

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: RELAÇÕES ENTRE OS
DESENVOLVIMENTOS MUSICAL E DA FALA

JODINEI ANTUNES RANGEL

CURITIBA
2015

JODINEI ANTUNES RANGEL

MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
RELAÇÕES ENTRE OS DESENVOLVIMENTOS MUSICAL E DA FALA

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como exigência para
obtenção do grau de Licenciatura
em Pedagogia da Universidade
Federal do Paraná.

Orientador: Professor Doutor
Guilherme Romanelli

CURITIBA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

JODINEI ANTUNES RANGEL

**MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: RELAÇÕES ENTRE OS
DESENVOLVIMENTOS MUSICAL E DA FALA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Doutor Altair Pivovar

Curitiba, 30 de novembro de 2015

À Cristiane, minha esposa, companheira e parceira em meus projetos;
Aos meus filhos Sarah e Pedro, meus principais incentivadores.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo estímulo, exemplo e dedicação constante na luta pela vida
apesar das adversidades;

Às minhas irmãs pelos carinhos e mimos que me ajudaram a ser um adulto
afetivo;

Aos amigos que compreenderam algumas ausências necessárias à finalização
deste projeto;

Aos meus alunos por me mostrarem, mesmo que ao acaso, as minhas
limitações;

Às colegas de curso, muito obrigado;

Ao meu orientador, pelo seu conhecimento, talento, dedicação e generosidade.

Instrua a criança segundo os objetivos que você tem para ela, e mesmo com o passar dos anos não se desviará deles.

Provérbios 22:6

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema a possível relação entre os desenvolvimentos musical e da fala do bebê. Para sustentar teoricamente a discussão, foi feito um levantamento bibliográfico que inclui livros, artigos, teses e dissertações, a fim de selecionar autores que pudessem contribuir na problematização do tema. Com o objetivo de ampliar a análise em torno do tema, foi usada uma análise de experiência de campo tendo como fundamento metodológico a observação participante. Temas como vocalização, audição e exploração de objetos sonoros são considerados indissociáveis na educação musical, uma vez que a música é vivenciada pelo bebê através da exploração e classificação auditiva de sons, que serão produzidos e/ou reproduzidos pelo seu trato vocal e pela exploração de objetos sonoros. A partir das discussões sobre o tema, são apresentados argumentos que fundamentam a importância da educação musical na primeira infância, e são apresentadas sugestões para a educação musical de bebês, defendendo a ideia de que a educação musical é dada fundamentalmente com a participação de pais, professor regente e especialista.

Palavras-chave: Música, Infância, Bebês, Fala, Vocalização

ABSTRACT

The present research aims to conduct a study on the relationship between music and babies' spoken language development. The theoretical background includes books, articles, theses and dissertations, in order to select authors who could contribute to the subject. To widen the study analysis, participant observation was used as methodological approach. Themes such as vocalization, hearing and musical objects are considered inseparable from musical education as babies explore and classify sounds, which will be produced and/or reproduced by their vocal tracts and by exploring musical objects. In this study, discussions about the main theme lead to several points and topics which support the importance of musical education in early childhood, and some suggestions are made for babies' musical education, advocating how important the participation of parents, teachers and an expert teacher is for musical education.

Keywords: Music, Childhood, Babies, language, Vocalization

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
2 INTRODUÇÃO	12
3 A MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR	14
3.1 Visão contextualista	15
3.2 Visão essencialista	16
4 A EXPLORAÇÃO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM AMBIENTE SONORO QUE ENVOLVE.....	19
5 O DESENVOLVIMENTO DA FALA NA PRIMEIRA INFÂNCIA	22
6 A INTERAÇÃO ENTRE O CANTO E A FALA DO BEBÊ	24
6.1 Vocalização	25
6.2 Audição	26
6.3 Exploração de objetos sonoros	27
7 METODOLOGIA	29
7.1 Observação participante	30
8 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO EMPÍRICO	32
8.1 O local de pesquisa.....	33
8.2 Os sujeitos da pesquisa	34
8.3 As formas de registro	36
8.4 A sistematização dos dados.....	36
9 DISCUSSÃO	38
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICES	48

1 APRESENTAÇÃO

A minha relação com a música começou muito cedo, com certeza ainda no útero da minha mãe, mas considerarei nessa apresentação apenas o momento em que passei a ter consciência dessa relação, ou seja, a partir das minhas lembranças mais remotas.

Tenho lembranças de participar cantando, mesmo que de brincadeira, dos ensaios do coral que os meus pais cantavam na igreja que eles frequentavam quando eu tinha cinco anos. Nesse tempo, a relação que eu tinha com a música era um misto de prazer e curiosidade: prazer em participar de um ambiente tão sonoro e curiosidade causada pelos sons que eu não conseguia identificar e/ou classificar.

O bairro periférico da região metropolitana da cidade do Rio Janeiro, onde morávamos, era um ambiente rico em sonoridades musicais, que se tornavam mais audíveis ao anoitecer, causando-me curiosidade e exigindo concentração às audições a distância. Em época de carnaval era fácil ouvir os ensaios da escola de samba do bairro mesmo sem sair de casa. A riqueza rítmica e a variedades de sons mesclados em uma uniformidade sonora me faziam explorar os objetos da cozinha em batuques e sons distintos. Tenho bem clara na minha memória a melodia que persistia em repetir nas caixas de som das festas juninas do bairro. Os passeios com meu pai na loja de música do "tio" Elias, excelente clarinetista que fazia exposições exclusivas para os pequenos visitantes de sua loja no centro da cidade, me causavam muito encanto, e o contato com uma grande variedade de instrumentos musicais instigavam ainda mais a minha curiosidade pelo universo musical.

Foi por volta dos nove anos que ganhei o meu primeiro violão e já iniciei uma exploração minuciosa. O encanto aumentava quando conseguia reproduzir no instrumento as melodias das músicas infantis que permeavam a minha memória musical, mas foi por volta dos onze anos que iniciei os meus estudos no violão popular, com o professor Rubens Menezes.

Alguns anos depois iniciei estudos teóricos no Conservatório de Música Carlos Gomes, e foi nesse período que descobri o baixo elétrico, iniciando meus estudos no instrumento no próprio conservatório.

O meu interesse pelo instrumento foi tão grande que me levou a iniciar estudos técnicos com um dos baixistas mais conceituados da música popular

brasileira, ¹Arthur Maia. Influenciado pelo meu professor de baixo elétrico, iniciei minha carreira como baixista em 1991, e desde então continuo acompanhando artistas, fazendo gravações e prosseguindo em meus estudos do baixo elétrico.

Dez anos depois de ter iniciado a minha carreira como músico, comecei a aprofundar os estudos na intenção de melhorar minha performance como professor de música. Morando em Curitiba desde 2001, trabalhei em diversas academias de música, onde me deparei com a oportunidade de dar aula de violão e de baixo elétrico para crianças. O desconforto inicial em não conseguir corresponder, ao meu contento, às demandas trazidas pelos pequenos alunos, despertou o meu interesse por textos que eram mais voltados para as ciências pedagógicas do que para as artes musicais. Foi a partir do contato, mesmo que pueril, com esses textos que decidi, em 2009, prestar vestibular para o curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná.

Em 2011, depois de cursar o meu primeiro ano em pedagogia, aceitei o desafio de iniciar meu trabalho como educador musical, trabalhando com crianças do berçário (três meses) até o último ano (cinco anos) da Educação Infantil. A oportunidade de atuar como educador musical no ambiente escolar foi um mergulho profundo em novas experiências permeadas por acertos e erros. As observações das respostas dadas pelas crianças aos estímulos musicais, na grande diversidade etária da Educação Infantil, me levaram a considerar as suas diferenças e semelhanças, aproximações e distâncias, que moldaram e mudaram as minhas práticas pedagógicas na atuação como educador musical.

Foi considerando a minha experiência como músico, professor e educador, e a busca por uma prática pedagógica que contribuía com o desenvolvimento musical das crianças na primeira infância que me debrucei sobre o tema escolhido para este trabalho de conclusão de curso.

¹ Baixista carioca que modernizou a forma de se tocar o baixo elétrico na música popular brasileira. Já acompanhou e gravou com artistas como Ivan Lins, Luiz Melodia, Márcio Montarroyos, Lulu Santos, Jorge Benjor, Gal Costa, Djavan, Gilberto Gil, Ney Matogrosso, Ana Carolina, Caetano Veloso, George Benson, Marisa Monte, Mart' nália, Roberto Carlos, Seu Jorge e Toninha Horta, entre outros.

2 INTRODUÇÃO

A importância da música na primeira infância é alvo de ampla discussão que envolve diversas áreas do conhecimento, a saber, a neurociência, a psicobiologia, a psicologia do desenvolvimento, a educação e a psicologia da música (ILARI, 2005). Essas áreas do conhecimento têm, nas últimas décadas, voltado a sua atenção em pesquisar o desenvolvimento musical da criança, assim como a importância da música no desenvolvimento de outras áreas específicas.

Especificamente neste trabalho, abordar-se-á a possível relação entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento da fala do bebê. Para isso, esta investigação foi fundamentada em uma pesquisa bibliográfica e em uma análise de experiência de campo, usando como fundamento metodológico a observação participante.

Este trabalho não tem a pretensão de dar todas as respostas que circundam a possível relação existente entre o desenvolvimento musical e a fala do bebê, mas se propõe a sugerir novas perguntas que fomentem a discussão em torno do tema.

Esta monografia se justifica pelas contribuições que pode trazer aos professores que atuam na educação infantil, principalmente àqueles que atuam na educação de crianças, com idade que variam do terceiro ao vigésimo quarto mês de vida.

O primeiro capítulo do trabalho propõe uma discussão em torno da notória presença da música no ambiente escolar, considerando a sua presença tanto na organização do espaço escolar quanto na educação musical na primeira infância. O capítulo discorre ainda sobre duas concepções de ensino de música que podem estar presentes na escola, a visão contextualista e a visão essencialista.

O segundo capítulo pretende, a partir da análise do ambiente sonoro que envolve as crianças, entender quais estímulos estão relacionados com a decisão das crianças em fazer música, e na definição de que tipo de música é produzida pelas crianças. A partir dessa discussão, o capítulo contribui para ampliar o olhar do educador para o entorno sonoro que envolve o bebê desde o período intrauterino, quando ainda é um feto, e usar esses estímulos a favor da educação integral do aluno.

O terceiro capítulo versa sobre o desenvolvimento da fala do bebê considerando as concepções inatista e interacionista no desenvolvimento da fala.

Esse capítulo discute a possível relação existente entre o desenvolvimento da fala na interação mãe/bebê.

O quarto capítulo investiga as possíveis aproximações existentes entre o canto e a fala do bebê, na intenção de produzir argumentos e questionamentos em torno de uma possível relação entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento da fala do bebê. O capítulo aborda alguns estímulos importantes para o desenvolvimento musical do bebê, a saber, a vocalização, a audição e a exploração de objetos sonoros.

No quinto capítulo são expostos os motivos que levaram à escolha da problemática desta monografia, assim como a escolha da ação metodológica que organiza a pesquisa em torno da problemática.

No sexto capítulo é discutida a importância da aproximação com o campo empírico no desenvolvimento desta pesquisa; os critérios usados na escolha da instituição pesquisada, assim como os percalços; a descrição da instituição que acolheu a pesquisa e os sujeitos da pesquisa; as formas de registro e sistematização dos dados.

No sétimo capítulo é promovida a discussão entre o material empírico e o material teórico, através da análise dos fatos descritos durante a pesquisa de campo. Nesse capítulo são citadas situações vividas durante as aulas de música da instituição pesquisada, com o objetivo de afirmar ou refutar a possível relação entre os desenvolvimentos musical e da fala do bebê.

Finalmente, as considerações finais trazem reflexões sobre o percurso de pesquisa realizado, assim como a proposição de futuros caminhos investigativos.

3 A MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Não é possível demarcar com exatidão o momento em que a música passa a fazer parte da educação das crianças brasileiras, porém, considerando que a educação não é uma função exclusiva da escola, pode-se dizer que mesmo as crianças que não têm acesso a instituições de ensino sistematizado têm a presença da música na sua educação, como, por exemplo, nas cantigas maternas durante o amamentar, acalentando e embalando o bebê antes do soninho, nas canções folclóricas que permeiam a comunidade familiar e que fazem parte de sua cultura.

Nas creches e pré-escolas, que são as instituições normatizadas para ofertar a Educação Infantil, é notável a participação da música como instrumento de organização e recreação do cotidiano. Porém, Tozetto (2005) alerta que foi a partir da discussão da importância da música na formação da criança, iniciada no Brasil pelo compositor e educador Heitor Villa-Lobos em meados do século XX, que se cunhou a expressão *educação musical*, que desloca a música de uma posição de recreação e entretenimento para uma posição de linguagem participante da formação cognitiva da criança. Com ela surge a ideia de que a música pode contribuir no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento. Deve-se destacar, no entanto, a estreita ligação entre a proposta de Villa-Lobos e as orientações ideológicas do Estado Novo de Getúlio Vargas.

“A educação musical desenvolve faculdades indispensáveis à criança como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina) e o trabalho em equipe” (KOELLREUTER apud BRITO, 1998, p. 39).

A música, além de ter participação ativa na educação das crianças na primeira infância, seja ela familiar ou escolar, é um elemento comum às duas esferas, e é também um elemento de equalização entre elas, ou seja, a música proporciona ligações e semelhanças a ambientes que são notoriamente diferentes. Segundo Romanelli (2013), a música ocupa um importante papel na transição entre a família e os espaços da Educação Infantil.

Porém, com o objetivo de obter uma melhor análise da música no ambiente escolar, faz-se necessário um recorte analítico que proporcione um olhar específico. Dessa forma, observar-se-á, neste capítulo, apenas uma etapa do Ensino Básico

como ambiente escolar de interesse, a saber, a Educação Infantil.

Em seguida, discutir-se-ão duas concepções de ensino de música que possivelmente fazem parte do cotidiano de instituições escolares voltadas para a educação de crianças na primeira infância, a saber, a concepção contextualista e a concepção essencialista.

3.1 Visão contextualista

Partindo do pressuposto de que os bebês estão mergulhados em um amplo ambiente sonoro desde o período intrauterino (ILARI, 2005), pode-se dizer que há música em todo lugar e em toda parte onde os bebês e as crianças estão inseridos, ou seja, a natureza produz um ambiente sonoro musical, a família é envolvida por um ambiente sonoro musical, a escola é organizada a partir de um ambiente musical, a igreja e as diversas religiões produzem um ambiente musical característico de sua liturgia cultural, e todos esses ambientes devem ser considerados ambientes de ensino de música, mesmo que não tenham uma intencionalidade explícita. Para Romanelli (2010), a música pode ser aprendida em ambientes não escolares, porém a discussão aqui desenrolada em torno do ensino de música resumir-se-á tão somente ao ambiente escolar.

A visão contextualista é aquela que se apropria da arte com o objetivo de ensinar conteúdos de outras áreas do conhecimento. Pode-se dizer que nessa concepção a arte não é vista como um fim e sim como um meio, ou seja, não se tem a intencionalidade de ensinar arte, mas sim usá-la como instrumento pedagógico para ensinar conteúdos de outras áreas do conhecimento. Para Romanelli (2010), a prevalência dessa concepção nos anos iniciais do ensino fundamental é o resultado da insuficiente formação de professores nos conteúdos específicos para o ensino da arte. Mesmo reconhecendo-se que a utilização da música como meio também é importante no processo de escolarização, ela não pode se resumir a esse papel.

No que diz respeito à educação infantil, foco de especial atenção deste trabalho, observa-se claramente o uso da música a partir da visão contextualista na organização do ambiente escolar. É comum o uso de músicas específicas na organização dos chamados "trenzinhos", no tempo que antecede as refeições ("meu lanchinho"), na organização dos materiais pedagógicos e de brinquedos ("guarda,

guarda, guarda"), na absorção da rotina de cada classe, só para citar alguns exemplos. Vale ressaltar que não há nada de errado em usar a música como instrumento de organização da escola, mas há que se cuidar de não se negligenciarem os conteúdos específicos da música na educação de bebês e crianças inseridas no contexto da primeira etapa da Educação Básica.

(...)os benefícios de uma visão contextualista de ensino da arte (como a socialização e o desenvolvimento da criatividade), não são uma atribuição exclusiva das linguagens artísticas, mas estão presentes em diversas outras áreas do conhecimento abordadas na escola. Esse autor destaca ainda que a principal justificativa da presença da arte na escola deve se pautar nos benefícios que não podem ser trazidos por nenhuma outra área. (LANIER apud ROMANELLI, 2010, p. 7)

Para aprofundar a discussão em torno da música no ambiente escolar, é preciso abordar as principais características da visão essencialista do ensino da arte, o que será feito no próximo subtítulo.

3.2 Visão essencialista

A visão essencialista refere-se ao ensino da arte em suas especificidades. No caso do ensino de música na educação infantil, refere-se à musicalização ou educação musical de bebês e crianças (ROMANELLI, 2010). Para tal, é necessário que se considerem os conteúdos específicos da música, assim como uma intencionalidade em ofertá-los, considerando a transposição didática que se faz necessária a cada faixa etária.

Outro ponto importante está relacionado com a preparação prévia do educador musical, que precisa ter não somente o domínio dos conhecimentos específicos da música, como também ter um conhecimento mínimo sobre as características e especificidades da educação infantil, características relacionadas ao cuidar e ao educar, à ludicidade como fundamento didático, à organização do espaço, e à preparação de materiais apropriados para cada faixa etária, só para citar alguns exemplos.

É importante mencionar que, de acordo com o Art.9º, parágrafo II, das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB 5/2009) as experiências que promovem a imersão das crianças na linguagem musical devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Como se vê, a importância da música na educação infantil não tem como elemento fundamental o ter ou não ter o domínio do conhecimento específico da música, ou ser essencialista ou contextualista. O elemento fundamental é o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, para o que é necessário que os elementos citados nas DCN façam parte desse processo. Dessa forma, analisar separadamente a visão contextualista e a visão essencialista não tem a intenção de separá-las, condicionando-as como ações independentes, muito pelo contrário, a intenção é afirmar que essas duas visões devem andar juntas, a favor do desenvolvimento integral dos alunos.

As visões contextualista e essencialista são obrigatoriamente complementares, ou seja, todo o desenvolvimento em uma linguagem específica, como é o caso da arte, trará sempre benefícios às várias facetas humanas, como: desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, apenas para citar alguns. (ROMANELLI, 2010, p.8)

A intenção deste capítulo é afirmar a importância qualitativa que a presença da música no ambiente escolar produz no desenvolvimento integral das crianças, entre eles o desenvolvimento da fala, que é o objeto central desta monografia. Entende-se que a discussão em torno do desenvolvimento integral das crianças na primeira infância deve envolver o esforço de todos os atores que atuam nessa direção. Daí a importância de se avaliar a atuação pedagógica de todos, professores regentes, professores especialistas e psicopedagogos, só para citar alguns. No caso específico do ensino de música na educação infantil, o professor especialista deve ter em mente que a musicalização de crianças e bebês não é uma tarefa solitária e independente, e sim uma atividade coletiva, que exige o esforço de todo o elenco escolar e que de modo algum exclui pais e familiares.

Nessa direção, é importante ressaltar que cabe ao professor especialista o papel de dar o tom a esse trabalho coletivo, como um maestro à frente de sua orquestra. Para isso é importante avaliar que tipo de concepção de ensino de música se faz presente na instituição onde irá realizar o seu trabalho. Assim, o professor poderá avaliar de que modo ele irá atuar no sentido de equalizar as duas concepções,

que devem atuar em um movimento constante e permanente, ou seja, um movimento em que em alguns momentos uma concepção se sobreponha à outra, mas que se preserve a permanência constante das duas concepções, visando o desenvolvimento integral dos alunos.

4 A EXPLORAÇÃO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM AMBIENTE SONORO QUE ENVOLVE

Para pensar na exploração musical do entorno sonoro das crianças, inicialmente é preciso deixar claro qual é a concepção de música a ser cotejada, e assim deixar claro que tipo de música é produzido pelos bebês. Toma-se aqui o conceito de música presente na enciclopédia Barsa (apud ROMANELLI, 2013, p.5) como referência, “Arte de coordenar fenômenos acústicos para produzir efeitos estéticos”, com isso amplia-se o olhar para além do conceito de música condicionado à presença simultânea de todos os seus elementos formais, a saber, melodia, harmonia, ritmo, dinâmica, andamento, forma e timbre. Parizzi (2006) alerta que a música produzida por crianças de até seis anos de idade pode causar um estranhamento a muitos adultos, que chegam a desconsiderá-la como música. Esse estranhamento é causado por uma análise que se baseia na necessidade da presença de todos os elementos formais da música e na negligência do caráter espontâneo, criativo e improvisador que a música proporciona.

Tomando como exemplo algumas culturas africanas, a forma de combinar coletivamente os sons produzidos por pilões usados para triturar grãos pode ser entendida como uma música que acompanha o trabalho, uma vez que as batidas extrapolam a sua função prática e são combinadas intencionalmente para produzir um resultado estético. (ROMANELLI, 2013, p.3)

Com base no exemplo acima, entende-se que a música é produzida a partir de uma intencionalidade de se fazer música, e isso é perceptível quando se observam crianças desde a tenra idade. A forma como balbuciam sons com uma sequência rítmica peculiar aos bebês deixa clara a natureza musical da atividade; quando um pouco maiores, golpeiam os seus brinquedos em outros objetos, com clara intenção musical, produzindo batuques que apesar de não terem uma sequência rítmica muito refinada demonstram a intencionalidade de se explorar o timbre resultante da brincadeira.

A observação da música produzida pelos bebês sugere a seguinte indagação: por que as crianças gostam de fazer música? E a resposta a essa pergunta não está muito longe das crianças: porque as crianças estão cercadas de um ambiente sonoro

e musical mesmo antes do seu nascimento.

"Pesquisas sobre a audição do feto demonstram que no último trimestre da gestação, o feto não apenas ouve os sons do seu entorno, mas é capaz de registrá-los." (LECANUET apud ROMANELLI, 2013, p.4)

O ambiente sonoro que está disponível aos bebês logo que nascem não é de todo desconhecido deles, uma vez que muitos sons que eles ouvem depois do nascimento já lhes são familiares, ou seja, são sons que formam registros ainda no período uterino. Daí o interesse dos bebês em explorá-los usando outros sentidos, uma vez que esses registros, até então exclusivos da audição, não são reconhecidos pela visão, pelo olfato, pelo tato e pelo paladar.

Desde o nascimento, os bebês estão cercados de diversos sons, que criam um ambiente de estímulos favoráveis à sua exploração, uma complexa variedade de sons que devem ser didaticamente considerados.

Toma-se como exemplo um bebê que horas depois de nascer é colocado em um berçário limpo, aconchegante e silencioso; ao se deparar com um cenário como esse, pode-se imaginar que esse seria um ambiente pobre em estímulos, mas ao se observar o cenário de maneira minuciosa, consideram-se vários estímulos sonoros, como o choro de outros bebês, a fala mesmo que sussurrante das enfermeiras, o barulho das batidas de dedos no vidro de pais e avós eufóricos. Mesmo que esse não seja um cenário universal ao nascimento de todas as crianças, é impossível negar que elas estão cercadas de uma variedade incontável de estímulos, que devem ser considerados por seus educadores. Facilitar a exploração desse universo sonoro é parte integrante de uma educação musical que não negligencia o interesse que os bebês têm por esses sons.

"O fascínio que a criança tem pelas fontes sonoras é o elemento essencial na construção de seu repertório de sons que posteriormente fundamentará suas experiências musicais" (ROMANELLI, 2013, p.5)

Proporcionar um ambiente rico em oportunidades de experiência é muito importante para o desenvolvimento musical das crianças, aliás o professor, principalmente aquele que trabalha com a primeira infância, deve estar atento e aberto a viver

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto quase impossível nos tempos que correm:

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

No contexto da citação acima, Larrosa contribui dissertando sobre a diferença entre a informação e a experiência. Ao pensar em educação musical ou musicalização infantil, o professor precisa evitar o equívoco de confundir esses dois conceitos, uma vez que a criança, sobretudo na primeira infância, aprende através da experiência, e os motivos são óbvios: a criança, na primeira infância, está descobrindo o mundo através de experiências que envolvem todos os seus sentidos (a visão, o olfato, o paladar, o tato, a audição) portanto seria equívoco pautar o ensino de música na primeira infância no acúmulo de informação em detrimento da experiência.

A intenção conceitual deste capítulo é ampliar o olhar no que diz respeito ao ambiente sonoro e musical do entorno dos bebês na direção de utilizar esse recurso em favor da educação musical dos mesmos. Ilari (2005) afirma que o desenvolvimento auditivo das crianças acontece no período do nascimento ao décimo aniversário, portanto não podemos desconsiderar a primeira infância no que diz respeito ao desenvolvimento das distinções entre alturas, timbres e intensidades.

É importante salientar que a educação musical dos bebês não é tarefa exclusiva do professor que detém o conhecimento específico de música, e sim uma tarefa que envolve pais, mães, professores e cuidadores. Portanto, o trabalho intencional de exploração, classificação e nomeação do ambiente sonoro deve ser um trabalho conjunto de todos os atores envolvidos na educação de bebês. Aliás, não se pode negar que o trabalho de identificação dos sons na primeira infância está diretamente associado ao objeto concreto e ao seu nome, e por conta disso supõe-se que exista relação direta no desenvolvimento da fala na primeira infância.

Em seguida, discutir-se-á o desenvolvimento da fala do bebê considerando a possível relação existente entre esse desenvolvimento e a experiência proporcionada pelo ambiente sonoro que o envolve.

5 O DESENVOLVIMENTO DA FALA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira palavra balbuciada pelo bebê eclode em um momento de muita expectativa e de múltiplos sentimentos, principalmente por parte da família, mas que também envolve os cuidadores e os educadores. Tal expectativa está assentada na certeza de que, em determinado momento, aquele bebê que já se comunica e se expressa através de gestos, sorrisos, choros e sons que se assemelham com melodias musicais, articulará, a qualquer momento, a sua primeira palavra. Porém, para além das expectativas afetivas da família e dos educadores, o desenvolvimento da fala do bebê tornou-se objeto de investigações e formulações teóricas que buscam a compreensão desse processo. Para Pessôa e Moura (2008), a compreensão do processo de desenvolvimento da fala está diretamente relacionada à compreensão da mente humana.

O desenvolvimento da fala ocorre de maneira mais intensa nos dois primeiros anos de vida, mas nem sempre esse processo foi reconhecido como um desenvolvimento de interação social, uma vez que as primeiras concepções teóricas acerca do tema são concepções inatistas e, portanto, desconsideram o ambiente e o contexto em que as crianças estão inseridas, atribuindo a aquisição da fala a estruturas biológicas específicas da linguagem. Segundo Pessôa e Moura (2008), são as publicações de Skinner e Chomsky que inauguram as discussões em torno da gênese e desenvolvimento ou aquisição da linguagem (década 1950).

A aquisição da linguagem, para a teoria inatista de Chomsky, acontece naturalmente e não é proporcionada/desenvolvida por um “esforço” da criança, já que o seu desenvolvimento e os traços básicos que surgem são pré-determinados por um estado inicial que é inato e comum à espécie. (PESSÔA e MOURA, 2008, p.18)

É somente a partir da década de 1970 que se inicia a discussão em torno da interação entre bebê e mãe na aquisição da linguagem, tendo Charles Ferguson como principal precursor de tais discussões.

A ideia de que a fala dos adultos influencia o processo de aquisição da linguagem era pouco compartilhada antes da metade da década de 1970. A partir dessa época, observa-se um aumento do interesse no papel da

inteiração no processo de aquisição de linguagem nas crianças. (PESSÔA e MOURA, 2008, p.17)

Ao contemplar-se o ambiente rico em estímulos em que a criança está inserida desde os primeiros dias de nascimento, partindo do pressuposto de que cheiros, sons musicais, ruídos, cores, variações de temperaturas, texturas e muitos outros estímulos “corriqueiros” aos adultos produzem nas crianças experiências singulares e excitantes, é possível presumir que a fala usada como participante na comunicação entre adultos e crianças provoque nela um desejo pela experiência da fala. Segundo Norbert Elias (apud LAHIRE, 1997, p. 18), os desejos de um sujeito não lhes são previamente inscritos, mas constituem-se a partir de sua primeira infância na coexistência com os outros. Lahire, ao falar da importância da participação dos pais na cultura escrita das crianças, nos dá mais fundamentos que sustentam a hipótese aqui defendida.

“Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza (...) estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita” (LAHIRE, 1997, p. 20).

Para Bruner (apud PESSÔA e MOURA, 2008, p. 20), a inteligência está relacionada com questões biológicas, porém o exercício da inteligência depende da apropriação dos modos de atuação que o indivíduo adquire na cultura em que está inserido. É como participante na interação sócio-histórico-cultural que a criança evolui da comunicação pré-linguística à comunicação linguística, em um processo crescente que envolve diversas combinações estabelecidas na relação entre mãe e bebê. Pessôa e Moura (2008, p. 23) coadunam com a hipótese de Bruner ao dizerem que “é através da interação com os outros que as crianças descobrem o que é a cultura e como o mundo é concebido por ela”.

Portanto, é no convívio com os seus pares que se dá o desenvolvimento da fala das crianças, e é partindo desse pressuposto que se dá o interesse pela investigação de como a música pode contribuir no desenvolvimento da fala do bebê, e isso será o objetivo principal das discussões do próximo capítulo.

6 A INTERAÇÃO ENTRE O CANTO E A FALA DO BEBÊ

Ao iniciar a discussão em torno da relação existente entre o canto e a fala do bebê, é importante salientar que a intenção não é colocar a educação musical como elemento subserviente do desenvolvimento da fala do bebê, e sim como um dos elementos participantes. É importante dizer que a educação musical tem as suas próprias especificidades curriculares e que é um direito garantido à criança na Educação Básica, pela Lei n.º 11.769/08, que altera a LDB 9394/96.

Segundo Ilari (2005), estudos desenvolvidos na área da neurociência e da psicologia concordam no argumento de que a música e a fala possuem semelhanças que as aproximam e até se confundem no início da vida do bebê. Ainda segundo a autora, as duas formas de comunicação só se tornam claras e dissociadas quando as crianças diferenciam entre o canto e a fala, e é partindo desse viés que Romanelli (2013) contribui com o argumento de que as crianças cantam antes de falar, ou seja, os bebês se comunicam por meio da música mesmo antes de falar. Parizzi (2006) contribui afirmando que a criança já nasce com um trato vocal que lhe impulsiona a produzir balbucios musicais antes da fala. Ainda, contribui dizendo que a criança refina o seu repertório vocal por volta de quatro meses de idade, quando passa a brincar com a voz usando consoantes, variando alturas e timbres.

"Essa fase é particularmente relevante em relação às competências musicais iniciais da criança, pois envolve sua capacidade criativa intrínseca" (PARIZZI, 2006, p.41)

É importante esclarecer que um ambiente rico em estímulos sonoros é de fundamental importância no desenvolvimento das formas de comunicação das crianças (canto e fala). Diversos estudos mostram que a forma como pais e cuidadores se comunicam com as crianças na fase pré-verbal tem grande participação no desenvolvimento musical das crianças.

"A voz da mãe, com suas repetições, representa uma espécie de 'espelho sonoro' para a criança, o que reforça o seu 'eu' musical" (ADDESSI, 2012, p.24).

Pais e cuidadores das mais diversas culturas apresentam aos bebês modelos de sons vocais, estimulam a imitação desses sons, recompensam os bebês por sua atuação e, didaticamente, ajustam essa intervenção às possibilidades de vocalização da criança naquele momento. (PARIZZI, 2006, p.41)

Um ambiente rico em estímulos sonoros deve ir além de deixar que uma música tranquila, quase hipnótica, seja parte integrante do ambiente dos bebês. É preciso que haja uma intencionalidade educacional ao se pensar esse ambiente, Romanelli (2013) sugere que se deve cantar muito, explorar o mundo sonoro e ouvir muita música. Os três pontos abordados na sequência deste texto contribuem na construção de um ambiente rico em estímulos sonoros.

6.1 Vocalização

Entende-se como vocalização todo som produzido pelo bebê através do uso do seu trato vocal. Segundo Parizzi (2006), é por volta dos quatro meses de idade que o bebê começa a brincar com a voz, produzindo sons variando alturas, intensidades e timbres. É importante dizer que tais vocalizações produzem nos bebês curiosidades, prazeres e emoções inerentes a quaisquer tipos de brincadeiras, e, portanto, tornam-se oportunidades lúdicas que não podem ser negligenciadas por um educador ávido por oportunidades que proporcionem a educação integral dos seus pequenos alunos. Para Parizzi (2006), esse jogo de vocalizações que envolve uma relação de estímulo e resposta entre bebê, pais e educadores constitui-se em um pré-requisito importante para a aquisição da fala e da capacidade de cantar.

As atividades de vocalização podem ser feitas a partir de estímulos criados pelo próprio bebê, que propõem sons que podem ser respondidos por educadores e pais, ou podem ser estimulados observando o interesse do bebê pela vocalização desses sons. Dessa forma pais e educadores podem atuar tanto como proponentes de atividades sonoras que ampliam o repertório de vocalização dos bebês, quanto como pares nas respostas às propostas de vocalizações espontâneas dos bebês. Para Malloch (apud ADDESSI, 2012. p. 24), essas atividades de exercício vocal representam as primeiras formas de esquema corporal desenvolvidos pela criança.

Nessa direção, a música pode ser usada como um meio divertido de estimular os bebês a produzirem sons com a sua boca, ou seja, podem ser introduzidas na sua rotina diária escolar e familiar, que aqui é definida como a repetição cíclica dos acontecimentos diários com variações e mudanças (ADDESSI, 2012). Dessa feita, músicas que estimulam a reprodução de sons pelas crianças podem ser introduzidas na rotina diária. Tais músicas devem ser cantadas pelos professores e pais, com

objetivo de convidar os bebês a entrarem na brincadeira. Sons conhecidos como “lalação” são muito adequados nessas canções, tais como “brrrruuuuu”, “lalalalala”, “dadadada”, “mamamama”.

É importante afirmar que a introdução de atividades musicais de vocalização na rotina dos bebês lhes dá a possibilidade de se tornarem proponentes da brincadeira. Nesse caso, cabe aos pais e educadores estarem atentos às suas propostas, no sentido de corresponderem aos estímulos de vocalização dos bebês.

6.2 Audição

Ao iniciar-se esta discussão, é importante lembrar que a criança já explora o mundo através da audição desde os últimos meses do período intrauterino, portanto a atividade de audição é para a criança uma atividade que provoca curiosidades, prazeres e descobertas. Dessa feita, as atividades de audição devem ser cuidadosamente pensadas e aplicadas com um olhar atento às reações e ações que provocam nos pequenos. Segundo Romanelli (2013), é preciso preparar a audição para que as crianças entendam o que está acontecendo. Em muitos casos a audição pode ser tornar um pano de fundo para outras atividades, e isso não é audição com intencionalidade.

No caso do berçário, é possível pensar em atividades de audição que estejam relacionadas com as recentes descobertas dos bebês, por exemplo, levar os bebês até a janela durante a chuva pode ser um momento de audição, desde que o condutor tenha a intenção de proporcionar ao bebê uma oportunidade de relacionar o som da chuva com a chuva, ou seja, relacionar o som ao objeto concreto. Aqui cabe até mencionar um exemplo que aconteceu em uma de minhas aulas, em que eu desenvolvia uma atividade de audição relacionada aos sons da natureza. Ao colocar a reprodução do som da chuva em equipamento de som, percebi que um dos bebês virou-se e olhou para a janela, como se esperasse ver a chuva cair. Esse exemplo demonstra que a criança já havia feito a relação do som com o objeto concreto, e esse deve ser o principal objetivo das atividades de audição.

Outro objetivo a ser alcançado está relacionado à ampliação de repertório do bebê. Partindo do pressuposto de que o bebê já ouve o que os pais ouvem desde os últimos meses do período intrauterino, torna-se de fundamental importância a

ampliação do repertório musical da criança, inclusive para além do repertório infantil. Nesse sentido, pode-se dizer que conduzir o bebê na direção de ouvir um repertório que não lhe é familiar amplia a possibilidade de audição e de classificação de novos sons, uma vez que essa incursão envolve experiências de audição que não são comuns ao seu ambiente familiar e/ou escolar.

6.3 Exploração de objetos sonoros

Ao organizar vocalização, audição e exploração de objetos sonoros em três subtítulos separadamente, não se sugerindo separá-los no desenvolvimento musical dos bebês. Na verdade eles, estão imiscuídos e entremeados em um movimento que na maioria das vezes é sugerido pelos próprios bebês, mesmo que o professor organize esses três fundamentos em momentos singulares. Segundo Correa (2013, p. 183) os bebês conhecem o mundo através da audição, da oralidade e do tato.

É importante dizer que a exploração de objetos sonoros pelos bebês envolve mais sentidos do que os usados pelos adultos. Os bebês não usam somente a audição, a visão e o tato, mas também a exploração oral, estudando com a boca a textura dos objetos sonoros. Dessa forma, torna-se fundamental a condição de cuidar ao de educar, ou seja, cabe ao educador o cuidado na preparação e higienização prévia dos objetos que serão ofertados aos alunos.

Os objetos sonoros ofertados não devem ser limitados a instrumentos musicais formais, mesmo que estes não devam ser dispensados, mas devem abranger todo o tipo de objeto que produza algum tipo de som que possa ser explorado pelos bebês. Em uma lista reduzida, podem-se incluir objetos percussivos de todos os tipos, como aqueles que precisam ser golpeados para produzir som, ou aqueles que precisam ser balançados para produzir som; em outros casos, podem-se utilizar objetos eletrônicos, como aqueles em que o som é disparado por um botão. O importante é que tais objetos estejam à disposição dos alunos.

A exploração de instrumentos musicais formais pode ser utilizada inicialmente com a mediação do professor, ou seja, o professor manipula o instrumento e depois oferece aos alunos, como no caso do violão, do piano toy ou da bateria, por exemplo. Em outros casos, eles podem ser manipulados simultaneamente pelo professor e pelos alunos, como no caso de chocalhos e tambores, caso em que se pode

disponibilizar um instrumento para cada um. A exploração desses últimos pode ser feita com a ajuda da reprodução de músicas através de um aparelho de som, cantando, ou até livremente, sem ajuda de nenhuma música específica, ficando a critério do professor.

Vale ressaltar que a exploração de objetos sonoros pode ser um momento crucial na relação entre o objeto concreto e o som produzido por ele, ou seja, é possível que através da exploração desses objetos sonoros os bebês façam uma relação de classificação entre o objeto e o som. Daí a importância de se ter uma intencionalidade pedagógica mediando tal atividade. O relato de Correa, feito a partir da descrição de uma observação de campo, coopera com esse argumento.

Isadora engatinha para fora do tatame com a castanhola na mão (...). Ela engatinha carregando-a pela parte maior, justamente a parte que ao bater um lado no outro produz o som. Logo para, e passa a castanhola para a mão esquerda, que a balança alto no ar. Ao acaso, Isadora extrai uma leve batida da castanhola, e ela percebe que foi aquele objeto que tinha em mãos que produziu o som. Isadora leva também sua mão direita a castanhola. E busca segurar cada “aba” da castanhola com uma das mãos. Ao fazer isso, observa de perto o som ser produzido. (CORREA, 2013. p. 122)

A riqueza de detalhes exposta na experiência de exploração sonora de Isadora dá pistas de como essa atividade pode ser significativa no desenvolvimento integral dos bebês. A experiência acima citada é resultante de uma exploração espontânea de objetos sonoros, em que os objetos são colocados à disposição dos bebês sem serem previamente manipulados. Mesmo que inicialmente o objeto seja escolhido pelo bebê através da observação visual, a exploração sonora ocupa lugar importante na atividade ao se ter o primeiro som emitido. Como no exemplo de Isadora, é através da exploração do objeto e do som que o bebê pode fazer relações e inferências relacionadas a sua experiência. As relações e inferências feitas pelos bebês em situações como essa ainda são pouco conhecidas dos pesquisadores, mas tem se tornado cada vez mais alvo de diversas pesquisas científicas. Porém o que não se pode negar é a importância dessas experiências para o desenvolvimento integral dos bebês.

7 METODOLOGIA

A problemática que sustenta este trabalho de conclusão de curso tem sua origem na pergunta: Há uma relação plausível entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento da fala do bebê?

Torna-se aqui importante falar um pouco da origem da pergunta que sustenta a problemática deste trabalho monográfico. Tal questionamento surge da minha relação semanal com os bebês iniciada no ano de 2011 e que perdura desde então. Foi atuando como professor de música e experimentando na prática, sempre atento aos acertos e erros, que comecei a observar a resposta dos bebês às atividades de vocalização, audição e exploração de objetos sonoros.

Atento à riqueza sonora musical produzida por meus pequenos alunos, fui ficando cada vez mais curioso e cativado em buscar respostas teóricas que pudessem me auxiliar no sentido de proporcionar o melhor ambiente didático para o desenvolvimento musical dos bebês.

Um ano mais tarde, observei que em geral os alunos que iniciavam a sua carreira escolar depois do berçário tinham um menor desenvolvimento da fala, e isso me levou a questionar se haveria uma possível relação entre os desenvolvimentos musical e da fala.

A partir daí, enquanto docente em pedagogia, o meu olhar acadêmico foi se voltando cada vez mais para os assuntos relacionados a educação infantil e ao desenvolvimento cognitivo na primeira infância. Desta feita, a problemática do trabalho monográfico já estava decidida, restando apenas definir a melhor forma de se fazer a pesquisa.

Tendo como objetivo central desta monografia a problemática acima citada, decidi-se sustentar metodologicamente a pesquisa em dois fundamentos, a saber, pesquisa bibliográfica organizada a partir de revisão da literatura, como sugere Laville (1999); e pesquisa de campo baseada na observação participante, nos moldes sugeridos por esse mesmo autor.

A pesquisa bibliográfica foi sempre mediada a partir da pergunta inicial que sustentou a problemática desta monografia. Segundo Lakatos, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem” (2010, p. 166).

Partindo desse pressuposto, foi feito um levantamento de livros, dissertações, teses, artigos científicos e publicações online, que posteriormente foram selecionados a partir de uma revisão da literatura com o objetivo de sustentar teoricamente a discussão em torno do tema central deste trabalho.

“Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo que possa servir em sua pesquisa” (LAVILLE, 1999, p. 112).

7.1 Observação participante

Foi considerando a minha relação semanal com os bebês que se optou pela observação participante, mas esse não foi o único fator para a escolha, foi considerado também o caráter qualitativo que esse tipo de pesquisa proporciona. Segundo Passos e Barros (apud CORREA, 2013, p.66), “conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir o próprio caminho, constituir-se no caminho”.

Nesse sentido a pesquisa de campo com caráter de observação participante possibilita ao pesquisador observar a experiência do aluno no momento em que o próprio pesquisador participa da experiência. Segundo Romanelli, a presença do pesquisador em campo, através da observação participante, é uma condição essencial a uma metodologia de pesquisa que considera “as situações e os sujeitos que constroem cotidianamente a escola” (2009, p. 101).

A pesquisa participativa é entendida por Lakatos (2010) como uma extensão ou um “braço” da observação direta intensiva que se dá através de duas técnicas: observação e entrevista (só para citar, pois essa segunda técnica não foi usada nesta pesquisa). Lakatos considera que esse tipo de pesquisa é caracterizada principalmente pela participação real do pesquisador nas atividades do grupo. Segundo Mann (apud LAKATOS, 2010, p. 177), “a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam”.

O processo de observação e coleta dos dados durou aproximadamente dez meses, considerando que no período de férias de inverno e de verão obviamente não houve observação. Em seguida, detalhar-se-á a aproximação com o campo empírico,

considerando o local de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e as formas de registro.

8 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO EMPÍRICO

Apesar do esforço em fundamentar teoricamente este trabalho através da pesquisa bibliográfica, entende-se que a aproximação com o campo empírico torna uma pesquisa ainda mais rica e completa de fatos que podem ser correlacionados ou não com a teoria estudada, mesmo que a teoria que fundamenta o trabalho já esteja assentada em fatos empíricos cientificamente estudados. Segundo Lakatos (2010) teoria e fatos devem despertar o ambivalente interesse do pesquisador. Para Goode e Hatt (apud LAKATOS, 2010, p. 98) “o desenvolvimento da ciência pode ser considerado como uma inter-relação constante entre teoria e fato”.

Portanto, foi com o objetivo de buscar mais subsídios empíricos que sustentassem os argumentos desta monografia que se optou pela aproximação com campo empírico.

Dessa feita a próxima etapa seria conseguir o apoio de uma instituição de educação infantil que recebesse o projeto de pesquisa. Apesar de ter o desejo ideológico de que a pesquisa fosse desenvolvida em uma instituição pública, o meu tempo limitado me privou de realizar tal anseio, uma vez que as minhas manhãs eram ocupadas pela grade horária do curso diurno de pedagogia, as minhas tardes ocupadas pelas duas escolas de educação infantil e uma escola de ensino fundamental onde atuo como professor de música, e algumas de minhas noites tomadas pelas aulas particulares de alunos adultos.

A partir dessa constatação restou-me tentar conciliar a minha pesquisa acadêmica com o trabalho desenvolvido em uma das duas escolas de educação infantil onde atuo como professor de música. O critério usado para a escolha entre as duas instituições foi a quantidade de alunos no berçário, entendendo que um menor número de alunos poderia amplificar as minhas possibilidades de observação.

A entrada em uma instituição, assim como a observação dos seus diversos agentes, proporciona um rico ambiente cheio de pequenos detalhes que orientam a análise das concepções de trabalho pedagógico da escola, assim como as suas convergências e tensões. Para Ginzburg (1989), detalhes muitas vezes imperceptíveis para a maioria são indícios importantes que não podem ser desconsiderados pelo pesquisador em seu olhar crítico, ou seja, é na soma dos detalhes que se constrói um panorama mais sólido do objeto de pesquisa.

Há que se considerar, portanto, que a minha relação prévia com a escola pudesse conduzir viciosamente o meu olhar de pesquisador na direção dos conceitos que já tinha como professor. Então, foi necessário que eu calibrasse previamente o meu olhar a partir do fundamento teórico necessário para ampliar a minha visão no sentido mencionado por Ginzburg. Um fato, porém, ajudou-me nesse sentido: a escola escolhida, além de ter o menor número de alunos no berçário, era também a escola onde eu estava atuando a menos tempo como professor, a aproximadamente oito meses à ocasião. Isso foi um ponto positivo na equalização entre o meu olhar de pesquisador e o meu olhar de professor da instituição.

A seguir ver-se-á o detalhamento um pouco mais refinado da instituição em questão.

8.1 O local de pesquisa

A instituição foi bem receptiva à proposta do projeto. Representada por uma de suas pedagogas e sócias da escola, a instituição não fez exigências que pudessem comprometer o desenvolvimento da pesquisa, com exceção da recomendação relacionada a alguns cuidados éticos, a fim de não expor a integridade, identidade e imagem das crianças. Nessa direção, foi assumido um compromisso com a escola de que nenhuma imagem das crianças e ou até os nomes delas seriam divulgados neste ou em futuros trabalhos que usassem essa pesquisa como matriz empírica.

A pesquisa de campo deu-se em uma escola de Educação Infantil da rede privada de Curitiba. Trata-se de uma escola de pequeno porte que atende crianças oriundas da classe média, de faixa etária que comporta crianças entre três meses a cinco anos de idade. A escola está organizada em cinco turmas (Berçário, Maternal I e II, Jardim I e II) e conta com uma experiência de mais de 30 anos de trabalho pedagógico.

Além dos professores regentes concernentes às respectivas turmas, a escola conta com cinco professores de aulas especiais, a saber, música, judô, ballet, inglês e psicomotricidade relacional.

A escola fica situada em um bairro da região Matriz da cidade de Curitiba, que conta com 12.907 habitantes, segundo dados do IBGE 2010, distribuídos em uma de

área 3,59 Km². Trata-se de um bairro tradicional da cidade de Curitiba, que cresceu principalmente à volta da Igreja de Nossa Senhora construída pelos freis capuchinhos no início do século XX.

Assim como a maioria das pequenas escolas de educação infantil de Curitiba, quiçá do Brasil, essa escola foi organizada em uma casa que aparentemente já foi utilizada como domicílio, mas conta com uma boa adaptação dos espaços às necessidades das crianças. O espaço escolar está distribuído em seis salas de aula, uma recepção, uma secretaria, uma cozinha, um trocador, um refeitório, um parquinho e um campinho, além de três banheiros (dois adaptados para atender as necessidades das crianças e um para os professores).

Como se vê, não há uma sala específica para as atividades especiais, como música, judô, ballet, etc. As aulas de música acontecem na sala de aula do Jardim III, que precisa ter as suas atividades organizadas no sentido de não utilizar esse espaço no dia das aulas de música. A exceção fica por conta do berçário, que tem as aulas de música na própria sala.

A sala do berçário é bem ampla e organizada, e conta com três cômodos: um espaço mais amplo, posicionado à entrada da sala, com espelhos nas paredes e espaço livre para a movimentação dos bebês (nesse espaço que acontece as aulas de música); o segundo cômodo é menor e serve como dormitório, ou seja, é onde ficam os berços utilizados para a hora do soninho dos bebês; o terceiro cômodo é um trocador, que conta com uma banheira equipada para banhar os bebês caso seja necessário.

8.2 Os sujeitos da pesquisa

Para o trabalho de observação participante, foi escolhida a turma que comporta o público-alvo dessa pesquisa, ou seja, crianças que ainda não haviam adentrado ao universo da fala. Portanto, o trabalho de observação foi iniciado com a turma do Berçário até que esses alunos completassem a progressão para a turma Maternal I.

No início da observação, a turma do berçário tinha oito bebês com idade entre seis e onze meses, quatro meninas e quatro meninos. Os bebês que foram

matriculados no decorrer do período não foram considerados na pesquisa, uma vez que um dos objetivos era acompanhar o desenvolvimento da etapa inicial da pesquisa até a etapa final, ou seja, a devida progressão à turma Maternal I.

No decorrer das visitas, foi possível observar características da personalidade de cada bebê, que aqui serão descritas de forma abreviada, somente para dar uma ideia da heterogeneidade da turma.

Amelinha,² uma das mais velhas do grupo, dez meses, se apresentava sempre séria e desconfiada, e até evitava contato, mas ao se deparar com o estímulo musical transformava-se em uma criança dançante e participativa.

Jane também com dez meses, sempre simpática e sorridente e de personalidade forte, não gostando de ser contrariada. Por outro lado, sempre disposta a propor brincadeiras musicais durante as aulas.

Elza estava entre as mais novas do grupo, com oito meses no início da observação. Sempre observadora e atenta, passava uma impressão de certa timidez, mas que era desfeita logo no início dos estímulos musicais, quando se tornava uma criança ativa em todas as atividades.

Chiquinha era uma das mais animadas durante as aulas de música e com sete meses é a mais nova das meninas. Participava e dançante, ela é muito observadora e sempre está disposta entrar na brincadeira dos colegas.

Edu é o mais velho dos meninos, e com dez meses é o único da turma que anda. Espontâneo e participativo, sempre está pronto a antecipar a rotina da aula.

Chico, também de dez meses, é tímido e observador, às vezes até aparenta um certo desinteresse, mas sempre se envolve nas atividades de exploração de objetos sonoros.

Caetano, de sete meses, é dos mais animados entre os meninos e expressa o seu contentamento com sorrisos, gritos e balançando o seu corpo como se desafiasse a gravidade.

Milton é o “caçula” da turma, com seis meses. É mais observador e quieto, como se descobrisse o mundo. Essa afirmação se torna mais plausível quando ao par da informação de que durante o período de observação ele passou a usar óculos, o

² Os nomes usados não são referentes aos verdadeiros nomes das crianças e foram escolhidos com o objetivo de homenagear compositores brasileiros. Cada nome é apresentado ao final deste trabalho nos apêndices, apresentando dados biográficos e referências sobre sua trajetória musical.

que mudou consideravelmente o seu comportamento durante as aulas de música.

8.3 As formas de registro

Para que houvesse uma observação mais detalhada das aulas de música optou-se por fazer registros em vídeo. Foi realizada a filmagem de duas aulas de música de aproximadamente vinte minutos cada aula. A filmagem foi feita com a autorização da direção da escola para a exclusiva utilização em observação de campo. A primeira filmagem foi executada no berçário, com crianças com idade que variam entre seis e doze meses, na tarde de 26 de março de 2014. A segunda filmagem foi realizada na manhã de 13 de abril de 2015, e contou com a participação de nove crianças com idade entre dezoito e vinte e quatro meses. A segunda filmagem aconteceu aproximadamente um ano depois da primeira filmagem, no momento em que todos consolidavam o domínio da linguagem através da fala.

Para além das duas filmagens, foi considerado o registro de diário de campo, resultante do acompanhamento na escola, que foi de quatro horas semanais durante o intervalo existente entre as duas filmagens, com exceção do período de férias de inverno e de verão. Os registros de observação presencial foram utilizados na análise do comportamento das crianças durante as aulas de música. Segundo Ezpeleta e Rockwell (apud ROMANELLI, 2009, p.72), a presença do pesquisador na escola é essencial para “abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar”.

8.4 A sistematização dos dados

Após o período de observação, foi feita a transcrição das aulas filmadas, a fim de se fazer uma análise descritiva dos fatos. O trabalho de análise só foi iniciado depois de um breve retorno à fundamentação teórica, que considerou a leitura de alguns artigos e teses que foram organizados em um perfil parecido com esta pesquisa. A ideia era calibrar o olhar para enxergar pistas importantes que pudessem

auxiliar na busca pela problemática que fundamenta este trabalho.

Para além da leitura visual dos vídeos foram consideradas algumas observações descritas no diário de campo. Mesmo que as imagens sejam mais ricas e oportunizem ao pesquisador voltar ao momento vivido, tendo mais oportunidades de atentar para detalhes que passaram despercebidos no momento presente, as anotações de campo dão uma noção mais detalhada do processo, e mesmo que pareçam mais genéricas podem ser consideradas.

Outro ponto importante da sistematização dos dados é a categorização de fatos que ajudam o pesquisador a manter o foco na problemática da pesquisa. Isso auxilia o pesquisador a não desviar o olhar para fatos que mesmo que pareçam interessantes não operam entre os fatos que são relevantes para a pesquisa em questão (LAVILLE, 1999). Portanto, foram usadas categorias que realmente eram relevantes a essa pesquisa, como vocalização, audição e classificação dos sons por parte das crianças a partir da exploração de objetos sonoros.

Após a descrição das filmagens e da categorização dos fatos, foi feita uma avaliação das anotações de cada categoria, com o objetivo selecionar o que era mais relevante para a pesquisa e no sentido de promover uma discussão entre esse conteúdo empírico e o conteúdo teórico já devidamente selecionado através da pesquisa bibliográfica.

9 DISCUSSÃO

No decorrer deste capítulo serão relatados alguns fatos colhidos na observação de campo, com o objetivo de promover uma discussão entre os fatos empíricos e a fundamentação teórica. Como já foi citado anteriormente, em um trabalho científico é fundamental que se faça a constante inter-relação entre teoria e fato (LAKATOS, 2010, p. 98).

Organizados em um semicírculo, é possível observar a concentração e a expectativa dos alunos no que estava para acontecer. Tal expectativa pode ser justificada pelo fato de que a aula de música é participante da rotina escolar dos bebês nos moldes como relata Adessi: “As rotinas diárias são definidas como a repetição cíclica dos acontecimentos diários com variações e mudanças” (2012, p.23).

Ao ver o violão nas mãos do professor, Amelinha bate as palmas das mãos várias vezes, e é logo acompanhada por Elza, que, sorrindo, também bate as palmas das mãos. Em seguida, Jane bate com os calcanhares no chão enquanto os demais alunos observam atentamente, sinalizando estarem totalmente cientes do que irá acontecer em seguida. (RANGEL, 2014)

Vê-se no relato acima a identificação feita por alguns bebês de um objeto concreto com a música, ou seja, a relação feita entre o violão e a música que é expressa através do seu som. Partindo do pressuposto de que o violão é participante da rotina musical dos alunos, pode-se supor já existir uma relação feita pelos bebês do objeto com o som e o que ele promove, ou seja, manifestações corporais como o balançar do corpo e a marcação sonoro-rítmica com as palmas das mãos demonstram que só a visão do objeto já é suficiente para a relação com a sua função e/ou produção. Segundo Lino (apud CORREA, 2013, p. 152), “a música não prescreve, mas indica que é preciso experimentar sentidos, juntar, relacionar”.

Outro ponto importante a ser citado é que, apesar de a aula de música ter uma proposta clara de rotina, isso não impede que a reação dos bebês aos estímulos sejam pluralizes, ou seja, mesmo que a atividade seja voltada para a socialização, é possível observar manifestações de vocalização e exploração de sons com o corpo.

Enquanto é executada uma música, a voz e violão, que cita o nome das crianças, Elza acompanha a canção com palmas enquanto Chiquinha balança o corpo de um lado para o outro, batendo a mão esquerda na coxa

esquerda. Edu também participa do acompanhamento com palmas a partir do momento em que seu nome é citado na canção, como uma clara manifestação de sua participação na brincadeira. Jane começa a produzir sons estalando a língua no céu da boca e Elza produz um som estalando os lábios na palma da mão esquerda ao ter seu nome incluído na canção. Caetano parece acompanhar o ritmo da canção esfregando os calcanhares um no outro. (RANGEL, 2014)

É importante ressaltar que a espontaneidade dos bebês na aula de música não deve ser um argumento para justificar o espontaneísmo didático, ou seja, aquele quando o professor vai para a sala de aula sem preparação prévia, e em outro aspecto, a espontaneidade dos bebês não deve suplantar a importância da rotina no desenvolvimento dos bebês. Segundo Adessi (2012, p. 22), “estudos com base na psicologia social e cultural têm focalizado a relevância dos aspectos sociais, motores, linguísticos e emocionais das rotinas do cotidiano infantil”. Dessa feita, observamos a resposta dos bebês aos estímulos propostos intencionalmente pela atividade de vocalização.

O primeiro exercício de vocalização consiste na execução de um som produzido a partir de um sopro que fricciona os lábios (pruuuuuuuu), usando a figura musical mínima como referência de divisão rítmica. Amelinha, Elza, Milton e Jane acompanham a brincadeira proposta, enquanto os demais alunos observam atentamente. O segundo exercício de vocalização consiste na execução do som LÁ- LÁ- LÁ- LÁ. Amelinha, Elza, Milton e Jane continuam participantes na atividade, e dessa vez o Gustavo entra na brincadeira. O terceiro exercício de vocalização consiste em produzir um som abafando a boca com a mão (BUA- BUA- BUA- BUA), Enzo, Jane e Elza participam timidamente da brincadeira (RANGEL, 2014).

No exemplo acima, é notável a participação de alguns bebês nas atividades de vocalização, enquanto outros somente observam. Curiosamente, os bebês que participaram ativamente da experiência registrada acima são proponentes de uma atividade de vocalização da segunda aula, filmada a pouco mais de doze meses após o primeiro registro.

Peço às crianças para sentarem e pergunto: “será que a borboletinha Lili³ veio hoje?”. Nessa hora Amelinha começa a cantar espontaneamente a música “Borboletinha”, os demais alunos sorriem ansiosos. Resolvo entrar na brincadeira proposta por Amelinha e começo a cantar junto com ela sem o auxílio do som, logo somos acompanhados por Milton e Jane na cantoria, enquanto os demais alunos observam; a música começa a ser reproduzida pelo aparelho de som e os alunos começam a dançar enquanto eu coloco o dedochê nos dedos. Reproduzo a atividade feita no berçário em 2014, os alunos acariciam a borboletinha Lili enquanto cantam trechos da música; em

³ Dedochê feito de feltro e EVA que uso para me aproximar dos bebês, principalmente no período de adaptação.

seguida conto uma historinha que diz que a borboletinha Lili canta essa música de forma diferente quando está no chuveiro, nessa hora uso a melodia da música para estimular vários exercícios de vocalização: LÁ- LÁ- LÁ- LÁ, ZUM- ZUM- ZUM- ZUM, AU- AU- AU- AU, todos os alunos participam das vocalizações intercalando a participação entre um exercício e outro (RANGEL, 2015).

O mais interessante é observar a diferença no desfecho da atividade de vocalização comum às aulas de 2014 e de 2015. Na aula de 2014, boa parte dos bebês somente observam, enquanto na aula de 2015 todos participam da atividade. Recorrendo aos registros do diário de campo, observei que no decorrer do ano letivo alguns alunos que pareciam mais interessados nas atividades de exploração de objetos sonoros foram aos poucos participando das atividades de vocalização, como é o caso de Chico.

As crianças estavam sentadas enquanto eu ligava câmera. Eu começo a aula falando “Oi” e o Chico responde “Oi”, eu convido os alunos para ficarem de pé para cantarmos. Jane e Chico são os primeiros a levantar, em seguida o Edu, e logo todos levantam e começam a pular; começo a cantar uma música (voz e violão) que convida a cantar, dançar e pular, todos os alunos entram na brincadeira proposta pela música. O Chico tenta pular no tempo da música, a primeira e a segunda tentativa foram um pouco antes do tempo e por isso ele resolve arriscar um terceiro salto e acerta o tempo. Na segunda passagem pelo mesmo trecho da música ele muda a estratégia, aguarda olhando atentamente o tempo e acerta o pulo no ritmo da música e com um sorriso nos lábios se mostra satisfeito com o resultado. Começo a segunda música (essa música fazia parte do repertório alegre cantado na aula do berçário em 2014) e marco o tempo balançando o corpo de um lado para o outro, alternado o tempo da música entre o pé direito e o pé esquerdo, os alunos entram na brincadeira; Jane alterna os esforços entre cantar e balançar no tempo da música enquanto os demais alunos balançam e observam atentamente a minha condução. O segundo trecho da música convida as crianças a pular e dessa vez o Chico não se contenta só em pular no tempo da música e começa a cantar a música junto com o salto (RANGEL, 2015).

Um momento da aula de 2014 importante de ser citado é a hora da exploração de objetos sonoros.

Disponho o violão no chão, o instrumento é colocado com as cordas para cima para que os bebês tenham liberdade de explorar o instrumento. Jane, Elza e Edu são os primeiros a chegar no instrumento e logo começam a produzir sons golpeando com as mãos as cordas do violão; Caetano grita e sorri enquanto golpeia as cordas do instrumento; Amelinha passa a mão nas cordas enquanto observa a euforia de Caetano; Chiquinha bate a mão no bojo do violão explorando os sons percussivos (RANGEL, 2014).

Sem dúvida é momento muito rico para ser tão somente descrito, é possível ver o brilho nos olhos dos bebês no momento em que eles produzem a sua música. Fica claro todo empenho e esforço que envolve o corpo inteiro na intenção de se comunicar através dos sons. Existe uma relação intuitiva de conjunto buscando o mesmo objetivo, a saber, produzir sons através do violão. Outro momento de muita riqueza musical acontece na distribuição dos chocalhos.

Retiro o violão enquanto a música “Peixe vivo” é reproduzida pela mídia. Caetano e Edu acompanham o ritmo da música com o corpo, e logo todos voltam a atenção para ver o que eu vou tirar de minha bolsa. Jane e Caetano sorriem ao ver os chocalhos tirados da bolsa; Elza, Chico e Amelinha erguem as mãos para receberem o instrumento, enquanto Edu permanece de pé aguardando a sua vez. Distribuo os chocalhos enquanto Chico começa a produzir sons sacudindo o chocalho de um lado para o outro, e logo é seguido pelos colegas. Sento-me à frente dos bebês e usando figuras de colcheia na minha execução marco o ritmo sacudindo o chocalho no ar. A música “Pintinho amarelinho” começa a ser reproduzida pelo aparelho de som e eu passo a marcar o ritmo da música batendo o chocalho na palma da mão, alguns bebês observam balançando o corpo e explorando o chocalho com a boca enquanto outros sorrindo sacodem os chocalhos no ar. Começo a marcar o ritmo da música batendo o chocalho no chão enquanto os bebês parecem estar mais envolvidos com a música do que atentos à minha condução. Faço um efeito sonoro com o chocalho no ar enquanto a música “Sopa do neném” começa a ser executada no aparelho de som, alguns bebês observam tocando os seus chocalhos livremente enquanto outros arriscam a imitar a minha condução. Volto a marcar o ritmo da música batendo o chocalho no chão como fiz na música anterior, mas ao observar que não obtive muito êxito retomo a marcação do ritmo no ar e entro na brincadeira proposta pelos bebês. Em seguida Elza me provoca batendo o chocalho no chão e é seguida por Milton e Caetano, mais uma vez entro na brincadeira proposta pelos bebês (RANGEL, 2014).

O final da atividade com os chocalhos deixa claro que os bebês não somente agem por imitação como estão prontos a atuar como proponentes, dando significado à música que estão produzindo, criando até uma relação de comunicação uns com os outros através da música. Barbosa e Richter (apud CORREA, 2013, p. 56), corroboram quando dizem que

as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que ainda há poucas pesquisas que relacionam os desenvolvimentos musical e da fala do bebê, pode-se afirmar que esta monografia logrou êxito em alguns de seus objetivos iniciais, a saber, propor novas hipóteses que contribuem com a possibilidade de que há relação entre os desenvolvimentos musical e da fala do bebê, assim como, contribui com os professores que atuam principalmente na fase inicial da Educação Infantil.

Há que se considerar também a contribuição desta monografia no sentido de referenciar a educação musical na primeira infância, assim como atuar no sentido de ampliar a concepção de educação musical a partir de questionamentos relacionados à música que é produzida pelos bebês, a quem participa de sua educação musical e que repertório deve ser incluído em sua rotina.

Tais questionamentos refutam a ideia de que os bebês não são capazes de produzir música, que somente o professor especialista é responsável por sua musicalização e que o repertório que é apresentado na primeira infância tem somente a função de acalmá-los e entretê-los.

Esta monografia contribui também ao afirmar a importância da participação dos professores regentes na musicalização de seus alunos, sobretudo na primeira infância. Sustentado por esse argumento, questiona-se o insuficiente conhecimento de professores nos conteúdos específicos da música (ROMANELLI, 2010) e estimula-se a integração pedagógica entre os professores regente e especialista.

Porém alguns pontos desta pesquisa não foram suficientes no sentido de contribuir com as expectativas iniciais desta monografia. Podem-se citar, por exemplo, o tempo de filmagem, insuficiente para proporcionar uma amostragem adequada no acompanhamento minucioso do desenvolvimento musical e da fala dos bebês; o acompanhamento participante, que não foi suficiente para tal, uma vez que o desenvolvimento dos bebês não ocorria somente durante as quatro horas em que o pesquisador se encontrava na instituição.

Nesse sentido, outros fatores poderiam ter sido incluídos na pesquisa, mas não foram ponderados à época. Fatores como entrevistas feitas sazonalmente com professores regentes e pais, que poderiam contribuir na observação do desenvolvimento dos bebês. Outro fator que poderia enriquecer a pesquisa seria a

sugestão e acompanhamento de atividades de vocalização, audição e exploração de objetos sonoros a serem desenvolvidas pelos bebês em suas casas, sob a orientação dos pais.

É importante mencionar que até os pontos insuficientes desta monografia contribuem no sentido a dar respostas aos questionamentos que originaram esta pesquisa, uma vez que contribuem com sugestões a serem cotejadas em pesquisas futuras que tenham a mesma problemática como tema central.

Apesar dos fatores negligenciados e que já foram devidamente citados acima, esta pesquisa conclui, a partir dos dados analisados, sejam eles empíricos ou teóricos, que é inadequado refutar a ideia de que exista uma possível relação entre os desenvolvimentos musical e da fala do bebê. Tal argumento está baseado em fatores que são comuns às duas linguagens, tais como o uso do trato vocal na emissão de sons relacionados ao canto e a fala (PARIZZI, 2006); o uso da audição na identificação de sons relacionados a objetos concretos, como na identificação do som do violão ou da chuva citados na experiência de campo desta monografia; e na identificação feita entre a audição de palavras que dão significado a objetos concretos, como por exemplo na relação feita pelo bebê ao se identificar na música que emite o som do seu próprio nome (RANGEL, 2014).

Entretanto, é preciso que novas pesquisas ampliem o repertório de argumentos na direção de que a relação entre os desenvolvimentos musical e da fala são indissociáveis, de modo a tornar cada vez mais amplo o universo de possibilidades de relações entre o desenvolvimento musical e de outras áreas cognitivas do bebê.

Para finalizar, conclui-se que esta monografia foi bem sucedida na direção de responder parcialmente aos questionamentos que originaram e sustentaram a sua existência. Pode-se afirmar que os bebês se expressam e se comunicam através da música produzida por eles, e tal afirmação desloca a presença da música nas instituições de educação infantil de mera participante do ambiente escolar para a posição de um agente participante no desenvolvimento integral de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ADDESSI, A. R. **Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”**. Revista ABEM, Londrina, v.20, n.27, p.21-30, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.. Lei n.11.769, LDB, n. 9394/96, p. Art. 26 , Agosto de 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da educação Conselho Nacional de educação / Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília DF, v.1-5, n. 5, p. Seção 1, p.18, Dezembro de 2009.

CORREA, A. N. **Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário**. 2013. 227 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

DE, T. H. K. S. M. A. **A educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais**. [S.l.: s.n.]: (Dissertações, n.1), 2005. 144p.

DICIONÁRIO Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cravo Albin, 2002. Disponível em: <http://www.dicionariompb.com.br/> acessado em: 27 de out. 2015.

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 36p.

GUIA Geográfico Curitiba. Disponível em: <http://www.curitiba-parana.net/merces.htm> acessado em: 02 de nov. 2015.

GUIA Geográfico Curitiba. Mapas de Curitiba. Disponível em: <http://www.curitiba-parana.net/mapas/mapas-pdf/bairro-merces.pdf> acessado em: 02 de nov. 2015.

ILARI, B. **A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigações, fatos e mitos**. REM – Revista eletrônica de musicologia, Paraná, v.9, n.1, p.1-8, 2005.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 7. ed. – São Paulo : Atlas, 2010.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LAVILLE, **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** / Christian Laville e Jean Dionne; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settioneri. – Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte : Editora UFMG, 1999.

O HUMANO COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO MUSICAL: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO-MUSICAL DE HANS JOACHIM KOELLREUTTER / Teca Alencar de Brito. Disponível em: <<http://www.galileo.edu/esa/files/2011/12/3.-O-HUMANO-COMO-OBJETIVO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-MUSICAL-Teca-Brito.pdf>> acesso em: 19 mar. 2015

PARIZZI, M. B. **O canto espontâneo da criança de zero a seis anos:** dos balbucios às canções transcendentais. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.15, n.15, p.39-48, 2006.

PESSÔA, Luciana, MOURA, Maria Lucia. **Aquisição de linguagem e o papel do outro:** a questão do input linguístico materno. In MALUF, Maria Regina, KIRCHNER, Sandra Regina (Org.) Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

RANGEL, Jodinei. **Transcrição de registro videográficos do campo empírico,** 26 de março de 2014.

RANGEL, Jodinei. **Transcrição de registro videográficos do campo empírico,** 13 de abril de 2015.

ROMANELLI, G. **A música que soa na escola:** estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. 2009. 214 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, BR-PR, 2009.

ROMANELLI, G. **Algumas reflexões essenciais para discutir o espaço da arte na escola**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. No prelo.

ROMANELLI, G. **Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação Infantil..** Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, UEM, Maio/Ago. v.17, n.2, No prelo, 2013.

TOZETTO, Henriqueta Kubiak – **A educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais** / Anita Henriqueta Kubiak Tozetto. – Curitiba : UTP, 2005.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Resumo biográfico dos compositores usados para nomear os bebês da pesquisa baseado no acervo digital do Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira.

Amelinha

Cantora e compositora, nasceu no Ceará em 1950. Ao lado de Raimundo Fagner, Ricardo Bezerra, Ednardo, Zé Ramalho, Geraldo Azevedo, Fausto Nilo, Robertinho do Recife e Manassés, formava um grupo de compositores denominado Pessoal do Ceará. Foi para ela que Vinícius de Moraes compôs “Ah! Quem me dera”.

Elza Soares

Cantora e compositora, nasceu no Rio de Janeiro em 1937. Iniciou a sua carreira na Rádio Tupi em 1953. Como intérprete, gravou canções de compositores como Dorival Caymmi, Tom Jobim, Vinícius de Moraes e Billy Blanco. Em 2000 recebeu da emissora BBC de Londres o título de “A Melhor Cantora do Universo”.

Jane Duboc

Cantora e compositora, nasceu em Belém em 1950. Iniciou a sua carreira artística na década de 1970. Foi parceira artística de Raul Seixas e Egberto Gismonti. Em 1980 gravou o seu primeiro disco solo, que contou com a participação de artistas como Toninho Horta, Djavan, Sivuca e Osvaldo Montenegro.

Chiquinha Gonzaga

Compositora, pianista e regente, nasceu em 1847, no Rio de Janeiro. É reconhecida como uma das fundadoras da MPB. Mulher politicamente envolvida, era abolicionista ferrenha e defensora da Proclamação da República.

Edu Lobo

Compositor, instrumentista, arranjador e cantor, nasceu no Rio de Janeiro em 1943. Iniciou a sua carreira ao lado de Dori Caymmi e Marcos Valle. Foi um dos artistas mais profícuos do então novo estilo Bossa Nova. Gravou o seu primeiro disco

em 1962 e até 2014 foram mais trinta discos.

Caetano Veloso

Compositor, cantor e escritor, nasceu 1942 em Santo Amaro da Purificação, Bahia. Iniciou a sua carreira em 1964, e ao lado de Gilberto Gil, Tom Zé e Gal Costa, entres outros, liderou em 1967 o movimento musical Tropicalismo, que tinha como objetivo a intervenção crítico-musical no cenário cultural brasileiro.

Milton Nascimento

Compositor, instrumentista e cantor, nasceu em 1942 no Rio de Janeiro. Iniciou a sua carreira em Belo Horizonte em 1964, ao lado de Fernando Brant, Lô Borges, Márcio Borges, Wagner Tiso e Marílton Borges. Foi integrante e líder do movimento musical mineiro denominado Clube da Esquina.

Chico Buarque

Compositor, cantor e escritor, nasceu em 1944 no Rio de Janeiro. Mudou-se com a família para Roma em 1952, onde desfrutou de vários serões familiares na companhia do então diplomata Vinícius de Moraes. Recebeu as primeiras aulas de violão da irmã Heloísa, que era participante ativa do novo movimento musical denominado Bossa Nova. Teve como os seus principais influenciadores João Gilberto, Tom Jobim, Ataulfo Alves, Ismael Silva e Noel Rosa. Gravou o seu primeiro compacto em 1970, e desde então são mais de noventa produções que contam a história musical desse fabuloso artista.