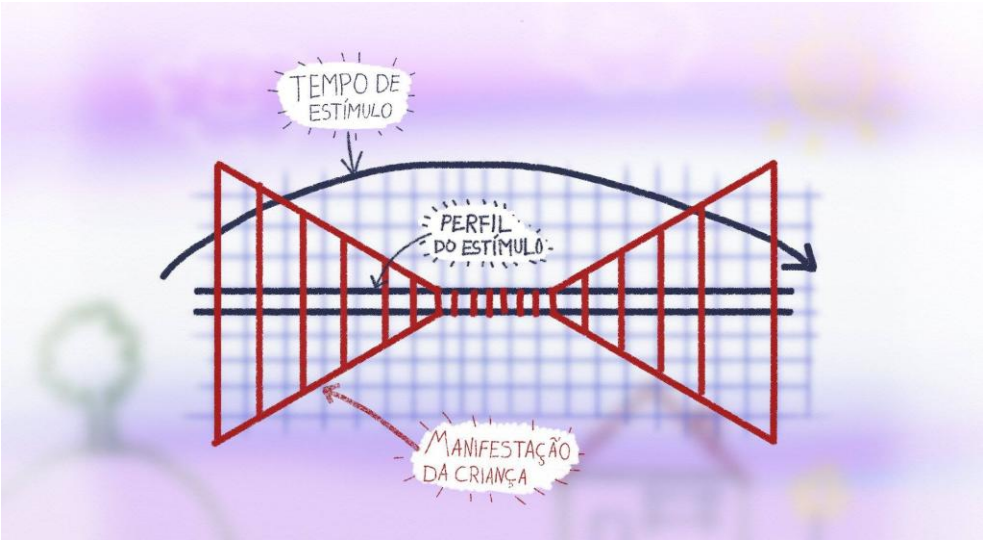


Figura 5: Perfil mais comum nos agrupamentos sequenciais

Observando a figura, percebemos que as manifestações no primeiro momento tendem a aproximar do perfil do estímulo (imitação), posteriormente partem para um distanciamento. No exemplo dado de agrupamento com a fonte sonora, percebemos que as ações não aproximaram do meu estímulo, mas sim de outro bebê, o que não foge a lógica do gráfico.

Apesar de haver essa variação, as manifestações das crianças apontam para uma situação de experimentação. Eles vão explorando e descobrindo as próprias manifestações corporais ou com fontes sonoras, ao mesmo tempo em que estão pensando nelas e as organizando. Esse processo se assemelha com a relação entre pensamento e fala e gênese dos conceitos apresentada por Vigotski (2001, 2001b, 2008).

Para encerrar esse tópico de semelhanças entre as crianças C e M, farei uma provocação. Devido à riqueza dessa área de estudo e à quantidade de informações que os dados fornecem, é inevitável uma série de questionamentos e relações que mexem comigo, mas que não são da alçada direta desse trabalho. Então, partilharei duas questões com você. Quem sabe futuramente estudaremos elas mais a fundo!

A primeira é o seguinte: vimos que os agrupamentos sequenciais acontecem mesmo sem a mudança de estímulos, mas se houver a mudança, influencia na sequência das ações? Principalmente se levarmos em consideração que a criança, frequentemente realiza ações imitativas, esse questionamento se torna muito pertinente. Mas como eu disse, isso é assunto para um momento posterior.

A segunda questão é que mesmo que no primeiro momento a manifestação da criança parte para a aproximação do estímulo em um sentido imitativo, posteriormente ela se distancia dele. Esse distanciamento traz consigo elementos próprios, muitas vezes diferentes do que foi observado até então. Isso remete a uma experimentação de ações e elementos por parte da criança. Na lógica desse trabalho, na faixa etária estudada pensar é fazer, logo a criança está pensando em novas possibilidades na medida que realiza novas ações. Esse processo poderia ser visto, claro que levando em consideração o nível desenvolvimental dos bebês, como algo semelhante ao que Koellreutter (Brito, 2011) chama de aprendizagem *pré-figurativa* ?

Criança G

A criança G é mais nova que as duas anteriores. Durante o período de observação ela tinha ente 7 meses e 18 dias e 9 meses e 16 dias. As análises correspondem ao segundo semestre de 2015 e as oficinas estudadas ocorreram entre setembro e novembro, um total de 116 minutos e 37 segundos de vídeo, mais diários de campo.

O participante apresentou um total de 160 manifestações e as categorias e subcategorias foram acionadas 1744 vezes. Do total das ações houve apenas 15 agrupamentos identificados, sendo 3 sequenciais e 11 concomitantes. Uma quantidade pequena comparada aos outros bebês, mas com uma lógica desenvolvimental intrigante.

Mas antes de apontar a linha de pensamento, gostaria de apresentar outros dados. Devido à diferença entre as crianças (C e M) para à G, resolvi analisar mais um bebê com a mesma faixa etária da mais nova, a título de comparação, para ver se suas manifestações seriam equivalentes. O resultado dessa observação será exposto a seguir.

Criança J

Em consequência às características das manifestações da criança G, analisei o participante J. Escolhi ele pelo fato de ter a faixa etária semelhante e ter registros suficientes para análise. Sorteei as oficinas a serem observadas, que foram uma em junho, uma em setembro e outra em novembro de 2015. Durante esse período, o bebê tinha entre 5 meses e 20 dias e 10 meses e 14 dias.

Analisei um total de amostra de 100 minutos e 49 segundos, além dos diários de campo referentes a esta criança. Observei um total de 130 ações e as subcategorias foram acionadas 1336 vezes. Dessas manifestações, 11 foram agrupamentos sequenciais e 14 concomitantes.

Esses dados mostram uma similaridade muito grande com relação à criança G. O que leva a uma lógica desenvolvimental que envolve todo o processo estudado até então. Veja no tópico a seguir as relações observadas entre as crianças G e J e como elas dialogam com a linha de pensamento nesse trabalho.

Comparação entre as crianças G e J

Para entender a ideia de desenvolvimento nesse trabalho, vale relembrar Lerner (2011), que vem nos dizer que o desenvolvimento envolve mudanças, mais ou menos

constantes. Vigotski (2001, 2001b, 2008) aponta uma série de modificações que acontecem no período que corresponde à formação da gênese do conceito, como exposto no ato 2. Com as crianças C e M, o que mais utilizei como base, foram os *pensamentos por complexo*, que envolvem agrupamentos lógicos, cada qual com suas relações específicas, por isso a predominância de agrupamentos sequenciais.

Porém, os bebês mais novos apresentaram características diferentes, e muito coerentes com a proposta de Vigostki (2001, 2001b, 2008). O autor afirma que existe uma fase desenvolvimental anterior aos *pensamentos por complexo*, ela corresponde aos *conjuntos sincréticos.* Vale relembrar que nela os agrupamentos têm um caráter aleatório, os elementos são independentes e a criança não estabelece relações lógicas entre eles, apenas o fato de eles estarem dentro de seu campo sensorial. Esse processo está detalhado no ato 2.

As crianças G e J não apresentaram a predominância de agrupamentos sequenciais pelo contrário. Suas manifestações simultâneas eram como um impulso, elas não conseguiam mexer os membros separadamente, agitando assim outras partes do corpo. Por exemplo; o estímulo era eu cantando e batendo palma, suas reações era sorrir, balançar braços e pernas aleatoriamente. Suas manifestações em sua grande maioria, eram de 1 ou 2 segundos, e a imprecisão foi característica marcante.

A diferença entre as crianças mais nova e as outras duas nos leva ao apontamento que as manifestações agrupadas não são um mero acaso, principalmente as sequenciais. É uma habilidade conquistada, uma mudança que acontece, uma situação de desenvolvimento musical, e de elementos intimamente relacionados com as *funções superiores*.

Ao observarmos os dados na sequência das oficinas analisadas das crianças G e J, temos alguns pontos interessantes: foram 3 oficinas analisadas dentro dos períodos apontados. Com relação ao bebê G, na primeira amostra, houve 45 ações, nenhum agrupamento sequencial, e 9 concomitantes. Na segunda observei 50 ações, nenhum agrupamento

sequencial e 2 concomitantes. Na terceira houve 65 ações, 4 agrupamentos sequenciais e nenhum concomitante. A criança J apresentou 34 ações na primeira oficina, nenhum agrupamento sequencial e 3 concomitantes, na segunda amostra foram 24 ações e nenhum agrupamento, e na terceira, 6 meses após a primeira análise, houve 72 manifestações, 11 agrupamentos sequenciais e 11 concomitantes.

Perceba que as mudanças foram todas graduais e houve um aumento das ações e dos agrupamentos sequenciais. Com relação à segunda oficina da criança J houve uma queda nas manifestações, porém no diário de campo, o relato é de que ele estava muito sonolento neste dia, tanto que ele dormiu no final do encontro. Esse seguimento de mudança constante no aumento dos agrupamentos sequenciais pode ser um indício de um processo desenvolvimental em andamento, na mesma linha de raciocínio apresentada antes. Para ilustrar melhor essa perspectiva veja a tabela a seguir que apresenta dados das quatro crianças analisadas.

Tabela 1: Comparação entre as crianças

Criança	Idade Inicial	Idade Final	Ações	Sequecial	Concomitante	Perc. Sequencial	Perc. Concomitante
J	5m 20d	10m 14d	130	11	14	8,46%	10,76%
G	7m 18d	9m 16d	160	3	11	1,87%	6,87%
M	10m 15d	18m 1d	344	127	7	36,91%	2,03%
C	13m 10d	16m 2d	293	89	13	30,37%	4,43%

Observando a tabela é possível observar a significativa diferença entre as ações e os agrupamentos das crianças. As duas crianças mais novas apresentaram muito menos manifestações sequenciais. Vale destacar que apesar de a criança J ter apresentado 11 ações em sequências, todas elas correspondem à última oficina analisada, período em que a criança já estava com mais de 10 meses. Até então, ela não havia apresentado nenhuma manifestação similar a essas.

Com esse quadro temos fortes indícios de que os agrupamentos acontecem e que se modificam, se desenvolvem. A proximidade com a teoria de Vigostki (2001, 2001b, 2008) é evidente, ao mesmo tempo em que estamos falando de um universo musical, que permite o diálogo com teóricos dessa área. A aproximação da educação musical com a psicologia possibilita repensar metodologias epistemológicas e diferentes óticas sobre o objeto de pesquisa e continuando nessa perspectiva dialógica, a seguir continuarei com algumas reflexões, mas antes, uma curiosidade.

Uma curiosidade

Para encerrar essa parte do texto, que fala especificamente dos bebês analisados, gostaria de apontar um fato curioso com relação às crianças M, G e J. Quando comecei a análise do participante M, ele tinha um pouco mais de 10 meses. Ao terminar a análise das crianças G e J, elas tinham uma idade muito próxima àquela do bebê M no início,porém a quantidade de manifestações foram diferentes.

Com relação a isso, há duas questões fundamentais. A primeira é corresponde à longitudinalidade, sobre isso fiz um apontamento na metodologia, o quanto “pequenos” períodos de tempo podem ser considerados longitudinais para uma criança nessa faixa etária. Pois o processo desenvolvimental nessa idade é intenso (Vigostki 2001, 2001b, 2008).

Outro ponto a ser levado em consideração é que, como já dito, as oficinas de musicalização para bebês na casa lar, junto ao Música Viva, começaram no início de 2014. A criança M, participou dos encontros desde o primeiro semestre do ano inicial, ou seja, ela teve muito mais contato com atividades musicais. Isso talvez seja um indício de como as atividades de musicalização podem impactar no desenvolvimento dos pequenos.

Voltando para a linha de pensamento canônica ou principal da pesquisa, farei algumas considerações que amarram o raciocínio. Mas para estabelecer com mais clareza a linearidade e coerência que busquei nessa pesquisa, falarei um pouco dos objetivos desse trabalho. E para isso, é necessário responder uma pergunta fundamental...

Os Objetivos foram alcançados?

Essa é uma pergunta base na estrutura dessa pesquisa. Tive uma dificuldade enorme em delimitar os objetivos, até pelo fato de ser uma área relativamente nova e de grande complexidade. A metodologia que utilizei tem uma construção muito trabalhosa e delicada, quase artesanal e dependente do contexto. Isso pode ser um complicador quando pensamos nos objetivos, pois as análises podem apontar para outro lado.

A metodologia por si só é analítica e ao mesmo tempo é resultado, ou seja, o processo é inerente como um todo e nisso se construiu também os objetivos. Assim, eu tinha um objetivo geral claro, mas que foi se refinando ao longo do tempo. Por mais mal interpretado que eu possa ser, digo que os objetivos, principalmente os específicos, são um tipo de consequência "orgânica" no processo dessa pesquisa, e não necessariamente algo que eu buscava, eles são parte do processo. Portanto, não sei se o termo "objetivo" é o que melhor se enquadra nesse caso. Mas para fins didáticos é o que utilizarei.

Os objetivos específicos perpassam todo o texto, desde as analogias teóricas até os exemplos dados. Por outro, lado devido à amplitude do objetivo geral, vale algumas colocações. Para facilitar a leitura e você não ter que voltar lá à página, vamos relembrar aqui o objetivo geral; "Essa pesquisa pretende, como objetivo geral identificar possíveis indícios de um princípio de discurso musical e suas relações com o desenvolvimento das *funções*

superiores em crianças até 2 (dois) anos de idade, abrigadas em uma instituição de São João del-Rei."

O princípio dos indícios da gênese do discurso musical que consegui encontrar foram os agrupamentos. De fato, as evidências apontam para a existência de ações concomitantes e principalmente sequenciais. Acredito que exista uma lógica nesses agrupamentos, como há na *gênese dos conceitos* (Vigostki 2001, 2001b, 2008). Mas para isso, é necessário um profundo estudo voltado para os gestos musicais dos bebês, e relaciona-los entre si, confrontando-os com os estímulos musicais.

A relação entre essa primeira ideia de *gênese de discurso musical* e as *funções superiores* é um verdadeiro desafio metodológico. É muito perigoso eu dizer isso, mas existe um certo senso comum acadêmico quando se afirma que a música é saudável ao ser humano, inclusive ao desenvolvimento. Pelo menos eu não conheço nenhum estudo que trate essa arte como prejudicial, inclusive se você conhecer algum, pode me enviar que farei questão de ler atenciosamente.

Mas a questão é compreender empiricamente como se dá esse processo, é esse o problema. Por isso eu trabalho com indícios, possibilidades e sugestões, e eles apontam fortemente para música como algo benéfico ao desenvolvimento, e com claras relações com as *funções superiores*. Vamos retomar mais uma vez o raciocínio apresentado aqui.

Primeiro, a música é feita única e exclusivamente pelo homem. Para isso, precisamos entende-la como um discurso estruturado, significativo e simbólico (Swanwick & Tilmman 1986). Um passarinho gorjeando envolve elementos sonoros, da mesma forma que qualquer animal que emite som, porém somente o homem organiza isso dentro de um discurso musical. Schafer (1991) nos diz isso de forma muito clara por meio do seguinte questionamento: o que é o ruído? O autor defende a ideia de que o ruído independe do som em si, mas do desejo de que ele aconteça, ou seja, qualquer som pode ser ruído desde que eu não o deseje dentro de

sua organização, no caso, não o queira musicalmente. Da mesma forma ele trata o silêncio, como parte do discurso musical, desde que eu o queira ou não, em outras palavras, o discurso musical se relaciona com o elemento sonoro, mas é mais do que isso, pois pode ser inclusive, a ausência de som. Uma boa sugestão para ilustrar isso é ouvir a peça “4:33” de John Cage.

Por tanto, não posso dizer que o passarinho gorjeando está fazendo música, pois esse é um conceito humano. Logo, isso já implica que ele trabalha dimensões que são exclusivas do homem (mas não só essas dimensões), no caso as *funções superiores* (Vigotski; 2001, 2008; Pino, 2000; Toassa, 2006; Chaklin; 2011).

Imagine um bebê realizando uma sequência de movimentos tendo como estímulo a situação musical, digo isso porque isso não envolve somente o som. Por exemplo, se eu canto e faço uma coreografia, é diferente do que se eu apenas cantar, a ação (coreografia) também é estímulo, e no caso visual. Essa sequência envolveria uma série de questões que não são propriamente musicais.

Vamos pensar nisso com um exemplo recorrente nas oficinas. O estímulo sou eu cantando e fazendo a coreografia da música “Meu pintinho amarelinho”. Uma de minhas mãos está aberta e a outra aponta para a palma dessa, sinalizando que o pintinho “cabe aqui na minha mão”. Faço o movimento de apontar de acordo com o andamento, o pulso da música.

A criança em um primeiro momentos, balança o braço para cima e para baixo, mas logo ela começa a bater palmas, em um pulso regular, porém que não corresponde ao andamento da música. Percebemos aí um agrupamento sequencial. Posteriormente a ação das palmas vai aos poucos se aproximando do gesto, até ficar idêntico, tanto na questão do ritmo quanto do apontar. Depois de dominada a ação a criança parte para a exploração e começa a realizar outros gestos, como mexer o tronco ou a cabeça.

Na semana seguinte, ao começarmos a mesma música, a criança vai direto para a coreografia, e posteriormente para a exploração. Perceba que ela não repetiu a primeira parte

do aprendizado, mesmo tendo o intervalo de uma semana entre as oficinas. Porém podemos considerar o fato de que ela possa ter ouvido a música durante os outros dias em um outro contexto. Nesse caso, o que chama a atenção não é o fato de a criança conseguir ou não realizar a coreografia, mas sim todo o processo. Para clarear, vamos focar em um aspecto das *funções superiores*, a *memória sequencial.*

Paraizzi (2009) nos mostra que o desenvolvimento da memória em uma criança passa por um complexo processo, desde a percepção temporal até a espacial. A criança apresentar instantaneamente a manifestação similar ao estimulo, o que antes não acontecia, evidência o fato de ela ter memorizado a ação e fixado isso em um tempo de pelo menos uma semana. Além disso, essa ação tem uma sequência, apontar o dedo para palma no pulso da música, para isso a mão precisa estar aberta e o dedo na posição de indicação. Isso sem dúvida é uma ação que apresenta uma lógica, indício de que essa memória não seja ao acaso, mas sim organizada, claro que nos padrões desenvolvimentais do bebê.

As funções superiores não são tratadas por Vigostki como faculdades fragmentadas (Vigotski; 2001, 2008; Pino, 2000; Toassa, 2006; Chaklin; 2011). Dei enfoque à memória sequencial, mas o processo não aconteceria dessa forma se não envolvesse atenção voluntária, lógica cognitiva, ou mesmo elementos de gênese de conceito, como a utilização de palavras.

Mas fato de a criança realizar uma ação que antes ela não fazia é desenvolvimento dessas funções? Vigotski (2001, 2001b, 2008) fala a respeito de aprendizagem, que chamarei aqui de instrução de acordo com a definição apresentada no ato 2. A criança se instruiu pelo estímulo e conseguiu realizar a ação, mas e depois?

Para Vigotski (2001, 2001b, 2008) instrução é muito importante para o complexo processo de desenvolvimento, mas ela em si, não é a mesma coisa que desenvolver. Só essa reflexão já daria uma pesquisa profunda sobre desenvolvimento, principalmente se pensarmos questões patológicas.

O exemplo que dei aponta para uma instrução bem sucedida, que estimulou o desenvolvimento, no caso, enfatizei o desenvolvimento das *funções superiores*. Porém ele transcende a instrução, pois a criança vai além, ela dialoga com a própria instrução, explorando novas possibilidades.

Vigotski (2001, 2001b, 2008) faz uma crítica quanto ao aprendizado da fala. Segundo o autor, o adulto instrui a criança a falar determinada palavra já atribuindo um significado a mesma, por exemplo, um cachorro, vai ser sempre um cachorro, isso com relação à palavra em si, não ao animal. De certa forma, ele limita a exploração da criança sobre a própria palavra. Podemos observar a exploração que a criança exerce em outro patamares, como pegar um objeto e utiliza-lo por meio de um processo de generalização.

Um exemplo muito comum disso é a criança pegar uma massinha de modelar, fazer uma figura qualquer e chamar de cachorro. Lembro que em minha infância, era muito comum as crianças espetarem palitos de dentes no xuxu e associa-los a vários animais diferentes. Nesses casos a criança está criando imagens por generalização em um pensamento por complexo, mas não está explorando novos significados para a palavra. O mesmo acontece quando ela vê um animal que não conhece e associa a um que ela conhece (Vigotski 2001, 2001b, 2008). Peaget (1954) vai chamar esse processo de assimilação e acomodação.

Por que estou falando disso? Os elementos sonoros musicais, mesmo quando organizados de forma intencional simbólica e significativa, se tornam um discurso (Swanwick, 2014) abstrato e com um grande grau de subjetividade (Schafer, 1991). Isso pode ser um indício de por que as crianças nessa pesquisa apresentaram um perfil de exploração do material sonoro, pois ele vem imbuído de significados menos claros do que Vigotski (2001, 2001b, 2008) aponta no que diz respeito à fala. Com relação a isso, faço ainda uma observação, tive a impressão de que o mais concreto que temos com relação à organização

que a criança faz do material sonoro, é a música com letra. Justamente por essa questão do significado da fala. Mas isso é só uma hipótese, precisaria de mais estudos.

Foi essa a linha de pensamento que buscou amarrar o referencial teórico, os "objetivos" e a metodologia desse trabalho. Sempre tendo como base a as relações entre as *funções superiores* (Vigotski; 2001, 2008; Pino, 2000; Toassa, 2006; Chaklin; 2011) e o discurso musical (Swanwick, 2003). A seguir, o desfecho desse processo, as derradeiras reflexões dessa dissertação.

Considerações iniciais

Normalmente se encerra uma dissertação com as considerações finais, mas eu gostaria de inverter esse título. O motivo é muito simples, esse trabalho é um primeiro e pequeno passo, um movimento em direção a algo muito mais amplo, complexo e pouco estudado. Mas acredito que estamos na direção certa.

As evidências que encontrei nesse estudo, apontam para uma gama de possibilidades. Tive fortes indícios de que a criança até dois anos, realiza ações sequenciais e concomitantes, tendo como estímulo, elementos musicais. Essas manifestações chamei de *agrupamentos*, baseando em Vigotski (2001, 2001b, 2008).

Elas apresentaram uma certa coerência com os modelos de desenvolvimento musical de Swanwick e Tilmman (1986) e Koellreutter (Parizzi, 2009), mas a estrutura psicológica, baseada em Vigostki (2001, 2001b, 2008), aponta para uma organização interna diferente entre crianças e adultos, mesmo as manifestações sendo equivalentes.

Vigotski (2001, 2008), quando vai falar da teoria histórico-cultural, diz que houve um momento de ruptura na história humana. Esse fato corresponde às mudanças da estrutura psicológica do homem, que antes atendia às necessidades estritamente biológicas e,

posteriormente, passa a atender também à demanda cultural. Assim, a psique humana conquista outro patamar, as *funções superiores* (Vigotski; 2001, 2008; Pino, 2000; Toassa, 2006; Chaklin; 2011).

As *funções superiores* envolvem habilidades como memória sequencial lógica, raciocínio lógico, atenção voluntária, fala, formação de conceitos, dentre outros. Esses elementos, em níveis estritamente humanos, são fundamentais para a manutenção cultural, relações sociais, ensino e aprendizagem, realização de atividades diversas, comunicação em diferentes níveis, manuseio de ferramentas e objetos (Vigotski; 2001, 2008; Leontiev, 1978; Pino, 2000; Toassa, 2006; Chaklin; 2011).

Koellreutter, aponta que a música é um elemento humano (Brito, 2011). Swanwick (2003) diz ainda que é uma expressão carregada de signos e símbolos. Ela não é um acontecimento natural, biológico, mas um discurso estruturado, intencional, comunicativo, sobre uma pessoa, um contexto, uma cultura. Por tanto, não seria exagero dizer que a música tem relação com as *funções superiores.*

Vigostki (2001, 2001b, 2008) aponta que o cerne do desenvolvimento das *funções superiores* é a relação entre o pensamento e a fala. Suas descobertas vieram de estudos sobre a *gênese dos conceitos* tendo como base a forma como crianças agrupavam objetos. Se a música tem relação com as *funções superiores*, os agrupamentos das manifestações musicais que encontrei nesse estudo, evidentemente contribuem para o desenvolvimento dessas funções.

A questão que fica, é “como se dá esse processo?”. Por isso “considerações iniciais”, ficam muitos questionamentos e poucas certezas. Como são feitos os agrupamentos? Quais as lógicas? Em outras crianças é possível observar esse processo? Como se estrutura a gênese do discurso musical? Espero que essas questões sejam respondidas futuramente. O intuito desse trabalho, foi ser uma pesquisa-base, que apontasse para algumas direções e acredito que isso

aconteceu. As discussões que esse trabalho possibilitou, apontaram para importantes questões do desenvolvimento da criança e sua relação com elementos sonoros, e também um princípio de como eles são organizados, indicando o que seria a gênese do discurso musical, ou pelo menos sua existência. Fica aqui meu incentivo para estudantes desse tema tão rico e tão necessário, principalmente na questão de como se dá o processo da gênese do discurso musical, além de um possível aprofundamento em suas relações com as *funções superiores*. Estudos como este são de inegável relevância para se entender melhor o desenvolvimento dos bebês, em vários aspectos, inclusive o musical, o que pode ser um importante passo na democratização e renovação do ensino e aprendizagem da música.

Um causo

Gostaria de pedir licença para um momento menos formal, acreditando na perseverança de sua leitura. Como bom mineiro, não me aguento, sempre gosto de contar um causo, e esse é bastante peculiar.

Certa vez, eu estava dando uma das oficinas, para crianças de 2 a 4 anos. Estávamos em um espaço aberto, na parte da frente da instituição. Um dos pequenos (2 anos), que costumava participar, naquele dia não queria fazer a atividade conosco. Depois de um tempinho com a gente foi para a cozinha e ficou lá.

Outra criança, uma menina de 2 anos, percebeu que ele não estava na oficina e foi para a cozinha também, pois eles tinham um forte vínculo. Eu fui até a cozinha e estavam os dois sentados brincando. Peguei um pequeno tambor com duas baquetas e coloquei na entrada da cozinha, dei a volta fiquei observando pela janela sem que me percebessem.

A criança que havia deixado a oficina por último tentou levar a outra até o tambor, puxando pela mão. Mas ele ficou firme em não querer tocar o instrumento. A menina voltou

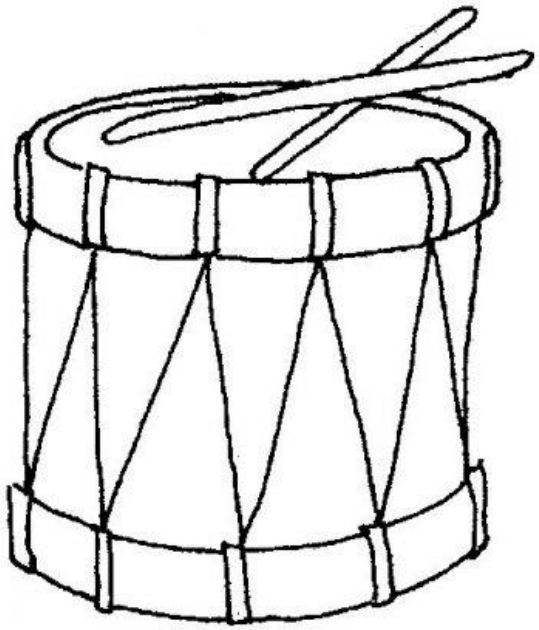
até o tambor e pegou as duas baquetas, naquele momento achei que ela ia tocar e posteriormente voltar para a oficina. Mas, para a minha surpresa ela levou as baquetas até onde estava o menino, e deu uma a ele.

Os dois brincaram ali por um tempo batucando o chão. Posteriormente, foram de forma muito natural se aproximando do tambor. Tocaram um bom tempo aquele instrumento, uma baqueta cada um, o tambor que não deve ter nem 20cm de diâmetro foi mais que o suficiente para os dois.

Naquele momento, uma menina de 2 anos estava me ensinando uma das mais importantes lições que tive até hoje, como educador e como pessoa. Ser educador é ir até o outro, é não se colocar melhor que ninguém, mas deixar vir à tona o seu melhor para alguém, e ajudar o outro a fazer o mesmo, é acreditar que todo mundo é essencial, pois cada um é único e o principal, ser educador é nunca desistir de ninguém. Para finalizar gostaria de dizer que a experiência do mestrado foi fantástica! Fazer a pesquisa foi muito bom, mas o contato com as crianças me proporcionou muito mais do que qualquer dado empírico que já tive acesso. Pois o essencial, muitas vezes é invisível aos olhos, principalmente aos olhos endurecidos de boa parte da academia. Uma vez a Larissa me disse que eu poderia ler centenas de artigos científicos que tentasse explicar o amor, ou apenas um poema. Não só concordo com ela, como fiquei profundamente tocado, por isso, tentei fazer deste trabalho uma declaração de amor a todos que contribuíram na minha trajetória até aqui, principalmente às crianças.

Por fim, gostaria de agradecer a você! Que se deu ao trabalho de ler essa dissertação feita com tanto carinho. Até mais! Um grande abraço!

Cícero



Referências

Aspesi, C. C., Dessen, M. A., Chagas, & J. F.(2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em: Dessen, M. A, Costa-Júnior, A. L. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*.(pp. 19-36) Porto Alegre: Artmed.

Beyer, E. (1996) . Os múltiplos caminhos da cognição musical: Algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista ABEM*, 3, 3, 9-16, 1996

Beyer, E., & Stifft, K. (2003). A relação mãe-filho no Projeto "Música para Bebês": um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês. *Educação (UFSM)*, 28, 93-99.

Beyer, E. (2003). A interação musical em bebês: algumas concepções. Educação, 28, 87-98.

Beyer, E. (2005). *Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula*. Anais do I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Bianchi, R. S. (2013). A importância da musicalização no desenvolvimento infantil de crianças de zero a três anos. Trabalho de conclusão de curso. Cachoeirinha: Faculdade Ined.

Botelho, L.P. (2002). *As implicações musicais e psicológicas da iniciação da leitura ao piano.* Dissertação de Mestrado. Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Brito, T. A. (2011). *Koellreutter educador o humano como objetivo da educação musical.* São Paulo: Peirópolis Ltda.

Bronfenbrenner, U.(1992). Ecological systems theory. Em Vasta, R. (Org). *Six theories of child development*.(pp.187-249) London: Jessica Kingsley.

Bronfenbrenner, U., & Morris, Pamela. A.(1998). The ecology of developmental process. Em Damon, W., Lerner, R. M. (Orgs) *Handbook of child psychology*.(pp. 993-1028) Vol. 1 *Theorical models of human development*. (5 th ed.). New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed. Porto Alegre.

Broock, A. M. V. (2007). *Curso de Musicalização para bebês da UFBA*. In: XVII. Congresso da ANPPOM, 2007, São Paulo. Anais do XVII Congresso da ANPPOM.

Callegari, P. A. (2008). *A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green: um estudo de caso em um projeto social*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Carneiro, A. N. (2006). *Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: relaçõesteóricas e implicações pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Translated by Juliana Campregher Pasqualini. *Psicol. estud.* [online]. 16, 4, 659-675.

Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S. J. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental - A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recrearte*, 3.

Correia, A. N. (2015). *Bebês: O risco de desenvolvimento psíquico e a perspectiva da intervenção musical precoce.* II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Faculdade de Educação, UFRGS.

Correia, A.N., Souza, A.P.R. (2016). *A intervenção musical com bebês em risco psíquico.* II Forum Internacional de Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul.

Dicionário de língua portuguesa Aurélio (5ed) (2010). Coritiba, Brasil: Positivo.

Dalcroze, É. J. (2010). Os estudos musicais e a educação do ouvido. *Pro-Posições* 21, 1, 219-224.

Dessen. M.A.(1995). Tecnologia de vídeo: Registro de Interações Sociais e Cálculos de Fidedignidade em Estudos Observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 11, 3, 223-227.

Fonterrada, M. T. O. (2005). *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.

França, C.C., & Silva, M. (1998). *Composing, performing and audiencelisteningas symmetrical indicators of musical understanding*. Tese de Doutorado, Institute of Education, University of London, Londres.

Godoy, A.S. (2005). *Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa.* Gestão, Org, 3,2, 81-89.

Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música.* Cidade do México, México. Fondo de Cultura Economica.

Marque, M.L., & Freire, R.J.D. (2007). *Influência da musicalização no desenvolvimento de um bebê prematuro.* Anais Congresso Regional da ISME na América Latina. Editora da UFMS, 1, 1-8.

Mata, H. R. F., Guimaraes, A. A. F., & Costa, M.C.S. (2005). *O estágio supervisionado e a musicalização de bebês: expectativas e descobertas*.

Grisante, P.C., Aiello, A.L.R. (2012). Interações familiares: Observação de diferentes sistemas em Família com uma criança com síndrome de down. *Revista Bras. Ed. Esp.* 18,2,195-212.

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

Ilari, B. ou Ilari, B.S. (2003). A música e o cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM,* 9, 3-14.

Ilari B. ou Ilari, B.S. (2004). Aspectos da cognição musical implícitos em representações inventadas e desenhos de crianças e adultos. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical - APEM*, 118, 1, 27-43.

Ilari, B. (2006). Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em estudo,* 11, 191-198.

Jelicic, H. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 263-273.

Kater, C. E. (2009). *Música Viva e H.J. Koellreutter movimentos em direção a modernidade.* São Paulo: Musa Editora.

Koellreutter, H.J. (1954). *Estética, estilo e consciência.* Manuscrito não publicado.

Koellreutter, H. J. (1997). Sobre o valor e o desvalor da obra musical. *Cadernos de Estudo – educação musical, Belo Horizonte: Atravez, UFMG*, 6, 69-78.

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

Kreppner, K.(2011). Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e da família. *Coritiba. Juruá Editora.*

Leontiev, A. N. (1978). O homem e a cultura. *O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizontes*.

Lerner, R. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16.

Lerner, R.(2011). Foundations of Desenvopmental Science. Em Bornstein, M. H., Lamb, M. E. (Orgs) *Desenvopmental Science and advanced textobook.*(pp. 1-50). New York. Psychology Press.

Luria, A. R. (1991). *A Atividade Consciente do Homem e suas Raízes Histórico-Sociais*. Em Luria, A. R. *Curso de Psicologia Geral.* Tradução: Paulo Bezerra. Volume I. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

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

Penna, M. (1995). Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. Em Pimentel, L. G. (Org.), *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/Arte.

Piaget, J.(1952).*The origin of intelligence in children*. New York: University Press.

Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Revista de Educação e Sociedade, 21*, 45-78.

Phelps, E. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 571-584.

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

Rocha, C. M. M.(1990). *Educação Musical 'Método Willems': Minha Experiência Pessoal*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia.

Schafer. R. M.(1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.

Santos, L. M. M. (2008). *Nada do que foi é ou será: A inter-relação de jovens com seu ambiente*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília.

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

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

Swanwick, K., & Tillman, J.(1986). *The sequences of musical development: astudy of children´s composition*.British Journal of Musical Education.Londres, v.3, n. 3, nov.

Swanwick, K.(2003). *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna.

Swanwick, K.(2014). *Música, mente e educação*. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica.

Toassa. G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicol. USP* ,17,. 59-83.

Toschi, L.S., Moura, C., Cavalcante, M., Souza, T. (2015). Consciência fonológica em crianças de 4 anos com e sem musicalização. Revista Estudos, 42, 3, 371-382.

Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em De Graaf, W.; Maier, R. (Orgs). *Sociogenesis reexamined*. (pp. 47-70). New York: Springer.

Vigotski, L. (2001). *Pensamento e Linguagem*. 3 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Vigotski, L. (2001b). *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Editora Martins Fontes.

Vigotski, L. (2008). *Pensamento e Linguagem*. 4 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Vigotski, L. (2008b). *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Wadsworth, B. J. (1993). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira Editora,.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pro-Musica.

Anexo I

Glossário básico de termos musicais

Maria Amélia Viegas – Professora do departamento de música da UFSJ

Cícero Rodarte Mião – Mestrando em Psicologia na UFSJ

Este é um glossário básico de termos musicais elaborado pela professora Maria Amélia Viegas e por mim, baseado no Dicionário Enciclopédico de la Música – Oxford (2008) e nas definições de Murray Schafer (1992). Boa parte dele foi elaborada para o curso de aperfeiçoamento em educação integral "Mais Educação", oferecido pela UFSJ a professores da rede pública em 2015. Decidi utilizá-lo em minha dissertação, principalmente pelo bom resultado no curso. Acrescentei os termos que faltavam, assim o leitor não músico, terá o suporte necessário para um melhor entendimento do texto.

TERMOS:

Altura Sonora – Se o som está grave, médio ou agudo. Corresponde à velocidade da frequência sonora. As notas musicais pontuam as alturas: DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ,SI.

Amplitude – é a **intensidade** com o que o som é tocado. Influencia no volume de som. *"Som forte-som fraco. Adição da terceira dimensão ao som pela ilusão da perspectiva."* (SCHAFER,1992, p.77) Termos musicais para designar amplitudes diferentes: *Piano* (som fraco, suave) *Mezzo-forte* (meio forte), *Forte.*

Andamento – diz respeito à velocidade da música. Se é lenta ou mais rápida. Alguns termos: *Adagio* (lento), *Andante* (moderado), *Allegro* (rápido), *Presto* (muito rápido).

Ao longo de uma música, podemos também alterar o seu andamento, fazendo o que chamamos de ***Rallentando*** – Ralentando, diminuindo a velocidade e ou ***Accelerando*** **–** Acelerando, aumentando a velocidade.

Apreciação – Esse termo é visto nesse trabalho na perspectiva de Swanwick (2014). Ele corresponde à escuta do material sonoro, ele envolve um ouvir ativo, buscando reconhecer elementos, utilizando de atenção voluntária.

Coda – Vem do italiano e quer dizer cauda. É um trecho que indica o final da música, pode conter elementos musicais apresentados anteriormente durante a obra, ou não.

Composição – Esse termo é visto nesse trabalho na perspectiva de Swanwick (2014). Ele indica a criação musical, a organização do material sonoro de modo à estruturar um discurso mesmo que em diferentes níveis.

Escalas musicais – Sequência de notas em determinada ordem. As escalas podem ser várias de acordo com diferentes padrões; por exmplo: escala diatônica maior, pentatônica, cromática, etc.

Forma – Este termo corresponde literalmente à forma da música, ou seja, suas sessões. Na música popular, por exemplo, uma forma bem comum no rock é *verso, pré-refrão, refrão, verso, pré-refrão, refrão, final.* O que traduzindo em termos mais técnicos corresponde à **forma** A,B,C,A,B,C, ***coda***.

Gênero Musical – **Estilo** de música, com características rítmicas, timbrísticas, melódicas e harmônicas próprias, como samba, maracatu, rock, blues, etc.

Glissando – Movimento sonoro que vai de uma nota a outra. Esse movimento pode ser **ascendente** (subindo) ou descendente (descendo). Uma característica a se levado em conta é que nesta pesquisa, considerei o **glissando,** apenas notas com mais de uma quarta justa de distância. Caso o **intervalo** menor que isso, chamarei de **microglissando.**

Intervalo – Termo que corresponde à distância entre uma nota e outra. Por exemplo, entre um dó e um fá ascendente temos o **intervalo** de uma quarta justa.

Melodia – Resulta da alteração sequencial das notas, tanto nas alturas quanto no ritmo. "*Parafraseando Paul Klee, é como levar um som a um passeio. Para termos uma melodia, é preciso movimentar o som em diferentes altitudes (frequências)Isto é chamado de mudança de altura"* (SCHAFER, 1992, p.81)

Motivo – Pequeno fragmento musical, podendo ser melódico ou rítmico. Normalmente o motivo é recorrente em parte da obra, sendo perceptível e frequentemente protuberante.

Ostinato – Um **motivo** que se repete consecutivamente sem variação. Um bom exemplo é o *Bolero de Ravel.* Nesta obra há um **ostinato** rítmico durante toda música, às variações ficam a cargo da **intensidade sonora** e diferenciações de **timbres**, por meio da orquestração.

Performance – Esse termo é visto nesse trabalho na perspectiva de Swanwick (2014). Ele corresponde ao fazer musical, tocar um instrumento, realizar uma manifestação corporal, vocal, etc.

Pulso – Termo utilizado como sinônimo de "tempo" ou pulsação (com referência a unidade rítmica do compasso) - batida regular. É como a batida de nosso coração, contínua e regular.

Ritmo – Mistura e composição de sons curtos e longos de diferentes durações. *"Ritmo é direção. O ritmo diz: Eu estou aqui e quero ir para lá(...). Originalmente "ritmo" e "rio" estavam etimologicamente relacionados, sugerindo mais o movimento de um trecho do que sua divisão em articulações".* (SCHAFER, 1992,p.87)

Temperada – Escalas que podem ter até o **semitom** como menor **intervalo**. Se houver **intervalos** menores que esse a escala é **não temperada**.

Timbre – O tipo (cor) do som: um violão, um carro, voz humana, etc.

"O timbre traz a cor da individualidade à música. Sem ele tudo é uniforme e invariavelmente cinza, como a palidez de um moribundo. Essa morte é orquestrada monocromicamente pelo órgão eletrônico." (SCHAFER, 1992, p.76)

Tonalidade – É uma forma de harmonia entre as notas, que segue um padrão hierárquico. Nesta forma, as notas giram em torno de um **centro tonal**, ou seja, uma nota evidenciada como **tônica.**

Semitom – Dos **intervalos** mais utilizados na cultura ocidental, o semi-tom é o menor.

Anexo II

O Sistema de observação completo:

O objetivo do sistema é observar agrupamentos de ação. Para isso precisamos olhar o cojuto de manifestação de duas formas, na seguinte sequência:

Primeira: Se as ações foram sequenciais, ou seja, começaram logo após outra, é um grupo. O grupo de ações contém vários movimentos diferentes, quem devem ser apontados no sistema, cada um em seu tempo (início da ação) e duração. Para facilitar a compreensão e visualização é preciso indicar o grupo com cores de fundo diferentes na tabela, de preferência cores claras.

Segundo: o agrupamento pode ser de ações concomitantes, ou seja, que acontecem **exatamente ao mesmo tempo**. Neste caso, podem ficar na mesma linha. Se um bebê começa a balançar o corpo e dois segundos depois começa a bater palma, não se enquadra neste caso, mesmo que ele continue fazendo as duas ações, esse tipo de concomitância nas ações serão apontadas naturalmente pela subcategoria duração (D). Para que as ações fiquem na mesma linha, tem que acontecer com no máximo um segundo de diferença no início da ação e com variante de até um segundo na duração.

Cabeçalho:

Nome da criança, lugar dentro da casa em que a oficina aconteceu, quantidade de pessoas da equipe de intervenção, quantidade de crianças, número de oficinas que ela

participou (se possível quantas vezes com cada estagiário), qual sua idade no dia da oficina, nome de arquivo do vídeo, e uma pequena descrição da oficina.

Posteriormente, as categorias e subcategorias de análise;

Categoria 1 – Linha temporal:

Essa categoria corresponde ao momento em que a ação aconteceu e sua duração, na amostra de vídeo.

Subcategorias;

- Tempo – T – Momento em que ação é identificada.

- Duração – D – Refere-se à duração da ação.

Categoria 2 – Atividades:

Esta categoria corresponde aos tipos de atividades realizadas – (inspirando em partes no curso da Aline Carneiro, Parizzi (2009) e modelo de Swanwick e Tillman (1986)).

Subcategorias;

- Atividade sensível – AS – Refere-se ao aproveitamento do educador a uma ação espontânea da criança, entendendo espontaneidade como algo que ocorre de maneira

imprevisível (Parizzi, 2009). Esta subcategoria mostra a ação do educador, porém ela parte de um comportamento espontâneo da criança. Ex. Quando uma criança espontaneamente faz um balbucio e a partir dos elementos deste balbucio o educador começa a fazer um estimulo musical.

- Atividade de canto e corpo – AC – Atividades que estimulam ações corporais e vocais (Parizzi, 2009). Neste tipo de atividade a criança não manuseia uma fonte sonora.

- Atividade com a utilização de fonte sonora – AF – Atividade na qual a criança vivencia e explora objetos sonoros, exemplo; instrumentos. Nesta atividade, logicamente ela utiliza o corpo, mas não se enquadra na subcategoria AC.

- Atividade de expressão – AE – Atividades que estimulam a expressão do bebê.

- Atividade de apreciação – AA – Essa atividade diz respeito à apreciação, percepção de contrastes e mudanças, podendo haver estimulações sensoriais variadas.

- Timbre – T – Corresponde aos tipos de som.

- Som e Silêncio – SS - Corresponde ao contraste entre o som e silêncio

Categoria 3 – Ações musicais espontâneas:

Essa categoria corresponde apenas a ações espontâneas, ou seja, manifestações que não estejam relacionadas diretamente com os elementos da atividade e não acontecem simultaneamente com nenhum estímulo. Ex: se uma atividade é de exploração de instrumento e em um momento sem estímulos musicias, a criança bater palma, pode ser considerada uma ação espontânea.

Subcategorias;

- Composição – C – A criança cria motivos musicais (pequenos trechos que podem ser rítmicos ou melódicos) e os repetem.

- Improviso – I – Atividade em que a criança cria motivos musicais e não os repetem. Apresentam elementos aleatórios o tempo todo.

Categoria 4 – Comportamento:

Essa categoria corresponde às ações observáveis.

Subcategorias;

- Rir – KK – Refere-se ao ato de rir.

- Chorar – CH – Refere-se ao ato de chorar.

- Fazer coreografia – FC – Realizar a coreografia de alguma música**.** Quando essa categoria for acionada as categorias referentes aos movimentos corporais e complementares (Cateria 3, Corpo – Categoria 5, Complementares) não serão preenchidos. Temos as seguintes coreografias: BRILHA, BRILHA ESTRELINHA – O SAPO NÃO LAVA O PÉ – MEU PINTINHO AMARELINHO.

Categoria 5 – Direcionamento e mediação:

Essa categoria corresponde ao direcionamento da ação do bebê.

Subcategorias;

- Ação mediada por humanos – MH – Ação mediada pelo oficineiro, monitor, estagiário ou outro bebê. A mediação acontece quando um outro humano ajuda na realização da ação, podendo ser através de toque, fala ou dando exemplos (realizando estímulos).

- Ação mediada por não humanos – MN – Ação mediada por não humanos, música, objetos, instrumentos, etc. Vale ressaltar que a música (não humano) está presente em praticamente TODA ação.

- Direcionamento para o violão – DV – Quando a ação parte do bebê para o violonista acompanhador. Não temos a categoria "olhar", o fato de uma criança olhar para o violonista, não quer dizer que essa ação deva entrar na análise. Somente ações correspondetes ao sistema devem ser obsevadas.

- Direcionamento para outro bebê – DB – Quando a ação do bebê é para outro bebê. Não temos a categoria "olhar", o fato de uma criança olhar para outro bebê, não quer dizer que essa ação deva entrar na análise. Somente ações correspondetes ao sistema devem ser obsevadas. Ex. ele pode olhar para uma bebê fazendo alguma coisa e imita-lo, assim a subcategoria acionada seria IM.

- Direcionamento para estagiário – DE – Quando a ação do bebê é direcionada para um estagiário, seja o que estiver com ele ou outro. Ex. se um bebê segura a mão da estagiária e dança de frente pra ela, é uma ação direcionada para o estagiário. Para que essa categoria seja acionada, é necessário a interação entre o bebê e o estagiário.

- Direcionamento para oficineiro – DO – Quando a ação do bebê é para o oficineiro.

As Categorias seis e sete, são menos objetivas e correspondem mais explicitamente às impressões dos observadores.

Categoria 6 – Observações:

Essa categoria é aberta e corresponde a observações e sensações do analisador. Algo que ele ache importante e que as outras categorias não contemplam.

Categoria 7 – Diretriz:

Essa categoria aponta o início da ação expressiva

Subcategorias;

- Espontânea – ES –Essa subcategoria corresponde manifestações que não estejam relacionadas diretamente com os elementos da atividade e não acontecem simultaneamente com nenhum estímulo, Ex. se uma atividade é de exploração de instrumento e em um momento sem estímulos musicias, a criança bater palma, pode ser considerada uma ação espontânea.

- Imitativo – IM – Quando a ação é semelhante ao modelo mesmo que a criança não consiga reproduzi-lo na íntegra, isso acontece principalmente em movimentos finos, como estalar o dedo.

- Correspondente ao estimulo – CE – Quando a ação corresponde ao estimulo, mas não por imitação. Ex: Quando uma criança, ao entrar em contato com o estimulo que seria uma canção tocada ao violão e voz, toca um tambor com uma baqueta de acordo com a música. Ou quando o oficineiro canta e estala os dedos e a criança bate palma.

Categoria 8 – Vocal:

Essa categoria corresponde aos elementos sonoros realizados pelo bebê, por meio da voz (Parizzi, 2009). Porém não foram analisadas as estruturas dessas manifestações.

Subcategorias;

- Prurururu – PR – Som que corresponde à vibração labial

- AHH – AH – Som que corresponde a uma vogal. **-GUGUDADA – GU -** Sons que formam sílabas, como gugu, dada, ang e papa.

Categoria 9 – Corpo:

Correspondem a sons e ações realizados com corpo, sem a utilização de fonte sonora. Por exemplo: se uma criança está tocando metalofone, naturalmente ela vai balançar o braço com a baqueta para produzir o som, nesse caso a subcategoria "mexer braço (MB)" desta categoria, não será acionada.

Subcategorias;

- Bater palma – BP – Ação de bater palma, a partir de um estimulo musical, ou seja com presença de música.

- Mexer as pernas – MP – Corresponde a mexer pernas, podendo ser um balanço quando a criança esta sentada ou mesmo um levantar de perna quando a criança está em pé.

- Mexer os braços – MB – Corresponde aos movimentos do braço.

- Mexer a cabeça – MC – Ação de mexer a cabeça. Na maioria das vezes em que a criança mexe a cabeça, naturalmente ela mexe o tronco também.

- Mexer o tronco – MT – Corresponde à ação de mexer o tronco. Muitas vezes quando a criança mexe o tronco, ela mexe a cabeça também.

- Movimentos laterais – ML – Movimentação lateral que podem ser com a cabeça ou o tronco ou com os braços.

- Para frente e para trás – FT – Movimentação para frente e para trás que podem ser com a cabeça ou o tronco.

- Para cima e para baixo – CB – Movimentação para cima e para baixo, podendo ser com a cabeça, com os braços, com a perna e com o tronco.

Obs. Para as subcategorias ML, FT e CB serem acionadas na mesma linha, é necessário que os movimentos diz respeito a membros diferentes. Por exemplo a criança em pé mexe o troco lateralmente (ML) enquanto bate o pezinho no chão movimentando a perna para cima e para baixo (CB). Não tem como observar a partir deste sistema dois movimentos diferentes concomitantes do mesmo membro da criança.

Categoria 10 – Metalofone:

Corresponde à exploração do metalofone. Lembrando que as categorias mostram instrumentos que apareceram nas amostras de vídeo.

Subcategorias;

- Região Aguda – RA – Corresponde a região mais aguda do instrumento, do segundo dó ao terceiro sol.

- Região média – RM – Corresponde à Região média do instrumento, do primeiro ré ao segundo si.

- Região grave – RG – Corresponde à região grave do instrumento, do primeiro sol ao primeiro dó.

Categoria 11 – Complementar:

Categoria que corresponde a padrões musicais que complementam as ações observadas nas categorias anteriores

Subcategorias;

- Pulso regular da música – PR – Corresponde à pulsação regular, quando a criança realiza uma ação de acordo com o pulso da música.

- Pulso regular do bebê – PRB – Corresponde à ação de pulsação regular, mas que não acompanha o andamento da música (estimulo).

- Pulso irregular – PI – Corresponde ao pulsação irregular, quando não há regularidade precisa na questão temporal da ação da criança.

- Glissando – GL – Corresponde a movimentações sonoras mais bruscas. Movimentos ascendentes ou descendentes. Podem ser vocais ou com o metalofone, deslizando as baquetas sobre as teclas.

Categoria 12 – Correlações:

Essa categoria busca compreender as relações entre os materiais sonoros e os estímulos, por meio da expressão e/ou ação da criança. Baseando na gênese do conceito teorizada por Vigotski (2001, 2008).

- Sincrético aleatório – SA – Quando os elementos são aleatórios, sem correlações, observáveis.

- Semelhança – SE – Nesta subcategoria, os elementos sonoros expressados pelas crianças, apresentam como característica de relação, semelhanças com a amostra sonora. Para que seja acionada essa subcategoria, a ação da criança precisa ser IGUAL ao estímulo.

- Generalização – GE - Nesta subcategoria, os elementos sonoros expressados pelas crianças, apresentam características que se relacionam com o estímulo, também por semelhança, mas a ação não é igual ao estímulo, podendo haver diferenças, como contraste ou mesmo da ação em si. O que se busca observar são as relações construídas pelo bebê. Por exemplo, se o estimulo envolve o canto e o balançar de braços e a ação manifestada pela criança é de bater palmas de acordo com a música, essa ação pode ser considerada por generalização, pois há relação com o estímulo, porém a manifestação não é IGUAL ao mesmo.

Categoria 13 – Observações 2:

Esta categoria é aberta, nela o observador descreve a ação e os elementos observados. Ela corresponde aos agrupamentos de ações.

Anexo III

O protocolo de análise

Item 1:

Tabela representativa do cabeçalho no protocolo de análise.

Nome		N. Equipe		Descrição da oficina
Idade		N. Crianças		
Oficina		Video		
Participação				
Local		Duração		
Numero de oficinas com o estagiário do video				
Monitor				

Item 2:

Tabela representativa da categoria "Linha Temporal" no protocolo de análise.

1 - Lin. Tp.	
T	D
01:00	
01:45	00:02
02:48	00:01
04:16	00:01
04:21	00:01
06:11	00:02
06:23	00:01
06:55	00:04
07:05	00:03
07:11	00:01
08:07	00:03
08:14	00:02
08:33	00:02
08:42	00:02
08:47	00:04
09:11	00:02
09:17	00:01
09:23	00:07

Item 3:

Tabela representativa da categoria "Atividades" e "Ações Musicais Espontâneas" no protocolo de análise.

2 - Atividades							3 - Aç.	
AS	AC	AF	AE	AA	T	SS	C	I
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		1
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1	1	
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		1
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		
		1	1	1	1	1		

Toda vez que aparece o número 1, significa que a subcategoria foi acionada, ou seja, que foi possível observar a ação ou situação que ela representa.

Item 4:

Tabela representativa da categoria "Comportamento" e "Direcionamento e Mediação" no protocolo de análise.

4 -			5 - Dir. Med.					
KK	CH	FC	MH	MN	DV	DB	DE	DO
			1	1				
1				1				
				1				
				1				
	1			1				
				1				
			1	1				
				1				
		1		1				
				1				
			1	1				
			1	1				
			1	1				
			1	1				
			1	1				
			1	1				
			1	1				

Item 5:

Tabela representativa da categoria "Observação" no protocolo de análise.

6 - Observações

Item 6

Tabela representativa das categorias "Diretriz" e "Vocal" no protocolo de análise.

7- Diretriz			8- Vocal		
ES	IM	CE	PR	AH	GU
				1	
	1				
		1			
		1		1	
		1			
		1			
		1			
	1				1
		1			
		1			
	1				
		1			
	1				
	1				1
	1				
	1				
	1				
	1				

Item 7:

Tabela representativa das categorias "Corpo" e "Metalofone" no protocolo de análise.

9 - Corpo								10 - Met.		
BP	MP	MB	MC	MT	ML	FT	CB	RA	RM	RG
						1				
										1
					1					
					1					
								1		
										1
					1					
			1							
	1									
									1	1
									1	
										1
										1
									1	
									1	

Item 8:

Tabela representativa das categorias "Complementar" e "Correlações" no protocolo de análise.

11- Complem				12 - Correl		
PR	PRB	PI	GL	S.A	SE	GE
	1				1	
						1
						1
						1
	1					1
						1
	1				1	
		1				1
						1
	1				1	
		1				1
		1			1	
		1			1	
	1				1	
		1			1	
					1	
	1				1	

Anexo IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

A instituição Casa Lar Amar é Simples está sendo convidada a participar do estudo "'O essencial é invisível aos olhos': Análise de oficinas de musicalização enquanto possibilitadora do desenvolvimento de bebês de 0 (zero) a 2 (dois) anos em situação de abrigo".

Os avanços nesta área ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da Casa Lar Amar é Simples é importante. O objetivo deste estudo é buscar compreender quais são as reais contribuições de oficinas de musicalização para o desenvolvimento de bebês. Pretende-se investigar os processos desenvolvimentais em aspectos motores, cognitivos, afetivo e cultural, tendo com núcleo a relação entre a gênese do discurso musical e o pensamento. Caso a instituição participe, será necessário a realização de oficinas de musicalização semanalmente no próprio abrigo e também que esses encontros sejam registrados com gravação em vídeo e diário de campo.

Não há riscos ou desconfortos no estudo: está sendo informado de que não será adotado nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

A Casa Lar Amar é Simples representa na pessoa de _____ (diretora/responsável legal pela instituição e pelas crianças acolhidas), poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no atendimento da instituição. Pela participação no estudo, a Casa Lar Amar é Simples não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Os nomes da instituição e dos bebês não

aparecerão em qualquer momento do estudo, pois serão identificados com um número ou nome fictício.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, diretora e responsável pelas crianças abrigadas na instituição Casa Lar Amar é Simples, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a Casa Lar Amar é Simples será submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que a Casa Lar Amar é Simples é livre para interromper sua participação a qualquer momento, sem justificar sua decisão e que isso não afetará seu tratamento. Sei que seu nome não será divulgado, que não terá despesas e não receberá dinheiro por participar do estudo. Eu concordo que a Casa Lar Amar é Simples participe do estudo.

São João del-Rei, .../ ...../.....

_____ _____

Assinatura do responsável legal pelo voluntário Documento de identidade

_____

Assinatura do pesquisador responsável

Telefone de contato do pesquisador: