RESUMO DE DISSERTAÇÃO

Avaliação da Musicalização Infantil na Creche Bertha Lutz

Maria de Fátima Marinho*

Musicalização Infantil na creche Bertha Lutz é uma dissertação, a nível de mestrado, aprovada pelo Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, em 23/04/97, através da banca: Profª Sara Cohen, Prof. Dr. Eduardo Henrique Passos Pereira, Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos (orientadora) e Profª Helena Rosa Trope (co-orientadora).

A realização deste projeto contou com o apoio da Fundação CESGRANRIO, CAPES e FIOCRUZ. Obteve a colaboração da equipe de estagiários e bolsistas da Iniciação Científica e Aperfeiçoamento do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0-6 anos da Universidade Federal Fluminense e, também, das equipes de diversos Departamentos da Fundação Oswaldo Cruz.

Este estudo é dedicado aos pais, professores e profissionais que se preocupam com o desenvolvimento das crianças e com elas interagem.

I - Introdução

A questão central que motivou a realização desta pesquisa foi: como as crianças que ainda não se expressam através da fala constroem suas expressões musicais junto com seus parceiros, isto é, como elas apreendem a linguagem musical?

Esta indagação surgiu em 1993, quando fui convidada para lecionar música na creche Bertha Lutz da FIOCRUZ.

Em 1994, resolvi dar continuidade aos estudos iniciados, em 1985, de pós-graduação. Matriculei-me no curso de mestrado na área de Educação Musical no Conservatório Brasileiro de Música.

Para responder à questão de como se processa o desenvolvimento musical infantil elaborei este projeto.

* *Bolsista da Fundação CESGRANRIO do Programa de Apoio a Teses e Dissertações 1996. Mestre em Educação, UFRJ.*

2 - Objetivo Geral

Verificar o processo do desenvolvimento musical, a musicalização, através das diferentes expressões corporais (gestos e sons), em grupos de crianças de 10 a 24 meses, em situação de creche, na interação e comunicação com a música e com os diversos sujeitos e objetos de turma.

3 - Objetivos Específicos

– Identificar as reações expressivas (emoções, tonicidade, gestos e sons) das crianças com a música.

– Observar e descrever as expressões corporais e vocais da criança em foco (sujeito de estudo) em comunicação com a música e com os seus parceiros (adulto, criança e objeto) em três filmagens.

– Analisar e avaliar como se processa o desenvolvimento musical das crianças estudadas do grupo através das descrições de suas expressões corporais e vocais.

4 - Metodologia

4.1 - Local da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na creche Bertha Lutz da Fundação Oswaldo Cruz, instituição pública federal que estimula a área de ensino e pesquisa e tem como característica principal a heterogeneidade sociocultural e econômica das crianças, filhas dos funcionários da FIOCRUZ.

4.2 - Seleção do Repertório Musical

O primeiro passo da pesquisa foi buscar, dentro da família, qual a música mais ouvida pela criança, na voz de seus pais. Em fevereiro de 1995, elaboramos um *questionário* para os pais das crianças de 4 a 24 meses de idade, isto é, envolvendo os dois berçários (Azul e Verde) e os dois pré-maternais (Amarelo e Azul). Pretendíamos conhecer e selecionar as canções mais ouvidas pelas crianças. O questionário continha 3 questões. A primeira, se os pais costumavam cantar para os seus filhos. A segunda, subdividida em 9 itens, em quais momentos os pais costumavam cantar para os seus filhos. A terceira solicitava aos pais que eles escrevessem e gravassem, em fita cassete, as canções que eles costumavam cantar para os seus filhos.

Os momentos mais cantados pelos pais para os seus filhos, em ordem decrescente, foram: o brincar, o antes de dormir e quando a criança estava irritada.

Apenas uma fita cassete foi gravada por cada turma. Portanto, 4 fitas. Oitenta e uma músicas foram citadas pelos pais como sendo as que eles costumavam cantar para os seus filhos desde o nascimento.

Em maio de 1995, elaboramos uma listagem com as 81 músicas apresentadas pelos pais no questionário, a fim de ratificar e escolher a música mais conhecida pelas crianças. Deste modo, solicitamos aos pais que marcassem das 81 canções as que eles costumavam cantar para os seus filhos, desde o nascimento.

"Parabéns pra você" (domínio público) foi considerada a música mais citada como sendo a mais cantada pelos pais aos seus filhos. "Boi da cara preta" (folclórica), a segunda e "Atirei o pau no gato" (folclórica), a terceira.

Os pais, apesar de ouvirem música das mais diversas, costumam cantar para os seus filhos canções específicas, ditas infantis, de domínio público e folclóricas. Isto é, cantigas que não são veiculadas pelo rádio e televisão, de compositores desconhecidos e que, no entanto, são reproduzidas, oralmente, de pai para filho, de geração em geração, como uma herança cultural, mantendo-se viva e renovada a memória coletiva.

Do repertório musical doméstico, selecionamos "Atirei o pau no gato" por ser uma das mais conhecidas das crianças, estar associada ao brincar, resgatar a nossa cultura folclórica e promover um desafio coreográfico. Eliminamos "Parabéns pra você" por estar associada a momentos de festas específicas e "Boi da Cara Preta" pela ligação com o ninar, o acalanto.

Do repertório das aulas de música, selecionamos 5 canções: "Meu nome é", "A cabeça", "Cavalinho", "A barriga" e "Tchau tchau". Estas canções são criações de Fátima Marinho, a professora de música, e "Cavalinho" de parceria com Simone Ferreira e Maria Emília Duarte (educadoras da mesma creche).

Estas canções foram selecionadas por apresentarem variedades em seus andamentos, ritmos, melos, tonalidades, timbres e intensidade. E, também, pelo conteúdo temático do texto, que estimula a percepção, expressão e aquisição dos significados dos códigos sociais.

4.3 - Formas Musicais

As canções selecionadas seguiram uma mesma ordem e formas musicais. Cantava-se a melodia (melo e ritmo) com o texto em andamento lento. Depois, cantava-se a melodia sem o texto, emitindo sons vocálicos ou labiais. A seguir, cantava-se com o texto em andamento rápido. A canção "Meu nome é" propicia o cantar em conjunto e a identificação do nome de cada integrante da turma. "A Cabeça" enfatiza o cantar e o gesticular na identificação dos sentidos: os olhos, as orelhas, o nariz e a boca.

"Cavalinho", estimula o cantar, o tocar, o dançar, a coordenação sensório-motora e o equilíbrio melódico através do pular, rodar, parar, tocar com as palmas das mãos e dos pés, cair e silenciar. "Atirei o pau no gato" convida o cantar coletivo, o contato através do dar e do segurar as mãos dos outros e a sincronização do cantar da palavra "miau" com o som musical (a duração-ritmo e a altura-melo). "A barriga", sugere o descansar, o cantar improvisado com sons de boca com a língua, com os lábios e a identificação da própria barriga e a do parceiro. "Tchau tchau" é o cantar de despedida carinhosa com beijos, gestos e abraços.

4.4 - Gravações em Videoteipes

4.4.1- Pré-filmagens (14/06/95-19/07/95-09/08/95)

As pré-filmagens tiveram como objetivo familiarizar as crianças ao equipamento técnico e à equipe. Averiguar a qualidade do som, da imagem, da iluminação e localização espacial adequada para a focalização da turma.

Nas aulas de música costumávamos sentar no chão em forma de círculo, tivemos que modificar esta posição para semicírculo. Para isto, utilizamos o brinquedo "minhocão-João e Maria", uma "cobra" de tecido colorida, de 6 metros de comprimento mais ou menos. As crianças e as educadoras ficavam sentadas sobre "o minhocão-João e Maria", enquanto a profa. de música ficava sentada de frente para a turma e de costas para a câmera. Esta marcação cênica objetivava filmar as expressões faciais das crianças e evitar a focalização da imagem da professora de música.

4.4.2 - Filmagens: agosto e setembro de 1995 (Berçários: 16/08/95-23/08/95-06/09/95 e Pré-maternais: 16/08/95-06/09/95-13/09/95)

Filmamos 3 sessões musicais, nas 4 turmas, nos mesmos dias e horários das aulas de música. Classificamos três tipos de expressões musicais infantis: o observador, aquela criança que olha imóvel os movimentos dos outros parceiros. O ativo, aquela criança que realiza uma atividade paralela à musical. E o responsivo, aquela criança que se movimenta segundo o som musical. Após as gravações, em videoteipes, descrevemos os movimentos corporais e dos sons de duas crianças responsivas de cada turma. Essas descrições foram realizadas nas três filmagens em ordem cronológica. Descrevemos também as características mais evidentes das músicas trabalhadas: seu andamento, tonalidade e melodia. Depois, analisamos e avaliamos algumas descrições das expressões corporais e vocais das crianças em comunicação com a música e interação com os seus parceiros (adulto, criança e objeto).

4.5 - Seleção do Sujeito da Pesquisa

Iniciamos a pesquisa, intencionando uma análise mais global, com a participação de 4 turmas da creche Bertha Lutz: dois berçários e dois pré-maternais. Cada berçário com, aproximadamente, 16 crianças, na idade de 4 a 10 meses, e 5 educadoras. Cada pré-maternal com cerca de 16 crianças, na idade de 10 a 24 meses, e 3 educadoras. Depois detalhamos a pesquisa, selecionando, apenas, a turma do Pré-maternal Azul, e, dentro desta, optamos pela microgênese de uma análise das expressões musicais do Gabriel Pereira. Esta escolha se deu porque ele apresentou expressões dinâmicas (corporal e vocal) e esteve presente em todo processo das filmagens.

4.6 - Fundamentação Teórica

Utilizamos nesta pesquisa alguns teóricos musicais como Sinichi Suzuki, Violeta Gainza, Ernst Schurmann, Schafer, Maura Penna, entre outros, que conceituam as características da musicalização, música, som e a importância da música para a criança e como se processa o musicalizar-se.

Buscamos, também, uma fundamentação teórica na área da psicologia. O desenvolvimento infantil de Jean Piaget e Henri Wallon apresentam subsídios para a compreensão do desenvolvimento da criança de 10 a 24 meses de idade.

Por que Piaget e Wallon?

Piaget, por encontrarmos na sua teoria o esclarecimento sobre como se processa o desenvolvimento cognitivo. E **Wallon,** por esclarecer, em sua teoria, o processo do desenvolvimento emocional e a construção das expressões corporais e vocais da criança na interação com os meios social e físico.

Piaget e Wallon utilizam em suas teorias as reações de imitação e "reação circular" de J. M. Baldwin. A "reação circular" é o reagir do organismo a um estímulo. Esta reação se torna o próprio estimulo para o organismo, conduzindo à próxima reação, e assim, sucessivamente. É a repetição das ações que impulsiona a construção do desenvolvimento da criança.

Piaget utilizou a noção de "reação circular" na compreensão do mecanismo de organização e adaptação na relação do indivíduo consigo mesmo e com o outro (físico e social) e, principalmente, em suas explicações da construção da inteligência da criança. **Wallon** utilizou a mesma noção de "reação circular" na compreensão da construção do sujeito por inteiro, isto é, na construção da personalidade da pessoa nos confrontos de seus aspectos múltiplos: emocional, cognitivo, social, dentre outros.

O desenvolvimento da consciência mental para *Piaget (1975)* é motivado pela necessidade de se adaptar, de se ajustar, e de se obter o equilíbrio com o meio externo e interno.

A ação do sujeito com o meio físico e social é sempre uma interação e ocorre através de duas funções invariáveis: a organização que acontece dentro do próprio corpo do sujeito e a adaptação que ocorre na relação do corpo do sujeito em interação com outros corpos de outros sujeitos. A adaptação resulta de dois processos complementares e indissociáveis: a assimilação e a acomodação.

A assimilação é essencialmente a utilização do meio externo pelo indivíduo para alimentar seus esquemas hereditários ou adquiridos. A assimilação é conservadora, tende a submeter o meio ao organismo tal qual ele é. A acomodação é fonte de mudanças e sujeita o organismo às coações sucessivas do meio. O papel da inteligência e da vida mental é coordenar a assimilação e a acomodação entre si. Piaget diz que:

> *"A inteligência não começa, pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento da interação, e é ao orientar-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que ela organiza o mundo, organizando-se a si mesma" (Piaget, 1996b, p. 359).*

A inteligência procede da ação e as estruturas sensório-motoras constituem a origem das operações ulteriores do pensamento.

O desenvolvimento ocorre na interação e comunicação da criança com o meio social, com o físico e consigo. O bebê, a princípio, necessita totalmente do outro para viver. Parte de uma dependência total e de uma inconsciência de si e do mundo em volta. Este período é denominado por Piaget de sensório-motor, que parte de um egocentrismo para a socialização. Os primeiros movimentos do recém-nascido são os de reflexos, os inatos e hereditários. Estes são aperfeiçoados através do fazer e do refazer. São as ações a mola do desenvolvimento. Sem movimento não há vida, não há crescimento, não há apreensão e nem aprendizagem.

Henri Wallon diz que a atividade circular é constante na criança.

> *"A todo o instante o efeito produzido por um dos seus gestos suscita um novo gesto destinado a reproduzi-lo e muitas vezes a modificá-lo ao longo de séries de variações sistemáticas. Assim a criança aprende a fazer uso dos seus órgãos sob o controle de sensações produzidas ou modificadas por si mesma e a identificar melhor cada uma das suas sensações, produzindo-a diferentemente das anteriores" (Wallon, [193?], p. 68).*

Wallon classifica o 1° ano de vida como sendo o estágio impulsivo-emocional e tem como elemento primeiro a emoção. É com este instrumento que a criança interage com o meio. A afetividade impulsiva-emocional é nutrida pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímicas e posturas.

A idade, aproximadamente, de 2 a 3 anos é considerada por Wallon o estágio

sensório-motor e projetivo. Chama-se de projetivo o auxílio gestual que a criança utiliza para expressar o pensamento.

Para Wallon, evidencia-se no recém-nascido o pleno domínio na atividade funcional enquanto é nula a sua atividade de relação. As primeiras impressões da criança são dominadas pelas sensibilidades internas do próprio corpo, como o bem-estar digestivo ou postural. Depois, as reações são provocadas pelo meio externo.

> *"O grupo é indispensável à criança não só para a aprendizagem social, mas para o desenvolvimento da sua personalidade" (Wallon, 1979, p. 172).*

Piaget e Wallon mostram-nos o desenvolvimento da criança contextualizada num certo espaço de tempo com o meio social. As mudanças comportamentais destes indivíduos são estudadas conjuntamente e não mais separadamente, isoladas, a fim de se ter uma visão dinâmica do desenvolvimento do grupo, pois o desenvolvimento não acontece unilateralmente, ele é dialógico no indivíduo consigo mesmo e com os seus outros sociais.

A sociabilização para Wallon e a socialização para Piaget partem de uma percepção indissociável, inconsciente do "eu" e do "outro". Assim sendo, entendemos o "egocentrismo" piagetiano dependente do social. Ambos partem do período inicial do psiquismo da indivisão entre aquilo que deriva da situação exterior ou do próprio sujeito para depois discernir o meio. Wallon diz que:

> *"A criança só conseguirá distinguir-se gradualmente de outrem através da sua assimilação gradual a outrem. Da indiferenciação primitiva, passa à pluralidade de pessoas ao mesmo tempo diferentes e semelhantes" (Wallon, 1979, p.108 e 152).*

As expressões do adulto servem como referencial para as crianças e vice-versa. As crianças gostam de mostrar que sabem "cantar", "tocar" e "dançar", que sabem brincar de roda e dar as mãos. O contágio evidencia-se através da música que desperta a emoção e a ludicidade nos participantes e espectadores. O olhar e a fala do educador, orientando, dirigindo, repreendendo e acariciando são reforços que estimulam a percepção e expressão infantil e o aprimoramento da imitação. Segundo Wallon:

> *"A percepção é tanto atividade como sensação, é essencialmente adaptação. Todo o edifício da vida mental se constrói, nos seus diferentes níveis, através da adaptação da nossa atividade ao objeto, e o que dirige a adaptação são os efeitos da atividade sobre a própria atividade" (Ibid., [193?] p. 68).*

5 - Musicalização

A musicalização é a reação e a ação da criança na comunicação e interação com a música. As atitudes de ouvir e reouvir a música e de ver e rever os agentes, as fontes

sonoras, propiciam meios à criança para a ampliação de sua percepção e expressão sensório-motora. A musicalização é o processo do desenvolvimento musical da criança em interação com os seus meios (social e físico).

A música é uma linguagem sonora que possui um código de significados e características próprias estruturadas e organizadas semelhante à linguagem verbal (a fala). Para *Schafer (1991)* a música é uma organização de sons com a intenção de ser ouvida. A música é uma mensagem sonora que provoca reações e ações, expressões faciais, bucais e corporais recíprocas nos interlocutores.

O som é o movimento de uma onda de moléculas de ar, desencadeado pelo avanço ou recuo de qualquer objeto. O ato de ouvir recebe as ondas sonoras, através do ar e da água, traduzindo-as em ondas fluidas e depois em impulsos elétricos, excitando as células nervosas, que enviam as informações ao cérebro. Entendemos o som como sendo o elemento básico da música. Ele está no meio da massa sonora do ambiente físico e social. Ele provoca respostas no ouvinte.

5.1 - As características do som musical e da fala são: A melodia, o timbre, o andamento, a intensidade e a harmonia.

Melodia - segundo *Schurmann (1990), é uma voz em movimento.* É o movimento executado por uma voz que descreve a sua trajetória num meio determinado pelas categorias de tempo e espaço mélico. A mélica resulta da associação de apenas duas alturas de sons, o intervalo. A melodia concebida como movimento necessita para sua realização tanto do melo (alturas sonoras) como do ritmo (durações sonoras). Portanto a melodia é composta de melo e de ritmo. O ritmo é a duração do som ou da nota ou a disposição dos sons no tempo. É aquilo que se move. E o melo é a altura do som ou da nota. A altura é determinada pela freqüência dos sons, isto é, pelo número de vibrações que cada onda sonora emite num determinado intervalo de tempo. Espaço mélico refere-se à distância entre sons agudos e graves. O som agudo possui maior freqüência do que o som grave.

Timbre é o resultado das características sonoras interligadas às características de seu agente. É a qualidade do som que nos permite distinguir e identificar as vozes das pessoas, dos animais, da natureza e dos instrumentos.

Andamento é a velocidade dos vários tempos, dos diversos movimentos sonoros da música, podendo ser lento ou rápido.

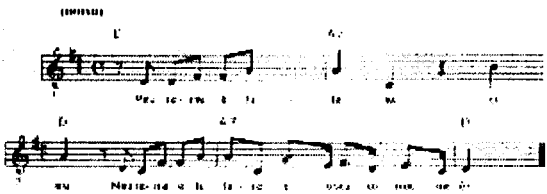
Intensidade distingue os sons fortes dos fracos. Quanto mais força for imprimida pelo agente sonoro mais forte será o som.

Harmonia são os vários sons ouvidos simultaneamente.

6 - Análise e Avaliação das Expressões Musicais Infantis

Observamos o desenvolvimento musical infantil através da ação e da reação sucessiva, do movimento corporal, dos gestos e dos sons da criança em comunicação com a música e interação com os seus parceiros (adulto, criança e objeto).

Analisaremos e avaliaremos algumas descrições das expressões musicais do Gabriel Pereira, na 1ª filmagem, com a canção "Meu nome é".



(0198) - Ao cantar a música "Meu nome é", Fernanda (1a., 1m. e 20d.), que estava sentada, fica de pé e sacode os seus braços para frente com os punhos e as mãos soltas, moles, enquanto flexiona as pernas subindo e descendo o tronco. A profª de música fala em off: Não! não! não! Senta Renato! Senta Fernanda! Esta, senta sobre o corpo do "minhocão". Fernanda coloca suas mãos sobre os seus joelhos, fica imóvel, séria, meio triste, olha para a profª de música que pergunta em off: Cadê a Débora? Gabriel Pereira responde tocando com o seu dedo indicador na perna direita da Débora e diz: – "Tá aqui!" Débora (10m. e 12d.) põe os seus dedos na boca. A profa. de música fala em off: – "Aiiiiii!!!" Ainda na identificação da Débora, Gabriel Pereira fica de pé e toca com as palmas das mãos, sorrindo para a profª que pergunta em off: –"Cadê o Gabriel Pereira?" Gabriel, ainda de pé, responde apontando para si mesmo na altura do peito e diz: – "Tá aqui!" A profª toca o violão e canta com as educadoras: "Meu nome é Gabriel Pereira eu sou! Meu nome é Gabriel Pereira e o seu como é que é?" Gabriel, de pé, sacode as pernas e os braços alternadamente segundo o som musical e gira em torno de si mesmo tocando palmas de vez em quando. Débora, de pé, saltita na pulsação melódica e toca na cabeça do Gabriel. A profª de música diz em off mais uma vez: – "Gente! Senta aí! Que eu quero ver a Joana!

Selecionamos essa descrição porque a canção "Meu nome é" propicia meios para que a criança escute e reproduza cantando o seu nome e o do parceiro. A princípio, a memória perceptiva evidencia-se nas atitudes das crianças, em seus movimentos corporais e em seus gestos. Antes de cantarmos o seu nome, a criança reage seja

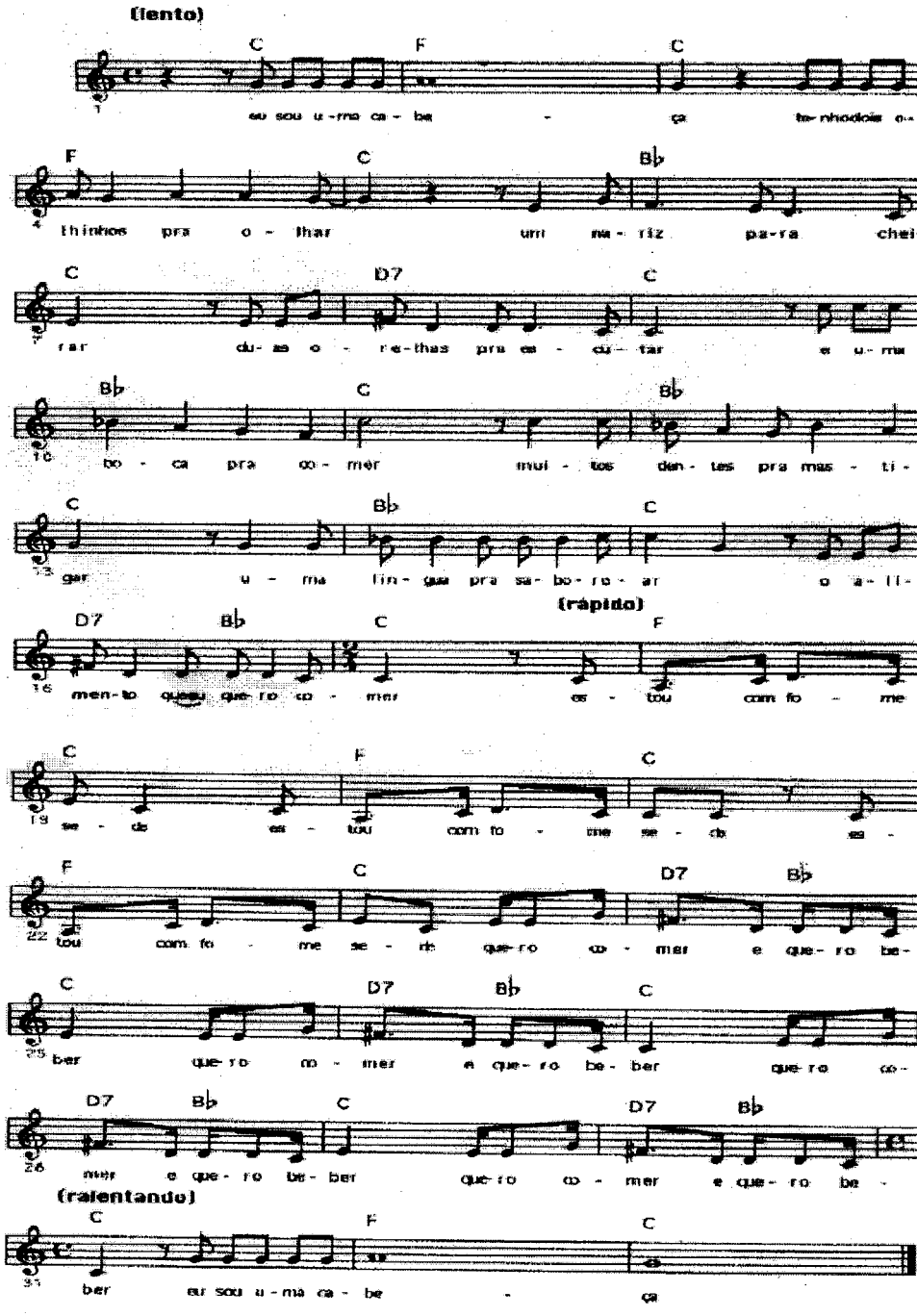
abaixando a cabeça, se levantando, virando a cabeça para trás, ficando séria, cantando, dançando, tocando palmas ou ficando imóvel. Essas reações demonstram que as crianças percebem que está próxima a sua vez de cantar o seu nome.

As músicas trabalhadas em conjunto, com crianças e adultos, permitem a troca e a ampliação de informações audiovisuais, de percepção e expressão que estimulam a criança a se comunicar com os outros sociais (relação interpessoal). A construção da cognição, da emoção, do sensório-motor, da relação interpessoal e intrapessoal é sucessiva e simultânea através do processo do desenvolvimento das linguagens sonoras: a música e a fala. Ambas são criações do homem, são estruturas de sons organizados com sentidos expressos cuja finalidade é garantir a comunicação, isto é, a troca social.

A ampliação ou o bloqueio da expressão corporal da criança é muitas vezes determinada pelas atitudes gestuais e vocais dos adultos. A profª de música, por exemplo, interrompeu a comunicação musical espontânea das crianças quando ela pediu que as mesmas se sentassem. Houve uma contradição entre os estímulos sonoros emitidos pela fala do adulto e pelo som da música. A canção, que é movimento sonoro da melodia com texto, **convida a criança para dançar enquanto o adulto convida a criança para se sentar.** O adulto, enquanto mediador, é o referencial da criança que pode estimular ou atrofiar o seu desenvolvimento musical, vai depender do tipo de comunicação entre os mesmos e dos objetivos do adulto. Ficou evidente que Gabriel Pereira identifica a si mesmo quando gesticula e fala: "Tá aqui!" . Estas duas palavras formam uma frase que para Gabriel pode significar: "Ele está aqui!", "ela está aqui!", ou "eu estou aqui!"

Se seguirmos a idéia de *Merleau-Ponty (1994)* verificaremos que a comunicação se faz evidente quando há reciprocidade da compreensão dos gestos ou da fala. O objeto só é conhecido quando nomeado. O desenvolvimento da expressão e comunicação inicia-se com o movimento do corpo, depois evolui para o gesto. Aos poucos, o som vocal que nasce da ação é como se fosse a emoção sonora do ato. O diálogo entre o adulto e a criança propicia meios para que ela possa ampliar o entendimento e a aquisição dos valores do meio onde ela vive. Na idade de 10 a 24 meses a criança imita, interage e comunica com o seu meio físico e social. A criança expressa através da linguagem, a princípio tônico-gestual, passa para a expressão em gestos e palavras soltas até a construção de palavras-frase.

O desenvolvimento musical no período impulsivo-emocional e sensório-motor-projetivo walloniano e o sensório-motor piagetiano acontece, a princípio, através de uma percepção sincrética. A criança percebe o som e o visual musical, através de seus próprios sentidos, como um bloco único. As fontes e os agentes sonoros: a profª de música tocando o violão, as vozes e as imagens dos adultos são percebidos como um todo e não separadamente. A criança, na faixa etária estudada, parece não conseguir distinguir a música instrumental, a música vocal e a palavra falada. A criança escuta a


(lento)
C F C
eu sou u-ma ca - be - ça
F C Bb
thinhos pra o - lhar um ma - riz pa-ra chei-
C D7 C
rar du- as o - re-thas pra es - cu- tar e u- ma
Bb C Bb
bo - ca pra co - mer mui - tos den - tes pra mas - ti -
C Bb C
gar u - ma lin - gua pra sa- bo- ro - ar o a- li-
(rápido)
D7 Bb C F
men-to que eu que-ro co - mer es - tou com fo - me
C F C
se - de es - tou com fo - me se - de es -
F C D7 Bb
tou com fo - me se - de que-ro co - mer e que- ro be-
C D7 Bb C
ber que-ro co - mer e que- ro be- ber que-ro co-
D7 Bb C D7 Bb
mer e que- ro be- ber que-ro co - mer e que- ro be -
(ralentando)
C F C
ber eu sou u-ma ca - be - ça

canção como um todo, sem distinguir a melodia do andamento, da intensidade, do timbre e da harmonia. Esses estímulos sonoros são percebidos globalmente. E a expressão da percepção integral da criança é visível através de suas ações de observações, imobilidade do corpo e ou movimentos corporais amplos e pequenos.

Todas essas informações musicais (audiovisuais) são incorporadas por cada criança, gradualmente, segundo as suas possibilidades maturacionais e experiência de vida. Aos poucos, ela vai diferenciando neste espaço musical alguns detalhes: a profª de música, o violão, as formas de expressões de seus parceiros e assim vai transformando e ampliando a sua percepção e expressão através de seus movimentos, de sua fala, da sua mobilidade corporal espontânea ou provocada. Pela brevidade do tempo, exemplificaremos, apenas, mais uma descrição das expressões do Gabriel Pereira em comunicação com a canção "A cabeça".

(0492) - A profª de música toca com o violão e canta com as educadoras em off: *"Eu sou uma cabeça" A câmera focaliza Mariana (1a., 6m, e 25d.), de pé, que articula a boca e coloca as suas mãos, sobre a sua cabeça. Desce as mãos, abre os olhos e caminha saindo do foco da câmera. (0517) - Segue o cantar: "Um nariz para cheirar! Duas orelhas pra escutar". Débora (10m. e 12d.) e Cainã (1a., 11m. 16d.), de pé, seguram as suas próprias orelhas...Gabriel Pereira (2a., 11m. e 28d.), olha para a profª enquanto segura as "pernas" de seu calção e alterna o movimento das pernas, para frente, no andamento da música.*

(3ª filmagem)

.....(0706) **Gabriel Pereira,** de pé, aproxima-se do grupo segurando um livro de pano. A Professora canta e toca com o violão em off: eu sou uma cabeça. **Gabriel** coloca sobre a sua própria cabeça o livro de tecido, exatamente, quando a professora canta a sílaba:...ça! da palavra cabeça.

Enquanto a Mariana, apesar da pouca idade, consegue acompanhar com gestos e articular vocalmente a palavra cantada dentro do ritmo e o melo da música. Gabriel Pereira observa e acompanha o andamento do som musical, ainda em um nível de assimilação sincrética. A percepção musical é individualmente variável, cada pessoa possui um modo próprio de perceber e de expressar. O processo do desenvolvimento musical é gradual assim como o é o desenvolvimento sensório-motor-emocional. Vai depender da comunicação que a criança tenha com a música, do tipo e da sua freqüência com a mesma. Piaget diz que:

"As adaptações sensório-motoras são limitadas ao espaço e ao tempo próximos (...). A inteligência sensório-motora procede por ações sucessivas e graduais" (Piaget, 1966b, p. 78).

Consideramos a percepção musical das crianças estudadas sincrética entrando

na percepção analítica. Algumas crianças começam a perceber detalhes do texto da música e os expressam com gestos e sons de boca, tentando sincronizar a palavra cantada ao som musical no tempo (duração-ritmo) e no espaço mélico da canção. Esse processo pode ser observado quando Gabriel Pereira (2 anos de idade) movimenta o seu corpo segundo o som musical, e quando Mariana (1a. e 6m.) e Débora (10m.) cantam e gesticulam uma sílaba e uma palavra sincronizando-as no texto musical.

O pré-maternal Azul apresenta vários graus de diferenças perceptivas. Muitas vezes algumas crianças estão gesticulando o canto, por exemplo, "Tenho dois olhinhos pra olhar" enquanto outras estão gesticulando palavras que antecedem ou procedem do texto melódico cantado. O mesmo acontece com a palavra "miau" da cantiga "Atirei o pau no gato". Nem todas as crianças conseguem dar as mãos, fechar a roda, fazer a roda girar, cantar e se agachar no tempo preciso mélico do "miau". "Atirei o pau no gato" foi a canção mais cantada em *off* pelas crianças. Este fato deve ter acontecido por causa da memória musical da criança ter sido iniciada no ambiente familiar. Ratificando, assim, o resultado da 2ª fase da pesquisa onde "Atirei o pau no gato" foi considerada a 3ª música mais cantada pelos pais aos seus filhos.

A percepção rítmica (tempo-duração) de uma música, dissociada do espaço mélico (intervalo-altura) nos parece ser uma etapa mais complexa e ulterior à percepção da melódica, da canção como um todo. Paralelamente à percepção sincrética do som musical observamos que a criança também percebe as marcações de articulações: parada (silêncio), os saltos e os andamentos (lento e rápido).

Um outro item também interessante de ser observado é o auxílio ou a dificuldade que o tipo de roupa pode provocar na expressão corporal da criança. Nosso menino-alvo tentou durante toda a canção "A barriga", na 2ª filmagem, desabotoar o seu macacão no ombro para tocar e mostrar a sua barriga para os seus coleguinhas, não conseguiu realizar o seu desejo.

Concluímos que neste processo de desenvolvimento infantil se faz necessário atentar para as possíveis interferências paralelas, os "ruídos" na comunicação e interação da criança com a música. O "ruído" na comunicação musical é qualquer som, imagem, movimento ou ação de alguém ou de alguma coisa que provoca a dispersão ou atenção da criança: um choro, uma gargalhada, um barulho vindo da sala vizinha, quando a criança é retirada da aula de música para o banho, quando ocorrem conversas paralelas entre os adultos, quando entra alguém no meio da aula, quando a profa. de música impede a expressão espontânea da criança e pede para que a mesma se sente. Enfim, o "ruído" na comunicação é tudo aquilo que interrompe a interação com a música. No entanto, podemos com os "ruídos" do meio ambiente criar uma composição musical.

A participação ativa da profª de música é por demais importante para a percepção e expressão da criança. Quando o adulto canta, toca, dança e cria canções para

ou com a criança. Esta é afetada por esse clima de expressão musical, de alegria e de prazer. O contágio emocional da música, em situação coletiva, é recíproco entre criança e adulto, criança e criança e adulto e adulto. Essa intercomunicação propicia à criança um avanço no seu desenvolvimento global e especificamente musical. As crianças, nestas sessões, conseguem realizar tarefas de que sozinhas não seriam capazes. Para *Vygotsky (1988)* elas vão além de suas possibilidades sensório-motora com a participação de um adulto e das outras crianças. A presença dos outros sociais instiga o interesse da criança em querer agir e suplantar os desafios.

A musicalização na creche é mais um elemento essencial para o processo do desenvolvimento integral da criança. A música, como movimento sonoro, provoca emoções das mais diversas no corpo humano. Desperta o movimento ou a imobilidade corporal, a alegria ou a tristeza, dependendo de suas características sonoras, do contexto onde ela está inserida e da experiência emocional, sensório-motora de cada pessoa. Os resultados deste estudo estão em sintonia com as teorias de Piaget e Wallon no sentido que o desenvolvimento infantil parte de movimentos de reflexos inatos e herdados e que se desenvolvem em interação com os meios (social e físico).

A musicalização infantil na creche Bertha Lutz promove a comunicação da criança com a música em interação com os seus parceiros (adulto, criança e objeto). O musicalizar-se é o desenvolvimento da percepção e expressão musical que acontece gradualmente em níveis diversos entre criança e adulto, criança e criança e criança e objeto. Cada pessoa percebe e expressa a música de acordo com suas experiências de vida e coordenação sensório-motora. O desenvolvimento musical infantil é estimulado pelo processo de perceber (ouvir e ver) e de expressar (dançando, tocando e cantando) a mensagem musical. A memória e a percepção auditiva infantil vão sendo construídas, aprimoradas e ampliadas na medida em que a criança é orientada e tem oportunidade de estar em contato direto com a música nas exposições várias e nas mais diversas situações.

As conclusões que obtivemos nesta dissertação, com certeza, estimularão a nós e aos demais profissionais que se dedicam a este tema à novas investigações objetivando conhecer melhor o processo de aprendizagem e desenvolvimento musical infantil. Esta dissertação é apenas a primeira parte de um processo a ser construído em outras etapas de minha própria formação acadêmica.

Referências Bibliográficas

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1995. 134p. (Educação e conhecimento)

HEMSY DE GAINZA, V. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964. 244p.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução por Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 662p.(Tópicos)

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo: Ática, 1996a.

_____. *A epistemologia genética*: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética. Tradução por Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1975. 426p. (Os pensadores; 51)

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução por Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1996b. 389p. (Biblioteca de ciências da educação)

_____., INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Tradução por Octavio Mendes Cajado. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 135p.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. Tradução por Maria Trench de O. Fonterrada, Maga R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991. 399p.

SCHURMANN, E. F. *A música como linguagem*: uma abordagem histórica. 2.ed. São Paulo: Brasiliense; [Brasília, D.F.]: CNPq, 1990. 186p.

VASCONCELLOS, V. M. R. , VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 102p.

VIGOTSKY, L.C. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos superiores psicológicos. Tradução por José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191p. (Psicologia e pedagogia)

_____., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução por Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone: EDUSP, 1988. 228p. (Educação crítica)

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Tradução por Ana de Moura e Rui de Moura. Rio de Janeiro: Andes, [193?] 226p. (Biblioteca do pensamento universal; 1)

_____. *As origens do caráter na criança*. Tradução por Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995. 278p.

_____. *Psicologia e educação da criança*. Tradução por Ana Rabaca e Cado Trindade. Lisboa: Vega, 1979. 425p. (Ciências do comportamento, 14)