

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O MOVIMENTO DOS BEBÊS EM AMBIENTE  
MUSICAL

***Cíntia Vieira da Silva Soares***

GOIÂNIA  
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O MOVIMENTO DOS BEBÊS EM AMBIENTE  
MUSICAL

***Cíntia Vieira da Silva Soares***

Dissertação apresentada ao curso de  
Mestrado em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de  
Goiás, para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**ORIENTAÇÃO: Profª Monique Andries Nogueira**

GOIÂNIA  
2007

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O MOVIMENTO DOS BEBÊS EM AMBIENTE MUSICAL

*Cíntia Vieira da Silva Soares*

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 03 de agosto de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Monique Andries Nogueira - UFG

---

Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa - UFG

---

Profa. Dra. Esther Beyer - UFRGS

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos  
Arthur, Ana Elisa e Laura,  
que são a alegria de nossas vidas...

Ao Aldo,  
companheiro  
de todas as horas...

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força nos momentos mais difíceis...

À Prof<sup>a</sup>. Monique Andries Nogueira, pela orientação e por ter acreditado na possibilidade de realização desta pesquisa.

À Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Ivone Garcia Barbosa e Prof<sup>a</sup> Esther Beyer pelas valiosas sugestões, contribuindo para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus pais, Adolair e Onofra, pelo amor, pelo exemplo e pelo incentivo aos caminhos da música, vislumbrando na educação a base da minha formação...

Ao Aldo, pelo amor, pelo companheirismo, pela tranquilidade nos momentos angustiantes e, acima de tudo pelo apoio tanto nas questões técnicas do trabalho quanto nas tarefas acumuladas no nosso lar...

À Nilsea, minha amiga e irmã de coração, parceira de sonhos e ideais, pelo apoio incondicional em todos os momentos deste percurso, conduzindo com sabedoria e amor nosso trabalho na escola...

À Elcione, amiga e companheira fiel, pela disponibilidade e presença imprescindível nas filmagens dos bebês, sem as quais este trabalho não seria possível, e também pelas inúmeras substituições, auxiliando-me no cumprimento dos compromissos...

À minha divertida amiga Juliana, pelo exemplo de vida, nos mostrando com sua alegria e fé, os verdadeiros valores da vida...

À Keyla, pela amizade e força nos momentos críticos, e ainda pelas interlocuções de mais de dois anos, que contribuíram para o surgimento de muitas idéias desenvolvidas neste trabalho...

Às professoras: Anabella, Poliana, Rose, Giovanna, Rosana e Sandra pelas trocas e alegrias dos momentos pedagógicos, em que todo conhecimento proporcionado por esse trabalho, adquiria sentido prático...

Aos meus irmãos Alessandro, Livia, Scheilla e Thiago, meus cunhados Licídio, Fábio, Renato, e cunhadas Lavínia e Laíssa, e também aos meus sobrinhos Ana Luisa, Guilherme, João Vítor, Mateus, Thiago, Flávia, a pequena Mariana e ao bebê Daniel, pelos divertidos e salutareos momentos familiares que me reabasteciam a alma...

À Prof<sup>a</sup> Mirza Toschi pela contribuição singular, incentivando-me com sabedoria e docilidade...

À Gina Glaydes, por acreditar na minha capacidade...

À Gazinha pela revisão cuidadosa e competente...

Aos bebês participantes, bem como professoras, agentes educativas e coordenadoras do Centro Municipal de Educação Infantil J.G. pela disponibilidade em participar desta pesquisa, tornando possível esse trabalho.

À Escola Música & Bebê pelo rico espaço destinado a vivências musicais, inspirando significativamente esta pesquisa.

Compreendi, então,  
que a vida não é uma sonata que,  
para realizar a sua beleza,  
tem de ser tocada até o fim.  
Dei-me conta, ao contrário,  
de que a vida é um álbum de mini-sonatas.  
Cada momento de beleza  
vivido e amado,  
por efêmero que seja,  
é uma experiência completa  
que está destinada à eternidade.  
Um único momento de beleza e amor  
justifica a vida inteira.

Rubem Alves

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar os movimentos realizados pelos bebês em atividades musicais realizadas em creche pública. A pesquisa que deu origem a esse trabalho foi desenvolvida com 34 bebês, de 4 a 24 meses, em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Goiânia - Goiás. Adaptadas do programa de musicalização para bebês de uma escola privada, as vivências musicais foram desenvolvidas de forma lúdica, com músicas para cantar, dançar e ouvir, por meio de cantigas de roda, canções de ninar, parlendas e brincadeiras musicais diversificadas. Essas atividades foram realizadas em encontros semanais, contando com a participação das professoras e agentes educativas da instituição, bem como da pesquisadora. Por ser uma pesquisa qualitativa, utilizamos gravações em vídeos e observações para a coleta das informações. Essas filmagens foram analisadas com enfoque no desenvolvimento psicomotor do bebê, sendo os critérios estabelecidos com base nos movimentos apresentados por eles. As análises foram articuladas com a literatura de vários autores, principalmente com a de Henri Wallon, autor que fundamentou significativamente este trabalho. Diante de tais análises, foi possível perceber como os bebês do CMEI se movimentam e se expressam em presença de música, os benefícios trazidos pelas atividades realizadas, bem como identificar possibilidades e limites para o trabalho de musicalização com bebês, em instituições como esta e outras afins. Essa proposta também acenou para a possibilidade de um trabalho musical de qualidade pedagógica voltado para bebês das classes populares, contribuindo com o seu desenvolvimento, sua inserção cultural, e, sobretudo, incentivando, desde cedo, a sua formação estética.

## **ABSTRACT**

This work's goal was to investigate the movements done by babies in musical activities at a public day care center. The primary research which originated this work was developed with 34 infants, from 4 to 24 months old, at the Child Education City Center (CMEI), city of Goiania, state of Goias. The musical experiences, adapted from a musicalization program of a private school, were developed in a ludic way with music to sing, dance and listen to, including playing songs, lullabies and diversified music plays. These activities took place through weekly meetings with the participation of teachers and education agents of the institution and the researcher as well. Since it is a qualitative research, we have used video recordings and observations to collect the information. The videos were analyzed with focus on the baby's psychomotor development with criteria established based on the movements presented by them. The analyses were articulated through the literature of several authors, especially Henri Wallon. Based on these analyses, it was possible to notice how the babies at CMEI moved and expressed themselves in the presence of music and the benefits of the activities. It was also possible to identify the possibilities and limitations to the work of musicalization with babies at proper institutions. This proposal also indicated the possibility of a musical work with pedagogical quality directed to babies of lower income classes, contributing to their growth, cultural inclusion and also promoting, since the early ages, their aesthetic development.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1	Quadro das Análises dos Movimentos.....	81
Ilustração 2	Bebês da Cena 1.....	81
Ilustração 3	Bebês da Cena 2.....	84
Ilustração 4	Bebês da Cena 3.....	89
Ilustração 5	Bebês da Cena 4.....	92
Ilustração 6	Bebês da Cena 5.....	94
Ilustração 7	Bebês da Cena 6.....	96
Ilustração 8	Bebês da Cena 7.....	100
Ilustração 9	Bebês da Cena 8.....	103
Ilustração 10	Bebês da Cena 9.....	107
Ilustração 11	Bebês da Cena 10.....	111

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O BEBÊ .....</b>	<b>14</b>
1.1. Desenvolvimento do Bebê.....	15
1.2. Movimentos do Bebê.....	20
<b>CAPÍTULO 2 - O BEBÊ E A MÚSICA.....</b>	<b>31</b>
2.1. Mundo Musical.....	31
2.2. A Música na Infância.....	33
2.3. A Música do Bebê.....	38
2.4. Vivências Musicais para Bebês.....	41
<b>CAPÍTULO 3 - O BEBÊ NAS INSTITUIÇÕES.....</b>	<b>52</b>
3.1. Um olhar sobre a história.....	53
3.2. Educação Infantil tem espaço legal, e agora?.....	59
3.3. Pensando a Formação de Educadores Infantis.....	62
3.4. A Educação Infantil em Goiás e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) .....	65
<b>CAPÍTULO 4 - A ATIVIDADE MUSICAL NO CMEI.....</b>	<b>71</b>
4.1. Procedimentos Metodológicos.....	71
4.2. Escolha de Instituição - Campo da Pesquisa.....	74
4.3. O Centro Municipal de Educação Infantil J. G.....	75
4.4. As Vivências Musicais.....	77
4.5. Análise dos Movimentos.....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>

# INTRODUÇÃO

*Eu vou te contar uma estória  
Agora atenção  
Que começa aqui no meio  
Da palma da tua mão*

*Canções de Brincar  
Paulo Tatit/ Zé Tatit*

“O que bebês fazem nas atividades de música? Eles tocam algum instrumento? Mas são tão pequenininhos!...” Perguntas e comentários como esses são bem comuns. Quando, porém se vêem bebês com alguns meses de idade, em ambiente musical, percebe-se, claramente, o quanto gostam das atividades musicais e se divertem. Os balbucios acompanham o canto e, balançando e sacudindo as perninhas, parecem dançar ao ouvir a música. O momento de explorar os instrumentos é então o mais esperado por todos. É só a professora colocá-los no tapete, que todos se movimentam para alcançá-los e para descobrir os objetos sonoros tão curiosos e interessantes.

As influências e os benefícios são claros e perceptíveis a todos que rodeiam o bebê. Nos relatos de pais que participam das atividades com seus bebês e também mediante a observação empírica realizada em instituição particular<sup>1</sup>, temos percebido que a música influencia significativamente os bebês e os beneficia em seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

Esses aspectos foram observados em nossa prática com musicalização de bebês na referida instituição particular. As atividades nela desenvolvidas contam com a presença dos pais ou dos seus substitutos (babás, avós, avôs, tias, etc), que formam duplas na participação das brincadeiras musicais. Daí surgiu nossa pergunta inicial: Como seria a interação do bebê com a música em uma creche pública<sup>2</sup>? Como se daria sua participação?

Embora reconheçamos a importância singular de estudos na área musical, não tínhamos intenção de discutir o papel da música na instituição pública, muito menos a sua presença no plano pedagógico, que em grande parte, não a inclui tampouco outras linguagens artísticas. O nosso olhar estava voltado para o

<sup>1</sup> Escola Música & Bebê

<sup>2</sup> Segundo a LDB (nº. 9394/96), creche é a denominação dada às instituições que atendem bebês de 0 a 3 anos. Muitas dessas instituições são contidas no CMEI, juntamente com o atendimento à pré-escola (4 a 6 anos). O CMEI é uma instituição municipal pra atendimento à educação infantil (0 a 6 anos).

bebê, sujeito ativo, que com seus movimentos e ações nas atividades musicais poderia modificar o lugar ocupado pela música dentro da creche. Somente com a observação da sua conduta, dos seus movimentos, da sua participação é que realmente poder-se-ia perceber sua interação com a música e conseqüentemente a influência dela em seu cotidiano.

Investigar, todavia, a participação do bebê no sentido geral seria muito abrangente para este trabalho, arriscando-nos à superficialidade das discussões. Definimos, então, pelo enfoque psicomotor; investigaríamos os movimentos de bebês na creche em contexto musical formal, podendo também ser levantadas possíveis contribuições da música no seu desenvolvimento psicomotor.

Dessa forma, consideramos o bebê como sujeito desta pesquisa, a fim de entrever a viabilidade de promover atividades como essas em instituições públicas. A instituição escolhida para observação foi um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI –, instituição pública educativa voltada para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de encontros musicais, com os bebês, suas professoras e suas agentes educativas<sup>3</sup>, no próprio CMEI. Todas as vivências musicais: canções, danças, explorações sonoro-musicais foram filmadas, para depois ser analisadas com base em categorias por nós definidas.

A abordagem dessa pesquisa foi qualitativa, com projeto de intervenção. Assim, propusemos um programa de atividades musicais, a fim de que os bebês pudessem ser observados nesse contexto musical. Participamos de todo o processo de apreensão dos dados, acompanhando todo o desenvolvimento da pesquisa.

As informações foram descritas e analisadas de forma qualitativa. Foram observadas nas crianças, as qualidades das suas ações, naquilo que conseguiam fazer, e não, nas suas dificuldades, sendo consideradas todas as formas de ação e mesmo qualquer movimento emergido no contexto musical proporcionado. Segundo Minayo (2001), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Na composição deste texto, procuramos analisar os aspectos do movimento levando em conta o tripé: bebê, música e instituição.

---

<sup>3</sup> Para cada grupo de crianças, há uma professora (com licenciatura) e duas agentes educativas (com ensino médio).

No primeiro capítulo, a abordagem é sobre o bebê e as vertentes de estudos do seu amplo desenvolvimento. As discussões empreendidas neste capítulo fundamentam-se no psicólogo francês Henri Wallon (1879 - 1962). Este autor foi escolhido porque traz importantes contribuições aos estudos dos movimentos das crianças de tenra idade e atribui ao ato motor uma dimensão expressiva e diferenciada. Para o autor, a motricidade não está ligada somente às funções físicas, mas também às funções afetivas e emocionais.

Com breve passagem pelo universo musical, o segundo capítulo nos remete às diversas influências da música para o ser humano, perpassa pela infância, enfatizando-se a música e os bebês.

O terceiro capítulo retrata a instituição. Traz à discussão elementos históricos do percurso das instituições voltadas para esta idade e das concepções de infância tanto no Brasil quanto em Goiás.

O quarto capítulo traz as descrições das cenas, com destaque nos movimentos selecionados e suas respectivas análises. Foram utilizados cinco critérios: movimentos posturais, exploratórios, decorrentes, livres ou criativos e gestuais. Esses critérios foram definidos com base nos movimentos observados nas cenas registradas, contemplando aspectos abordados na literatura, relacionados à questão motora em circunstância musical.

Nas considerações finais, destacamos os aspectos relevantes de como os bebês se movimentaram ao longo das atividades musicais; refletimos sobre as possibilidades e dificuldades de realização dessas atividades em uma creche pública, bem como, apontamos possíveis contribuições no desenvolvimento motor do bebê e em estudos de áreas afins.

# CAPÍTULO 1 - O BEBÊ

Já gosta da mamãe  
Já gosta do papai  
Não sabe tomar banho, não?  
Já sabe tomar banho  
Já quer ouvir histórias  
Não sabe por sapatos, não?  
Já sabe por sapatos  
Já come até sozinho  
Mas nunca escova os dentes, não?

*Canções de Brincar*  
Sandra Peres/ Luis Tatit

Neste capítulo inicial, pretendemos abarcar as múltiplas faces do desenvolvimento infantil, adentrando, fundamentalmente, o espaço que vem sendo preenchido por estudos específicos sobre bebês. Partiremos de pesquisas e estudos acerca do desenvolvimento geral do bebê, o nosso foco, entretanto, são os movimentos do bebê, convergindo nosso olhar para o seu desenvolvimento motor.

Até meados do século XX, a concepção que se tinha de bebês recém-nascidos era a de seres frágeis e completamente vulneráveis, praticamente cegos e surdos. Acreditava-se que suas percepções sensoriais se iniciariam somente a partir de algum tempo depois do nascimento, devendo, portanto, serem resguardados em ambientes com pouca iluminação, volume sonoro reduzido, serem privados da movimentação dos membros, bem como de qualquer contato social, para que não fossem “prejudicados” no seu desenvolvimento. (BEYER, 1998)

Nas últimas décadas do século XX, contudo, houve um interesse substancial pelo assunto, fomentando inúmeras pesquisas e estudos que reviram antigas concepções, descobrindo no recém-nascido capacidades até então não imaginadas.

O uso de fotos e filmagens realizadas no instante do nascimento e dias depois contribuiu intensamente com essas observações, possibilitou aos pesquisadores um acompanhamento mais preciso das reações dos bebês, abrindo, conseqüentemente, espaço a novos olhares para a interação dos bebês com o meio ambiente.

Pesquisadores como Klaus & Klaus (1989) demonstraram em seus estudos sobre bebês no nascimento, a existência da capacidade visual, antes

questionada, e atestaram a habilidade do recém-nascido em reconhecer formas e imagens e em distinguir diferentes modelos, inclusive de expressar suas preferências, não apenas por reflexos visuais, mas também por um funcionamento cerebral superior. Quanto à capacidade auditiva, observaram, em imagens de ultrasonografia em gestações da 25<sup>a</sup> ou 26<sup>a</sup> semana de gravidez, que muito antes de nascerem os bebês já percebem e reagem aos sons e aos ruídos. Após o nascimento, demonstram preferências por vozes mais agudas, distinguem diferentes tipos de sons, como também as diferenças de intensidade e altura. Mudam a direção da cabeça, buscando com o olhar o lado correspondente ao som ouvido. São capazes de distinguir e reconhecer diferentes cheiros e também reagir ao toque e às expressões do adulto. (KLAUS & KLAUS, 1989)

Com relação ao movimento, foi observado que, além da série de reflexos primários, movimentos que não dependem de aprendizado tais como o choro, a sucção, a preensão palmar, marcha automática, o recém-nascido age com certa coerência rítmica em atividades aparentemente casuais. A princípio, com aparência de aleatórios e descoordenados, entretanto “estes movimentos não intencionais contém ritmos e padrões identificáveis e estabelecem os fundamentos para ações mais deliberadas” (KLAUS & KLAUS, 1989, p. 63).

Com o desenvolvimento de novas tecnologias de pesquisa, como imagens de ultra-som e ressonância magnética, puderam-se vislumbrar as possibilidades e os limites do bebê. As investigações revelaram que o bebê pode perceber e interagir com o mundo à sua volta desde muito cedo, ainda na vida uterina, trazendo consigo lembranças significativas. E com intuito de desvendar esse universo sensorial do bebê abriram-se novos campos de estudo e pesquisa, em áreas cada vez mais especializadas do desenvolvimento cognitivo, social e motor dos recém-nascidos.

## **1.1 O Desenvolvimento do Bebê**

Na etapa da vida intra-uterina, o embrião se encontra em estado elementar de desenvolvimento, em que predomina a regulação interna. Manifesta sinais de sensibilidade gustativa, auditiva, cutânea e visual, entretanto é no sistema motor que aparecem as primeiras expressões. Le Boulch (1982, p.37) diz que “a

função muscular traduz o primeiro modo de expressão do embrião”. O sistema motor é ativado mesmo antes de o organismo estar apto a responder a um estímulo sensorial. O tônus muscular aparece como energia biológica que possibilita essa atividade do organismo.

Quando o bebê nasce, as funções somáticas vão se organizando de maneira cada vez mais autônoma, contudo a motricidade, ainda em nível subcortical, é semelhante à vida intra-uterina.

No período que se estende até aproximadamente dois meses, o comportamento motor do recém-nascido oscila entre descargas musculares impulsivas com aumento do tônus e momentos de tranqüilidade com diminuição deste. Esta alternância acontece em virtude do estado de necessidade e prazer. O bebê, agora, é compelido a prover seu crescimento e é por meio da movimentação incessante e dos gritos que consegue demonstrar seus incômodos para as pessoas, comunicando assim suas exigências vitais. Agindo dessa forma, provoca a atenção e, conseqüentemente, a satisfação destas necessidades que o perturbam, conduzindo-o ao estado anterior de prazer e tranqüilidade (LE BOULCH, 1982).

Wallon (1975) faz referência ao primeiro ano de vida como sendo a idade “em que os atos ignoram toda a determinação estranha à sua própria necessidade” (WALLON, 1975, p. 62).

Nos primeiros meses, a impulsividade marca os atos dos bebês e

[...] os movimentos assemelham-se a descargas ineficientes da energia muscular, onde se misturam, sem se combinar, reações tônicas e clônicas, espasmos e a brusca expansão de gestos não coordenados, de automatismos ainda sem aplicação, como sejam os movimentos de pedaladas já observáveis nas primeiras semanas (WALLON, 1975, p.77).

Por meio dos movimentos impulsivos, o bebê relaciona-se com o ambiente, manifestando o seu desconforto ou o seu conforto. Esta fase de caráter afetivo, com o predomínio dos aspectos emocionais, tem como principal elaboração a construção do *eu*, sendo um período de grande acúmulo de energia.

Na psicogenética walloniana, a teoria da emoção ocupa lugar central nesta primeira fase do desenvolvimento, consolidando a construção do sujeito e do seu conhecimento. A emoção é vista como instrumento de sobrevivência típico da

espécie humana, sem a qual o bebê pereceria se não mobilizasse o adulto com as suas manifestações emocionais. A expressão do choro, por exemplo, causa forte impacto emocional sobre a mãe, em um “poder epidêmico” sobre ela e também sobre os outros adultos. Isso, segundo Wallon (2005), qualifica a emoção como função essencialmente social.

Exercendo um papel fundamental no primeiro ano de vida – denominado por Wallon (1975) como o Período Impulsivo-Emocional – as emoções são responsáveis pela interação do bebê com o meio social, desencadeando no outro reações de ajuda para satisfazer suas necessidades. Seus movimentos expressam disposições orgânicas e também sinalizam estados afetivos de bem-estar ou de mal-estar. Pode-se perceber a satisfação intensa quando o bebê balança as perninhas no ar como se estivesse pedalando ou então quando se contorce, demonstrando sua aflição por meio do choro.

Nessa fase, a presença humana é de grande importância para o bebê, que se sente atraído e interessado pelos movimentos e vozes das pessoas que o cercam. Daí o olhar fascinado que se observa nos bebês, quando alguém canta ou conversa com eles e também quando objetos lhes são oferecidos, despertando-lhes o interesse.

A reação do bebê à presença humana é, nos primeiros meses, subordinada aos reflexos orgânicos e alimentares, momento em que o lactente vincula, a princípio, o aparecimento da figura humana à satisfação das suas necessidades fisiológicas e ao seu bem-estar postural. Mais adiante, o bebê começa a perceber a ausência do adulto e as conseqüências de estar sem ele, ou seja, sem a expectativa de mudar o seu estado, chegando mesmo ao choro, quando, por exemplo, alguém deixa o ambiente em que ele está, ou se afasta sem tê-lo visto ou se dirigido a ele (WALLON, 1971).

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque criem inteiramente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as reações de ordem íntima e fundamental. Assim se misturam o social com o orgânico (WALLON, 2005, p. 141).

A emoção pode alterar o tônus muscular, causando hipertonia (aumento), hipotonia (diminuição) e a eutonia (manutenção), que são níveis diferenciados de tensão muscular, diretamente relacionados a diferentes estados emocionais.

Em grupos sociais, a emoção também exerce seu poder, nutrindo-se do efeito que causa no outro. O seu caráter altamente contagioso imprime mudanças visíveis nos corpos, envolve emocionalmente a atmosfera nos eventos coletivos, produzindo uma comunicação primitiva, muitas vezes pela postura tônico-corporal, ao que Wallon (2005) chamou de “diálogo tônico”. Essa comunicação encontra-se presente nas danças guerreiras e também nas relações de toques, carícias, contatos visuais, na voz que se produz no trato com as crianças. O contato corporal da mãe nos cuidados com seu bebê proporciona à criança significativas sensações cutâneas, traduzindo as reações emocionais da sua mãe, em intercâmbio mental e físico, compondo esse diálogo tônico. “As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade” (GALVÃO, 1995, p.63).

Na perspectiva genética, a conduta emocional está intimamente ligada aos centros subcorticais responsáveis pelas reações involuntárias e incontrolláveis. Esse estado somente é alterado com a maturação cortical, o que permitirá, conseqüentemente, o controle voluntário destas condutas.

Além de ter um significado expressivo, o movimento é também forma de deslocamento do bebê no espaço. Os movimentos aparecem de três formas: a primeira forma é a passiva, em que a criança depende totalmente das forças exteriores, sendo conduzida da posição de deitada para sentada, à posição de joelho e posteriormente à de ficar em pé, buscando reações de reequilíbrio; a segunda é o deslocamento ativo ou autógeno, do próprio corpo ou de objetos, presentes na locomoção ou preensão; e a terceira é a de deslocamento de segmentos corporais em atitudes ou mímicas. Esses movimentos são correlacionados e combinados entre si, de forma diferente e variada, conforme o indivíduo e seu meio (WALLON, 1975).

Por volta do terceiro ano de vida, a criança acentua sua exploração sensorial e motora do mundo, agindo com maior autonomia, facilitada pela preensão

e marcha adquiridas. Há neste período um predomínio das relações cognitivas com o meio, caracterizado por dispêndios de energia, com ênfase na elaboração do real, com base no conhecimento do mundo físico. O desenvolvimento da linguagem e da função simbólica são marcos característicos do início do funcionamento mental neste período, em que o gesto é a projeção do ato mental. O pensamento nascente precisa, portanto, dos gestos para sua exteriorização (WALLON, 1975).

Quando a criança chega aos três anos, o processo de construção se volta para o enriquecimento da pessoa e para a constituição da personalidade. Para tanto, “a consciência corporal, adquirida gradualmente ao longo dos primeiros três anos de vida, juntamente com a capacidade simbólica, é condição fundamental para o processo de desenvolvimento da pessoa” (WALLON, 2000, p. 39).

Neste momento do desenvolvimento, a subordinação da função inteligência à função afetiva possibilita que a criança se oriente para a constituição da pessoa. Esta constituição é marcada pela discriminação entre o eu e o outro, por crises de oposição e imitação, por conflitos e contradições, em movimentos que buscam a consciência de si, conduzindo conseqüentemente a uma diminuição do sincretismo da pessoa.

Com a incorporação dos recursos intelectuais da linguagem, este período é assinalado pela afetividade simbólica, expressa por palavras e idéias, sem necessariamente estarem presentes as pessoas.

A partir dos seis anos, há uma diferenciação da personalidade e a consolidação da função simbólica, assim como um avanço intelectual, quando os interesses da criança são dirigidos para coisas, conhecimento, conquista do mundo exterior, com preponderância do aspecto cognitivo.

Por fim, na adolescência, há uma relevância para as questões morais, pessoais e existenciais, trazendo à tona a necessidade de uma redefinição da personalidade. A predominância é da afetividade, cada vez mais racionalizada e com sentimentos mais elaborados no plano mental.

Wallon (2005) organiza e apresenta a caracterização dos domínios funcionais de forma didática e aparentemente estática. Ressalta, entretanto, que não há uma linearidade neste movimento, as fases podem ter ritmo descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, devendo ser consideradas não como uma ampliação do estágio anterior, mas como uma reformulação deste.

O autor também destaca a chamada predominância funcional, que faz cada estágio ser caracterizado alternadamente de afetivos ou de intelectuais. Há, então, uma alternância entre as fases. Em algumas, predominam a afetividade, a elaboração íntima, o acúmulo de energia, numa fase centrípeta e anabólica. Já, em outras, a cognição tem maior relevância, assim como o estabelecimento das suas relações com o exterior, conhecimento do mundo físico, exploração do meio, numa fase centrífuga e catabólica. É interessante ressaltar a inter-relação das conquistas dos estágios anteriores, que, em um permanente processo de integração e diferenciação, ora trabalha a cognição, ora trabalha a emoção (WALLON, 2005).

## 1.2 Os Movimentos do Bebê

Para elucidar questões referentes aos movimentos do bebê, continuarei a me basear em Wallon, uma vez que atribui uma dimensão diferenciada e de certa forma original ao ato motor. Wallon (2005) percebe a motricidade de forma também expressiva, não somente como uma relação física com o mundo, mas também afetiva. Defende que a atividade muscular acontece não apenas quando há um deslocamento do corpo no espaço, mas também quando o corpo está inerte. Para um entendimento melhor, o autor propõe o estudo dos órgãos do movimento, que são as estruturas cerebrais e a musculatura.

A atividade muscular possui duas funções: uma *Cinética* ou *Clônica* que é responsável pelos movimentos visíveis, mudança de posição do corpo ou de partes dele, em que o músculo está em movimento; e a outra, a *Postural* ou *Tônica*, que é a atividade muscular parada, na qual o músculo atua durante a imobilidade, atividade mais relevante para Wallon (1975).

Na função cinética, o esforço muscular é claramente perceptível nos diversos movimentos que o bebê faz, é evidente em ações corporais que produzem alterações na posição do corpo ou em partes dele. Com essa energia muscular, o bebê balança os braços e as pernas, mexe as mãos e os pés, vira a cabeça para os lados, com manifestações mínimas nos músculos da face, entre muitos outros.

Em atividade muscular com bebês de aproximadamente 8 meses, a manifestação muscular é visível em brincadeiras, como, por exemplo, com a

conhecida música do Sapo<sup>4</sup>. Sacodem as mãozinhas, balançam o corpo como se estivessem a dançar, esticam os braços e batem as perninhas para alcançar a marionete do sapo que se aproxima dançando a música. Os movimentos acontecem, geralmente, após instantes de imobilidade e muita atenção, o que traz a marca da atividade cinética.

Na imobilidade, situação em que inexistente atividade cinética, a atividade postural ou tônica é intensa. Além de sustentar o corpo, esta atividade liga-se, intimamente, à atividade intelectual e à percepção, dando suporte à reflexão mental. Como exemplo, lembramos aqui as atividades de som e silêncio, nas quais há a oportunidade de perceber na criança estas duas funções musculares: quando a música começa, numa função cinética de dançar ou produzir movimentos próprios, e logo a seguir, quando há a interrupção da música, momento em que a criança pára seus movimentos com a mudança sonora, numa função tônica dos músculos. É curioso, entretanto, observar que nos bebês este processo parece ser invertido, apenas a princípio. Quando os adultos, ao som da música, começam a dançar com seus bebês, percebem nestes um estado de muita concentração e atenção, muitas vezes, ficam imóveis. Quando se pára a música, os bebês olham para os lados, murmuram, balbuciam, sacodem perninhas e bracinhos, às vezes até resmungam com choro, 'parecendo' entender a relação música com o movimento.

Não se pode afirmar que eles compreendem realmente a relação música e movimento, mesmo porque este entendimento exigiria uma maior reflexão mental e percepção auditiva mais elaborada. Mas, certamente, pode-se dizer que o bebê, ao se manifestar quando a música é interrompida, além de comunicar o seu gosto pela brincadeira musical, demonstra isso a seu modo, muitas vezes, fazendo diferentemente dos outros bebês. Percebe-se neste momento da brincadeira, um intenso trabalho mental, ligado à percepção auditiva e à parte motora, como também à percepção do movimento do outro, nesta determinada situação.

Além das funções musculares, Wallon (2005) referiu-se às estruturas cerebrais como primordiais na aquisição e na evolução dos movimentos desde o nascimento.

Segundo o autor, existem três tipos de movimentos que se baseiam nas sedes de controle cerebral: Movimentos Reflexos: controlados pela medula; Movimentos Involuntários ou Automáticos: controlados pelo sistema extrapiramidal,

---

<sup>4</sup> Anexo A

em região subcortical; Movimentos Voluntários ou Praxias: controlados na área cortical pelo sistema piramidal.

O aparecimento dos diferentes tipos de movimentos tem estreita ligação com o amadurecimento das estruturas nervosas. Assim, do nascimento a aproximadamente três meses de idade, os bebês apresentam movimentos espontâneos, reflexos, impulsivos, globais e não coordenados, agem, como já foi dito, basicamente em função dos estados de tensão, principalmente do alimentar. Os movimentos de braços e pernas do bebê são inoperantes para a ação, contudo, comunicativos quando exprimem desconforto ou bem-estar, representando sinais de necessidades a serem atendidas.

Dentre os movimentos reflexos, podemos citar os *reflexos arcaicos*, que são particulares desta fase. Caracterizam-se por automatismos rítmicos dos membros, coordenados pela medula. Um dos movimentos que fazem parte destes reflexos é a *Marcha Automática*, entendida por “andar em marcha”, movimento produzido pelas pernas do bebê, quando as plantas do pé apóiam-se na superfície, ao ser segurado pelo adulto. O outro movimento reflexo que aparece nesta fase é o *grasping reflex*, que é possibilidade de o recém-nascido se segurar ou manter todo ou parte do peso do corpo, pelo fechamento da mão e contração automática dos dedos (LE BOULCH, 1982).

À medida que o bebê vai crescendo e também ocorre o amadurecimento subcortical, seus movimentos vão se tornando mais expressivos, seus gestos passam a ter maior intenção exploratória e maior significado social, são mais dirigidos às pessoas.

Nesse sentido, o tônus muscular, como atividade originariamente contínua do músculo, vai se organizar mediante o controle cortical em desenvolvimento e as ativações exteriores. Uma das principais aquisições desta fase, em que se mostra o controle piramidal responsável pelos movimentos voluntários, é a da preensão.

O processo da preensão acontece por etapas. A primeira surge quando desaparece o *grasping reflex*, dando início ao “jogo das mãos”. Nesta fase, o bebê perceberá melhor suas mãos, mantendo-as mais abertas, levando-as à boca ou olhando-as por longo tempo. Essas atividades anunciam o princípio da intencionalidade do bebê, no aspecto motor.

Após este conhecimento das mãos, o bebê associa a coordenação visual e tátil, acompanhando visualmente a mão, inclusive nos movimentos intencionais de alcançar e pegar o objeto que deseja. Por volta dos 5 meses, percebe-se a conquista da preensão voluntária. A preensão por reflexo é então substituída pela preensão palmar, forma mais espontânea, embora rudimentar, em que a mão se fecha em torno do objeto.

Em seguida, superando as preensões palmares, o bebê consegue então, por volta dos seis meses, uma forma mais especializada e eficiente de lidar com os objetos, pegando-os primeiramente com o polegar e somente depois com os dedinhos em forma de pinça: *a preensão em pinça*.

Com relação à competência visual, o que no início eram apenas reflexos pupilares aparece agora como capacidades de acompanhar trajetórias, inicialmente simples, depois as verticais e ao final do primeiro ano, trajetórias circulares.

Com a maturação cortical, a exploração exterior torna-se diretamente ligada à capacidade de pegar e à capacidade de olhar praxicamente, dois marcos que acontecem por volta de seis meses de idade. Essas praxias básicas se devem ao amadurecimento cerebral, e também às maneiras especiais de cada cultura, sendo produto não só de um processo orgânico, como também de aprendizagens.

A vinculação do olhar e do pegar é observada constantemente nas atividades com instrumentos musicais, como naquelas em que se oferecem às crianças, pequenos chocalhos. Esta situação pode ser assim exemplificada: os bebês, em um primeiro momento, apresentam profunda concentração, olhando avidamente para a professora que se aproxima sacudindo os instrumentos na caixa. Quando ela pára o movimento, eles demonstram grande euforia, alguns sacodem os braços e pernas, outros batem as mãozinhas no ar, e há ainda os que permanecem admirados. A professora então coloca os objetos sonoros no meio da sala, próximo a eles, para que possam pegá-los. A partir daí, tem lugar uma intensa movimentação na busca do objeto olhado e desejado. A brincadeira começa: escolhem um chocalho para cada mão, exploram-no curiosamente pela sucção ou mesmo sacudindo-os, observam as cores e formatos, às vezes largam o seu e querem o do colega ou da professora, demonstrando ações voluntárias, intenção e autonomia <sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Esse relato foi feito com base em nossas observações de oito anos de prática, na Escola Música & Bebê, em Goiânia, GO;

*Pegar e olhar* são conquistas básicas fundamentais e necessárias ao bebê, mas não bastam para uma exploração autônoma do ambiente exterior e da realidade. Falta-lhe a autonomia para deslocar-se. É necessário andar.

Para essa conquista, o bebê poderá rastejar, marchar de quatro ou engatinhar, sustentar-se de pé e, somente depois, em geral, por volta dos 11 meses, deslocar-se de pé, a princípio com a ajuda, e posteriormente de forma independente. Para Wallon (2005), a exploração sensório-motora direta tem como culminância a *marcha*. Quando aprende a andar, o bebê entra numa nova fase, com intenso interesse pela realidade externa e pela atividade exploratória, agora mais autônoma.

Com a influência direta do ambiente e do amadurecimento da região temporal do córtex, além dos movimentos instrumentais utilizados na exploração, começam a aparecer os movimentos simbólicos ou ideomovimentos. Expressão peculiar de Wallon, os ideomovimentos são gestos simbólicos que transportam idéias independentes da ação ou do objeto, “[...] para levar a imagem e a idéia para além das próprias coisas, para um plano mental em que se possam formular relações menos individuais, menos subjetivas e cada vez mais gerais” (WALLON, 2005, p.171).

Em ambiente musical, logo que se começa a cantar a popular música intitulada D. Aranha<sup>6</sup>, por exemplo, é freqüentemente observado em bebês de aproximadamente 16 meses, movimentos de bater as mãozinhas no chão. Essa ação expressa o trecho musical em que a aranha, que está subindo na parede, com a chuva forte, escorrega e cai no chão<sup>7</sup>. O gesto que já foi vivenciado anteriormente é trazido nesta hora, mesmo antes de a idéia musical estar completa, o que remete a indícios dos *ideomovimentos*, como registrou Wallon (2005).

Se para Wallon o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, então o gesto precede a palavra, o que o autor chamou de mentalidade projetiva. Essa mentalidade se desenvolve à medida que acontecem progressos na atividade cognitiva, havendo conseqüentemente uma redução do papel do movimento e concomitantemente a diminuição da função cinética. Isso se dá pela maturação dos centros corticais e das estruturas responsáveis pelo tônus (cerebelo).

A criança passa a prever mentalmente as seqüências de atos motores, em um processo crescente de internalização. Isso é comum de observar nas

---

<sup>6</sup> Anexo B

<sup>7</sup> Observações resultantes de oito anos de prática na Escola Música & Bebê, Goiânia-GO;

atividades cantadas com crianças de idade próxima dos 2 anos. Elas demonstram atividade mental em desenvolvimento, ao antecederem, integralmente, gestos de partes subseqüentes da música. É quando começam a pensar por movimentos.

Outra abordagem trazida pelo autor é a da ação imitativa. Diferentemente da imitação primitiva, reduzida a “contágios motores” ou a movimentos de eco presentes no início do desenvolvimento do bebê, a imitação diferida ou simbólica, na expressão de Wallon (2005), distingue-se pela reprodução gestual sem a presença do modelo, o que marca a transição do período sensório-motor ao mental e conseqüentemente dá espaço à representação. Há até mesmo dois momentos que se alternam e compõem a base destas imitações. Primeiro a assimilação intuitiva, que parece absorver a impressão externa, retendo os elementos apropriados para recombinação das formações psíquicas existentes, resultando em novas aquisições funcionais. Depois, a execução controlada, que se resume nas constantes tentativas de encontrar no próprio sujeito ou nas aquisições psíquicas re combinadas, as maneiras de realização do ato ou do gesto imitado. Assim, a criança diante de um gesto diferente do seu habitual tem por atitude inicial apenas a observação, com o olhar atento, capturando mentalmente os detalhes “técnicos” da ação, para, somente depois, experimentar a realização motora do gesto e seu conseqüente aperfeiçoamento. “Entre a observação e reprodução decorre habitualmente um período de incubação que se pode contar por horas, dias ou semanas. As impressões vão amadurecendo para originar movimentos apropriados [...]” (WALLON, 2005, p. 164).

Nas atividades musicais com crianças de idade aproximada de dois anos, observa-se com clareza o prenúncio deste processo imitativo simbólico. Ao ser apresentada uma canção com suas expressões gestuais, as crianças ficam estáticas diante das impressões auditivas e visuais, atentas ao que está sendo realizado naquele momento. No decorrer de algumas semanas, movimentos primários e sutis, coerentes com o modelo, começam a surgir, e com as repetições da atividade, estes movimentos vão se manifestando cada vez mais completos e muitas vezes com variações criativas.

As impressões despertam as ações, e conseqüentemente as reações, que trazem novas sensações e se repetem em novas ações. Para que os movimentos entrem na vida psíquica da criança e possam contribuir para o seu

desenvolvimento, deve haver uma perfeita relação entre cada sistema de contrações musculares e as impressões ou sensações correspondentes.

Buscando melhor aclarar como acontece essa relação, o autor anteriormente citado faz algumas considerações sobre a sensibilidade. Começa diferenciando-a em duas formas: sensibilidade proprioceptiva, que é a sensação do próprio corpo, ligada às reações de equilíbrio e às atividades tônicas do músculo, e a sensibilidade exteroceptiva, voltada para o exterior, em que há uma correspondência entre impressão e movimento. “Entre a impressão e as contrações musculares existem sistemas complexos de conexões nervosas” (WALLON, 2005, p. 65).

Esta relação acontece por meio das *reações circulares*, que se dão nos primeiros exercícios espontâneos aos quais a criança se entrega em tenra idade. Trata-se da ligação entre a sensação e o gesto, ou seja, uma determinada sensação produz um tipo de movimento e, conseqüentemente, um efeito que a motiva novamente à produção de novo gesto e a constantes modificações.

Assim a criança aprende a fazer uso dos seus órgãos sob o controle de sensações produzidas ou modificadas por ela própria e a identificar melhor cada uma das suas sensações, produzindo-a diferentemente das anteriores (WALLON, 2005, p. 66).

O bebê aprende por meio da influência que é produzida pelo efeito. O autor refere-se a ela, dizendo que “o efeito favorável traz consigo a repetição do gesto útil, e o insucesso, a supressão do gesto nocivo” (WALLON, 2005, p. 66). Então, por meio de tentativas assíduas e esforços constantes é que o bebê constrói pouco a pouco seus conhecimentos diários, ampliando suas intenções, refinando seus movimentos e alargando sua atividade mental.

A sensação só é retida, discriminada, identificada, no momento em que a criança se torna capaz de a reproduzir através de gestos apropriados. Do contrário, permanece indistinta entre as impressões indistintas, onde se confunde o que depende da excitação e o que depende da reação reflexa (WALLON, 2005, p. 157).

Quando nas reações circulares há ajustamento do gesto e seu efeito, desencadeia-se um sistema de relações com o qual o bebê passa a diferenciar, opor e combinar movimento e impressões exteriores. Como consequência desse ajustamento, ocorre a formação de materiais sensório-motores mais elaborados, capazes de ultrapassar o uso primitivo desse aparelho, ampliando e enriquecendo as possibilidades de desenvolvimento.

Como resultado desse ajustamento de gestos e efeitos, há também a associação de diferentes percepções e movimentos. O exemplo apresentado pelo autor é a combinação da audição e da vocalização.

O som que produziu mais ou menos fortuitamente é repetido, afinado, modificado e acaba por se desenvolver em longas seqüências de fonemas em que as leis e as alegrias do ouvido se vão tornando cada vez mais reconhecíveis na formação dos sons (WALLON, 2005, p. 158).

Para o autor referenciado (2005), o percurso até esse material fonético começa bem antes. Inicialmente com os estímulos musculares das mamadas, que produzem sons pelos lábios, depois com os sons guturais, produzidos pela cavidade bucal, e posteriormente os movimentos da língua contra o palato, até a chegada dos primeiros balbucios e agrupamentos de sílabas.

Pode-se então levantar a proposição de que se o bebê estiver em ambiente com estímulos sonoros abundantes, isto poderá facilitar sua aquisição fonética, graças aos diversos materiais sonoros e ricas entonações melódicas a que está exposto. Com base nesse pressuposto, poderia levantar-se a hipótese de que as atividades musicais com bebês favoreceriam essa aquisição, facilitando as combinações entre efeitos sensoriais e movimentos. Certamente, não poderíamos considerar este, o único elemento responsável por esta aquisição fonética. Além deste ambiente rico em sons, há que se atentar para o próprio sujeito, com suas aquisições individuais e diferenciadas.

Na criança, cuja atividade começa elementar, descontínua, esporádica, cuja conduta não tem objetivos a longo prazo, a quem falta o poder de diferir as suas reações e de escapar assim às influências do momento

presente, o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e tradu-la completamente, pelo menos até ao momento em que aparece a palavra (WALLON, 1975, p.75).

O movimento que inicialmente traduz as necessidades e o humor do recém-nascido é entendido pelo autor citado, como princípio da atividade psíquica. Essa atividade surge com a capacidade do bebê em registrar comportamentos, informações, aprendizagens, mesmo que ainda insuficientes no plano motor, perceptivo e intelectual, ou basicamente instrumental.

Identificar e reconhecer a ação própria do bebê em suas produções e aprendizagens parece ser ponto indiscutível. A questão é em que circunstância essas produções ocorrem, quer em relação ao grau de influência externa nestas aprendizagens ou em como o bebê percebe este mundo externo.

Até os três meses, a percepção exteroceptiva do bebê é subordinada às suas necessidades de conforto e bem-estar. A partir daí, dá-se a ampliação do seu campo visual, momento em que os seus olhares se fixam nas partes humanas que se movem e em objetos, sem haver necessariamente movimentos gestuais, neste sentido.

A partir dos seis meses, há o desenrolar de uma sociabilidade cada vez mais ativa, em que o bebê se fixa não somente nos movimentos dos membros humanos, mas também no conjunto da fisionomia humana. O sorriso, originado a princípio pela voz humana, aparece como significativa reação social. O bebê já manifesta satisfação ao contato visual com outras pessoas, revelando-se não apenas em atitude contemplativa, mas também, principalmente, em gestos dirigidos aos outros (WALLON, 1971).

Não se pode, contudo, determinar o desenvolvimento linear da sociabilidade do bebê, em que os gestos e movimentos descobertos e exercitados em sua rotina são descolados do contexto ou das pessoas a sua volta. Há que se considerarem as situações e as relações de envolvimento com o bebê, sem prescindir do papel exercido pelo outro, tampouco pela composição do ambiente em que o bebê se desenvolve ou em que ocorrem suas ações.

Wallon (2005) refere-se a fatores orgânicos e sociais como determinantes no desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas, enfatizando a

maturação do sistema nervoso e a necessidade de interação com o “alimento cultural”, como fundamentais neste percurso.

O autor chama a atenção, a todo o momento, para o quanto são relacionais a maturação e as aprendizagens funcionais no processo de crescimento da criança. Os atos ditos *naturais*, como agarrar, andar, alimentar e falar são evidentes em todo indivíduo normal que vive em condições normais, pertencem, assim, ao equipamento psicobiológico da espécie, tendo como único caminho, a maturação funcional. “Para que eles (*atos naturais*)<sup>8</sup> se produzam são evidentemente necessários estímulos e circunstâncias apropriadas [...]” (WALLON, 2005, p.58).

Por outro lado, mesmo considerando o meio de relações da criança como sendo complemento indispensável à função psíquica, o alcance desta, não acontece de forma automática e independente da maturação. Para isso são necessários estímulos adequados com diferentes tipos ou níveis de atividade ou formas diversificadas.

Leontiev e seus colaboradores ilustram essa questão expondo claramente, os motivos pelos quais crianças não conseguiam cantar uma melodia, mesmo conhecida por elas auditivamente. Segundo o autor, não se trata necessariamente da ausência de fator musical, mas da falta de associações áudio-cinestésicas constituídas na fase lúdica de aprendizagem dos sons vocais (LEONTIEV, 2004).

Estas outras funções, como as ações de adaptação, iniciativa e invenção, são atividades combinadas no indivíduo, desenvolvidas ou diversificadas pela aprendizagem, mas [...] “a sua utilização só se torna verdadeiramente eficaz na altura em que as condições biológicas da função chegam à maturação” (WALLON, 2005, p. 58).

Como foi exposto por Wallon (2005), a maturação se impõe no processo de aprendizagem, já para Rima Shore (2000) o desenvolvimento cerebral está diretamente ligado às relações que a criança tem com o ambiente, “[...] afetando a forma como o circuito intrincado do cérebro humano é ‘montado’” (SHORE, 2000, p. 47).

Desse modo, fica evidenciada a estreita relação entre a maturação fisiológica e o impacto do meio sobre a criança, como condições indispensáveis ao

---

<sup>8</sup> Grifos nossos

aprendizado infantil. Considerando que o ambiente influencia de maneira efetiva o desenvolvimento integral da criança, conclui-se que quanto mais rico ele for constituído, maiores serão as possibilidades de interação e aprendizagem infantis.

Em se tratando de bebês, talvez essa atenção deva ser até maior, no sentido de cuidar para que os ambientes educativos sejam de qualidade e propiciem grande exploração sensorial e motora, tanto no tocante ao espaço físico e aos materiais, quanto nas relações interpessoais, possibilitando, assim, associações necessárias e marcantes para o seu desenvolvimento.

## CAPÍTULO 2 - O BEBÊ E A MÚSICA

O que é que tem  
na sopa do neném?  
Será que tem mandioca?  
Será que tem minhoca?  
Será que tem jacaré?  
Será que tem chulé?  
É 1, é 2, é 3.

*Canções de Brincar*  
Sandra Peres

O interesse por pesquisas que indicam a existência de relação da música com o desenvolvimento do bebê tem crescido substancialmente nos últimos tempos (TREHUB, 2002; BEYER, 1998; 2004; 2005; ILARI, 2002). Tais estudos, entretanto, não se restringem apenas a área musical ou cognitiva, mas abrangem diversas áreas do conhecimento, que envolvem o desenvolvimento deste ser ainda tão misterioso aos nossos olhos.

No capítulo que ora se inicia, direcionaremos nosso olhar para a música, abarcando questões referentes à sua presença e influência nos seres humanos, contemplando também a infância e, mais especificamente, o bebê.

### 2.1 Mundo Musical

De origem remota, a música sempre esteve presente na experiência humana, desde os povos mais primitivos. Mesmo não havendo documentação escrita sobre o início das manifestações musicais dessa época, por meio de comparações entre povos, achados arqueológicos e mitos, pode-se afirmar que as

danças culturais, datadas da pré-história, marcavam os primórdios dos acontecimentos musicais (FREIRE, 1992).

Assim, inicialmente ligada a cultos e rituais, a música inspirou povos e civilizações, percorrendo a linha do tempo, com concepções e significados variados, conforme a cultura de cada povo.

No Egito, uma das civilizações mais antigas do mundo, a música era utilizada para fins religiosos, sociais e militares. Registros em murais, textos e objetos descobertos em templos, pirâmides e tumbas podem atestar que a música bem como os instrumentos musicais esteve presente bem antes da era cristã. Os registros hebraicos, por exemplo, fazem referência à música ligada a festas, lamentações, guerras como também a fins religiosos. Segundo Ellmerich (1977), a menção de instrumentos musicais, como tocadores de flauta e harpa, aparece em textos bíblicos do livro de Gênesis.

Nos tempos atuais, a música também está presente nos cenários das diferentes civilizações, traduzindo sentimentos, emoções, pensamentos, bem como expressando diferentes formas de comunicação. Sua criação reflete o modo de pensar, os valores e as concepções estéticas vigentes. Além disso, essa manifestação artística insere-se no contexto econômico, político e social do seu tempo.

Combinando sons e silêncios, a música passa a ter significado e sentido próprio para cada cultura. Não se resume apenas a uma experiência estética, mas encerra, em sua composição, uma forma de sentir e de viver de um povo.

Os signos sonoros e os silêncios são combinados intencionalmente no espaço e no tempo e a construção musical, além de acontecer no plano estrutural de composição, dá-se também no nível interno e individual, proporcionando uma escuta consciente desses sons. Assim, mesmo em indivíduos de uma mesma cultura, a forma de perceber e sentir será própria de cada um, resultando em diferentes elaborações e em construções estéticas variadas.

Em culturas diferentes, além das diferentes formas de perceber a música, esta diversidade aparecerá na estrutura das composições, refletindo o modo de viver e de sentir específicos dos povos, das civilizações ou de determinado grupo social.

Brito (2003) refere-se às “muitas músicas da música”, para expressar que as músicas retratam as diversas representações do mundo e de sociedade, o que nos permite conhecer mais de perto tanto a nossa cultura quanto a cultura do outro.

É nesse universo cultural diversificado que está imersa a criança. Desde a mais tenra idade, a música entra no seu cotidiano familiar e social, seja por meio de rituais de iniciação, como nas tribos africanas ou indígenas, de participação em cerimônias de casamentos, festividades ou até em brincadeiras, cantigas de roda e escuta de canções de ninar. Pelo canto, pela dança ou pela audição, a música passa a integrar a sua vida de forma expressiva e constante.

Alguns estudos asseguram que a relação da criança com a música vem do nascimento. Revelam que o ritmo regular do batimento do coração materno fica arquivado na memória. Esse batimento, que antes gerava no bebê a sensação de segurança e bem-estar físico, agora se associa ao mais elementar aspecto musical: o ritmo (GAINZA, 1986).

Isso, de certa forma, poderia justificar, a princípio, a predisposição e divertimento naturais do homem para dançar, cantar, ou ouvir as mais diversas músicas. Então, a criança que brinca com cantigas de roda, canções de ninar, parlendas e brincadeiras musicais próprias da sua cultura vai aos poucos se musicalizando. Como afirmam estudiosos da área (TREHUB, 2002; BEYER, 1994; GORDON, 2000), além do bem-estar causado à criança, o contato com a música estará influenciando sobremaneira o seu desenvolvimento, e possibilitando uma inserção na comunidade, construindo, assim, sua identidade social.

## **2.2 A Música na Infância**

A partir do século XX, várias pesquisas (TREHUB, 2002; BEYER, 1994; 1999; GORDON, 2000; ILARI, 2002) têm sido feitas sobre a relação da música com o desenvolvimento infantil. Defendem que cantar e ouvir música, bem como dançar com a criança, não só promovem alegria e satisfação, como também favorece e potencializa o seu desenvolvimento, aqui entendido no seu amplo aspecto, físico, motor, afetivo, social e cognitivo.

Com relação aos estudos sobre a relação música e cérebro, Robert Zatorre (2007), da Universidade McGill de Montreal, esclarece que a estimulação sonora envolve complexas funções neuropsicológicas, ativando o cérebro de forma significativa. Considera que, na infância, o cérebro apresenta maior maleabilidade, e os efeitos das aprendizagens são maiores que em qualquer momento posterior da vida. Dentre os estudos sobre a plasticidade cerebral, estão os que se referem ao raciocínio lógico matemático.

A psicóloga Frances Rauscher, da Universidade de Wiscosin, em Oshkosh, e o físico Gordon Shaw, da Universidade da Califórnia, em Irvine, são conhecidos por suas pesquisas e estudos referentes à música, cognição e inteligência espacial. Conforme esses autores, crianças pré-escolares, com idade entre 3 e 4 anos, que recebem aulas de piano ampliam sua habilidade espacial e coordenação motora e aumentam as funções cerebrais superiores exigidas pela Matemática e áreas afins (RAUSCHER, 2000).

Segundo o neuropediatra da USP, Mauro Muszkat (1996), os desafios a que uma criança é submetida são responsáveis pela construção das sinapses nervosas, que ativam o cérebro. Essa ativação cortical favorece o raciocínio lógico e a memória, potencializando a aprendizagem cognitiva.

Poder-se-ia afirmar que o raciocínio lógico-matemático desenvolvido pela música, como relatam as pesquisas, advém das semelhanças entre as construções “matemáticas” e as composições musicais. Nestas, todas as notas, ritmos, pausas e símbolos musicais são dispostos e encaixados metricamente no texto musical, em uma lógica exata, assim como em uma equação ou fração numérica. Para além da análise da partitura musical, esta regularidade métrica ou matemática do tempo, também chamada de pulsação rítmica, é sentida igualmente no dançar, cantar, tocar ou ouvir música.

Dessa forma, quando uma criança bate os pezinhos acompanhando uma marcha de tempo binário, por exemplo, a precisão rítmica é definida por uma fração de dois tempos, em que os pés batem no chão alternadamente ou juntos com proporção de tempo igual. O mesmo acontece nas danças, na métrica do canto e na pulsação do instrumento, ritmo regular que acompanha a música.

É importante lembrar, ainda, que a maioria das pesquisas que relaciona música e matemática utiliza-se da música “erudita”<sup>9</sup>, justamente pela complexidade da estrutura musical contida nestas obras, distintas pela riqueza da composição, variedade de timbres instrumentais ou diversificação dos arranjos vocais, possibilitando maior desafio mental e, conseqüentemente, maior desenvolvimento cognitivo.

Não se pretende com esta discussão desqualificar qualquer estilo musical, sequer questionar a intenção criativa do compositor, mas salientar a qualidade dessa criação no seu próprio segmento musical. Com efeito, não se pode afirmar que haja diversificação e complexidade estrutural em todas as composições de música eruditas. Existem composições e compositores que são considerados “geniais”, justamente pelos aspectos criativos, pela diferença significativa de suas obras no contexto musical da época e até de hoje.

Outra linha de pesquisa direcionada para a relação da música com o cérebro é a que trata da representação no mapa cortical. Os relatos da neurociência apontam que o cérebro dos músicos é de alguma forma diferente do cérebro dos não músicos. Segundo Isabelle Peretz, da Universidade de Montreal, o estímulo musical ouvido ou executado, além de, obviamente, favorecer um maior desenvolvimento da área auditiva, produz um aumento cortical, com o qual o cerebelo tem um aumento 5% a mais de densidade da massa cinzenta nos músicos do que nos não músicos (PERETZ, 2007).

Seguindo esta linha de estudo, os pesquisadores da Universidade de Konstanz, na Alemanha, informam que, em imagens de ressonância magnética dos cérebros de violinistas, foi observado que a área do córtex dedicada ao polegar e ao quinto dedo da mão esquerda, dedos que dedilham, era significativamente maior do que em pessoas que não tocavam esse instrumento. E, mais, essa diferença no mapa cortical aumentava quanto mais cedo a criança tinha começado a aprender a tocar o instrumento (REVISTA VEJA, 1996).

---

<sup>9</sup> Música Erudita seria a música feita durante o período de 1750 a 1830, em especial a de Haydn, Mozart e Beethoven. Podemos dizer que, nesse período, a música mais representativa e mais mencionada é a da Escola Clássica Vienense, o que reflete a importância de Viena como capital musical da Europa nesse período. No Brasil dos primeiros séculos de colonização portuguesa, a Música Erudita, ou Clássica, ou de Concerto, vinculava-se estritamente à Igreja e à catequese. É com Villa-Lobos que o Brasil descobre a música erudita: Lorenzo Fernandez, Francisco Mignone, Radamés Gnattali, Camargo Guarnieri, Guerra-Peixe, Cláudio Santoro e Edino Krieger são alguns dos expoentes. (DICIONÁRIO DE MÚSICA, RJ: Zahar, 1985).

A maioria das pesquisas e estudos sobre música e desenvolvimento da criança, pelo menos em nossa cultura ocidental, está voltada para a cognição, por ser considerado o aspecto que melhor sintetiza e viabiliza a aprendizagem intelectual. O conhecimento intelectual e a inteligência são vistos atualmente, em nossa sociedade, como instrumentos técnicos de produção. Segundo Nogueira (2004), devido à sujeição ao mercado tão presente na nossa sociedade, tende-se a hipervalorizar esse aspecto.

Não desconsideramos a contribuição de tais estudos, pelo contrário, temos consciência dos avanços promovidos por eles, entretanto há que atentar também para os outros aspectos tão importantes e significativos para o desenvolvimento global e efetivo da criança.

Com efeito, uma outra área muito pesquisada é a que relaciona a música com a afetividade. Sandra Trehub (2002), pesquisadora da Universidade de Toronto, comprovou o que intuitivamente já se sabia, que, ao ouvirem uma música mais tranqüila e serena, bebês permanecem mais calmos e, em contato auditivo com canções ritmicamente mais aceleradas, tendem a ficar mais alertas.

Além de tranqüilizar ou de causar agitação, a música pode agir diretamente no corpo físico. Pode baixar a pressão sanguínea, aumentar os batimentos cardíacos, alterar estados de desconforto ou dor, fazer chorar ou rir, provocando reações diversas de modo consciente ou não.

Assim, a música evoca, no indivíduo, uma variedade de emoções e sentimentos, muitas vezes desconhecidos ou até contidos, sentimentos diferenciados para cada indivíduo. É bem comum encontrarmos pessoas que, ao ouvirem determinada canção, relembram de momentos do passado, e relatam suas emoções e saudosismos. Outras músicas podem conduzir também a tristezas e sentimentos ruins, trazendo à memória experiências significativas do passado, levando a momentos de profunda reflexão.

Com a criança, emoções como essas também podem surgir em contato com música. Em certo grupo de atividade musical, notamos que em todas as vezes que se colocava uma música mais tranqüila, de caráter melodioso, geralmente um *adágio*<sup>10</sup> com o solo de instrumento de corda ou de sopro, para o momento da massagem, a mesma criança começava a chorar. Ao interpelarmos a mãe sobre o

---

<sup>10</sup> **Adágio** (adj.) lento, vagaroso, pausado. Composição musical, ou movimento ou divisão de uma composição neste andamento.

motivo pelo qual a criança chorava, disse-nos que sempre que ouvia músicas assim “tristes”, se emocionava ao ponto de chorar<sup>11</sup>.

Com finalidade terapêutica, a eficácia da música tem sido comprovada em hospitais, em tratamentos psicológicos e psiquiátricos, auxiliando nos distúrbios relativos à aprendizagem ou psico-emocionais, de idosos, surdo-mudos, pessoas com problemas associados à dor e ao estresse, melhorando a qualidade de vida das pessoas.

Assim, as pesquisas científicas nesta área, além de contribuir efetivamente com o tratamento alternativo, vêm ampliando e solidificando as bases bibliográficas do assunto.

No aspecto social, a música também aparece de maneira favorável. Brincar de roda, cantar em grupo, tocar um instrumento e depois ouvir o outro tocar<sup>12</sup> são atividades aparentemente simples que podem levar a criança à percepção dela mesma e à construção do seu “eu”. Ela se percebe como ser existente, mediante a interação com o outro. As relações interpessoais conduzem à percepção e a aceitação do outro, incentivam a ação de colaborar e a participação coletiva, demonstrando notoriamente a socialização pela música.

Nas brincadeiras de roda, é comum notar, a princípio, certa resistência da criança em pegar na mão do outro, sobretudo a criança menor, mas logo na repetição da cantiga de roda, a recusa desaparece. “Aceitar” o outro faz parte da brincadeira, bem como entender as regras que a compõe. Respeitar a vez do outro, vivenciar momentos de decepções, lidar com as escolhas, compreendendo as regras da brincadeira musical<sup>13</sup> faz parte do rol de aprendizados sociais, indispensáveis às convivências em sociedade.

Por meio da música, a criança pode conseguir a autodisciplina, expressar-se no grupo, sentir-se aceita e interagir por meio de outra linguagem. Isso pode reforçar a sua auto-estima, condição valorosa para o bem viver. “Além disso, a música promove vínculos nos relacionamentos. Quando cantam juntas enquanto brincam, as crianças compartilham a alegria da descoberta e a amizade de maneira nova” (BRÉSCIA, 2003, p. 58).

---

<sup>11</sup> Referimo-nos a nossas observações de oito anos de prática na Escola Música & Bebê – Goiânia - GO.

<sup>12</sup> Afirmação baseada em nossas observações em escola de música privada.

<sup>13</sup> Denominação dada à brincadeira que tem nos elementos musicais, como som, ritmo, melodia, harmonia, seus principais objetivos.

A participação do adulto, todavia, pode interferir significativamente nessas vivências sociais com a música. A escolha e a utilização de determinado tipo de música em um grupo de crianças pode levar à colaboração coletiva, ou não. Algumas brincadeiras musicais de roda, por exemplo, podem incitar a competição, dar ensejo à humilhação, ao medo ou mesmo à discriminação, como é o caso do “Tango Talango”, “Pretinho Barnabé”, “Boi da Cara Preta”, entre outras. Não se deve prescindir, entretanto, da utilização dessas cantigas por causa de seus conteúdos pejorativos e, sim, incentivar a criança ao questionamento crítico da letra, à análise do contexto de origem folclórica, levando a valorização do patrimônio cultural que constitui este segmento musical.

É inquestionável, então, que a influência positiva da música seja significativa e consistente em todos os aspectos do desenvolvimento e em todos os estágios da vida, mas para bebês, seu impacto pode ser mais marcante.

### **2.3 A Música do Bebê**

Desde a vida intra-uterina, o bebê é cercado por ambiente sonoro, convive tanto com ruídos externos quanto com os sons interiores causados pelo funcionamento do corpo da mãe e pela sua voz.

Aproximadamente pelo sexto mês de gestação, a audição do bebê alcança sua maturidade, sendo comparável à audição de um adulto. Assim, a percepção dos sons externos se torna maior, intensificando seu universo sonoro. A relação do bebê com mundo, nesse momento, é como ouvinte em potencial (KLAUS & KLAUS, 1989).

Se ele é capaz de ouvir mesmo dentro do útero, poderia ser inferida sua capacidade de lembrar desses sons, ainda que camuflados pelo líquido amniótico. Em sua investigação, Sheila Woodward (2006) demonstrou, por meio de microfones internos, que o bebê consegue ouvir dentro do útero materno, podendo lembrar-se dos sons e músicas ouvidas neste período. Desse modo, os sons que agradam o bebê podem ter relação com a sua percepção intra-uterina.

Valendo-se disso, pode-se entender quando algumas mães e pais nos procuram dizendo que colocam Mozart para o bebê ouvir desde o seu nascimento,

mas ele parece gostar mais do *rock* popular, gênero ouvido pela mãe durante a gestação. É interessante observar essa familiaridade auditiva e afetiva do bebê com o estilo musical preferido pela mãe ou pelo pai<sup>14</sup>.

Sandra Trehub (2002), da Universidade de Toronto, afirma que os bebês podem preferir algumas músicas a outras. Eles sorriem, quando escutam certos grupos de notas musicais consoantes, parecendo não gostar dos acordes dissonantes. Segundo a pesquisadora, essas preferências podem ocorrer, principalmente, conforme o ambiente musical do bebê.

É o que arriscamos a afirmar empiricamente sobre a maioria dos bebês que são filhos de pais músicos, instrumentistas e cantores, ativos na profissão ou mesmo aqueles simpatizantes de música, intensos, que ouvem, tocam ou cantam informalmente. Geralmente, algumas dessas crianças têm aguçada percepção auditiva, com alto interesse por música ou artes e, naturalmente, com potencialidades musicais. Obviamente, não é porque carregam os “genes da música”, mas por estar imersos em ambiente musical desde muito cedo e por ter na música mais um elo afetivo com os seus pais, o que origina experiências agradáveis e vitais para o desenvolvimento infantil.

Quando o bebê nasce, essa relação sonora se amplia. Antes, percebia os sons como ouvinte, com limitadas ações motoras, agora, passa também a reagir ao estímulo musical por meio de movimentos corporais e de produção sonora.

Como ouvinte ativo, o bebê desde que nasce é capaz de ouvir e discriminar sons, preferindo a voz humana, especificamente a materna. A voz humana é a fonte mais relevante de estimulação sonora, por ser carregada de elementos musicais. As modificações adaptativas da fala que os adultos utilizam para dirigir-se ao bebê, denominada de “*mamanês*”, têm conotação musical e lingüística de grande importância para o desenvolvimento. Por meio do “*mamanês*”, os bebês captam ritmo, modulações melódicas, intensidade, envolturas prosódicas, acentuação e expressão que ativam sua atenção e dão suporte às primeiras vocalizações (GEMBRIS, 1998 apud BEYER, 2005).

Outra grande influência musical da voz humana na vida do bebê é a canção de ninar. Ela traz em si elementos musicais, como alta sonoridade,

---

<sup>14</sup> Relato com base em nossas observações em escola de música privada.

compasso, expressão, sua melodia tem um ritmo lento e regular, que pode acalmar o bebê. Essas canções promovem a interação mãe/filho com intensa carga emocional.

Em relação à produção de sons, inicialmente as necessidades impelem o bebê a comunicar-se com o mundo pela produção sonora de gritos, choros, resmungos e balbucios, como se criasse sua própria música.

Ruth Fridman (1988), pesquisadora argentina, relata que, desde o seu nascimento, o bebê manifesta seus estados de humor por meio de elementos sonoros diferenciados da linguagem comum que conhecemos. Essa fase pré-verbal, que antecede a fala propriamente dita, é formada por grunhidos, balbucios, sons explosivos ou expressões sonoro-rítmicas chamadas por Fridman de *proto-ritmos*. *“Los proto-ritmos de la expresión vocal son estructuras motoras que dan forma a la red rítmica primária natural del ser humano”* (FRIDMAN, 1988, p.2).

A autora realizou sua pesquisa com o choro dos bebês, desde o nascimento. Segundo Fridman (1988, p.2), “o ritmo dá a forma e estrutura ao que em música se chama pensamento musical. O mesmo sucede com a linguagem. Do choro surgirão a palavra e a manifestação musical tendo ambos um tronco comum: os protos ritmos entoados”.

Os balbucios ou explorações vocais caracterizam as primeiras etapas evolutivas da linguagem, servindo como base para uma adequada aprendizagem musical.

Segundo Moog (1976 apud FONSECA, 2005), o balbucio de um bebê pode ser musical e não-musical. O balbucio não-musical aparece primeiro do que o balbucio musical, por volta dos 2 aos 8 meses, e antecede a fala. O musical aparece como resposta a uma música ouvida pelo bebê. Compõe-se de poucas sílabas, simplicidade rítmica e com pausas somente para a respiração. O bebê explora tons e imita o que ouve. Esse jogo vocal desenvolvido por ele bebê é considerado precursor da canção espontânea.

Beyer (2005, p.101), em seus estudos sobre os balbucios musicais, ressalta que “a exploração sonora do bebê contempla todos os parâmetros sonoros, mas que vai variar conforme o contexto sonoro-musical em que o bebê está inserido”.

O bebê vai ampliando sua produção sonora, em qualidade e em quantidade, graças ao seu convívio com as pessoas e o meio social em que vive. Esse contexto musical é repleto de matéria-prima sonora que pode ser utilizada ou não pelo bebê em suas explorações.

Além dessa manifestação sonora a que se refere a autora, o bebê responde ao estímulo sonoro-musical de formas variadas: reage de forma diferente em contato com os sons graves e agudos, olha em direção ao som, manifesta expressões de alegria, de prazer, de assombro ante a música, assim como balança o corpo.

Segundo Norman Weinberger (2004), professor de Psicologia e Ciências Cognitivas da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, bebês com alguns meses de idade podem identificar variações propositais em melodias que lhes são conhecidas.

Os atos de ouvir, perceber, reagir, identificar, associar, produzir são algumas das possíveis ações observadas no bebê em contato com música ou instrumento musical. Em contato com um tambor, por exemplo, o bebê pode ter reações inusitadas como arranhar a parte superior do instrumento com o dedinho, virar para ver a parte oca do tambor, batê-lo no chão, percuti-lo com a mãozinha, tudo com muita curiosidade e olhar atento às explorações sonoras ou não.

Dessa forma, é possível perceber que o bebê imerso em um contexto sonoro-musical, seja como ouvinte ou como produtor de sons e movimentos, tem sua ação transformada mediante o estímulo sonoro ou musical, revelando, nesse processo, suas capacidades e possibilidades de aprendizagem.

## **2.4 Vivências Musicais para Bebês**

O contato com a música, além de desencadear reações motoras e vocais nos bebês, provoca mudanças na sua ação, incentivando-o a descobertas sonoro-musicais próprias, que são manifestações de sua capacidade de aprendizagem.

Com a constatação da possibilidade desse aprendizado musical, surgiram os programas de vivências musicais para bebês. Pesquisadores e educadores musicais tinham como objetivo principal, ampliar o contato do bebê com atividades

musicais de qualidade e em ambiente educativo, a fim de aprofundar elementos especificamente musicais.

Para os educadores, os bebês poderiam vivenciar a música de forma lúdica e prazerosa, por meio de cantigas de roda, músicas instrumentais, folclóricas, populares, de variadas culturas e estilos, e ainda pela dança ou apenas pela apreciação auditiva. Para o campo da pesquisa, poderia se observar efetivamente a influência musical, bem como analisar sistematicamente suas possíveis contribuições com o desenvolvimento pleno do bebê.

Dentre as produções científicas da área que tratam da influência da música na vida do bebê, estão Edwin Gordon dos EUA, Esther Beyer da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - BR), Sandra Trehub da Universidade de Toronto, no Canadá e Beatriz Ilari, da Universidade do Paraná (UFPR - BR).

Nas produções científicas brasileiras sobre o assunto, destaca-se o trabalho de Beyer, pesquisadora e professora. Em um estudo de caso de uma criança, do nascimento aos três anos de idade, Beyer buscou compreender as aprendizagens cognitivo-musicais relacionadas à linguagem. Para tanto, observou e comparou os contornos melódicos das vocalizações desse bebê.

Por meio desse estudo, depreendeu que há uma estreita semelhança das entonações emitidas pelo bebê, com alguns contornos melódicos de músicas ouvidas por ele. Concluiu, então, que a entonação do bebê poderia estar relacionada com o seu desenvolvimento musical, e, até mesmo e posteriormente, dar origem tanto à linguagem verbal quanto à musical (BEYER, 2004).

Certa de tal influência e a fim de alcançar as crianças em idade precoce, Beyer propôs e desenvolveu em 1999, o programa de extensão intitulado “Música para Bebês”. Organizou, na Universidade (UFRGS), um espaço destinado às vivências musicais de bebês e seus pais, que, por meio de brincadeiras musicais, audições e explorações sensório-motoras, vivenciavam ludicamente experiências musicais.

Em congressos e eventos, e até em artigos publicados, temos tido contato com outros professores brasileiros de educação musical que também compartilham deste interesse sobre vivências musicais dos bebês com seus pais e mães. Estão entre eles: Beatriz Ilari (UFPR), Josette Feres (Jundiaí/ SP), Ricardo Freire (UnB), Márcia Visconti (SP), Leila Sugahara (SP), Ilza Joly (UFSCar), entre outros.

As metodologias adotadas por esses educadores musicais, certamente apresentam diferenças, já que o contexto formativo e cultural específico de cada educador é diferente. Entretanto, por mais que existam metodologias distintas de atuação, é indispensável levar em conta as especificidades de um bebê, ao definirem objetivos e atividades.

Criar condições e possibilidades de percepção, de criação, expressão e comunicação musical para bebês, respeitando-se a maneira como eles interagem com o universo sonoro, deve ser o fundamento das propostas de sensibilização na área musical.

Nessas propostas, os balbucios musicais do bebê, a exploração do tambor que está na sua mãozinha ou o balanceio da cabeça quando a música começa não devem ser regidos por regras de certo ou errado, determinadas pelo educador ou por imposição do tempo da atividade. Há que privilegiar o modo próprio de exploração do bebê, e a duração dessas experiências sensoriais, levando em conta os diferentes tempos de cada um.

Isso nos remete à importante questão relativa ao tempo, que é aqui defendida como significativo parâmetro educativo em atividades com bebês, sejam elas, musicais ou não-musicais.

O mundo moderno no qual estamos inseridos é cada vez mais marcado pela rapidez, pela pressa, pelo *fast food*, impedindo o aprofundamento do olhar para as coisas. Com isso, as pessoas tornam-se insensíveis tanto às belezas da vida, quanto aos quadros deprimentes, com que, muitas vezes, deparam nos caminhos percorridos mecanicamente todos os dias.

Na chamada “Sociedade da Informação e Comunicação”, termo amplamente utilizado para caracterizar o processo pelo qual passa o século XXI, o uso da tecnologia faz que o conhecimento seja rapidamente difundido, gerando no indivíduo uma necessidade permanente de buscar informações cada vez mais atualizadas. A aceleração é o “menu” principal, agilizando ou dispensando muitas vezes os processos individuais de construção, tão importantes na elaboração interior.

Assim, o tempo que o bebê necessita para elaborar situações e experiências é diferente do tempo que rege a vida do adulto. O ritmo imposto pelo

adulto, em que o “*a tempo*”<sup>15</sup> ou “*presto*”<sup>16</sup> são constantes, privam o bebê de elaborações necessárias para sua construção interna.

O reflexo dos ditames da sociedade atual é constatado, muitas vezes, nas expectativas de alguns pais e mães que buscam as vivências musicais para seus bebês na ânsia de que ele se torne um músico precoce, que toque violino com dois anos de idade ou algo similar, ou então, casos dos que solicitam aos professores mais de uma aula semanal, com um programa bem extenso, cheio de novidades e de ‘musiquinhas’, para que seu filho aprenda muitas coisas...

O bebê necessita de tempo para as devidas elaborações mentais e emocionais, e uma das formas de elaborar alguma vivência é por meio da repetição. Segundo Stokoe (1987), o processo da repetição leva a aprofundar e enriquecer todo um vocabulário de movimento e expressividade, trazendo conseqüentemente o aprendizado. “Desde que a criança não perca sua motivação, ela poderá quantas vezes desejar, voltar a um mesmo tema” (STOKOE, 1987, p. 22).

É o que comumente acontece com crianças que vêem o mesmo desenho animado várias vezes sucessivas, chegando até a memorizar algumas falas dos personagens ou prever algumas cenas. Para Bruno Bettelheim (1980), a cada repetição a criança revive as emoções, medos, alegrias e surpresas, elaborando sentimentos e contradições marcantes nos contos de fadas.

No tocante à lei da repetição que rege o mundo dos jogos infantis, Walter Benjamin (1892 - 1940) enfatiza que a criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2002, p. 102).

Dessa maneira, nas atividades com bebês, incluindo as musicais, o processo de repetição deve ser reconhecido, não uma acomodação didática, mas como meio de elaboração e aprofundamento necessários ao aprendizado integral e efetivo da criança.

O cuidado que se deve ter é de manter a motivação da criança, valendo-se, neste caso, da diversificação das formas e dos recursos didáticos, preservando-se na criança o interesse e incentivando-se a curiosidade, indispensáveis a uma efetiva aprendizagem.

---

<sup>15</sup> Termo musical utilizado para designar tocar ou cantar “no tempo”

<sup>16</sup> Andamento musical rápido

Com relação às “musiquinhas”, termo amplamente usado por pais e mães ao se referirem ao repertório, a escolha precisa ser bem criteriosa, privilegiando sempre as músicas com ritmo e melodia adequados à criança, bem como a extensão vocal e a letra. O termo “adequado”, no entanto, não deve ser interpretado como “facilitado”, ou seja, não é porque as atividades são para bebês que as canções e melodias devem ser simplificadas. Pelo contrário, o desafio mental pode ser incitado justamente por músicas de complexidade instrumental ou vocal, pois são as composições musicais mais abrangentes que despertam maior motivação e interesse nos pequenos ouvintes.

O que realmente se torna relevante nessa questão é o nível de desafio proposto ao bebê e os objetivos definidos para a atividade. É importante salientar, todavia, que o educador musical não pode transformar o espaço destinado às vivências musicais para bebês em rígidas aulas sistematizadas, propondo e cobrando atitudes e comportamentos musicais, totalmente sem sentido para o bebê. O desafio deve ser como revela Stokoe, o de “provocar na criança o desejo de entrar em ação e abrir-lhe um caminho que facilite a expressão de sua capacidade criadora” (STOKOE, 1987, p. 38) e naturalmente respeitar o seu desenvolvimento processual.

No tocante ao repertório, é imprescindível, ainda, ressaltar que, atualmente, grande parte da produção brasileira em música está reduzida a composições simplificadas, de pouca elaboração, cujo objetivo é estritamente comercial. A chamada “indústria cultural” traz estampado o consumismo na criação artística, na qual a produção em massa, livre de qualquer elaboração mais refinada, reflete uma atitude passiva quanto aos ditames do mercado, causando, assim, um esvaziamento do sentido mais profundo e expressivo da música (ADORNO, 1994 apud NOGUEIRA, 2002).

Na área infantil, a situação também é grave. As produções musicais que estão no comércio se limitam, em grande parte, às aquelas “musiquinhas” com letras simples, de fácil memorização e, muitas vezes, totalmente impróprias e inadequadas para a tessitura da voz infantil, contendo tonalidades, bem como intervalos musicais difíceis e inapropriados para o canto da criança. Além disso, as composições têm primado, substancialmente, pelos gestos geralmente imitativos e mecânicos, e mímicas pouco criativas, desviando e privando a criança do essencial, que é a própria música.

Diante dessa situação, pais e educadores enchem-se de dúvidas e receios sobre as melhores opções musicais para o bebê. Desde que nos propusemos desenvolver atividades de musicalização de bebês e crianças em geral, somos questionada a respeito de qual o melhor repertório a ser indicado para eles. São bem comuns dúvidas como: “Que músicas eu posso colocar para meu bebê ouvir? Ele é tão pequeno, será que entende música ‘clássica’? Vocês podiam indicar algumas opções para comprarmos...”.

O que se entende por música de qualidade?

Nada mais do que uma música rica em elementos musicais, ritmos diferentes, abundância em timbres, instrumentação variada, bem como composições com texto literário em uma abordagem realmente educativa, que promovem no ouvinte um crescimento qualitativo a cada experiência musical.

Essa riqueza encontra-se, especialmente, na forma original de compor sons, ritmos e silêncios, desafiando cada um a perceber em cada experiência musical as intenções criativas do compositor. Essa música de qualidade pode ser encontrada em diversas culturas e estilos, seja música popular, folclórica, erudita, entre outras.

No que se refere à música para crianças, além da qualidade da construção musical, é essencial propiciar o contato com estilos musicais diferenciados e de culturas variadas, para uma boa formação nesta área, e não se restringir a algumas músicas da atualidade ou mesmo da própria cultura.

No Brasil, poderiam ser destacadas composições brasileiras de Tom Jobim, Milton Nascimento, Chico Buarque, Villa Lobos, Guarnieri e também outros, como Toquinho, Vinícius de Moraes, Hélio Ziskind, Paulo Tatit, Sandra Peres, Bia Bedran, que tanto enriquecem o cenário da música para a infância.

Segundo Nogueira, em relação à música erudita, “o grande impasse é a falta de hábito, a pouca familiarização”. Lembra, ainda, que

O interesse pela música erudita só pode ser despertado na criança se sua apreciação for natural, fruto de um convívio e de estímulos continuados. Por isso, pais e educadores devem também se aproximar da música erudita, se quiserem que seus filhos e alunos tenham referências musicais mais amplas (NOGUEIRA, 2005, p.138).

Enfim, o convívio com repertório de qualidade, seja erudito, popular ou folclórico deve ser a busca constante de professores que se propõe à educação musical. Em se tratando de bebês, além desse repertório, é indiscutível respeitar as especificidades e a forma de interação com a música, tornando possível a atividade educativa.

– “Mas como poderiam entender e participar destas atividades, já que são tão pequeninos?” Muitas vezes, esses são os comentários e questionamentos. Basta, entretanto, uma observação atenta do adulto para inteirarem-se de quanta intimidade os “pequenos” têm com a música. Os balanços no corpinho e os balbucios dos bebês parecem naturais e espontâneos, quando acompanham o canto da mãe e da professora. O olhar é intenso, nem mesmo piscam, quando, por exemplo, a professora entra com a flauta doce, tocando a “Música da bochecha”<sup>17</sup>. O som agudo e aveludado do instrumento de sopro parece “hipnotizar” o bebê, que há pouco resmungava querendo colo, mas quando a professora traz os instrumentos sonoros, quanta euforia!... As reações de alegria e curiosidade são claramente vistas nas expressões dos rostinhos, e a exploração é imediata. Sacudir, trocar um instrumento por outro, descobrir formatos, cores e sons e, principalmente, sentir o “sabor” do instrumento por meio da sucção são geralmente as primeiras ações observadas no bebê. Depois de muita manipulação, descubrem o som que o instrumento pode fazer, tocam-no de forma aleatória e descoordenada, acompanhando a música do “Marinheiro Só”<sup>18</sup>. Esses são alguns dos movimentos de bebês em vivências musicais<sup>19</sup>.

A integração da música com o movimento é fato indiscutível e legítimo. O vínculo estabelecido vem do princípio rítmico que orienta e compõe tanto estrutura musical quanto os gestos e movimentos. Além disto, o ritmo é considerado como elemento manifesto em todos os seres humanos, desde o nascimento.

Alguns estudos dizem que o ritmo do coração materno com seu batimento regular está presente em nossa memória, gerando uma sensação de segurança e de bem-estar físico, fenômeno que se pode transpor à música (GAINZA, 1986).

---

<sup>17</sup> Anexo C

<sup>18</sup> Música de domínio popular, com arranjo do compositor Hélio Ziskind.

<sup>19</sup> Comentário baseado em nossas observações em oito anos de prática na Escola Música & Bebê

Como o ritmo é apreendido pelo nosso corpo, podemos entender que ele é o elemento musical básico capaz de desencadear gestos, movimentos e ações significativas e intencionais. A música e o fenômeno sonoro atuam estimulando os movimentos internos ou externos, impulsionando sua organização no tempo e no espaço.

Nas atividades musicais com bebês, observamos que os movimentos desencadeados pelo elemento musical aparecem sob formas variadas: balanceios, movimentos na cabeça, agitação de mãos, braços, pés e pernas, expressões faciais, entre outros que trazem sensações agradáveis ao bebê.

Rudolf Laban, bailarino húngaro e autor de estudos e pesquisas sobre o uso do movimento humano, sua constituição e utilização, assegura que “o movimento é um processo pelo qual um ser vivo se capacita a satisfazer uma gama imensa de necessidades interiores e exteriores” (LABAN, 1978, p. 232).

Embora atualmente expressivas relações da música com o movimento venham sendo estabelecidas, por longo tempo, a valorização da expressão corporal esteve ausente na educação musical.

Oportunamente, com ascendência de educadores, como Pestalozzi e Froebel, que atestaram o importante papel dos movimentos corporais para o desenvolvimento psicofísico da criança, a pedagogia musical foi influenciada positivamente (ARCE, 2002; NICOLAU, 1995).

Antes, sem maiores preocupações com a sensibilidade e o gosto, a educação musical restringia-se à arte do canto, à técnica instrumental e a noções elementares de harmonia e contraponto. Nesse padrão educacional, o interesse das escolas de música era direcionado para os talentosos, os afinados e com bom ouvido musical. Os alunos que não se enquadravam nessas “qualidades”, geralmente desistiam por falta de incentivo.

Há muitos relatos espontâneos de pessoas que estudaram em conservatórios e hoje carregam verdadeiros “traumas musicais”, muitos deles causados na infância. A rigidez metodológica, a inadequação do ensino musical à criança e, principalmente, a exigência técnica para *performance* instrumental ou vocal como único caminho para fazer música eram as principais causas dessas experiências traumáticas. O efeito de tais práticas era a falta de motivação e de prazer no contato com a música e, conseqüentemente, a punição e distanciamento

da música. Acrescentamos, valendo-nos de experiência, que, atualmente, sanar esses efeitos constitui um dos motivos pelos quais muitos buscam as atividades musicais para seus filhos, em tentativa de minimizar esses sentimentos ou recuperar o gosto pela música por eles perdido.

Um dos grandes responsáveis por uma escola inovadora de ensino musical foi, sem dúvida, Dalcroze. O suíço Émile Jacques Dalcroze (1912) foi um dos primeiros músicos a perceber que o movimento corporal era componente essencial para as construções musicais e, preponderante para o desenvolvimento rítmico do ser humano. Desenvolveu, então, a *Rítmica-Dalcroze*, também chamada de *Euritmia*, que consiste em um método que promove a integração da melodia musical com a expressão corporal, por meio de movimentos rítmico-corporais.

O músico e professor, Dalcroze, defendia que o ritmo é o elemento musical mais ligado à vida e com maior intensidade sensorial. Assim, é capaz de fazer o homem reagir espontaneamente, sendo mais fortemente percebido do que qualquer outro elemento musical. Segundo o autor, a rítmica impulsiona o desenvolvimento da coordenação das forças motoras do indivíduo, fazendo-o relacionar movimentos do corpo e do pensamento, estabelecer conexões entre sensações, sentimentos, ações e desejos, atuando como organizador dos elementos musicais (DALCROZE, 1912).

Pelos princípios de Dalcroze, em vez de o aluno de música se manter apenas sentado para o aprendizado musical, deve dedicar grande parte do seu estudo movimentando seu corpo no ritmo da música, a fim de que ocorra, por meio da percepção, a interação melodia e gesto. O fenômeno musical, então, seria primeiramente objeto de representação corporal e sensorial, para tão logo ser representação mental, tal como enuncia Hargreaves:

O desenvolvimento musical infantil de Dalcroze depende mais de como a criança se envolve na música e de como a experimenta, do que a forma em que a criança se adapta ao repertório a modelos técnicos que imitam as normas culturais. Desde o ponto de vista, a criança aprende primeiramente a expressar as propriedades musicais através do corpo [...] (HARGREAVES, 1989, p. 107).

Outro educador musical que trouxe contribuições à área foi o belga Edgar Willems (1969). O autor aponta o desenvolvimento da percepção auditiva como fundamental para o estudo de instrumento. Destaca, ainda, que o ritmo está ligado ao movimento corporal, ao andar, ao respirar... Os seus estudos endossam a rítmica de Dalcroze, acrescentando que o movimento é inerente à criança, devendo, portanto, ser incentivada sua movimentação com a música, para que esta escuta ativa, produtora de aprendizagens, possa conduzir também à criatividade, uma vez que está intimamente ligada à improvisação.

Com efeito, a conduta do bebê, em ambiente musical, é bem ativa e diversificada. Segundo Stokoe (1987), as expressões corporais dos bebês passam por quatro momentos sucessivos e integrados: de pesquisa, de expressão, de criação e comunicação.

Transpondo para a atividade musical, o primeiro momento de pesquisa, a criança busca conhecer por meio das percepções e sensações, as qualidades dos instrumentos ou objetos sonoros, como a textura, as cores, o tamanho, o peso, o som, entre outras, e, também, experimentar o que pode fazer com os instrumentos, sacudir, bater, golpear entre outros. Sua ação é regida pela descoberta sensorial e pela manipulação destes objetos sonoros.

Em seguida, começa a manifestar corporalmente as sensações, emoções e pensamentos por meio de ações significativas, utilizando-se de esquemas motores já conquistados. Nesse momento, são observados gestos musicais, movimentos de balanceio em atividades dançantes, e expressões relacionadas à música, em geral.

Depois, a criança passa pelo momento da criatividade e da expressão livre, em que seleciona as ações que deseja realizar, detendo o controle de se movimentar e do cessar, podendo, ainda, utilizar-se de novos esquemas diante de estímulo sonoro musical.

Por último, inicia a comunicação, que está intimamente ligada à expressão corporal. Por meio de sua dança ou de sua forma de cantar, comunica-se com si própria, com o outro, que participa das atividades, e envolve-se com o grupo, estabelecendo vários níveis de comunicação.

Nesse conjunto de ações do bebê, encontram-se as atividades cantadas, as explorações dos chocalhos, guizos e instrumentos em geral, bem como as atividades dançantes e mesmo as posturais, em que o movimento é interno e caracterizado pela atenção.

Stokoe (1987) enfatiza que a organização dessas etapas pode ocorrer de forma linear, sucessiva, alternada ou até integrada, dependendo das características de personalidade do bebê e de suas experiências individuais. Assim, aquele bebê que tem por costume “brincar” no piano da casa da vovó, quando nas atividades musicais depara com o piano da professora, poderá explorá-lo de forma diversa ou até se expressar com o corpo ou balbuciar simultaneamente, em momentos e maneiras diferentes do bebê que nunca teve contato com o instrumento.

Pelo exposto, fica claro que a música envolve os bebês tanto pela apreciação auditiva quanto pelo movimento, incentiva-o a uma escuta musical, propiciadora de aprendizagens motoras, descobertas de possibilidades corporais, aprimorando assim, suas capacidades de expressão musical rumo à musicalidade efetiva.

### CAPÍTULO 3 - O BEBÊ NAS INSTITUIÇÕES

Como uma vez tinha um tatu bolinha  
Mas outra vez nasceu um monte de irmãos  
Mais o amigo, mais a prima, o colega, a vizinha  
E nessa ciranda o tatu bolinha virou  
bolão, balão, bolão, balão...

*Canções de Brincar*  
Sandra Peres / Zé Tatit

O presente capítulo vem traçar elementos da trajetória histórica de instituições voltadas para o atendimento de criança pequena e de concepções de infância construídas do século XVII aos tempos atuais. Destaca, ainda, as intensas discussões que têm movimentado o cenário da educação infantil, no que diz respeito às políticas e regulamentações das instituições voltadas para o atendimento de crianças menores de 6 anos, especificamente em Goiânia-Goiás.

O olhar sobre a criança, bem como o seu papel na família e na sociedade, foi se constituindo e sendo modificado por influência das mudanças sociais e econômicas. Os menores eram vistos como adultos em miniatura, ou como seres incompletos a serem formados, ou ainda seres puros e inocentes, devendo ser investidos de afetos positivos, e percebidos e tratados como sujeitos a serem disciplinados, dominados e reprimidos (SACRISTAN, 2005).

O significado de infância que se conhece hoje é caracterizado pela luta para que a criança seja considerada como sujeito que tem necessidades próprias e específicas, diferentemente de antigas concepções.

Com a estruturação do capitalismo urbano-industrial, das leis de mercado e dos meios de produção, a sociedade bem como a instituição família sofreram mudanças fundamentais. Neste novo contexto econômico, o trabalho adquire novo

valor, e o papel da mulher também se modifica, estendendo a sua força de trabalho ao mercado da produção.

Para além das transformações pontuais na organização familiar, o papel social da criança também foi profundamente alterado. A criança, além de ser protegida, agora precisava ser educada e preparada para o trabalho.

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1984, p. 19).

Assim, modificaram-se conceitos e papéis relacionados à infância, e conseqüentemente, ampliaram-se os espaços extra-familiares destinados a proteger e preservar as crianças, ultrapassando até mesmo a ação da família. Asilos, creches, pré-escolas, berçários, escolas, dentre tantos outros, foram sendo criados, compondo o cenário de instituições destinadas aos cuidados da infância.

Apesar de este estudo se concentrar especificamente em instituições públicas municipais de Goiânia, para que se possa analisar ações e movimentos de bebês em atividades musicais neste contexto educativo, é conveniente conhecermos o movimento histórico destas instituições, as suas origens e, conseqüentemente, o nascimento das concepções de educação infantil, que estão arraigadas nas práticas atuais.

### **3.1 Um olhar obre a História**

As primeiras instituições voltadas para o atendimento à criança surgiram na Europa do século XVII e eram chamadas, na França, de *salas de asilo* ou *salas de custódia*. Tinham como missão reduzir o alto índice de mortalidade infantil, amparando e protegendo as crianças pobres que eram abandonadas. Não havia

qualquer preocupação educativa, sendo a caridade sua base de sustentação (MERISSE, 1997).

A partir do século XVIII, instituições semelhantes aos asilos franceses começam a aparecer no Brasil, nas chamadas *Casa da Roda* ou *Casa dos Expostos*. Era assim denominada porque contava com uma roda, um cilindro de madeira oco e giratório, que era instalado nos muros do convento. A princípio, a roda era utilizada para receber doações, agora passa a receber também crianças rejeitadas, a maioria delas filhos de escravas, pobres e resultantes de relações ilegítimas, conseqüentes de um contexto de autoridade, promiscuidade masculina e prostituição, que imperava na época. A roda tinha um mecanismo que girava em torno de um eixo central, e, quando a criança era depositada na abertura que ficava para fora do convento, girava-se no sentido contrário, para introduzir a criança na instituição. Assim, o bebê seria resgatado, sem que se soubesse quem o abandonou, preservando dessa forma a identidade do depositante (MERISSE 1997). No Rio de Janeiro, a Casa da Roda, assim como os asilos franceses, também tinha por objetivo evitar a mortalidade infantil, tendo caráter essencialmente filantrópico, caritativo e assistencial.

Na França, já em 1770, as instituições da infância, entretanto, começam a se diferenciar. Com o desenvolvimento crescente da indústria, requerendo também a mão de obra da mulher, surge a creche na tentativa de auxiliar mães a trabalharem, bem como de minimizar a mortalidade infantil, ainda marcante na época. Diferentemente dos asilos, as creches eram estruturadas em regime de semi-internato, em que a criança ficava durante o dia na instituição e retornava ao seu lar, podendo assim manter o vínculo com a sua família. As creches eram essencialmente ligadas à idéia de suprir a falta da família, especificamente, à falta da mãe, ocupando um espaço assistencial na vida da criança.

Mesmo, todavia, com a atuação destas instituições caritativas, não se conseguiu reduzir totalmente a mortalidade infantil. Surge, então, em 1870, o forte movimento médico-higienista, como prática e reflexo dos avanços da ciência e das descobertas nas áreas da saúde e medicina. A higiene e a medicina se tornam vias para manutenção da vida, atingindo várias áreas, inclusive, a esfera educativa. Assim, além da influência higienista nos projetos de abertura e construção de escolas, a pedagogia “higiênica” tornava-se instrumento eficaz das instituições para atendimento infantil, e o famoso ‘cuidar’, constante das discussões em nossos dias,

aparece de forma incontestada e imprescindível para se manter saudável o corpo da criança.

No Brasil, o aparecimento dessas instituições ocorreu em meados do século XIX. A partir de então, a prática de abandonar crianças na Roda, principalmente os filhos de escravas, tornou-se ponto de críticas abolicionistas e higienistas. Este último movimento argumentava contra o uso das amas de leite e contra a utilização da Roda, fortalecendo nas classes mais altas, a necessidade e importância da presença da figura materna, tanto em cuidar dos filhos, quanto na amamentação dos mesmos. Mesmo com a aceitação social desse relevante papel da mãe na criação dos filhos, não se prescindia dos serviços das escravas e das criadas, no auxílio às patroas. Desse modo, com enfraquecimento do uso da Roda e com o fortalecimento do trabalho feminino escravo, a principal questão posta era “o que fazer dos filhos das escravas e das criadas, para liberá-las para o serviço doméstico” (FARIA, 1997, p. 16).

Assim surgem as primeiras creches no Brasil, marcadas pela iniciativa higienista e pela burguesia feminina. Tinham inicialmente poucas diferenças dos asilos infantis; com caráter exclusivamente filantrópico e assistencialista, prestavam um atendimento precário e reduzido, basicamente abrigavam e alimentavam as crianças. Eram instituições não-governamentais, criadas e mantidas, na sua maioria, pela Igreja ou por outras entidades religiosas. Percebe-se desde já a ausência do papel do Estado em constituir-se responsável por esses serviços, bem como em regulamentar essas iniciativas (MERISSE, 1997).

A primeira referência de creche, que há no Brasil, data de 1879, e cujo modelo ainda é seguido pelas instituições atuais. Tinha estrutura caracterizada por atendimento gratuito e beneficente, em que bebês e crianças pequenas permaneciam na instituição por período prolongado, mas sem internação. Era destinada somente às mães pobres, necessitadas de amparo, que trabalhavam e que eram “boas”, retrato do assistencialismo na infância, em que a criança e indiretamente sua família são tidas como inferiores e necessitadas do amparo material.

Em 1888, com a Abolição da Escravatura, e em 1889, com a Proclamação da República, o Brasil é marcado por profundas mudanças sociopolíticas, direcionando a construção de um novo mundo econômico de cunho

capitalista e industrial, reflexo da Revolução Industrial, ocorrida na Europa, no final do século XVIII.

A forma originária do atendimento, cujo pressuposto era evitar a mortalidade infantil, especialmente das crianças “necessitadas”, de classe economicamente inferior, acontece também, no atendimento às crianças das classes privilegiadas. Todavia, com perspectiva educativa e percepção diferenciada de desenvolvimento infantil aliadas à pedagogia higiênica.

Em 1840, na Alemanha, Friedrich Fröebel, primeiro educador a enfatizar o brinquedo e a atividade lúdica centrada na criança, cria o *Kindergarten* – Jardim de Infância. Os Jardins de Infância eram espaços destinados ao atendimento de crianças menores de 6 anos e tinham por objetivo o desenvolvimento destas por meio da brincadeira e do jogo.

Tendo em vista a pequena idade dos alunos, Fröebel acreditava que este recanto deveria ser entregue às mulheres e que a professora na figura de “mãe conscienciosa” consolidaria o estilo maternal e “mais suave” de ensino. Tem início, então, a feminização do professorado de crianças pequenas, em que o papel familiar da mulher se prolonga na atuação da professora. Segundo Apple (1989), entre outras razões para esta feminização no ensino, está a incorporação da mulher ao mundo assalariado, desempenhando um trabalho não tão relevante para a sociedade, como também mal remunerado (SACRISTAN, 2005).

É interessante observar como essas questões ainda são pertinentes na atualidade e como direcionam concepções, políticas e práticas vigentes no setor educativo da primeira infância! Pode-se afirmar, seguramente, que a maioria dos profissionais da educação infantil é do sexo feminino, figura maternal requisitada nos jardins de Fröebel. O que questionamos, entretanto, é o papel complementar da família a que a educação infantil ainda está submetida, significando apenas a continuidade das funções familiares, ao invés de ser considerado, acima de tudo, o seu contexto e finalidade educativos.

Os Jardins de Infância de Fröebel espalharam-se por vários países ocidentais, influenciando as propostas e a estrutura das instituições voltadas para a infância. Em países como a França, Itália e Inglaterra, apareciam com denominações e nomenclaturas diferenciadas, conservando, entretanto, a referência educativa froebeliana.

A influência de Froebel também ocorreu no Brasil. A primeira instituição infantil, por iniciativa particular, é criada em 1875 no Rio de Janeiro por Menezes Vieira. Pertencente ao Colégio Menezes Vieira, essa instituição era voltada para a elite e tinha em suas atividades, indícios da orientação pedagógica. Somente mais tarde, em 1896 é criado o primeiro Jardim de Infância público, em São Paulo (KUHLMANN, 1998).

As primeiras instituições pré-escolares e as primeiras creches foram fundadas no Brasil, em um contexto capitalista iniciante. O discurso sobre a edificação de uma sociedade moderna, chamada por Eric Hobsbawn de “Era dos Impérios” (1988, p.41), apóia essas novas instituições denominadas “Jardim de Infância” como instituições privadas, de atendimento à elite, ao lado das “Creches” ou “Asilos” que atendiam as crianças pobres. Voltadas, assim para uma clientela integrante da população de crianças de baixa renda, as creches eram marcadas por características assistencialistas e compensatórias, e as crianças eram consideradas seres fora do “padrão da infância”, “carentes”, “deficientes” e portadoras de uma “cultura inferior” (FARIA, 1997).

Com a influência médico-higienista, assistencialista, jurídico e trabalhista, no atendimento a estas instituições infantis, o Estado, como poder público se omitia nas ações e nas regulamentações. A creche não era considerada um dever social, tampouco entendida como um direito do trabalhador, mas sim como filantropia.

O começo do século XIX é marcado por algumas iniciativas do Estado como a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil no Rio de Janeiro, e algumas regulamentações das escolas maternais em São Paulo. Somente a partir de 1930, com a fundação do Ministério da Educação e Saúde, é que o Estado se declara oficialmente responsável pelo atendimento à infância.

Pelo exposto, percebe-se como vão se constituindo historicamente as instituições infantis, que acabam por se diferenciar socialmente quanto às necessidades e concepções. Primeiramente, a criação dos asilos de caráter essencialmente filantrópico e assistencialista, em seguida o surgimento das *creches* em apoio ao trabalho feminino, bem como os Jardins de Infância com ideais educativos de promoção da criança. Segundo Kuhlmann (1998), as diferenças entre essas instituições nunca estiveram apenas na nomenclatura, sendo chamadas de pré-escolas as instituições para as classes mais favorecidas, originadas dos jardins

de infância, e de creches as que receberão os filhos de trabalhadores da classe operária em geral. Para o autor, ambas tiveram iniciativa particular, seja na filantropia, na religião ou no setor empresarial, sendo também, as duas educativas. A primeira para emancipação e a segunda para a subordinação.

A partir de 1940, houve outras iniciativas de amparo assistencial e jurídico à criança no Brasil: em 1941, o Departamento Nacional da Criança, e do Serviço de Assistência a Menores; em 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; em 1953, o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar e em 1955, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar – CNAE.

Na década de 80, muitas discussões acerca da educação de 0 a 6 anos, foram feitas e, entretanto, com a Constituição de 1988, que a educação infantil em creches e pré-escolas passa a ser vista numa outra perspectiva. Torna-se, um dever de Estado e um Direito da Criança. A partir de então, pela lei, creches e pré-escolas integram o sistema educacional de ensino, agora com uma concepção mais pedagógica.

Em consonância com as mudanças promovidas pela Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, reforça a estreita ligação da fase de 0 a 6 anos com a educação, reconhecendo esta fase infantil como primeira etapa da educação básica. Nomeia esta etapa, de “Educação Infantil”, a ser oferecida em creches - 0 a 3 anos e em pré-escolas - 4 a 6 anos. Propõe também, municipalizar a educação infantil, visando a um melhor funcionamento administrativo e educacional, como também uma maior integração da comunidade e dos grupos representativos.

Com a LDB, a Educação Infantil recebe destaque inexistente nas legislações anteriores. Os textos legais estabelecem e impõem o cumprimento de regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal, para nortear e garantir a qualidade no atendimento em creches e pré-escolas. Dentre os pontos prescritos estão: o caráter pedagógico e as especificidades do trabalho com a criança menor, a formação e a atuação dos profissionais.

Em 1998, é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a proposta de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN-EI), como documento oficial originado das diretrizes políticas e de direcionamento para o sistema educativo, no atendimento em creches e pré-escolas.

A Educação Infantil é agora legalmente entendida como espaço educacional e como formação para a cidadania, e o professor, que anteriormente não precisava de formação, bastando “gostar de criança”, agora precisa de escolarização e formação na área. Diante disto, o empenho é por abandonar o estereótipo do profissional leigo e desinformado.

### **3. 2 Educação Infantil tem espaço legal, e agora?**

É preciso considerar que os princípios consolidados pelas leis brasileiras contribuíram, sem dúvida, com importantes ações no contexto de uma política nacional de Educação Infantil. Essas ações, entretanto, não foram suficientemente concretas e práticas, no que concerne a financiamentos, práticas pedagógicas e especialmente no que se refere à qualidade educativa.

Um espaço legal, que reconheça a presença da criança menor no ambiente educativo, reafirmando a importância e necessidade social desta etapa, parece já ter sido conquistada. Agora, o grande desafio é justamente alcançar a qualidade na educação infantil.

Falar de qualidade educacional significa, para o contexto atual, considerar apto e verdadeiro o sistema formal e oficial para o atendimento das necessidades específicas da educação infantil. Primar pela qualidade educativa é buscar garantir e efetivar os direitos infantis tanto na escola quanto nos outros lugares da infância, trazendo à prática o que já foi universalmente consagrado e definido por muitos documentos oficiais.

Alguns deles como a Constituição Brasileira de 1988, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a própria LDB de 1996 defendem o direito à educação para todas as idades, inclusive para as crianças de 0 a 6 anos, com direito à creche e pré-escola, sem deixar de mencionar os direitos à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, favorecendo “o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade,

em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" como escreve textualmente a LDB (1996).

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998, p.13) traz na íntegra os princípios que norteiam a proposta para esta etapa da educação:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

(RCNEI, 1998, p.13)

Garantir a qualidade na educação infantil é certificar que os direitos conquistados nos documentos ultrapassem as barreiras e a distância do proposto, tornando-se uma prática verdadeira e coerente. É “[...] pensar uma proposta educacional que lhe permita (a criança) conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela” (KUHLMANN, 2005). Viver, experimentar, brincar, envolvendo afeto, alegrias e descontentamentos, são vivências aparentemente distantes do conhecimento científico, todavia bem próximas da simplicidade em que devem ser orientados os programas curriculares para os bebês e crianças pequenas. A expressão “postura de simplicidade”, a que se refere Kuhlmann (2005), é aqui entendida como caráter próprio e específico para a idade, e não no sentido de facilidade.

Em entrevista publicada em um site<sup>20</sup> no dia 06/07/2005, Miguel Zabalza, doutor em Psicologia e Pedagogia, diz que “O currículo oficial é a carta de direitos

<sup>20</sup> [www.maristas.org.br/](http://www.maristas.org.br/)

da criança e o compromisso da escola em oferecer oportunidade de aprendizado e desenvolvimento das mais diversas habilidades”. O autor considera necessário um currículo flexível na educação infantil, que assegure os direitos infantis, asseverando a responsabilidade da escola em possibilitar um ensino de qualidade (ZABALZA, 1998).

Para tanto, é preciso levar em conta que a criança pequena tem formas próprias de aprendizagem. Necessita de amplo ambiente educativo, afetivo e estimulante, para que construa seus conhecimentos por meio de vivências integrativas e, mais, ela deve ser entendida em todos os aspectos do seu desenvolvimento, como também deve ter satisfeitas todas as suas necessidades básicas, oriundas da dependência natural desta faixa etária. Isso remete a outro aspecto do movimento “pró-educação infantil”, a dicotomia cuidar e educar.

O movimento pendular do ‘cuidar e educar’ ainda marca a educação infantil brasileira, mais intensamente na creche, ora caracterizando-se como assistência, ora pendendo para a educação. Esse aspecto é pauta constante dos debates sobre a infância. Nesta faixa de 0 a 3 anos, muitas vezes, o atendimento à criança se restringe à alimentação, higiene e segurança. Sem dúvida, são aspectos essenciais para a proteção e o crescimento saudável de qualquer criança. Se estes aspectos, entretanto, forem tratados de forma diferente, sem serem descolados da intenção educativa, e pelo contrário, forem integrados em suas ações específicas, teremos alcançado a especificidade que requer o trabalho pedagógico com a criança pequena.

Quando se tem uma compreensão da complexidade desta fase de 0 a 6 anos, questões como “educar e cuidar”, perdem a dimensão isolada que as define, para um mais amplo, mais profundo e único sentido de educar.

Neste sentido, a qualidade da educação infantil está intimamente vinculada às ações educativas que se fundamentam na compreensão de infância, de desenvolvimento e aprendizagens na fase inicial da vida. E para o alcance dessa tão almejada qualidade, o papel do adulto que interage com a criança é de fundamental importância. Isso implica que encontrar a garantia de uma qualidade educacional no profissional que a atende, também deve fazer parte do direito da criança, seja ela da creche ou da pré-escola.

### 3.3 Pensando a Formação de Educadores Infantis

Em alguns ambientes de atendimento à infância, como creches filantrópicas, berçários, hotezinhos ou mesmo escolinhas de maternal, é comum ainda hoje ouvir que como o trabalho ali desenvolvido é com crianças ‘menores’, qualquer pessoa pode exercer o papel de professor, ou que então, este professor nem precisa ter qualificação para isso. Apóiam-se no fato de que crianças pequenas não têm conteúdos programáticos complexos, bastando que a pessoa goste delas. Grande e profundo engano, pois quanto menor for a criança, mais preparo deve ter o profissional.

O caráter especial requerido no atendimento à infância obriga o educador conhecer com profundidade as especificidades da criança pequena, para que compreenda seu processo de aprendizagem e consiga uma qualidade efetiva no atendimento. São ilustrativas as seguintes palavras de Kuhlmann:

Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam (KUHLMANN Jr., 2005).

Com efeito, no Brasil, a formação de profissionais para a educação infantil começou a ser enfatizada em discussões da área, a partir de 1999. É bem verdade que com a LDB, teoricamente, a educação infantil passou a ter uma nova dimensão e o profissional da área conseqüentemente, um novo valor. De acordo com a lei, as creches e as pré-escolas deveriam contar com profissionais qualificados na área da Educação. Essa determinação, a ser cumprida pelas instituições municipais e estaduais, não tem abrangido, muitas vezes, as filantrópicas ou conveniadas.

Em 2004, participamos de um projeto<sup>21</sup> que consistia no desenvolvimento de atividades musicais com bebês de uma creche conveniada com a Prefeitura Municipal de Goiânia. Pudemos, então, observar alguns aspectos da realidade da

---

<sup>21</sup> Trata-se do Projeto “Música e Bebês para Creches”, realizado sob nossa coordenação.

educação infantil oferecida. O projeto previa proporcionar momentos de vivências musicais a bebês da instituição, sensibilizando-os e despertando neles o prazer de cantar e dançar. Com um maior contato com os profissionais da creche, que ali trabalhavam, constatamos que as 'cuidadoras' não tinham qualquer formação na área, com exceção de uma, que tinha "parte" do Curso de Magistério.

Quando se considera "a criança não somente pelos limites das experiências, mas na sua possibilidade de criar, de explorar e de vir a executar projetos" (BARBOSA, 1999, p. 5), oferta-se uma educação infantil singular, com objetivos específicos para atuação com a criança. Para tanto, é preciso contar com professor ou professora qualificado para esse processo educativo, conforme enunciam Barreto e Oliveira:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento [...] No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para a formação do profissional de educação infantil, especialmente daqueles que trabalham em creches (BARRETO E OLIVEIRA, 1994, p 11 apud LANTER, 1999, p. 11).

O educador para o trabalho na educação infantil precisa compreender como a criança pequena constrói seus conhecimentos e como se processa sua aprendizagem, para que consiga um atendimento efetivo. O professor precisa ser mediador nas interações da criança com o conhecimento, na busca do valor formativo, contribuindo, de forma efetiva, na construção de valores afetivos e cognitivos, assim como na vivência e na convivência cotidiana desta criança. (VYGOTSKY, 1991)

Além da formação profissional, outro ponto que interfere na qualidade do trabalho com a criança, diretamente relacionado com a profissão de educador é o da sua identidade, já que tem sido uma prática profissional não muito reconhecida.

Beatriz Cerisara (1996) destaca alguns fatores que influenciam na delimitação da identidade profissional do educador infantil: a recente idéia de educação e cuidados dessa faixa etária compartilhados com o Estado, e da semelhança das atividades desenvolvidas na creche com aquelas desenvolvidas no âmbito familiar. Segundo a autora, as atividades do professorado infantil, ainda, estão associadas a “atividade de mulher”, o que significa que o trabalho com crianças de menor idade, ainda está ligado à idéia de que seja tal qual a reprodução do cotidiano e os cuidados dispensados pela mãe à criança, razão pela qual é baixa a remuneração, ao lado do descomprometimento afetivo e da obrigação moral que se imprimem nestas atividades (CERISARA, 1996).

Questões como essas demonstram que muitos entraves da educação infantil advêm não somente do contexto econômico e sóciopolítico, em que se está inserido, mas também de concepções herdadas historicamente. Dessa forma, muito do que foi proposto pela legislação ainda se encontra distante de se concretizar. Não se pode esquecer que a distância e a desvinculação ocorrida entre a lei federal proposta e a sua implementação, em esfera municipal, fizeram com que o atendimento na Educação Infantil, ficasse aquém do proposto pela Lei. Segundo Arelaro,

[...] o atendimento, ao ser quase totalmente municipalizado, não vem recebendo recursos proporcionais aos que eram consignados para este fim, tanto pelo governo federal quanto pelos estaduais, impedindo por parte do município qualquer expansão [...] (ARELARO, 1999, p.33).

Embora se possa concordar com Arelaro (1999), não se deve atribuir somente à falta de recursos ou à inexistência de políticas de financiamento, as causas da situação preocupante em que se encontra a educação infantil no Brasil. A escassez de recursos agrava sem dúvida essa situação, mas não é o único determinante. Entendemos ser necessário questionar, sobretudo, as concepções sobre a infância e as concepções sobre a própria educação infantil que têm sido adotadas, entreando nelas a causa primeira de todo o processo.

### 3.4 A Educação Infantil em Goiás e o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)

Em Goiás, o panorama da educação infantil parece estar em condições semelhantes aos demais Estados brasileiros, talvez por encerrarem as mesmas concepções sobre a infância e percorrerem caminhos idênticos trilhados pelo restante do Brasil.

Os registros do século XVIII relatam que as crianças em Goiás também não eram muito merecedoras da atenção, cuidados com saúde, educação e trabalho. Consideradas como pequenos adultos, anjinhos, inocentes entre outras conceituações, as crianças “eram tratadas como ‘gente grande’, e tinham no trabalho uma exigência, no matrimônio uma obrigação precoce e no brincar um sonho distante” (VALDEZ, 2003, p. 12).

*Meus brinquedos...  
Coquilhos de Palmeiras.  
Bonecas de Pano.  
Caquinhos de louça.  
Viagens infindáveis...  
Meu mundo imaginário  
Mesclado à realidade.*

(CORA CORALINA apud Valdez, 2003, p. 35)

Com a instituição escola, em Goiás, assim como em todo Brasil, a contradição e as dificuldades marcaram a educação formal. Sob forte influência religiosa, a educação em Goiás, no século XVIII, se concentrava, sobretudo, na catequização dos índios curumins, com grande empenho do Estado para tal tarefa.

No século XIX, o ensino ainda era realizado nas escolas das grandes fazendas, tendo nos padres a figura dos mestres, mesmo com a existência de professores por iniciativa particular. Nesta época, já se reclamavam das baixas remunerações e da desvalorização da profissão, e mesmo com a intervenção do Estado no final desse século e posteriormente a chegada da República, “[...] a

educação em Goiás continuou precária e sempre sujeita à redução de salários de professores e fechamento de escolas para contenção de gastos públicos” (VALDEZ, 2003, p.62).

Com a definição de políticas e leis de amparo à infância em âmbito do governo federal, no século seguinte, a instituição de ensino foi assumindo seu papel e seu lugar social, a relação criança-escola adquiriu consistência educacional, embora contradições e desvalorizações ainda perdurem até os dias de hoje.

Em Goiás, até 1980, as creches criadas no município de Goiânia, eram em sua maior parte, instituições vinculadas à Fundação das Legionárias de Bem-Estar Social. O número era reduzido, não atendendo à demanda infantil. Movimentos como associações de bairros, movimento feminista e outros liderados por mães trabalhadoras influenciaram significativamente, intensificando a luta por maior quantidade de creches.

Como foi exposto anteriormente, com a Constituição Nacional de 1988, a educação passou a ser um direito de todos e a educação infantil como dever do Estado. Logo a seguir, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB, em 1996, reafirmam essas conquistas.

Em meio ao fervilhar das leis e discussões, Goiás se manteve presente, participando inclusive de importante reunião nacional de educadores, para a elaboração da chamada Carta de Goiânia, contendo sugestões de diretrizes ao Congresso Constituinte, em 1986. (FALEIRO, 2001)

Após a promulgação da LDB/96, realizou-se, em Goiás, um seminário promovido pela Assembléia Legislativa, para que fossem levantadas questões referentes ao tema para a composição da chamada LDB estadual. A partir de então, com o início das discussões acerca do que ainda não havia sido contemplado pela Constituição, educadores de Goiânia, na luta em defesa da escola pública, promoveram novos debates e rediscutiram questões sobre o ensino. Nota-se, contudo, que não houve espaço específico para educação infantil, o que

evidencia o pequeno status acadêmico de que gozam as questões voltadas para a criança menor de sete anos e denota, ainda um desconhecimento por parte dos setores politicamente organizados dentro dos sindicatos e dentro das Universidades, das especificidades da área da Educação Infantil (BARBOSA; NOGUEIRA, 2001, p. 35).

Com a implementação das leis no atendimento às exigências definidas em documento, para o município é passado o dever de atender a faixa etária de 0 a 6 anos, seja pelo compromisso com as creches públicas ou pelo apoio financeiro dado por meio de convênios com as instituições filantrópicas.

A educação infantil em Goiânia passou a ser oferecida em instituições públicas responsáveis, que então se dividem em: Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs<sup>22</sup>, instituições conveniadas, pré-escolas em escolas municipais e em escolas conveniadas. Legalmente são todas ligadas à rede municipal de ensino, total ou parcialmente. Algumas compartilham de outros recursos além dos advindos dos cofres do município, apesar de estar evidente na LDB a responsabilidade deste por esta etapa da educação básica.

Os CMEIs são atualmente definidos como escolas públicas destinadas a atender crianças com idade de 0 a 6 anos. O agrupamento das crianças é feito pelo critério de idades aproximadas. Têm por finalidade proporcionar “o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, emocional, cognitivo, afetivo, lingüístico, cultural, estético, social e ético, complementando a ação da família e da comunidade” (Regimento dos CMEIs, 2004).

Atualmente, a diferenciação de creche e pré-escola parece transpor o nível da classe social, havendo concordância nos discursos dos profissionais da educação em entendê-las como instituições conceitualmente e estruturalmente diferentes. Dentre os aspectos relevantes que as diferenciam, se encontram a divisão etária, 0 a 3 anos nas creches e de 4 a 6 anos nas pré-escolas; a estrutura de funcionamento, integral para as creches e de meio período para as pré-escolas; e também a subordinação administrativa, em que a creche, a princípio estaria vinculada a órgãos de caráter assistencial ou de saúde; a pré-escola sendo parte ou incorporada ao sistema educacional. (BARBOSA, 1999). Essa situação, atualmente, foi contornada pela passagem das creches da FUNDEC (Fundação de Desenvolvimento Comunitário) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), desvinculando teoricamente a educação infantil em creches dos agentes assistenciais e da saúde (BARBOSA, 2005).

Contudo, quando Barbosa (1999) se refere às subordinações administrativas pelas quais estão vinculadas às instituições, percebe-se a nítida

---

<sup>22</sup> A oferta de educação infantil pelo município de Goiânia foi reformulada na gestão do Prof. Pedro Wilson. Surgem os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), espaços destinados a crianças de 0 a 6 anos.

diferença de tratamento dado inicialmente à creche e à pré-escola, e o quanto a creche continua encarcerada em práticas assistencialistas e concepções filantrópicas. Enquanto a pré-escola foi se constituindo espaço formal de educação, a creche foi sendo entendida “como espaço informal, que prescindiria de um atendimento mais sistemático, mais planejado do ponto de vista pedagógico” (BARBOSA, 1999, p.1).

Segundo a autora, as conseqüências desse processo são marcantes no tocante aos recursos humanos atuantes em creche. Seu quadro de trabalhadores conta com pessoas de diversas áreas, muitos professores não têm formação específica para a idade, os agentes educativos não têm formação na área, e, ainda, há o agravante das diferenças salariais, de carga horária e função, o que reflete a inexistência de uma política básica para Educação Infantil.

Em Goiânia, em relação ao cumprimento das leis e regulamentações para e pela infância até 6 anos, ainda é incipiente. As creches e pré-escolas ainda estão em processo de estruturação. Ademais, mesmo com o amparo legal para o atendimento “educativo” das crianças de 0 a 6 anos, persistem práticas assistencialistas e outras práticas de interesses diversos que não as pedagógicas.

Diante dessa realidade, um dos desafios consiste na busca incessante de superar o assistencialismo velado, para que se adotem concepções que levem em conta a criança como sujeito histórico, ativo e princípio da ação educativa, condizentes com as especificidades dessa faixa etária, para só assim transformar os direitos da infância em prática.

Assinalamos ainda, que dentre os muitos direitos da infância, o que concerne à arte, especificamente, à música, parece ainda ser negado na Educação Infantil das classes populares.

Mesmo que constem das propostas pedagógicas dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as atividades musicais estão ausentes ou são escassas nessa fase da educação básica. Na verdade, muitas instituições encontram dificuldades para incorporar a linguagem musical ao contexto educativo, e, quando conseguem essa inclusão, as atividades com música se restringem a datas festivas do calendário (dia do Índio, das Mães, etc), à formação de hábitos (música da fila, do lanche, etc) e à memorização de conteúdos (música

dos números, das vogais, etc). O trabalho é de forma fragmentada e distante do amplo aspecto da construção musical.

No capítulo dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, o qual se refere à música, o texto do documento é preciso:

O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos<sup>23</sup>, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (RCNEI, 1998, Vol. 3, p. 48).

Entretanto, o objetivo de garantir à criança a possibilidade de vivenciar elementos musicais, recai diretamente na polêmica questão do profissional responsável pela música na escola. Por não ser o foco, este trabalho limita-se somente a mencionar as posições divergentes sobre o assunto, em que alguns autores defendem a presença do especialista em Música, já outros acreditam na formação do educador musical, estando este campo aberto às discussões<sup>24</sup>.

Com relação aos bebês, a inexistência de atividades musicais em instituições públicas é total. A maior parte dos programas de música para bebês no Brasil é desenvolvida por escolas privadas de ensino musical. A outra parte atende às pesquisas dos Projetos de Extensão das Universidades, sendo financeiramente um pouco mais acessível à comunidade. Em Goiás, entretanto, está realidade ainda não acontece.

O primeiro e único espaço em Goiânia que tem por objetivo essencial as vivências musicais para bebês, visando a despertar, acima de tudo, o prazer de cantar, dançar e ouvir música de qualidade é de uma escola de música privada. Atende, na sua maioria, a bebês de famílias com maior poder aquisitivo, e por estar desvinculada de programas de extensão e pesquisa da Universidade ou de projetos

---

<sup>23</sup> Pesquisas e estudos que fazem paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo (RCNEI, 1998, Vol. 3, p. 48).

<sup>24</sup> Ver BELLOCHIO, (2001 b); NOGUEIRA (2002)

públicos, não consegue possibilitar a participação de bebês de famílias com baixo poder aquisitivo.

Essa realidade mostra que mesmo com o reconhecimento da importância da música, expresso nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, atividades musicais com bebês, como foram assinaladas anteriormente, ainda inexistem em creches e instituições públicas de Educação Infantil, voltadas para a classe popular, o que vem reforçar o processo de exclusão popular no direito à educação musical para a infância.

Assim, além de observar os movimentos do bebê nas atividades musicais, tendo o CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) como lócus de observação, procura-se também com este trabalho, despertar para a importância da atividade musical com bebês nestas instituições, devendo fazer parte o quanto antes dos programas pedagógicos voltados para esta idade.

## CAPÍTULO 4 - A ATIVIDADE MUSICAL NO CMEI

O Sapo não lava o pé  
Não lava porque não quer  
Ele mora na lagoa  
Não lava o pé  
Porque não quer  
Mas que chulé!

Domínio Popular

Com este capítulo nos propomos a descrever o caminho percorrido na pesquisa, desde o contexto em que ocorreram as observações à definição dos critérios para a análise, bem como a estruturação das atividades que foram realizadas. Visamos também apresentar a descrição e análise de cenas imprescindíveis para alcançar a proposta de estudo dos movimentos dos bebês nas vivências musicais no CMEI.

### 4.1 Procedimentos Metodológicos

Esta foi uma investigação em abordagem qualitativa, caracterizada pela participação da pesquisadora. Neste tipo de investigação, a pesquisadora intervém, propondo ao grupo observado, o desenvolvimento de atividades, nesse caso, musicais. A sua participação é efetiva na realização das atividades, bem como no processo de obtenção das informações, observando de perto todo o percurso da pesquisa.

Segundo Lüdke (1986), a observação tem lugar de destaque nas abordagens atuais de pesquisa educacional, permitindo ao investigador estar mais próximo do fenômeno estudado.

Em se tratando de bebês, a observação é ainda mais específica, pois como recurso principal, requer instrumento próprio, a fim de se alcançarem efetivamente, os processos individuais das ações de cada um. O instrumento de observação utilizado, considerado mais eficaz e abrangente para este objeto é a filmagem em vídeo.

Por meio de filmagens das atividades, buscamos obter uma visão geral de todo o processo musical do qual participaram crianças e professoras, e analisamos de perto os movimentos do bebê neste contexto musical, como também as possibilidades e dificuldades de realização das vivências musicais em uma instituição como o CMEI.

Antes, porém, de relatarmos a efetiva pesquisa na instituição escolhida, é necessário esclarecer sobre o Projeto Piloto que foi desenvolvido em três encontros com seis bebês, na mesma instituição, em 2005, ano anterior ao da pesquisa deste trabalho. Foram realizadas algumas atividades musicais de dança, de canto, com músicas variadas, tendo como referência as atividades desenvolvidas em escola privada já citada anteriormente. Todos os encontros foram filmados, nos permitindo entrever previamente a dinâmica da pesquisa efetiva.

Voltando à pesquisa que deu origem a essa dissertação, as filmagens foram realizadas por uma professora de musicalização de bebês de escola privada. Ela foi instruída a se posicionar com a câmera na altura dos bebês, ficando sentada durante as atividades em que os bebês estão sentados, e em pé quando eles se levantam ou são segurados no colo do adulto. Esse modo de apreender as cenas visou facilitar nosso olhar para o movimento real do bebê.

As filmagens não foram estáticas, nem se limitaram ao tempo exato do momento musical. Em alguns momentos, para obter melhor ângulo de observação, as filmagens foram feitas em movimentos pela sala, como também abrangeram os momentos que antecederiam o início do encontro, quando os bebês chegavam, e em momentos posteriores às atividades musicais, ficando a filmadora ligada até que o último bebê saísse da sala.

Esse modo de filmar nos permitiu que fossem registradas todas e quaisquer ações, movimentos, sons e expressões produzidas pelo bebê, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento individual no contexto musical proposto, assim como a definição dos critérios fundamentais para a análise dos movimentos dos bebês.

Todos os encontros com os bebês foram registrados, ao todo, dez fitas foram gravadas cada uma com uma hora e trinta minutos de filmagem e um total aproximado de quinze horas de registro.

O material foi organizado da seguinte forma: primeiro fizemos a digitalização com a reprodução das fitas de vídeo em DVD, resguardando assim a

qualidade e durabilidade do material. A seguir, assistimos a todos os DVDs por diversas vezes, inicialmente sem anotações, depois com registros escritos.

A fim de ordenar os dados obtidos, foi construído um quadro (Apêndice A) para o mapeamento dos movimentos. Esse quadro foi preenchido com a descrição dos movimentos e as circunstâncias em que ocorriam.

Mediante tal procedimento, pudemos identificar os tipos de movimentos apresentados pelos bebês, definindo-os como critérios fundamentais para a análise.

Os tipos de movimentos observados foram: posturais, exploratórios, gestuais, livres ou criativos e decorrentes. Os *Movimentos Posturais* foram observados em momentos de profunda atenção, em que inexistia mobilidade aparente no bebê. Wallon (2005) se refere a esses movimentos como Postural ou Tônico, a atividade muscular intimamente ligada à atividade intelectual e à percepção.

Os *Movimentos Exploratórios* aparecem no cenário musical vinculados à exploração do objeto, seja ele sonoro ou não. Segundo Wallon (2005), no início, os objetos não são mais do que um elemento sensório-motor que entram do exterior na atividade circular do bebê. Somente depois, surge a exploração do próprio objeto, da sua estrutura e do seu significado de uso ou de forma.

Os *Movimentos Gestuais* são aqui entendidos como movimentos que expressam algo, são dotados de significação especial. No estudo em questão, esses movimentos representavam algum pensamento da criança e surgiram das atividades sugeridas e realizadas pela pesquisadora.

Os *Movimentos Criativos ou de Livre Expressão* foram observados por meio do processo de diferenciação de gestos, em que a criança utiliza novos esquemas em sua ação, inovando e improvisando a ação.

Os *Movimentos Decorrentes*, termo originalmente utilizado por Beyer (2004) em sua pesquisa com bebês, é aqui adaptado para explicar os movimentos que se originam essencialmente da atividade musical. Um exemplo é quando a música é intencionalmente interrompida na atividade musical. Com a suspensão da música, os bebês que dançam nos colos das professoras, apresentam movimentos de balançar as pernas e braços, mudança na direção de olhares, sorrisos e até mesmo balbucios, resmungando pelo silêncio ocasionado. Também se encaixam nesses movimentos, os bebês que sacodem objetos sonoros ao som da música e continuam fazendo-o euforicamente quando a música é interrompida.

## 4.2 A Escolha de Instituição – Campo da Pesquisa

Por se tratar de instituição pública de Educação Infantil, o processo de escolha da instituição começou com uma visita ao órgão público competente, a Secretaria Municipal de Educação. Com alguns encontros com a coordenação do Departamento de Educação Infantil, foram esclarecidos os objetivos do projeto e as possibilidades de serem realizadas vivências musicais com bebês. Diante da autorização da Secretária da Educação, tivemos acesso aos documentos oficiais referentes aos CMEIs, contendo o número de instituições, endereços, formas de contato com os diretores, bem como número de crianças por instituição.

Para escolher a instituição que iria participar, fizemos, então, uma relação de todos os CMEIs de Goiânia, tendo como base, os documentos da Secretaria Municipal de Educação. Selecionamos as instituições com o maior número de bebês até dois anos de idade. Ocorreu, entretanto, no contato com algumas instituições selecionadas, percebemos algumas incoerências quanto ao número de crianças. No documento oficial aparecia um número de crianças diferente do que era informado pela coordenadora da instituição. Diante desse fato foi necessário contatar todas as instituições que atendiam bebês, para o devido ajuste de informações.

Justamente por ser um estudo específico com bebês, o critério de seleção foi o quantitativo, e escolhido o Centro Municipal de Educação Infantil que, na época, tinha maior número de bebês com idade de 4 meses a 2 anos.

Foram feitos alguns encontros com a coordenação e com as professoras dessa instituição, a fim de esclarecermos as propostas do estudo, conhecermos a rotina diária dos bebês e também verificarmos se a música fazia parte de algum momento dessa rotina. Foi ressaltada a importância da presença e da participação dos professores no momento das atividades musicais com as crianças, na busca de um ambiente confiável e afetivo, como também propício às observações.

Quanto aos pais e mães dos bebês participantes, foram devidamente esclarecidos a respeito da proposta investigativa e de sua estruturação no contexto do CMEI, assim como sobre o seu direito em permitir ou não a participação do seu bebê nas atividades musicais. Para tanto, foi repassado um termo de consentimento de participação, tanto para a instituição (Apêndice B) quanto para os responsáveis

pelos bebês (Apêndice C), mediante o qual se autorizava ou não a presença do bebê nas atividades musicais. Os termos assinados foram levados à apreciação, analisados e aceitos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

### **4.3 O Centro Municipal de Educação Infantil J. G.**

O Centro Municipal de Educação Infantil J.G. (nome fictício) está entre as instituições públicas vinculadas à Prefeitura de Goiânia, que visam a atender crianças com idade até 6 anos. Esta instituição atende um total de 105 crianças nesta faixa etária.

A organização interna das crianças é feita em agrupamentos de acordo com a faixa etária, sendo dispostos da seguinte forma: 1º agrupamento, bebês de 4 a 11 meses; o 2º agrupamento, bebês de 1 ano a 1 ano e 11 meses; o 3º agrupamento, idade de 2 anos a 2 anos e 11 meses; o 4º agrupamento, crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses; e o 5º agrupamento crianças de 4 a 6 anos<sup>25</sup>.

Para cada agrupamento de crianças, há uma professora (com Licenciatura) e uma agente educativa (com Ensino Médio). O 1º e o 2º agrupamentos têm uma agente educativa a mais, pois as crianças requerem atendimento mais específico.

A instituição conta com um espaço de construção recente, estando, portanto, em bom estado de conservação da pintura e com adequado funcionamento das instalações. A área construída é composta de: 5 salas amplas para atividades internas e dormitório, refeitório com mesas e cadeiras apropriadas para a idade, cozinha e lactário, sala da diretoria, sala de recepção na entrada da instituição, uma sala pequena de professores, 2 banheiros, um específico para o 1º agrupamento e o outro para atender a crianças das outras idades. Além disto, conta com uma área de recreação aberta e outra coberta com brinquedos e um parque de areia.

Em concordância com o foco deste trabalho, vamos nos deter na descrição da rotina diária apenas dos bebês até dois anos.

---

<sup>25</sup> A entrada do bebê em determinado agrupamento tem como referência a sua idade na data de inscrição na instituição. Entretanto, no decorrer do semestre, quando os bebês ultrapassam a idade limite do agrupamento, permanecem nos agrupamentos de origem, sendo repassados ao agrupamento seguinte somente na mudança do semestre, após o recesso das férias;

A maioria das crianças chega pela manhã, das 7 às 7h 30min, e vão embora ao final do dia, por volta das 17 horas, permanecendo na instituição por todo o dia. Há, entretanto, algumas exceções de crianças que freqüentam somente um período.

No período matutino, após a chegada pela manhã, os bebês tomam banho, fazem a refeição da manhã e vão para o banho de sol. Em seguida, são propostas atividades pedagógicas com brinquedos diversos, dentro do próprio agrupamento. Aproximadamente das 10h 30min às 11horas, fazem a refeição do almoço, depois a escovação, para logo mais se preparar para dormir.

Na parte da tarde, depois de acordarem, os bebês mamam e participam novamente de atividades programadas. Em seguida, fazem o lanche da tarde e tomam banho. Por volta das 16h 30min, lhes é servido o jantar, e então ficam aguardando a chegada dos pais ou responsáveis.

As atividades pedagógicas desenvolvidas com os bebês são constituídas de brincadeiras próprias para a idade, com bolas e brinquedos diversos, objetivando estimular o seu desenvolvimento.

Com relação à presença de música, observamos que mesmo com a presença de um aparelho de som e alguns CDs em cada agrupamento, o que já significa um bom começo, a forma de utilização se restringe a fundo musical para outras atividades ou para o momento do sono, portanto, sem qualquer relação com o amplo sentido da musicalização.

A proposta de realização deste estudo foi recebida com entusiasmo pela direção, que colocou todas as condições físicas possíveis, inclusive o acesso à documentação pessoal dos bebês participantes, para a verificação das idades. Concentramo-nos mais nos dois primeiros agrupamentos, em face da abrangência etária inicialmente proposta.

Após conhecermos a rotina diária dos bebês, decidimos, juntamente com a direção, que as atividades musicais que sugeriríamos deveriam ser realizadas nos horários destinados ao momento pedagógico programado pela instituição, portanto, sem prejudicar a rotina a que os bebês estavam acostumados.

#### 4.4 As Vivências Musicais

Vivenciar música é, neste trabalho, entendido como captar, experimentar, viver, sentir em profundidade os elementos da música sintetizados em uma composição musical. Com bebês, a vivência musical se estende para além de aguçar os canais de percepção. Incentiva, sobretudo, a sua interação ativa com a música, abrindo espaços para as experimentações infantis e descobertas sonoras em ambiente lúdico musical.

Vivenciar música com bebês significa, pois, possibilitar, de forma lúdica, o seu contato com a música por meio do canto, da dança, tocando instrumentos e até mesmo ouvindo-a. Estas vivências proporcionam ao bebê momentos de intensas explorações, percepções e experimentações individuais e coletivas, necessárias ao seu desenvolvimento.

Sob essa perspectiva foram elaboradas as vivências musicais para os bebês da instituição descritas anteriormente. As vivências musicais aconteceram somente nos agrupamentos 1 e 2, ou seja, que abrangem bebês de 4 meses a 2 anos, conforme previsto no projeto de pesquisa, ao todo 34 bebês (Apêndice D).

Foram feitos dez encontros de frequência semanal, com duração de até 45 minutos para cada agrupamento. A princípio, os bebês foram subdivididos em pequenos grupos, que reuniam os de idades mais próximas, realizaram-se em local específico e diferente do dormitório, para que em número e em local menor, houvesse uma melhor acomodação e maior atenção das professoras e pesquisadora. Cada subgrupo foi formado por no máximo 7 bebês.

Com a crescente adaptação dos bebês às atividades, depois de 6 semanas começamos a trabalhar no próprio local do agrupamento, formando apenas dois grandes grupos: 1º agrupamento, 17 bebês de 4 a 11 meses, e 2º agrupamento, 17 crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses<sup>26</sup>.

Inicialmente, as atividades foram desenvolvidas pela manhã. Percebemos, entretanto, que no período matutino as crianças logo ao chegarem dormiam, demorando a acordar, além de algumas que ficavam choramingando. Segundo as professoras, isto acontecia porque além de sentirem a falta da mãe,

---

<sup>26</sup> Idade dos bebês no início da pesquisa

elas acordavam muito cedo para chegar à instituição, necessitando de maior repouso.

Quando passamos a atividade para o turno vespertino, notamos uma melhora significativa na questão do choro, confirmando as hipóteses das professoras. A mudança foi prontamente acatada pela pesquisadora, já que cada grupo de crianças tem suas características e especificidades, que devem ser certamente consideradas.

A brincadeira musical foi utilizada em todos os encontros. De forma lúdica, foram desenvolvidas diversas brincadeiras com objetivos especificamente musicais. O brincar musical consistiu em cantar, dançar, explorar instrumentos sonoros e em ouvir músicas mais tranquilas no momento da apreciação musical. As atividades foram geralmente acompanhadas por instrumentos melódicos, como violão e flauta, por instrumentos percussivos, como afoxé, pandeiro e metalofone ou por gravações em CDs de boa qualidade.

Oferecemos, também, uma variedade de materiais apropriados às idades dos bebês, como bolas coloridas, fantoches, brinquedos sonoros, e também instrumentos musicais como chocalhos, guizos, tambores e pandeiros, de forma que podiam explorar e manusear, sugar, jogar no chão, sem risco para o bebê ou prejuízo para a atividade. Entendemos que, nesta idade, o bebê necessita dos elementos concretos, para que possa transpor-se para a ação criativa, pois facilita a formação de novas imagens com base no objeto real. Ver, tocar, manipular, sugar e explorar constitui importantes ações para o desenvolvimento do bebê.

O repertório incluiu diversos segmentos de estilos musicais, abrangendo a música popular infantil como “O Pato” de Vinícius de Moraes; “Marinheiro Só” e “Sabiá”, de domínio público; compositores eruditos como W.A.Mozart, J. Quantz, B. Itiberê e J. S. Bach; cantigas folclóricas e de domínio público, como “D Aranha”, “Bonequinho de Pau”, e ainda músicas cantadas pelas professoras no dia-a-dia da escola, como “O Sapo Não Lava o Pé”, “Borboletinha”. A nossa preocupação na escolha desse repertório foi de possibilitar a apreciação e o contato com diferentes culturas musicais, além de valorizar ritmos variados e diferentes sonoridades em construções musicais educativas.

A metodologia escolhida foi a utilizada na escola música privada<sup>27</sup>, citada anteriormente, porém, as atividades musicais realizadas, bem como a seqüência

---

<sup>27</sup> Escola Música & Bebê

seguida, foram adaptadas a esta instituição. Sendo assim, os momentos foram os seguintes: cumprimento (a pesquisadora canta para cada criança, mencionando seu nome); músicas cantadas (propostas pela pesquisadora ou pela professora ou agente); danças (crianças dançam ouvindo música: bebês de colo dançam alternadamente com os adultos e as crianças que já andam se movimentam livremente pela sala); exploração dos instrumentos musicais (apropriados para a idade dos bebês); apreciação musical (bebês ouvem músicas mais tranquilas enquanto são massageados pelo adulto).

Com relação aos profissionais do CMEI, tivemos um apoio crescente para a realização da pesquisa. No início, notamos certo desconforto e receio das professoras e agentes educativas dos agrupamentos não participantes da pesquisa, por estarmos utilizando a “sala de todos”, o que nos causou, na prática, algumas interrupções das atividades e atrasos para a desocupação da sala então destinada pela coordenação para a atividade.

Quanto às professoras e agentes educativas dos agrupamentos envolvidos, a princípio, era perceptível o receio e o distanciamento delas, que até mesmo não se faziam presentes no momento das atividades. No decorrer das atividades, todavia, começaram a demonstrar interesse e alegria, quando chegávamos e, nas atividades, a participação era cada vez mais espontânea e ativa certamente influenciando sobremaneira a pesquisa.

#### **4.5 Análise dos Movimentos dos Bebês**

Neste trabalho a análise das informações esteve centrada nos processos qualitativos da ação do bebê, mais do que nos resultados desta ação. O processo e o seu significado foram os focos principais nesse momento da investigação. A visão holística da criança permitiu-nos descrever, na perspectiva do movimento e da música, como e em que circunstância se deu a participação do bebê, a fim verificarmos como se movimentaram ao longo das atividades musicais, e, ainda, depreender as possibilidades e dificuldades de realização destas atividades em um CMEI. Para tanto, tomamos como ponto de partida a participação do bebê como sujeito de nossa pesquisa para nos orientar quanto ao nível de viabilidade de promover atividades como estas em instituições afins.

Com a utilização de filmadora foram registrados todos os encontros musicais, o que propiciou acompanhar detalhadamente o processo das ações do bebê no momento das atividades musicais, bem como perceber a composição espaço, pessoas, atividade.

A observação, sob o foco dos critérios estabelecidos com base nos movimentos, foi mantida mesmo com as constantes faltas dos bebês, vistas pela coordenação como normais.

Um aspecto apreendido foi em relação à faixa etária. Notamos que os bebês se movimentavam diferentemente de acordo com a idade, e seus gestos se modificavam em crescente especialização e intenção. Nos bebês menores, com idade aproximada de 4 a 9 meses, os movimentos eram mais impulsivos e descoordenados; já nos maiores, por volta, de 12 meses a 24 meses, podiam-se observar movimentos cada vez mais intencionais e mais coordenados.

Mesmo considerando esse importante aspecto, optamos por manter critérios iguais para todas as idades, por serem abrangentes, e por não alterar o processo individual de análise.

Assim, considerando os critérios descritos no item 4.1 deste capítulo, selecionamos algumas cenas de cunho relevante e explicativo sobre a relação movimento/ música e suas especificidades e implicações no contexto do CMEI.

Foram selecionadas dez cenas, duas correspondentes a cada tipo de movimento. Cada cena tem análise em um critério predominante, podendo, se necessário, ser mencionados os demais movimentos.

A seqüência das cenas estabelecida para a análise, obedece a ordem crescente, e foi organizada das primeiras para as últimas filmagens, de acordo com o quadro abaixo.

## **QUADRO DA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS**

<b>C E N A S</b>	<b>N. do DVD</b>	<b>Tempo/ Duração</b>	<b>N. de Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>	<b>Crítérios / Movimentos</b>
01	1	0:03:36 a 0:04:54	07	8 - 14m	Movimentos Posturais
02	1	0:32:38 a 0:36:15	04	4 - 13m	Movimentos Decorrentes
03	2	0:57:08 a 0:58:35	06	16 - 23m	Movimentos Gestuais
04	5	0:52:17 a 0:56:07	08	16 - 24m	Movimentos Criativos
05	5	0:52:17 a 0:56:07	08	16 - 24m	Movimentos Decorrentes
06	6	0:15:37 a 0:16:34 0:22:42 a 0:23:56	05	6 - 10m	Movimentos Exploratórios
07	7	1:01:35 a 1:02:31	13	15 - 26m	Movimentos Posturais
08	8	0:21:50 a 0:29:44	09	7 - 15m	Movimentos Exploratórios
09	10	0:04:46 a 0:07:00	10	5 - 16m	Movimentos Gestuais
10	10	1:04:27 a 1:06:16 1:12:38 a 1:14:08	12	16 - 28m	Movimentos Criativos

Ilustração 1 – Quadro da Análise dos Movimentos

### **Cena 1**

Atividade: Música Cantada e Tocada “Bochecha”

Movimento Observado: Postural

<b>N.</b>	<b>Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>
1.	A.	9m
2.	A. L.	13m
3.	G.	12m
4.	I.	10m
5.	L.	13m
6.	L.	8m
7.	R.	12m

Ilustração 2 – Bebês da Cena 1

*Participam desta cena 7 bebês com idades entre 8 e 14 meses, a professora e a agente educativa responsáveis pelo agrupamento.*

*A cena tem dois momentos. O primeiro começa com a pesquisadora cantando a música “Bochecha” com seus gestos sonoros. Alguns bebês olham para ela, outros se mexem, outros se deslocam engatinhando pela sala... Em seguida, a pesquisadora propõe novamente a atividade, e quando ela começa a tocar com a flauta doce, a música da Bochecha que a pouco haviam cantado, todos os bebês se viram em direção ao som, param seus movimentos naturais e ficam estáticos observando o fenômeno sonoro provocado pela pesquisadora. Chamam-nos a atenção, especificamente, quatro crianças:*

*- A. (9m) fixa o olhar de tal forma, que mesmo se curvando para apanhar a sua chupeta que estava no tapete, não desvia o olhar da pesquisadora.*

*- A. L. (13m) olha em direção ao som do instrumento, gira sua cabecinha levemente para o lado, e a professora, então, segura suas mãozinhas, fazendo com ela o gesto de bater palmas. A. L. detém discretamente os bracinhos para trás, reagindo ao movimento direcionado pela professora, que continua batendo palmas individualmente como se convidasse a criança a participar. A. L. parece não se importar, voltando sua atenção para a flauta.*

*- I. (10m): Mesmo com a leve sonorização, as palmas da professora despertam a sua atenção. Primeiro ela movimenta seu dedinho indicador na orelhinha, depois olha para o movimento das mãos da professora e em seguida para a agente educativa que está atrás.*

- R. (12m), ao ver a movimentação de I., balança a cabecinha como se estivesse dançando.

Os demais permanecem concentrados no evento sonoro.

O aspecto relevante desta cena refere-se ao Movimento Postural, diferenciado nos bebês e caracterizado pela ausência de movimentos visíveis. A imobilidade é atribuída por Wallon (2005) como atividade muscular de maior importância. Segundo o autor, na imobilidade, situação em que inexistente atividade cinética, a atividade postural ou tônica é intensa. Além de estar intimamente ligada à atividade intelectual e à percepção, a atividade postural dá sustentação à reflexão mental.

É o que vimos em algumas crianças que se mantinham durante toda atividade musical em estado de atenção aparentemente passiva, observando tanto os colegas como a atividade e, em um tempo posterior, expressavam-se com detalhes gestuais e mesmo com ações associadas à atividade musical observada.

Outro aspecto significativo observado foi que, mesmo com a intervenção da professora, tentando deslocar a *ação intelectual* de A. L. para a *ação motora*, a atividade sonora conseguiu atrair sua curiosidade, capturando-a para o contexto da atividade. Ficou evidente que o evento sonoro exerce verdadeira atração sensorial no bebê, bastando que se cante ou que se toque algum instrumento sonoro ou percussivo, para que o bebê cesse suas atividades naturais, e os seus olhares sejam fixados na direção do som.

Nesse sentido, a música prende a atenção do bebê por meio da sensibilidade auditiva e, por ser composta essencialmente de abstração visual, fornece ao bebê rico material sonoro-rítmico, valoriza a sua subjetividade, incentivando-o à atividade mental, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento das suas funções psíquicas.

Em relação à professora, mesmo não sendo o nosso foco analisar sua atitude, é importante comentar o seu comportamento nessa cena. É muito comum no processo de avaliar o aproveitamento ou a participação, verificar a ação motora ou movimento perceptível aos nossos sentidos. Não é porque o bebê está parado que não esteja em atividade. O que transparece na ação da professora é seu entendimento segundo o qual para ter certeza de que alguém aprendeu algo, deve ele mostrar por meio de gestos ou pela linguagem. Assim, considera-se que

participou ou aprendeu somente a criança que dançou, movimentou-se ou cantou, ou seja, que respondeu ao estímulo de forma visível. Esse é um traço muito forte e arraigado nas práticas do resultado e da ação imediata, que ainda ronda a ação pedagógica nas salas.

Enfim, a relevância está no processo de aprendizagem, principalmente para o bebê, que tem na observação, seu ponto culminante de participação. É por meio dos imprescindíveis momentos de apreensão sensorial que se produz material necessário à ação.

“Todo movimento aparente pode ser adiado, mas a atividade postural está longe de extinguir e é dela que poderá sair a imitação” (WALLON, 1979, p. 152).

## **Cena 2**

**Atividade:** Música Tocada: “Marinheiro Só”<sup>28</sup>

**Movimento Predominante:** Decorrente

<b>N.</b>	<b>Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>
1.	Al.	4m
2.	A.	13m
3.	G.	4m
4.	K.	5m

Ilustração 3 – Bebês da Cena 2

*Participam desta cena 4 bebês (de 4 a 13 meses) e a professora deste agrupamento. Dos quatro bebês somente A.(13m) está sentando-se sozinho, ficando os outros apoiados, ou no colo da professora, ou na cadeirinha do 'bebê conforto' ou encostado em um cavalinho de tecido com formato apropriado para apoiar o bebê.*

*A cena começa com a exploração dos ovinhos de chocalho<sup>29</sup> colocados pela pesquisadora no chão, antes do início da música. A. pega imediatamente dois ovinhos e sacode, bate um no outro, joga no tapete e os pega novamente, repetindo essas ações no seu processo de*

<sup>28</sup> Música: “Marinheiro Só” CD Cantigas de Roda - Hélio Ziskind

<sup>29</sup> Instrumento musical com formato de ovo colorido, produz som de chocalho.

exploração. K.(5m) que está apoiado no cavalinho de tecido, além de tentar se manter sentado, arrisca-se, em vão, a pegar o ovinho próximo a ele. Quando a professora põe um ovinho em sua mão, coloca-o direto na boca. G., que está sentado comodamente na cadeirinha, fica somente observando o movimento dos colegas até que a pesquisadora também lhe oferece um ovinho, incentivando-o a pegá-lo. Al.(4m) no colo da professora, não consegue segurar o ovinho apesar das insistências dela em abrir a sua mãozinha para colocá-lo. Quando o ovinho fica preso em sua mão, parece não se importar com ele, olhando para K. que está ao lado. Quando, entretanto, o ovinho cai da sua mão, agita braços e pernas, olhando para o tapete, onde estão o seu e outros ovinhos espalhados.

A. balbucia muito, enquanto brinca com os ovinhos. No momento em que a pesquisadora solta por engano o começo de uma música, ele pára de bater um ovinho no outro, levanta a cabeça, sorri e diz: “Áaaa” olhando para o alto, em direção à pesquisadora junto ao aparelho de som que está na mesa. Rapidamente, a pesquisadora interrompe a música, e ele se volta para os ovinhos no chão, enquanto os outros continuam tentando pegar os ovinhos.

A música “Marinheiro Só” começa. A pesquisadora sacode dois ovinhos, e G. com um ovinho na mão, olha atentamente para ela, permanecendo imóvel. Al. olha para K. e se volta lentamente fixando o olhar para frente, observando a pesquisadora que toca os ovinhos. K. mantém a seqüência de se equilibrar sentado, pegar e colocar o ovinho na boca, absorvido em suas ações, sem demonstrar perceber o início da música.

A., que estava balbuciando, quando a música começa, pára, olha para os lados, depois para cima como se estivesse à procura de algo. A professora coloca, então, um ovinho em uma de suas mãos. A princípio, ele resiste e depois o pega e com a outra mão busca outro ovinho no chão. Começa a sacudir os dois ovinhos, sorrindo. Deixa os ovinhos no chão, aponta com o dedinho para o alto em direção ao aparelho de som, sempre sorrindo e estende as mãozinhas para a pesquisadora como se pedisse os ovinhos que ela está tocando. A pesquisadora dá para ele os dois ovinhos e ele continua sacudindo-os. Mantém esta seqüência de movimentos por toda a música, ora olha para a pesquisadora tocando, ora

*sacode os seus com alegria e os joga no chão para, em seguida, pegá-los. Às vezes bate a perninha no chão.*

*A professora, depois de inúmeras tentativas para que Al. pegasse os ovinhos, segura a sua mãozinha com ovinho e ela mesma a sacode, realizando o movimento por ele.*

*A música acaba e a pesquisadora diz: “Que música linda!” Os bebês continuam envolvidos em suas atividades exploratórias, sem desviar o olhar dos seus ovinhos. A exceção é A. que, quando acaba a música, pára de tocar, olha para a pesquisadora, vira a mão para cima e diz: “Bô, bô?”, depois ergue o bracinho para o alto em direção ao aparelho de som e repete: “Bô?”. A pesquisadora reforça: “Acabou, A., acabou...” Ele, então, pega dois ovinhos no chão e recomeça a sacudir e bater um no outro. Em seguida, vira-se para G., sentado na cadeirinha e bate o ovinho em seu pé, continuando alegremente seus movimentos de sacudir. De repente, pára novamente, larga os dois ovinhos, abre as duas mãozinhas e diz: “Bô, bô?” A professora reforça, dizendo: “A. acabou, né? Ela o incentiva a repetir a frase, e ele diz mais duas vezes, depois pega mais dois ovinhos e volta a sacudi-los, sorrindo.*

Esta cena foi selecionada por apresentar alguns movimentos desencadeados pela atividade musical, no caso a música “Marinheiro Só”. O bebê observado neste critério é A.

Nesta filmagem, A. tem 13 meses de idade. Além de ser o mais velho deste grupo, A. foi o único bebê que participou do projeto piloto<sup>30</sup> realizado no ano anterior ao desta pesquisa, o que torna sua participação diferenciada não só pela idade, mas também pela vivência musical anterior.

Um dos aspectos mais relevantes da sua participação é o que se refere à percepção sonora musical. Na cena, A. demonstra uma percepção auditiva aguçada, tanto no início, quando a pesquisadora coloca a música por engano, quanto no final da atividade, ao reconhecer que a música acabou.

No primeiro caso, quando a música aparece por engano, percebe-se que ao menor sinal sonoro, e mesmo ele tendo sido imediatamente interrompido, A. pára

---

<sup>30</sup> Foi desenvolvido um projeto piloto, realizando-se em 3 sessões com um grupo de 6 bebês, na mesma instituição em 2005 (citado anteriormente).

de bater o ovinho, levanta a cabeça e a sobrancelha, sorri e balbucia. De acordo com Laban (1978), erguer a sobrancelha faz parte dos movimentos de sombra caracterizados como movimentos musculares minúsculos, que se destacam apenas pelo valor expressivo. Dos outros movimentos feitos pelo bebê, podemos dizer que formaram uma seqüência de ações desencadeadas pelo estímulo sonoro. Essa seqüência de movimentos teve duração tão rápida quanto o sinal sonoro. Logo após a música parar, o bebê volta às suas explorações. Fica claro, assim, que o estímulo sonoro foi preponderante na manifestação dessas ações.

É relevante destacar, ainda, que A. não se utiliza apenas da expressão de seu corpo para comunicar sua percepção. Serve-se também da expressão vocal, quando pára de tocar os ovinhos e diz: "Bô", ao final da música. Perante o fato de nenhuma das pessoas ali presentes, naquele instante, ter se expressado ou feito algo semelhante à ação de A., ou seja, como não houve um modelo de linguagem, nem visual, fica inquestionável a natureza simbólica do ato vocal do bebê.

Colabora também com essa análise o fato de A., ao perceber que a música realmente acabou, voltar a sacudir os ovinhos, reproduzindo com alegria os movimentos feitos quando na presença de música. O efeito produzido pelo chacoalhar dos ovinhos, leva à repetição do gesto, o que é chamado por Wallon (1975) de atividade circular. Assim, A. busca novamente o som ou o movimento de sacudir o instrumento, para que o efeito sonoro, obtido anteriormente seja reproduzido, ou seja, resgatada a música ouvida.

Segundo Wallon (2005), a palavra carrega a idéia, assim como o gesto carrega a intenção. Desse modo, distingue-se o movimento de A. pelos sinais de intenção apresentados, tanto na expressão corporal quanto na vocal.

Entendemos que em relação a A., os movimentos citados tenham decorrido da atividade musical; podem não ter sido originados por tal atividade, mas certamente foram desencadeados pelo estímulo da música.

Outro aspecto a ser examinado é como A. explora os instrumentos. Desde o primeiro contato, não colocou o ovinho sequer uma vez na boca. Pelo contrário, desde o início, agitou-os, bateu um no outro, os jogou no chão para depois pegá-los, demonstrando atividade exploratória variada, como também percepção dos sons produzidos pelo seu movimento.

Como se trata de um primeiro encontro, esperávamos que os bebês, em algum momento, explorassem os instrumentos oralmente, mesmo por poucos

instantes, como aconteceu com K. (5m) que, por conseguir segurar o ovinho nas mãos, levá-lo à boca, sugando-o por todo o tempo. Colocar na boca tudo que vem à mão é um dos primeiros comportamentos esperados em bebês com idade próxima à de A., quando em contato com algum objeto desconhecido. Trata-se de uma forma de exploração.

Para amparar tais análises recorreremos a Wallon, que se reporta aos estudos de W.Stern para elucidar a questão do conhecimento das coisas pelo bebê: “[...] é à boca que o bebê leva todos os objetos, não para comer, mas por ser o único local do corpo em que há concordância exata dos movimentos e das sensações exigidas desde o nascimento pela sucção [...]” (WALLON, 2005, p.159).

A., no entanto, além de não se utilizar da exploração oral, movimentou seu instrumento de maneira mais coordenada e próxima da real função do objeto, reproduzindo os gestos em uma típica atividade circular, diferentemente dos movimentos de Al. (4m) que, ainda, se apresentam difusos e repetitivos, com intensa agitação de braços e pernas, punho cerrado característicos da idade. Al. não consegue manter o ovinho na mão por longo tempo, a todo momento, deixa-o cair. Segundo Wallon (2005), somente mais tarde conseguirá estender a mão aberta para alcançar o objeto, e apreendê-lo efetivamente.

Pode se dizer que além da maturação fisiológica desenvolvida com a idade e do contato anterior com atividades musicais semelhantes, A. teve maior facilidade, porque descobriu na ação com o objeto, os movimentos de sacudir, transforma, então, a exploração inicial característica em movimentos mais coordenados, já apresentando vestígios de intencionalidade. “O instrumento só é instrumento na medida em que é descoberto, e só é descoberto na medida em que está dinamicamente integrado na ação” (WALLON, 2005, p.168).

Além de diferenciada exploração sonora dos instrumentos, A. mostra outro comportamento singular: permanece durante a atividade com intenso olhar e atenção voltados para a pesquisadora, até mesmo quando estende os bracinhos, pedindo os ovinhos que ela toca. A ação da pesquisadora de sacudir o ovinho parece exercer certa influência, incentivando-o em suas ações. “A criança só imita as pessoas que exercem sobre ela uma profunda atração ou as ações que a cativaram” (WALLON, 2005, p. 163).

### **Cena 3**

Atividade: Música Cantada “Bochecha”

Movimento Observado: Gestual

<b>N.</b>	<b>Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>
1.	A.J.	19m
2.	C. M.	19m
3.	E.	23m
4.	H.	16m
5.	I.	20m
6.	P. H.	19m

Ilustração 4 – Bebês da Cena 3

*Esta cena tem a presença de 6 crianças com idade entre 16 e 23 meses. Neste encontro não compareceu nem a professora nem a agente educativa. A atividade começa com o seguinte quadro: a pesquisadora canta a música da Bochecha com H. no colo. Três crianças observam os gestos que ela faz. P. H., no canto da sala, mexe em uma floreira vazia debaixo da mesa, e C.M., criança que será observada, olha para o colega mexendo na floreira. A pesquisadora, então, se levanta sem interromper a música e intervém na ação de P.H., convidando-o para ficar no meio da sala. Ainda cantando, faz com os dedos indicadores, gestos de apertar as*

*bochechas das crianças, que olham atentas para ela. Enquanto isso H. recomeça a chorar querendo o colo da pesquisadora.*

*A seguir, esta convida os bebês para novamente cantarem e recomeça a música. Agora, C. M., de joelhos como a pesquisadora, faz toda a seqüência de gestos e sons da música: coloca as mãozinhas na cabeça como se estivesse olhando “para cá” e “para lá”, aperta as bochechas com os dedinhos indicadores e faz “Prrr” “Prrr” sonoramente, ao mesmo tempo em que movimenta o corpo para cima e para baixo.*

*Mais no final, I. ensaia o movimento com os dedinhos na bochecha. Os demais permanecem observando, atentamente, com exceção de P.H. que se volta novamente para a floreira.*

Antes de adentrarmos na análise dos movimentos e gestos surgidos na cena, são necessárias algumas explicações.

Primeiramente, a cena que descrevemos em seguida foi registrada no segundo encontro musical com as crianças. A música, também é cantada pela segunda vez com este grupo. Um ponto importante a esclarecer é que entendemos como gesto, aqui, não apenas como ação ou reflexo, mas como movimento capaz de expressar algo, com significação especial. Assim, buscamos analisar especificamente a manifestação gestual de C. M.

No momento inicial da atividade, C. M. demonstra estar aparentemente alheio à música que está sendo cantada pela pesquisadora. A seguir, no momento em que a pesquisadora repete a música, ele se coloca de frente, e realiza todos os gestos que faziam parte da composição expressiva, com riqueza de detalhes e aproximação rítmica e ainda acrescenta o movimento vertical de corpo. Parecia conhecer os movimentos, acompanhando a pesquisadora de forma intencional e coordenada.

Se segundo Wallon (2005, p. 163), “[...] não existe imitação enquanto não houver percepção [...]”, e se “[...] o aparelho motor torna-se capaz de repercutir impressões sonoras ou visuais de qualquer origem, desde que lhe sejam familiares”, podemos entender o movimento de C.M. como atividade mental advindo de percepções musicais e visuais anteriores. O fato de ele não ter sequer olhado para a pesquisadora no momento da primeira apresentação da música faz-nos inferir que

sua habilidade motora e rítmica coerente com a música, teve origem no encontro anterior, quando ficou somente como observador atento.

Quanto ao aspecto rítmico, objetivo principal desta atividade, apreendemos alguns fragmentos rítmicos nas ações de C. M. Observamos que o seu tempo para realizar a atividade foi diferente do tempo gasto pela pesquisadora, entretanto apresentou coerência rítmica interna na sua ação individual.

Os estudos de Fraisse (1976) nos indicam que a conquista rítmica é gradativa e processual e, para que se obtenha uma sincronização rítmica, é necessário ter antecipação mental do ritmo, a fim de prever em que momento o golpe vai acontecer, bem como, considerar o intervalo de tempo entre gestos sucessivos. Isso para as crianças pequenas, principalmente para os bebês, se torna impróprio, não deve, pois ser exigido. As propostas para estas idades, tanto das atividades gestuais, quanto das de exploração de instrumentos com estrutura predominantemente rítmica, devem ser claras. A intenção neste momento, não é o bebê alcançar a precisão rítmica ao se movimentar ou ao tocar um chocalho, mas, sim, que esse ritmo seja alimento para as percepções, atuando como referência auditiva em expressões e criações, já que “a música cria uma indução motora, cuja expressão corporal rítmica é quase irresistível” (FRAISSE, 1976, p.59, apud BEYER, 2004).

No tocante à vivência em foco, cabe acrescentar que a ausência das professoras e da agente educativa exerceu influência evidente na participação das crianças, já que não representam somente apoio às atividades ou ajuda às crianças. Simboliza o vínculo afetivo, inclusive cultural, capaz de despertar a motivação necessária para aprendizagem, justamente por ser elo significativo, além da família, com a qual a criança convive por um período relativamente extenso do seu dia. Além deste aspecto, há também a inter-relação entre as atividades diárias do bebê, em que a professora sabendo o repertório cantado nas atividades musicais, terá condições de integrá-lo a outras vivências do bebê, seja no banho, no momento de relaxar para dormir ou mesmo no momento das atividades pedagógicas específicas. Ressaltamos, assim, que cantar e dançar com os bebês, fora dos momentos de atividades de música, especificamente planejados, reforça o ‘conteúdo musical’, possibilitando o reviver da atividade, bem como a integração das canções no repertório vivo e cativo da escola.

A participação das professoras e agentes educativas, portanto, é por nós considerada, como indispensável ao processo da aprendizagem dos bebês.

#### **Cena 4**

Atividade: Dança “Corujinha”<sup>31</sup>

Movimento Observado: Criativo

<b>N.</b>	<b>Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>
1.	A.J.	19m
2.	C. M.	19m
3.	E.	23m
4.	H.	16m
5.	I.	20m
6.	L.	19m
7.	M. E.	18m
8.	P. G.	19m

Ilustração 5 – Bebês da Cena 4

*Esta cena se inicia com as crianças sentadas no chão com seus lenços coloridos, ao final da atividade do Plóc Palhacinho. A pesquisadora então, convida: –“Vamos dançar?”*

*No princípio, as crianças continuam sentadas, envolvidas com seus lenços coloridos. Pouco a pouco vão se levantando, algumas sozinhas, outras com o incentivo e ajuda da professora e da pesquisadora.*

*A música da Corujinha começa e A.J. é a primeira a mexer o corpo aleatoriamente, dançando a música, depois E. acompanha a colega. C.M. balança o lenço algumas vezes, cobre o seu rosto com ele, ainda relembrando a atividade anterior, no qual o palhacinho esconde o rosto.*

<sup>31</sup> Música: “A Corujinha” CD Estica e Dobra - Grupo Curupaco

*Observam a professora que dança e a pesquisadora também. Aos poucos começam a balançar o lenço com movimentos mais autônomos de rodar e de pular, sem olhar tanto para a professora ou para a pesquisadora. Quando a pesquisadora interrompe a música, alguns olham para ela, mas é A.J. que sorri olhando para a professora, movimenta seu corpo e resmunga alguns sons, balançando seu lenço, parecendo querer que a música volte. A pesquisadora então dá continuidade à música, e E. inicia então uma seqüência de passos espontâneos, olhando para a câmera de filmagem: balança os ombros, vira os bracinhos e mãozinhas, dá pulinhos sempre girando o corpinho pra lá e pra cá. H., que está um pouca mais atrás, também faz movimentos pendulares com as pernas, balançando o lenço para cá e para lá. Sem parar este movimento, tenta colocar o lenço no pescoço, esticando o braço para mantê-lo nesta posição. Logo elas percebem que a pesquisadora está de mãos dadas com A.J. e também querem dançar de mãos dadas com ela. A pesquisadora pára novamente a música. Todos se voltam para a sua direção e E. abre as mãozinhas como se dissesse: “Cadê?”*

*A música é reiniciada, e E. recomeça a pular... Dança sozinha e de mãos dadas com a pesquisadora. Ao final da atividade quando a música termina, ela sorri fazendo o mesmo gesto anterior com as mãozinhas e corre e se senta no chão com a H., que também foi se sentar, quando a pesquisadora disse: “Acabou a nossa música...”*

Há dois aspectos nesta cena que abordaremos. O primeiro trata dos movimentos criativos que aparecem na dança de E. e H.. O segundo aspecto será discutido na próxima análise.

Conforme já mencionamos no capítulo 2, segundo Stokoe (1987), a expressão corporal passa por momentos sucessivos e integrados entre si, que são a pesquisa, a expressão, a criação e a comunicação.

Na atividade musical em análise, percebemos que E. e H., confirmam esse postulado de Stokoe. Por meio da percepção auditiva e das sensações que o contexto musical causava, os bebês passaram a exteriorizar corporalmente essas sensações, emoções e pensamentos, mediante ações significativas, utilizando-se de esquemas motores já conquistados. O momento da criação pode ser identificado

com aquele em que escolhem e selecionam ações diferentes do grupo para aquele momento específico, talvez até recorrendo a novos esquemas. A qualidade musical destas ações se deve à idéia musical “ouvida” e significativamente percebida no contexto dos movimentos presentes.

Desta forma, podemos afirmar que E. e H. desenvolveram estas ações diante do estímulo sonoro – Música Corujinha –, estabelecendo uma relação criativa entre o que percebiam auditivamente e movimentos voluntários. Assim, transformaram o caráter meramente funcional desses atos, em formas organizadas e rítmicas de movimentação, resultando em uma dança individual com um fim expressivo e comunicativo.

Nesse processo a intervenção da pesquisadora e da professora foi mínima, em alguns momentos nem existiu. A criança agiu conforme seu próprio pensamento, valendo-se de elementos de “uma interiorização dos processos estimulativos do aprendizado, e de uma necessidade espontânea [...]” (STOKOE, 1987, p. 22).

Nesse sentido, podemos afirmar que quando as crianças se movimentam mediante a audição musical, tomam consciência corporal da estrutura desta música, fazendo e sentindo o ritmo pela recriação motora, intitulada dança. Segundo Dalcroze (1912), a expressão por meio de movimentos rítmico-corporais contribui efetivamente para o desenvolvimento da musicalidade.

## **Cena 5**

**Atividade:** Dança “Corujinha”

**Movimento Observado:** Decorrente

<b>N.</b>	<b>Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>
1.	A.J.	19m
2.	C. M.	19m
3.	E.	23m
4.	H.	16m
5.	I.	20m
6.	L.	19m
7.	M. E.	18m
8.	P. G.	19m

Ilustração 6 – Bebês da Cena 5

*Esta cena foi anteriormente descrita.*

Quanto ao critério de análise desta cena, denominaremos de movimentos decorrentes. São os movimentos que foram originados da interrupção da música. No primeiro instante em que a música foi suspensa, os olhares de todas as crianças, voltados para a pesquisadora, pareciam questionar ou tentar entender onde estaria a música que eles ouviam. Quando a música cessa pela segunda vez, E. ao abrir as mãozinhas, nos comunica por meio do seu gesto intencional que a música acabou e ao final da atividade, repete o mesmo movimento.

A correlação imediata entre som e movimento ou entre silêncio e não-movimento poderia a princípio ser atribuída somente à função auditiva da criança, se os movimentos não fossem considerados como portadores de informações e significados. Perceber o silêncio e conferir conseqüentemente intenção ao gesto com a mãozinha, em dois momentos consecutivos, são ações carregadas de atividade mental, da mesma maneira como a dança se produz espontaneamente em presença de música.

Wallon (2005) nos ensina que somente com a exata relação entre as impressões correspondentes e as contrações musculares, o movimento pode entrar na vida psíquica, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da criança (WALLON, 2005).

Dessa forma, a repetição do efeito de um gesto das crianças só se tornou possível porque houve uma organização mental da atividade do campo auditivo e a dos movimentos voluntários, existindo um acordo entre a percepção e a situação correspondente.

Entendemos assim que no caso em análise, a interrupção da música não se restringiu apenas a uma impressão sensorial especificamente auditiva, mas também incorporou uma percepção sonoro-musical saturada de elementos significativos e propiciadores do movimento.

## **Cena 6**

Atividade: Exploração Instrumental "Mozart"<sup>32</sup>

Movimento Observado: Exploratório

<b>N.</b>	<b>Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>
1.	A.	10m
2.	G.	6m
3.	L.	9m
4.	M. L.	10m
5.	R.	6m

Ilustração 7 – Bebês da Cena 6

*Os bebês participantes desta cena pertencem ao 1º agrupamento. Tem suas idades entre 6 e 10 meses.*

*Para começar a atividade de exploração sonora livre, a pesquisadora balança uma caixa no ar, senta-se e vai tirando alguns instrumentos musicais como chocalhos, ovos de metal e caxixis.*

*Quando a pesquisadora faz barulhos sacudindo a caixa de instrumentos, G. faz movimentos de pedalar com as pernas e balança os braços, batendo-os no corpinho. Ao se aproximar para colocar os objetos no chão, G. estende os bracinhos para alcançar a caixa, e com movimentos laterais da cabeça acompanha o movimento de ir e vir da mão da pesquisadora que tira os instrumentos da caixa e os põe no chão. Estende novamente a mãozinha para pegar o ovinho oferecido pela pesquisadora, olha-o rapidamente e coloca-o na boca. Depois o desloca com o braço estendido no ar, mantém os olhos no seu próprio movimento, acompanhando a nova posição. A exploração continua com o sugar e sacudir, descoordenadamente, o ovinho.*

*À medida que a pesquisadora vai os colocando no chão, os bebês maiores, com olhares curiosos e atentos, acompanham o movimento da*

<sup>32</sup> Música: W. A. Mozart - Pequena Serenata Noturna

*pesquisadora. Alguns se inclinam com rapidez, a fim de obter o objeto sonoro, outros permanecem observando o movimento tanto da pesquisadora quanto dos colegas como também fita o próprio objeto que deseja tocar. Todos conseguem pegar os instrumentos, alguns com mais facilidade nos movimentos de agarrar, outros com movimentos imprecisos. De posse do instrumento, exploram-no de diversas formas: olham sua aparência, viram para baixo, mexem para o lado, sacodem para cima e para baixo, colocam na boca, batem no chão e trocam por outros.*

*Um momento interessante desta exploração livre é quando a pesquisadora brinca de balançar o ovinho com G.*

*G. ainda está deitado, tentando pegar um ovinho que caiu atrás de sua cabeça. A pesquisadora então balança no ar um ovinho de chocalho, a uma altura confortável para a sua visão. G., com o olhar fixo no objeto, faz movimentos de chutar com as pernas e sacode os bracinhos alternadamente, mexendo-se por inteiro, durante todo intervalo em que a pesquisadora move o instrumento. Assim que esta pára de chacoalhar o objeto, ficando com a mão estática, segurando o ovinho no ar, G. também cessa os seus movimentos e estende o bracinho para alcançar o objeto. Novamente a pesquisadora se põe a agitar intensamente o instrumento e depois pára. Novamente G. movimentava pernas e braços e seguidamente repete a intenção de segurar o objeto. Este diálogo continua por mais algumas vezes até que a pesquisadora cede o ovinho, deixando-o pegá-lo.*

*Os bebês continuaram a exploração livre ainda por longo tempo, passando para a atividade subsequente, assim que se iniciou a música.*

O movimento aqui analisado é o Exploratório.

Na vivência musical, a atividade de exploração livre é por nós considerada o momento de maior autonomia do bebê, pois suas ações são regidas essencialmente pela própria vontade, considerando certamente as possibilidades motoras inerentes ao seu desenvolvimento.

Os movimentos exploratórios determinam o primeiro contato dos bebês com o instrumento ou objeto sonoro. Ações, como agarrar, sacudir, mexer, sugar,

bater no chão, trocar por outro, observar as características, são neste momento essencialmente exploratórias.

No caso de instrumentos musicais, entretanto, a natureza desta relação com o objeto, não está vinculada somente ao próprio desenvolvimento do bebê, ou às suas características individuais. Segundo Wallon (2005), “a sua maneira de os manejar (objetos) comporta graus que não dependem unicamente da sua falta de habilidade ou de experiência motora.” (WALLON, 2005, p.165).

Para o autor, as primeiras relações do bebê com os objetos estão muito mais voltadas para uma oportunidade de movimento do que para uma compreensão da sua estrutura e utilização real. Assim, a princípio, o objeto não é mais do que um elemento sensório-motor que compõe as atividades circulares dos bebês. Estas atividades são aquelas cujo efeito sonoro como sacudir o chocalho, leva à repetição da ação – sacudir em busca, novamente, do efeito sonoro.

Dessa forma, em um primeiro momento, os movimentos do bebê estão na base da exploração e da repetição do efeito causado pela ação. Assim, agarrar, soltar, sugar, agitar para repetir o som produzido anteriormente são as principais ações sensório-motoras do bebê.

Em seguida, começa o processo de diferenciação de objetos, em que o efeito que ocasiona em um objeto não pode ocasionar em todos. A sua ação, neste período então, passa a ser discriminatória, tratando cada objeto segundo as descobertas das suas qualidades de movimento.

Somente depois, surge a exploração do próprio objeto, em que perceber sua estrutura e seu significado se torna a principal ação da criança. Segundo Wallon,

Descobrir e manejar uma estrutura pressupõe a aptidão para compreender e utilizar as relações que devem ter como substrato duradouro o poder de imaginar cada posição como fixa enquanto um movimento não a tiver modificado [...] (WALLON, 2005, p. 167).

Assim podemos afirmar que os bebês da cena em análise estão em momentos diferentes do processo de exploração do objeto, não só pela diferença de idade, mas, sobretudo, pelas experiências vividas e aprendizagens adquiridas.

Até este momento, analisamos somente a atuação motora do bebê, sem conceber o contexto em que sucedem esses movimentos.

Os movimentos musculares ou a exploração livre do objeto como aprendizagens foram aparentemente constatados em nossa pesquisa. Há que considerar, todavia, as circunstâncias dessas ações e como ocorreram na atividade em foco. O elemento que diferencia o ambiente e qualifica as ações é, certamente, o elemento sonoro-musical.

Nos estudos sobre a relação música e movimento, diversos autores como DALCROZE, 1919; WILLEMS, 1969; HARGREAVES, 1989; BEYER, 2004; apontam para a grande influência que a música exerce no movimento, que é também considerado fundamental para desenvolver a capacidade auditiva rumo à musicalidade.

Na cena em análise, G. é um dos únicos bebês de seis meses desta cena, e o único neste agrupamento que ainda participa deitado nas atividades. No início da pesquisa, permanecia praticamente imóvel na cadeirinha de bebê, durante todo o encontro, movendo sutilmente os olhos sem virar a cabeça e discretamente a mãozinha quando lhe era oferecido algum objeto.

Nesta filmagem, podemos observar que, mesmo deitado, a mobilidade do seu corpo é intensa e altamente ligada ao aspecto sonoro-visual. Nesta atividade específica, observamos maior atividade muscular em suas pernas e seus braços, quando ouviu os sons dos instrumentos dentro da caixa que a pesquisadora sacudia. Quando a pesquisadora brincava de sacudir o ovinho, suas ações foram correlacionadas com os movimentos sonoros produzidos, o que vem ao encontro da seguinte afirmação: “A adaptação progressiva do bebê dá-se durante a atividade, de modo que não poderíamos considerar como ‘puro’ reflexo motor, uma vez que há o acréscimo de um elemento externo (a audição, o movimento da dança...)” (BEYER, 2004, p. 3).

Não podemos afirmar que os movimentos de G. foram essencialmente originados da atividade musical, mas certamente foram por ela desencadeados e vivenciados com maior intensidade.

Outro aspecto significativo em nosso estudo é em relação à pesquisadora. Os olhares dos bebês durante a atividade se voltam inteiramente para ela. Observam atentamente seus movimentos, cada vez com mais proximidade e segurança e, algumas vezes, prescindindo a presença da professora ou agente.

A música desta atividade, mesmo não sendo descrita nesta cena, é a conhecida Serenata do compositor Mozart. O estilo erudito é trazido intencionalmente às atividades, não por se tratar de uma “música clássica” e por isto, considerada mais importante e melhor, mas justamente por não ser um estilo de habitual costume auditivo, portanto pouco conhecido. Assim como foram utilizados repertórios populares, folclóricos e diversas canções, o repertório erudito também teve seu lugar na composição estética destes bebês, possibilitando a vivência de diferentes culturas musicais.

### **Cena 7**

**Atividade:** Música Cantada “Brincando”<sup>33</sup>

**Movimento Predominante:** Postural

<b>N.</b>	<b>Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>
1.	A. J.	21m
2.	C. M.	21m
3.	E.	21m
4.	Ev.	25m
5.	H.	18m
6.	I.	21m
7.	K.	25m
8.	L.	20m
9.	M. E.	19m
10.	M.	26m
11.	P.G.	18m
12.	P. H.	21m
13.	R.	15m

Ilustração 8 – Bebês da Cena 7

*Participam desta cena 13 bebês com idades entre 15 e 26 meses, a professora e as duas agentes educativas responsáveis pelo agrupamento. A cena tem seu início quando a pesquisadora, com o fantoche de um pato na mão, começa a cantar a música “Brincando”, como se fosse o pato. Todas as crianças param, imediatamente quando ela começa a cantar, e a*

---

<sup>33</sup> Anexo D

*olham atentamente. P.H.(21m) se mexe, mudando de posição, conservando, porém, a atenção na pesquisadora. M.(26m) sorri, e mesmo com P.H. meio inquieto, todas as crianças observam curiosas os movimentos do pato. Quando a pesquisadora canta "... uma bochecha assim..." e faz o gesto com o dedo indicador na bochecha, A.J. (21m) vira-se para o lado e põe, imediatamente, o dedinho na bochecha.*

*Quando a pesquisadora aproxima o fantoche das crianças, C.M. (21m) e A.J. (21m) estendem o bracinho para pegar nele.*

*Todos permanecem estáticos, com os olhares fixos na apresentação do Pato e somente quando a música termina e a pesquisadora diz: "Nossa, como este pato canta bonito! Palmas pra ele...", é que algumas crianças se movimentam, batendo palmas junto com a professora, as agentes e a pesquisadora.*

Esta cena nos mostra com clareza o movimento postural. De referência walloniana, o termo postural refere-se à posição tônica do corpo, em que há intensa atividade mental.

A cena mostra a "contemplação" em que se encontram os bebês nesta atividade. O Pato (fantoche) ao "cantar" produziu um efeito quase hipnótico nos bebês, que se mantêm atentos e contêm qualquer movimento. Essa concentração foi mantida mesmo quando P.H. (21m) se mexeu, querendo ficar mais próximo do espetáculo ou mesmo quando M. (26m) sorriu, ao ver o Pato cantar.

Notamos também que, quando a pesquisadora canta, fazendo movimentos na bochecha, A.J. (21m), que até então estava totalmente extasiada com a cena, reproduziu com exatidão o gesto da pesquisadora.

Aqui se apresentaram os dois momentos sugeridos por Wallon (2005). O primeiro foi o momento da absorção, em que os bebês pareciam "beber a impressão externa", assimilando intuitivamente os elementos exteriores. Ao que Wallon acrescenta: "É como que uma alienação passageira de si mesma, para se apropriar de realidades que até então lhe eram estranhas" (WALLON, 2005, p. 118).

O segundo momento, de igual importância, foi a realização de A.J., em uma execução controlada, de gestos coordenados e necessários ao movimento na bochecha, em atividade imitativa. Na imitação, um movimento ou gesto sugerido pelo ambiente pode, muitas vezes, não se concluir em um ato do bebê, consistindo

apenas em estímulos e acomodações sensoriais, como aconteceu com a maioria deste grupo. Quando o estímulo, todavia, serve de modelo a outras ações, o tempo para que a imitação ocorra pode variar de acordo com os elementos e esquemas pré-existentes na criança.

Dessa forma, o fato de A.J. realizar o gesto na bochecha, em tempo quase preciso, pode significar que na nova realização foram utilizados atos já familiares, em que “a coordenação dos impulsos ou dos gestos necessários pressupõe a intenção prévia da sua estrutura essencial” (WALLON, 2005, p.121).

Isso não quer dizer, contudo que a imitação se dê somente no instante e que aconteça a impressão perceptiva. O tempo entre a impregnação e a reprodução pode ser variado, a reprodução gestual pode acontecer minutos, dias ou semanas. Quanto mais longo for o período de elaboração mental, maior valorização desta aprendizagem, que é construída entre as percepções e o novo movimento.

Assim, concluímos com Wallon, que “tudo demonstra, com efeito, que a atenção prestada pela criança aos objetos ou aos espetáculos que a interessam, não só não é passiva, mas até não se perde, por mais tempo que demore a produzir efeitos” (WALLON, 1979, p. 152).

## **Cena 8**

Atividade: Bandinha “Marinheiro Só”

Movimento Observado: Exploratório

<b>N.</b>	<b>Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>
1.	A.	11m
2.	A. B.	7m
3.	G.	14m
4.	J. C.	13m
5.	K.	7m
6.	L.	10m
7.	M. L.	10m
8.	R.	14m
9.	V. H.	15m

Ilustração 9 – Bebês da Cena 8<sup>34</sup>

*Os bebês que participam deste momento musical pertencem ao 1º agrupamento. Suas idades variam de 7 a 15 meses.*

*Esta cena se inicia com as crianças sentadas no colchonete do próprio agrupamento e com a pesquisadora que coloca os instrumentos musicais no chão ao alcance dos bebês.*

*R. pega o chocalho ainda na mão da pesquisadora e o sacode imediatamente. L., J.C. e G. também os sacodem intensamente, assim que os pegam no chão. Às vezes, o chocalho vai rapidamente para a boca, voltando logo a ser agitado. R., J. C. e L. sacodem as duas mãos, mesmo o chocalho estando só em uma.*

*Alguns gritinhos se fazem ouvir junto à movimentação com chocalhos, bem como alguns movimentos corporais como o do L., que, de joelhos, sobe e desce seu corpo, e do J. C., que balança a cabeça girando o pescoço para o lado, ao agitar o chocalho.*

---

<sup>34</sup> Embora apresentando grande diferença entre as idades, estes bebês são pertencentes ao mesmo agrupamento desde o início da pesquisa. (Ver Apêndice D)

*Todos exploram os instrumentos espontaneamente, sem interferência da pesquisadora e ainda sem música.*

*A música começa. Alguns param os movimentos com o chocalho e observam a pesquisadora, que também toca um instrumento. J. C. estende os braços para pegá-lo, mas retorna os movimentos com o seu chocalho, com intensidade. Depois se levanta, balança o corpo, dançando e se volta para a pesquisadora, que começa a tocar o pandeiro. Segurando o pandeiro com uma mãozinha, bate o chocalho no pandeiro com a outra, tocando juntamente com a pesquisadora. Os outros bebês participam balançando os chocalhos, os braços e o corpo, e alguns ficam somente observando o movimento de todos. G. balança os chocalhos e faz movimentos alternados de esticar e encolher as pernas rapidamente. Todos param de tocar quando a pesquisadora introduz um instrumento diferente, o ganzá, causando curiosidade principalmente em J.C.*

*A música acaba e a professora bate palmas e pesquisadora diz: “Que linda esta música!”, inicia uma série de comentários sobre a música que eles tocaram e sobre os instrumentos.*

*A pesquisadora coloca mais alguns instrumentos no tapete e propõe tocarem mais uma vez.*

*A música, então, recomeça, e desta vez, os bebês tocam instrumentos diferentes, tanto da pesquisadora como entre si. M. L. chora, porque quer o pandeiro que o R. tirou dela, e a pesquisadora interfere, oferecendo-lhe outro instrumento. Não resolvendo a questão, sai dançando com R. em busca de outro instrumento.*

*J. C. se levanta e dá pulinhos no lugar, seguido de balanço no corpo. L.. que está sentado, também balança a cabeça, flexionando-a levemente para baixo.*

*Todos estão envolvidos na atividade, uns sacodem chocalhos, outros batem no pandeiro e exploram os tambores. Uma das professoras participa ativamente, até mesmo cantando.*

*Neste momento, J. C., já em pé, vai direto ao aparelho de som, que está dentro de um dos berços. Encosta-se nele e fica olhando a música ser interrompida. A pesquisadora interfere, trazendo-o para mais próximo do meio da sala, e ambos dançam tocando tambor e ganzá. A pesquisadora*

*interrompe intencionalmente a música, e a professora diz "Cabô?" Algumas crianças olham sem muito interesse e se voltam para suas explorações. A música é retornada, a pesquisadora se aproxima das crianças tocando tambor, e todos voltam a tocar até que, finalmente, a música termina.*

A atividade desta cena foi realizada no penúltimo encontro com os bebês. Os aspectos mais relevantes por nós aqui considerados são os que se referem à autonomia e à interação dos bebês com os instrumentos, sintetizadas no Movimento Exploratório.

Nas primeiras filmagens com estes bebês, o contato com os instrumentos resumia-se em olhar, sugar e conhecer o formato do objeto sonoro, com poucas intenções em sacudir ou bater, mesmo quando a música começava. Observavam, por longo tempo, os movimentos da pesquisadora, quando esta tocava os chocalhos ou mesmo o pandeiro, sem, contudo demonstrarem muita intenção em pegá-los.

O cenário que nos deparamos é neste momento bem diferente do início. Agora, os movimentos aconteceram independentes da ação do adulto. Os bebês pareciam agir com mais autonomia e intenção, sem observar tanto a ação da pesquisadora ou da professora, com exceção dos olhares que seguiam a pesquisadora pela sala. No início, a professora era a referência de participação para a maioria dos bebês, influenciando sobremaneira as suas ações.

Nesta cena, percebemos que na exploração livre, sem música, desde o primeiro instante, os bebês buscaram sacudir os chocalhos com alegria, como se reconhecessem o objeto. Quando eram trazidos instrumentos diferentes, a curiosidade sempre era maior que o receio, impulsionando-os a buscá-los, até mesmo a "lutar" por eles. As formas eram diferenciadas ao se tocar o instrumento. Cada um explorava o som como queria. Sacudiam só um chocalho, sacudiam dois, dançavam sozinhos, paravam para ficar observando os outros bebês ou mesmo a pesquisadora, sem, no entanto dispersar-se.

Nos poucos momentos em que a pesquisadora participou tocando os chocalhos, muitos deles olharam para ela num primeiro instante, tocando, posteriormente, seus instrumentos por si mesmos.

A proposta desta atividade não é submeter o bebê a acompanhar o pulso da música como única e ideal forma de realização musical, tampouco exigir que

compreendam este complexo sentido de tempo. Contudo, para que se incentive o desenvolvimento das diversas percepções do bebê, é necessário o contato auditivo com músicas métricas que, além de ser mais confortável para o bebê ocidental, age como referência rítmica, atuando na organização temporal de uma construção musical mais abrangente.

Dessa forma, o nosso olhar deve se concentrar no modo como os bebês interagem com este mundo sonoro musical, sem nos deter em avaliar o certo ou o errado ritmicamente. Cuidar para assegurar as condições necessárias que possibilitem o perceber, o sentir, o experimentar, o imitar, o criar e o refletir é fundamental no processo educativo musical.

Com relação ao repertório, esta música com especial arranjo de Hélio Ziskind, adapta-se muito bem aos bebês por conter, em seus elementos composicionais, uma estrutura que valoriza o ritmo, o balanço corporal, permite o uso de instrumentação percussiva variada, incentiva, assim, o movimento, impulsionando a ação de tocar.

Enfim, não poderíamos deixar de ressaltar a ativa e contagiante participação de uma das professoras junto às crianças, como fator primordial e preponderante no transcurso da atividade musical. Esse envolvimento era evidenciado não apenas ao tocar os chocalhos, mas também ao cantar o refrão “Marinheiro Só”, sempre demonstrando sua alegria e interesse nas atividades musicais.

## **Cena 9**

**Atividade:** Música Cantada “Abre e Fecha”

**Movimento Predominante:** Gestual

<b>N.</b>	<b>Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>
1	A.	12m
2	A.L.	16m
3	G.	15m
4	I.	13m
5	K.	7m
6	L.	11m
7	Rf.	15m
8	Ra.	10m
9	Re.	5m
10	V.H.	15m

Ilustração 10 – Bebês da Cena 9<sup>35</sup>

*Participam desta cena 10 bebês com idades entre 5 e 16 meses e a agente educativa responsável pelo agrupamento. Todos estão sentados no colchonete do próprio agrupamento.*

*A cena tem início quando a pesquisadora começa a cantar a música “Abre e Fecha”, fazendo movimentos de abrir e fechar a mão com uma luva colorida. Todos os dez bebês olham atentamente os movimentos que a pesquisadora faz enquanto canta. L. (11m) se apóia com a mãozinha na perna da pesquisadora, para ficar mais próximo da luva colorida. Nesse instante, alguém bate à porta, despertando a atenção da agente educativa, de V.H. (15m) e de L. que olham para o lado demonstrando aparente desconcentração. Os outros permanecem olhando para a pesquisadora. Quando esta, que ainda continua a música, canta fazendo os gestos: “... batam as palminhas...”, A.L. (16m) bate uma palminha e pára olhando para a pesquisadora, e L., ainda olhando para o lado, bate palmas no mesmo instante em que a pesquisadora o faz cantando. L. faz este gesto sem, no entanto estar olhando para a pesquisadora. Depois L. se vira, e continuam os gestos de bater palmas juntamente com a pesquisadora.*

<sup>35</sup> Embora apresentando grande diferença entre as idades, estes bebês são pertencentes ao mesmo agrupamento desde o início da pesquisa. (Ver Apêndice D)

*Na seqüência, I. (13m) dá uma risadinha e bate três palmas. Quando a pesquisadora levanta os braços e balança as mãos no alto, cantando "... vejam as mãozinhas", imediatamente G. (15m) levanta os bracinhos, imitando os movimentos da pesquisadora. Em seguida, I. bate duas palmas e levanta os bracinhos, ao mesmo tempo em que a pesquisadora repete o trecho referente ao movimento, finalizando a música.*

*A pesquisadora pergunta: "Cadê a mãozinha do neném?" K. (7m) bate palminhas e I. também.*

*A pesquisadora reinicia a atividade com movimentos de abrir e fechar a mão com a luva. I., L. e G. levantam o bracinho apontando para a luva, querendo pegá-la. Ra. (10m) resmunga, parecendo estar com medo. A pesquisadora, então, abaixa a mão com luva, aproxima-a dele e deixa que as crianças peguem e explorem a luva colorida. Mesmo assim, Ra. ainda fica receoso, então a pesquisadora continua a música sem a luva. Ra. parece ficar mais tranqüilo, mas os outros procuram com os olhos pela luva, principalmente L. e G., que a buscam atrás da pesquisadora.*

*A pesquisadora recomeça a cantar, todos olham atentamente para ela, menos L., que insiste em procurar a luva. Quando canta "... batam as palminhas..." Rf. (15m), que está no colo da agente educativa, bate palmas e sorri. A pesquisadora canta "Abre e fecha..." e L., parecendo ter desistido da luva, pára e fica olhando para a própria mão, abrindo e fechando os dedinhos várias vezes, concentrando-se em seus movimentos. Somente depois, procura novamente a luva que estava com a pesquisadora.*

Nesta análise, o movimento gestual do bebê é entendido como gesto expressivo, capaz de comunicar emoções e percepções oriundas do ambiente. Com esse olhar é que serão examinadas as atividades sensório-motoras, bem como as repetições características da imitação.

Segundo Wallon (1975), no bebê, as atividades sensório-motoras, advindas da subjetividade afetiva, têm como premissa estreitar o movimento e as suas conseqüências sensíveis, ajustando os dados sensoriais para uma percepção mais precisa e mais discriminativa dos movimentos no exercício das explorações exteriores.

Essa atividade passa por níveis diferenciados, desde o princípio, quando a mão é levada ao campo visual por um movimento casual, e é percebida e explorada pelo bebê nas preensões. Chegando depois a exploração mais estrutural até à diferenciação do movimento, em atividades mais combinadas das mãos, em que uma tem a iniciativa e a outra lhe serve de auxílio.

A imitação também acontece em níveis diferentes. Primeiramente, consiste na repetição imediata do próprio gesto, depois na repetição do movimento externo. Em um nível mais elevado, a atividade da repetição pode permanecer incubada, não acontecendo imediatamente, no tempo real. Isso nos revela, segundo Wallon, a entrada da criança na esfera das representações mentais, deixando de ser uma atividade exclusivamente sensório-motora (WALLON, 1975).

No começo da cena em estudo, a repetição é constatada imediatamente quando A.L. (16m) bate uma palma assim que a pesquisadora canta o trecho “batam as palminhas...” L. (11m) sem olhar para a pesquisadora, também bate palmas neste mesmo trecho musical. Encaixam-se também, neste nível de repetição, o movimento idêntico que G. (15m) faz, ao levantar os braços, diante do movimento da pesquisadora.

Diferentemente de A.L. e G., L. não utiliza sua percepção visual neste momento, para a realização do gesto, mesmo porque está com visão voltada para a porta. Somente por meio da percepção auditiva, seleciona o gesto apropriado, ou seja, bate palmas imediatamente ao ouvir o trecho musical citado. Esse modo de repetir faz supor a representação mental deste movimento ativada pela música, gesto já conhecido e tecnicamente dominado por L.

I., que também participa gestualmente, apresenta um nível mais elevado de repetição, pois, no momento em que a pesquisadora canta “Vejam as mãozinhas...” levantando as mãos ao alto, ela bate duas palmas e faz o movimento de levantar as mãos para o alto. Por duas vezes, repete o gesto somente depois de a pesquisadora fazê-lo. A repetição posterior de bater palmas demonstra que as impressões percebidas foram elaboradas, constituindo um modelo íntimo, que é mais tarde utilizado na expressão corporal, aproximando-se da representação mental. “Quando um período de incubação precede a reprodução, a imitação aproxima-se da representação [...]” (WALLON, 1979, p.161).

No final da vivência, percebem-se, na atividade de L. (11m), algumas pistas da dissociação das mãos, quando as examina atentamente, em movimentos de abrir e fechar, com base no modelo gestual da pesquisadora.

O fato de 'brincar' com as mãos não revela, em si, imitação, se não forem considerados o contexto e a atividade em que ocorreu o movimento. Neste caso, o movimento de L. acontece imediatamente após a pesquisadora cantar "Abre e fecha...", em que ele abre e fecha as mãos em movimentos alternados, olhando curiosamente para elas. O movimento de "querer" abrir e fechar denota intenção, e o fato de conseguir o feito, mesmo sem exatidão temporal, demonstra o controle do movimento e da musculatura.

É significativo também destacar que, enquanto alguns bebês se movimentam incentivados pelo texto musical, os outros permanecem atentos ao espetáculo das mãos da pesquisadora, ativados pela conjunção música/ gesto, em seus movimentos posturais, em construção individual da relação entre a percepção e o movimento. "Sem esta relação inicial da percepção com o movimento, por intermédio da função tônica ou postural, a passagem das impressões visual ou auditiva para os gestos correspondentes seria inexplicável" (WALLON, 1979, 153).

Outro aspecto relevante é o da relação dos bebês com a pesquisadora. Os bebês acompanham o movimento da luva usada na atividade com os olhos fixos nela, por quase todo o tempo. A atenção e os sorrisos de satisfação dos bebês refletem a aceitação e admiração à pesquisadora, e com maior independência da professora e da agente educativa, que, mesmo não se envolvendo integralmente da atividade, não comprometeram a qualidade da participação dos bebês, como no início dos encontros.

Finalmente, destacamos o grau de influência desta música nos movimentos apresentados pelas crianças. Acreditamos que a construção textual tenha contribuído com o desencadeamento dos gestos dos bebês. A proximidade do texto com os esquemas motores que envolvem a mão, tema central desta música, exercitados pela maioria dos bebês, pode ter influenciado a participação deles. Para alguns bebês, a música atuou como elemento ativador das expressões gestuais, e para outros, como alimento das percepções rumo ao movimento.

## **Cena 10**

**Atividade:** Música para tocar: "Sopa"<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Música: Sopa - CD Canções de Brincar - Palavra Cantada

Movimento Predominante: Criativo

<b>N.</b>	<b>Bebês</b>	<b>Idade (meses)</b>
1	A.J.	22m
2	C. A. N.	28m
3	C. M.	22m
4	E.	22m
5	Ev.	26m
6	H.	19m
7	K.	26m
8	L.	28m
9	M.	27m
10	P. H.	22m
11	R.	16m
12	W.	17m

Ilustração 11 – Bebês da Cena 10

*Esta cena conta com a participação de 12 bebês com idade entre 16 a 28, mais a agente educativa. As crianças estão sentadas no tapete, no próprio agrupamento.*

*A pesquisadora coloca os instrumentos de bandinha (tambores, ganzás, pandeiros, guizos e chocalhos) no chão, para que as crianças possam explorá-los antes de iniciar a música. Todos tocam, trocam e sacodem os instrumentos com euforia.*

*A música da “Sopa” começa, e todos continuam tocando os instrumentos. Alguns param para olhar a pesquisadora, mas depois voltam a tocá-los. P.H.(22m) pega todos os instrumentos que estava tocando, levanta-se e senta-se de frente da pesquisadora. Pega o caxixi que está com C.M (22m), e continua tocando-o com olhar atento à pesquisadora. A fim de evitar que C.M. se aborreça, a pesquisadora entrega-lhe outro caxixi.*

*A.J. (22m) sacode os chocalhos e balança o corpo, dançando. No refrão da música que diz: “É um, é dois, é três!”, ouve-se todas as vezes P.H. cantando: “Têis”.*

*K. (26m) fica somente observando, mexendo levemente com a lixa, que está em suas mãos. M.(27m), E.(22m) e C.A.(28m) compartilham o*

*mesmo espaço, batendo seus chocalhos nos mesmos tambores e pandeiros.*

*A pesquisadora interrompe a música, já ouvida pela segunda vez e propõe que eles guardem os instrumentos. Todos colaboram guardando rapidamente os instrumentos, com exceção de P.H.(22m) que corre pela sala com as mãozinhas cheias de chocalhos. Com o incentivo da agente educativa, P.H. os devolve para a pesquisadora.*

*Neste momento, acontece algo inesperado pela pesquisadora: a música volta a ser tocada novamente, quando uma das crianças aperta o botão “Play” do aparelho de som que está no chão. Quando ela olha em direção ao aparelho de som, estão ao seu redor, primeiramente três crianças dançando: P.H.(22m), M.(27m) e E. (22m), e depois se aproximam outras crianças, que também dançam. Os três dançam e batem palmas, alegremente olhando para o aparelho de som.*

*Além de dançarem ao redor do aparelho que estava no chão, eles cantavam: “É teis...” (É três), “acaré...” (jacaré) “iolho...” (piolho), “ulé” (chulé). Ouve-se até um: “É cato!” que nem existia no texto original.*

*Quando ouvem o refrão: ‘É um, é dois, é três!’ uns balançam os braços sacudindo as mãos, outros batem palmas, acompanhando o texto, cantando antecipadamente “é teis”.*

*A pesquisadora juntou-se a eles batendo palmas e dançaram até a música parar...*

O principal enfoque, nesta cena, são os Movimentos Criativos. Eles aparecem em toda a atividade, mas é no final que se revelam com precisão, apresentando-se de maneira inusitada e informal. A atividade criadora se distingue pela liberdade nos movimentos expressivos e pelas atitudes inovadoras, podendo provocar mudanças no meio em que ocorrem.

Na atividade exploratória do início, percebemos que os bebês produziram movimentos sonoros com instrumentos variados, tendo liberdade em tocá-los, explorá-los ou mesmo observar o movimento dos outros. A atividade planejada pela pesquisadora se restringia, até então, à exploração sonora, em que as crianças eram incentivadas a descobrir novos sons, formas de tocar e também acompanhar a

música da “Sopa”. Como, entretanto, pode-se observar na descrição acima, não foi somente isso o que ocorreu.

Quando as três crianças apertaram a tecla *play* do aparelho de som, fazendo que a música fosse tocada, identificamos, nesta ação coletiva, a princípio, a manifestação expressiva da curiosidade regida pela intenção das crianças. Depois com a música, tem lugar a liberdade dos movimentos em dançar e cantar, o improvisado de gestos e palavras, o que sinaliza a fluência criativa. Com efeito, a música foi usada para dançar, diferentemente da proposta inicial da pesquisadora, envolvendo todos com alegria.

Segundo Stokoe (1987, p. 21) a criação é a “[...] oportunidade de escolher ou selecionar as ações que deseja realizar e desenvolver, a partir de uma idéia, de um objeto ou estímulo sonoro [...]”.

Não podemos afirmar que as três crianças escolheram modificar a proposta da atividade de forma consciente, contudo, diante da curiosidade em conhecer o aparelho de som ou da busca por resgatar a música que estava sendo tocada, improvisaram, agiram intencionalmente e aproveitaram com criatividade o retorno da música, para dançar e cantar com satisfação e prazer.

Segundo Brito (2003, p. 153): “a improvisação musical das crianças no estágio da educação infantil privilegia conteúdos sensório-motores e simbólicos, revelando a relação expressiva que elas estabelecem com os diferentes sons e músicas.”

A expressão vocal também é um dos aspectos marcantes desta cena. Desde a atividade exploratória já se ouviu um canto acompanhando a música, em que P.H. canta “é teis”. Até então, acompanha literalmente a proposta do texto da música. Na repetição da música, entretanto, transpondo para a dança, o canto aparece de forma mais completa e integrada. Os bebês cantam finais de palavras, e na seqüência musical que originalmente faz: “É um, é dois, é três!”, acrescentam por conta própria o “é cato”.

A linguagem é o instrumento que vai elaborar a expressividade da criança no mundo das imagens e dos símbolos [...] esse desdobramento implica o nascimento e a formação da representação, conduzindo à expressão da atividade mental (WALLON, 2000, p.35).

Além do surgimento do processo criativo na linguagem, o fato de se expressarem vocalmente, demonstra confiança e liberdade da criança no ambiente, condição significativa para a fala. Essa relação de confiança reflete-se também no contato com a pesquisadora. P.H., por exemplo, sai do seu lugar na roda de colegas, para tocar seus instrumentos de frente da pesquisadora; H. toca sentada em seu colo, durante toda atividade, e, ainda, as manifestações de alegria e admiração pela pesquisadora, que é neste último encontro, a referência afetiva das crianças.

A interação entre as crianças e o próprio grupo também é percebida, quando, no primeiro momento, M., E. e C.A. se reúnem para tocar juntos em um mesmo espaço. Ainda, usam um mesmo pandeiro para percutir com o chocalho, como também dançam e cantam juntos, no final.

Sobre o repertório, a “Sopa”, composta pelo grupo Palavra Cantada, tem, em sua estrutura musical, a qualidade rítmica e a criatividade do texto, organizada de forma clara e alegre. Em sua composição textual, há um refrão que se repete por toda a música nos intervalos dos versos, justamente o trecho de maior sucesso para as crianças.

Além do prazer que essa música desperta nas crianças, o que foi constatado também em outras instituições<sup>37</sup>, ela trabalha com um padrão rítmico diferente que se repete sempre no refrão, seguido de uma pausa: “*É um, é dois, é três (pausa/ sem som)*”, e continua a música.

Observamos que, em alguns refrões, as crianças além de reconhecerem, esperavam a sua chegada, fazendo movimentos com os braços ou buscando com olhares a pesquisadora. Assim, quando estavam tocando seus instrumentos, e se aproximava o trecho musical referente ao refrão, os bebês paravam de tocar e olhavam para frente ou para a pesquisadora, em atitude de suspense.

Podemos afirmar que a estrutura musical, especialmente rítmica, contribuiu para que as crianças identificassem este trecho, reconhecendo-o cada vez que era repetido, demonstrando aprendizagem musical.

---

<sup>37</sup> Escola de Música Privada e Instituição Filantrópica;

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pra onde ir?  
Aonde embarcar?  
Onde partir?  
Onde sonhar?

Bom de curtir  
É bom descansar  
Bom de dormir  
Bom de embalar

O Bondinho já vai  
só pra levar você...

*Canções de Ninar*  
*Sandra Peres/ Luis Tatit*

No desfecho deste estudo queremos resgatar os aspectos mais relevantes dos movimentos dos bebês, as contribuições e as limitações observadas em todo o trabalho musical realizado no CMEI.

O primeiro aspecto trata da participação e do envolvimento dos bebês com as atividades. Desde os primeiros encontros, os bebês demonstraram intensa curiosidade, estampada nos olhares atentos ao fenômeno musical, em plena absorção perceptiva, mas não deram muitas pistas de movimentos. Com o desenvolvimento das atividades musicais, entretanto, notamos que se mostravam mais ativos e interativos com relação à música e aos instrumentos sonoro-musicais. O aumento da movimentação das crianças foi visível no balanceio do corpo, na intensa manipulação dos instrumentos, na experimentação e descobertas dos sons produzidos por eles, satisfazendo suas necessidades básicas de brincar.

A brincadeira musical vivenciada de diferentes formas incentivou o bebê a novas descobertas motoras, à produção e ampliação do repertório de movimentos conquistados. Assim, tocar e ser tocado, ouvir e dançar diferentes ritmos foram movimentos corporais desencadeados e materializados no bebê, em ambiente musical.

Além do aumento das explorações motoras, percebemos, nas últimas atividades, maior controle da musculatura. Os movimentos tornaram-se mais voluntários e denotavam mais intenção. A agitação do chocalho, por exemplo, no princípio mais exploratória, com o decorrer das atividades finais, acontecia de forma mais integrada à condição da música, e muitas vezes em decorrência dela. O mesmo ocorreu com os gestos e balanceios, que se tornaram cada vez mais propositais, mais específicos e interligados às atividades.

A concentração dos bebês foi outro aspecto significativo notado nas vivências musicais desenvolvidas. As crianças tinham momentos de elevada

atenção tanto nas atividades em que paravam para observar a apresentação de alguma música quanto naquelas de maior movimentação, como, por exemplo, a exploração dos instrumentos. Nos últimos encontros, que aconteceram em uma sala maior, a atenção dos bebês estava integralmente fixada na atividade proposta pela pesquisadora. Observamos que eles se mantinham atentos e envolvidos com as atividades, reunidos no meio da sala, mesmo sendo amplo espaço e repleto de outras curiosidades e alguns brinquedos, motivos suficientes para causar movimentação natural e conseqüente dispersão.

As manifestações de prazer e alegria em tocar ou dançar, também fizeram parte de todos os encontros, muitas vezes motivando ações criativas e inovadoras como aconteceu na Cena 10 descrita no capítulo anterior. A ação criadora é considerada por nós, aspecto de grande valor musical. Além de permitir que a criança exercite a liberdade de expressão, incentiva a construção musical criadora, organizando os elementos percebidos, de maneira própria.

Segundo Brito (2003, p. 153): “a improvisação musical das crianças é seu modo de brincar e de comunicar-se musicalmente, traduzindo em sons seus gestos, sentidos, sensações e pensamentos, simbolizando e sonorizando, explorando e experimentando, fazendo música [...]”.

Vale ressaltar, também, a relação estabelecida pelos bebês com a pesquisadora. No começo, a figura da professora ou da agente educativa era indispensável ao bom andamento da atividade. Notamos, entretanto, que esta situação se modificou no decorrer dos encontros. Nas atividades finais, a pesquisadora conquistou o papel central na sala, realizando as propostas com ou sem a presença e participação da professora ou agente educativa. Este movimento, em direção à pesquisadora, denotando confiança, também foi identificado na aproximação dos bebês: sentavam em seu colo, sorriam e buscavam estar em contato direto com as novidades trazidas por ela.

Essa aceitação da pesquisadora pôde ser claramente vista, quando chegávamos para as atividades. Os bebês nos reconheciam: alguns sorriam, outros olhavam intensamente para nós e muitos engatinhavam rapidamente ao nosso encontro. No último encontro, R. (15 meses) assim que nos viu entrar pela sala dirigiu-se rapidamente à caixa de brinquedos da instituição e pegou um chocalho

confeccionado pela professora, levantou-o, sacudiu-o no ar e sorriu, associando a nossa presença à música.

Observamos também que as professoras e agentes educativas, a cada aula, se envolviam com mais interesse e alegria: cantavam, tocavam os instrumentos, incentivando os bebês com sua participação.

No tocante ao espaço físico, vale salientar que, diante da impossibilidade de destinar uma sala específica para atividades musicais, foi possível realizar essa proposta em uma área adaptada. Conclui-se, portanto, que, desde que seja um local fechado, possível de movimentações mais livres, características da idade exploratória, esta proposta musical permite a adaptação de um espaço, podendo ser o próprio agrupamento dos bebês na instituição.

Identificamos também algumas diferenças em relação às atividades desenvolvidas na escola privada. Nesta, por exemplo, cada bebê participa com seu cuidador (mãe/ pai/ babá), sendo possível formar as duplas para realizarem as atividades musicais ao mesmo tempo. Já na instituição pública, onde os bebês ficam entregues à professora e às agentes educativas, é impraticável, por exemplo, dançar com todos os bebês de colo ao mesmo tempo, em uma mesma música, devido à falta de um adulto para cada bebê. Nesse trabalho, essa situação foi amenizada pelo revezamento, em que cada adulto dançava pequeno trecho da música com um bebê e depois com outro, que estava sentado no tapete esperando, reduzindo-se assim, o tempo de dança de cada bebê.

Embora o projeto musical desenvolvido com bebês nesta pesquisa, tenha sido inspirado em uma escola privada, verificamos ser possível a realização de atividades musicais em instituições públicas, mesmo sem a presença das mães ou cuidadores individuais para cada criança como previsto no projeto de origem, desde que as atividades musicais para bebês sejam pensadas com base nas especificidades de cada instituição.

Consideramos que, no cotidiano das instituições dedicadas a crianças de zero a seis anos, assim como muitas atividades são realizadas como incentivo ao desenvolvimento do bebê, a atividade musical além de contribuir neste âmbito, valoriza o canto e a dança, promovendo a aproximação com culturas musicais diferenciadas, tornando-o mais sensível à arte musical.

Desta forma, as atividades musicais devem ser incluídas no planejamento didático-pedagógico das referidas instituições, pois como pôde ser apreendido nos

fundamentos teóricos e nas atividades práticas, além dos benefícios observados, as crianças se divertiram muito, demonstrando gostar das atividades. O que pudemos notar nas reações de alegria e curiosidade com instrumentos sonoros, na concentração significativa e atenção aos sons da sala ou externos, nas explorações vocais e linguagem, no desenvolvimento da coordenação motora nos gestos e mesmo na dança, na percepção do outro e nas experiências dele, bem como no compartilhamento de objetos de uso conjunto.

Enfim, esperamos ter contribuído com elementos significativos sobre o valor da música nos movimentos dos bebês, destacando ainda a possibilidade de realização de um trabalho musical de boa qualidade estética e pedagógica com bebês das classes populares.

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

ALVES, Nancy N. L. **Elementos Mediadores e Significados da Docência em Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. 2002. 198 f. Dissertação ( Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

AMARAL, Kleide F. **Pesquisa em Música e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARELARO, L.R.G. **Financiamento e Qualidade da Educação Brasileira**. In: Financiamento da Educação Básica. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BARBOSA, Ivone G. **A Educação Infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades**. Texto escrito em Goiânia, 1999.

BARBOSA, Ivone G.; NOGUEIRA, Monique A. **A Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil**. In: TOSCHI, Mirza S.; FALEIRO, M. de O. (orgs). **A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, N.N.; MARTINS, T.A.T.. **Políticas Públicas para a Educação Infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social**. ANPED, 2005 (publicação eletrônica).

BELLOCHIO, C. R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.6, p. 41-48, 2001b.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Editora Paz e Terra, 3ª edição, 1980.

BEYER, Esther. **A construção do conhecimento musical na primeira infância**. EM PAUTA, PORTO ALEGRE, v. 5, n. 8, p. 48-56, 1994.

\_\_\_\_\_. (org). **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Música na Educação Infantil**. In: VII ENCONTRO DA ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), 1998. Anais do VII Encontro da ABEM. Recife, 1998. v. ÚNICO. p. 27-42.

\_\_\_\_\_; PECKER, Paula; MAFFIOLETTI, Leda de A. **Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês**. In: XIII Encontro Anual da ABEM, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. (org). **O Som e a Criatividade: reflexões sobre experiências musicais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2003.

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

CAMPOS, Maria M. Malta. **“A creche e a pré-escola”**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1981.

CASTRO, Ana Maria S.G. e CECCON, Jovelina Protásio. **“Creches alternativas e institucionais – uma proposta curricular”**. In: Textos sobre educação pré-escolar. Brasília, 1981.

CERISARA, Ana Beatriz. Resumo da tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Kohl de Oliveira. **A Construção da Identidade dos Profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996.

DALCROZE, Emile J. et al. ***The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze***. London: Constable, 1912.

ELLMERICH, Luis. **História da Música**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1977.

FALEIRO, M. de O. TOSCHI, Mirza S.; (orgs). **A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

FARIA, Sonimar C. **Municipalização, poder local e educação de 0 a 6 anos em Niterói**, Monografia de Graduação. UFF/ESS, Niterói, 1994.

FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (orgs). **Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **História e política da educação infantil**. In: KRAMER, Sônia ; LEITE, Maria Isabel; FAZOLO, Eliane e CARVALHO, Maria Cristina (orgs). **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FINDLAY, Elsa. **Rhythm and Movement: Dalcroze Eurhythmics**. New Jersey: Summy-Birchard Music, 1971.

FONSECA, Maria Betânea P. **O canto espontâneo como indicador do desenvolvimento cognitivo da criança de três a seis anos** In: Congresso da ANPPON Anais, Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Vanda L. B. **Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música**. 1992. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

FRIDMAN, Ruth. **El Nacimiento de La Inteligência Musical**. Buenos Aires: Guadalupe, 1988.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical** São Paulo: Summus, 1988.

\_\_\_\_\_. **La Iniciacion Musical del Niño**. Buenos Aires: Ricordi, 1986

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÁS, **Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás**. Lei Complementar nº 26, de 28 de Dezembro de 1998.

\_\_\_\_\_. **Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil - Rede Municipal de Educação**. Goiânia, 2004.

GORDON, Edwin. **Primary Measures of Music Audiction**. Chicago: GIA Publications, 1979.

\_\_\_\_\_. **Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar**. Trad. de Paulo Maria Rodrigues. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000

HARGREAVES, David J. **Infância y Educación Artística**. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1989.

HOBSBAWN, Eric J. **A Era dos Impérios 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOWARD, Walter. **A Música e a Criança**. São Paulo: Summus, 1984.

ILARI, Beatriz. **Bebês também entendem de música: A percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida.** Revista da ABEM, Porto Alegre, RS, v. 7, p. 83-90, 2002.

KLAUS, Marshall & KLAUS, Phyllis. **O Surpreendente recém-nascido.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda e GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_ **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.** In: Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre, Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_ **Educação Infantil e Currículo.** In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios, 5ª edição.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento.** Org. Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LANTER, Ana Paula. **A Política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão.** In: KRAMER, Sônia ; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda e GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MERISSE, Antonio et al. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MINAYO, Maria Cecília S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

MUSZKAT, Mauro. Em <[www.indomus.com.br/musicaliza/artigostextos](http://www.indomus.com.br/musicaliza/artigostextos)> Acessado em 12 de julho de 2002.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A Educação Pré Escolar**. São Paulo: Ática, 1995.

NOGUEIRA, Monique A. **A Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Vol. 5, No. 2, dez 2004.

PERETZ, Isabelle; ZATORRE, R.J. **The Cognitive Neuroscience of music** (orgs.) Oxford University Press, 2003. In: **Revista Mente e Cérebro**, Edição A Mente do Bebê, vol.3, p. 40, São Paulo, 2007.

POCINHO, Margarida D. **A Música na Relação Mãe-Bebê**. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.

RAUSCHER, F. H. **Music and the Development of Spatial Intelligent**. In: **Harmonic Development: Music's Impact to Age Three, 9-15**, Pennsylvania: Pittsburg Symphony, 2000.

REVISTA VEJA, **O Cérebro musical**, 20/03/1996.

SACRISTAN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHAFER, Muray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SHORE, Rima. **Repensando o Cérebro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SILVA, Isabel de Oliveira. **A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço**. In: Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, Viviane. **Considerações acerca de uma intervenção musical na clínica psicanalítica.** In: Esther Beyer (org). **O Som e a Criatividade:** reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchiors. **A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito.** Rio Grande do Sul, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão Corporal na Pré-Escola.** São Paulo: Summus, 1987.

TREHUB, Sandra. Em < [www.rigb.org/musicalbrain/index.html](http://www.rigb.org/musicalbrain/index.html) > Acessado em 12 de julho de 2002.

VALDEZ, Diane. **História da Infância em Goiás: séculos XVIII e XIX.** Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et alli. **Psicologia e Pedagogia – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento.** São Paulo: Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. **La Imaginación y el Arte en la Infancia.** Espanha: Ediciones Akal, 2003.

WALLON, Henri. **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. **Do Ato ao Pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1979.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa: Edições 70, 2005.

WILLEMS, Edgar. **Las Bases Psicológicas de la Educación Musical.** Buenos Aires, Editorial Universitária, 1969.

WEINBERGER, Norman. Em < [www.indomus.com.br/musicaliza/artigos](http://www.indomus.com.br/musicaliza/artigos) > Acessado em 10 de setembro de 2004.

WOODWARD, Sheila. Em < [www.filomusica.com/filo36/prenatal.html](http://www.filomusica.com/filo36/prenatal.html) > Acessado em 16 de novembro de 2006.

ZABALZA, M. A. Entrevista concedida em 06 de julho de 2005. Disponível em <[www.maristas.org.br/](http://www.maristas.org.br/)> Acessado em 25 de janeiro de 2007.

\_\_\_\_\_ **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZATORRE, R.J.; PERETZ, Isabelle. **The Cognitive Neuroscience of music** (orgs.) Oxford University Press, 2003. In: **Revista Mente e Cérebro**, Edição A Mente do Bebê, vol.3, p. 39, São Paulo, 2007.

# APÊNDICES

# APÊNDICE A

FICHA DE OBSERVAÇÃO No \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

<b>Tempo</b>	<b>Nome</b>	<b>Tipo de Movimento</b>	<b>Circunstâncias do Movimento</b>	<b>Possíveis Interpretações</b>

<b>Tempo</b>	<b>Nome</b>	<b>Tipo de Movimento</b>	<b>Circunstâncias do Movimento</b>	<b>Possíveis Interpretações</b>

# APÊNDICE B

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO**

Esta instituição está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, a diretora deverá assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é da instituição e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, a instituição não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida, a instituição poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelos telefones: 3521 1340 ou 3521 1076.

## **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do projeto: **A música na educação infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical**

Pesquisadora Responsável: Cíntia Vieira da Silva Soares

Telefones para contato:

A pesquisa tem como objetivo estudar e analisar a interação do bebê com a música, em atividades musicais a serem realizadas em algumas creches ou em alguns dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (CMEI). Considerando a grande influência que a música exerce na vida das pessoas, e principalmente na vida do bebê, o presente estudo pretende observar a interação deste bebê com a música no ambiente da creche e as contribuições no seu desenvolvimento, permeando as atividades diárias com vivências que valorizam a importância de se cantar, dançar e ouvir boa música, numa interação afetiva com os bebês, na rede pública.

Esse estudo não tem a finalidade de avaliar questões relativas ao que é 'certo' ou 'errado', 'melhor' ou 'pior', nem tão pouco avaliar a instituição sob quaisquer aspectos, mas de compreender o 'como' e o 'porque' de determinados gestos e reações das crianças, presentes nas vivências musicais. A investigação é de cunho qualitativo e usa a abordagem descritiva, isto é, recorre a instrumentos de pesquisa tais como observação de campo, entrevistas com as professoras, filmagens das crianças no momento da atividade musical e conversas informais.

Todos os dados coletados serão inteiramente protegidos e a privacidade da instituição e das crianças resguardadas nos seguintes termos abaixo:

1. Quer escrevendo ou falando sobre esse assunto, jamais usarei o nome da criança, do professor ou qualquer indicação que possa revelar sua identidade, salvo com a devida permissão.
2. O verdadeiro nome da criança ou do professor, será substituído por outro quando da citação do mesmo nesse estudo ou em estudos posteriores.
3. Todos os dados coletados, tais como entrevistas, filmagens, fotografias e / ou outros, escritos ou gravados, também manterão sua identidade protegida.

A participação da instituição nessa pesquisa é voluntária, tendo total liberdade de se recusar a participar dela e a responder quaisquer perguntas que possam causar constrangimento ou mesmo deixar de tomar parte nela a qualquer tempo.

As atividades musicais serão realizadas nos horários destinados às atividades pedagógicas programadas pela instituição, sem prejudicar a rotina das crianças. A busca de dados será realizada em 10 encontros, uma vez por semana, com duração de até 45 minutos. Devemos ressaltar a importância da presença e da participação dos professores no momento das atividades musicais com as crianças, na busca de um ambiente confiante, como também propício para as observações a serem realizadas.

A participação da instituição é de grande importância para o desenvolvimento de pesquisas em música e na educação, especialmente no que se refere à atividade musical para bebês, assunto tão pouco difundido e ultimamente, em crescente interesse por parte de pedagogos, psicólogos, médicos e áreas afins.

A assinatura do(a) diretor(a) ou coordenador responsável pela instituição municipal de educação infantil, especificada abaixo neste formulário, certifica o conhecimento dessa pesquisa e dá permissão para utilização dos dados decorrentes dela na elaboração e veiculação de minha dissertação de mestrado e de outros trabalhos resultantes desse estudo.

---

**Cíntia Vieira da Silva Soares – Pesquisadora**

**\*CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:**

Centro Municipal de Educação Infantil \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, RG ou CPF \_\_\_\_\_,  
diretora do Centro Municipal de Educação Infantil \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado, concordo em participar do estudo "**A música na educação infantil:  
o movimento dos bebês em ambiente musical**". Fui devidamente informada e  
esclarecida pela pesquisadora Cíntia Vieira da Silva Soares sobre a pesquisa, os

procedimentos nela envolvidos, assim como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e assinatura da diretora: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite da instituição em participar:**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Observações Complementares:** \_\_\_\_\_

---

---

---

# APÊNDICE C

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O BEBÊ PARTICIPANTE**

Esta instituição está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações do estudo, e a diretora ter assinado o documento, concordando com a participação da instituição da qual é dirigente, vimos através deste solicitar o consentimento individual de cada participante. Este documento se propõe então, a obter o consentimento do responsável (pai /mãe), para que com a devida permissão, o bebê possa participar das vivências musicais e das observações. Em caso de recusa, não haverá penalidade de forma alguma, nem para a instituição, nem para o bebê. Em caso de

dúvida, a instituição poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelos telefones: 3521 1340 ou 3521 1076.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do projeto: **“A música na educação infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical”**

Pesquisadora Responsável: Cíntia Vieira da Silva Soares

A pesquisa tem como objetivo estudar e analisar a interação do bebê com a música, em atividades musicais a serem realizadas em algumas creches ou em alguns dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (CMEI). Considerando a grande influência que a música exerce na vida das pessoas, e principalmente na vida do bebê, o presente estudo pretende observar a interação deste bebê com a música no ambiente da creche e as contribuições no seu desenvolvimento, permeando as atividades diárias com vivências que valorizam a importância de se cantar, dançar e ouvir boa música, numa interação afetiva com os bebês, na rede pública.

Esse estudo não tem a finalidade de avaliar questões relativas ao que é ‘certo’ ou ‘errado’, ‘melhor’ ou ‘pior’, nem tão pouco avaliar a instituição sob quaisquer aspectos, mas de compreender o ‘como’ e o ‘porque’ de determinados gestos e reações das crianças, presentes nas vivências musicais. A investigação é de cunho qualitativo e usa a abordagem descritiva, isto é, recorre a instrumentos de pesquisa tais como observação de campo, entrevistas com as professoras, filmagens das crianças no momento da atividade musical e conversas informais.

Todos os dados coletados serão inteiramente protegidos e a privacidade da instituição e das crianças resguardadas nos seguintes termos abaixo:

1. Quer escrevendo ou falando sobre esse assunto, jamais usarei o nome da criança, do professor ou qualquer indicação que possa revelar sua identidade, salvo com a devida permissão.
2. O verdadeiro nome da criança ou do professor, será substituído por outro quando da citação do mesmo nesse estudo ou em estudos posteriores.
3. Todos os dados coletados, tais como entrevistas, filmagens, fotografias e / ou outros, escritos ou gravados, também manterão sua identidade protegida.

A participação da instituição nessa pesquisa é voluntária, tendo total liberdade de se recusar a participar dela e a responder quaisquer perguntas que possam causar constrangimento ou mesmo deixar de tomar parte nela a qualquer tempo.

As atividades musicais serão realizadas nos horários destinados às atividades pedagógicas programadas pela instituição, sem prejudicar a rotina das crianças. A busca de dados será realizada em 10 encontros, uma vez por semana, com duração de até 45 minutos. Devemos ressaltar a importância da presença e da participação dos professores no momento das atividades musicais com as crianças, na busca de um ambiente confiante, como também propício para as observações a serem realizadas.

A participação da instituição é de grande importância para o desenvolvimento de pesquisas em música e na educação, especialmente no que se refere a atividades musicais para bebês, assunto tão pouco difundido e ultimamente, em crescente interesse por parte de pedagogos, psicólogos, médicos e áreas afins.

A assinatura do(a) responsável pelo o bebê participante, especificada abaixo neste formulário, certifica o conhecimento dessa pesquisa e dá permissão para utilização dos dados decorrentes dela, na elaboração e veiculação de minha dissertação de mestrado e de outros trabalhos resultantes desse estudo.

---

**Cíntia Vieira da Silva Soares – Pesquisadora**

**\*CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO BEBÊ:**

**Centro Municipal de Educação Infantil** \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, RG ou CPF: \_\_\_\_\_,

(Mãe/ Pai/ Responsável) permito a participação do (a) \_\_\_\_\_, no estudo **“A música na educação infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical”**. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Cíntia Vieira da Silva Soares sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite em participar:**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Observações:**

---

---

---

---

# APÊNDICE D

## BEBÊS PARTICIPANTES DA PESQUISA

### Idade (meses) Atualizada do 1º Agrupamento

Datas das Observações	04/	11/	18/	02/	11/	18/	01/	08/	14/	29/
	04	04	04	05	05	05	06	06	06	06
Crianças	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
1. A. B. B. V. de P. (14/10/05)	5m	5m	6m	6m	6m	7m	7m	7m	8m	8m

2. G. A. T. (10/11/05)	4m	5m	5m	5m	6m	6m	6m	6m	7m	7m
3. K. A. dos S. (04/10/05)	5m	5m	5m	5m	6m	6m	6m	7m	7m	7m
4. R. D. R. J. (29/10/05)	5m	5m	5m	6m	6m	6m	7m	7m	7m	8m
5. K. K. (23/12/05)	4m	4m	4m	5m	5m	5m	6m	6m	6m	7m
6. A. V. da S. (24/06/05)	9m	9m	9m	10m	10m	10m	11m	11m	11m	12m
7. I. B. de O. (05/05/05)	10 m	11m	11m	11m	12m	12m	12m	13m	13m	13m
8. J. C. S. (23/04/05)	11 m	11 m	11 m	12m	12m	12m	13m	13m	13m	14m
9. L. C. S. F. (25/07/05)	8 m	8 m	8 m	9m	9m	9m	10m	10m	10m	11m

Crianças	Datas das Observações									
	04/ 04	11/ 04	18/ 04	02/ 05	11/ 05	18/ 05	01/ 06	08/ 06	14/ 06	29/ 06
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
10. M. L. B. M. (13/07/05)	8 m	8 m	9m	9m	9m	10m	10m	10m	11m	11m
11. A. L. A. M. (26/02/05)	13m	13m	13m	14m	14m	14m	15m	15m	15m	16m
12. A. G. da M. (02/03/05)	13m	13m	13m	14m	14m	14m	14m	15m	15m	15m
13. G. B. da C. (21/03/05)	12m	12m	12m	13m	13m	13m	14m	14m	14m	15m
14. J. V. R. do E. S. (27/02/05)	13m	13m	13m	14m	14m	14m	15m	15m	15m	16m

15. L. A. B. (07/02/05)	13m	14m	14m	14m	15m	15m	15m	16m	16m	16m
16. R. J. A. C. (13/03/05)	12m	12m	13m	13m	13m	14m	14m	14m	15m	15m
17. V. H. G. de S. (08/03/05)	12m	13m	13m	13m	14m	14m	14m	15m	15m	15m

## BEBÊS PARTICIPANTES DA PESQUISA

### Idade (meses) Atualizada - 2º Agrupamento

Crianças	Datas das Observações									
	04/ 04	11/ 04	18/ 04	02/ 05	11/ 05	18/ 05	01/ 06	08/ 06	14/ 06	29/ 06
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
1. H. E. A. (25/11/04)	16m	16m	16m	17m	17m	17m	18m	18m	18m	19m
2. L. K. V. (24/09/04)	18m	18m	18m	19m	19m	19m	20m	20m	20m	21m
3. M. E. P. (22/10/04)	17m	17m	17m	18m	18m	18m	19m	19m	19m	20m
4. P. G. dos R. (24/09/04)	18m	18m	18m	19m	18m	18m	18m	19m	18m	18m
5. W. F. (30/12/04)	15m	15m	15m	16m	16m	16m	17m	17m	17m	17m

6. A. J. B. (18/08/04)	19m	19m	20m	20m	20m	21m	21m	21m	21m	22m
7. C. M. S. (16/08/04)	19m	19m	20m	20m	20m	21m	21m	21m	21m	22m
8. E. de S. (20/08/04)	19m	19m	19m	20m	20m	20m	21m	21m	21m	22m
9. I. S. (05/08/04)	19m	20m	20m	20m	21m	21m	21m	22m	22m	22m

Crianças	Datas das Observações										
	04/ 04	11/ 04	18/ 04	02/ 05	11/ 05	18/ 05	01/ 06	08/ 06	14/ 06	29/ 06	
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
10. P. H. P. (17/08/04)	19m	19m	20m	20m	20m	21m	21m	21m	21m	22m	
11. A. C. S. (10/03/04)	24m	25m	25m	25m	26m	26m	26m	26m	27m	27m	
12. C. A. N. (20/02/04)	25m	25m	25m	26m	26m	26m	27m	27m	27m	28m	
13. E. G. (28/04/04)	23m	23m	23m	24m	24m	24m	25m	25m	25m	26m	
14. K. M. (19/04/04)	23m	23m	23m	24m	24m	24m	25m	25m	25m	26m	
15. L. G. (13/02/04)	25m	25m	26m	26m	26m	27m	27m	27m	28m	28m	
16. M. dos S. (19/03/04)	24m	24m	24m	25m	25m	25m	26m	26m	26m	27m	
17. R. P. B. M. (18/03/05)	12m	12m	13m	14m	14m	15m	15m	15m	15m	16m	

## APÊNDICE E



Fotos das atividades musicais realizadas no CMEI

**ANEXOS**

## Anexo A – Música: Sapo

O sapo não lava o pé  
Não lava porque não quer  
Ele mora na lagoa  
Não lava o pé porque não quer  
Mais que chulé

(Domínio Público)

## Anexo B – Música: D. Aranha

D. Aranha subiu pela parede  
Veio a chuva forte e a derrubou  
A chuva foi se embora e o sol já vai surgindo  
E a D. Aranha na parede vai subindo

Papai Aranha subiu pela parede  
Veio a chuva forte e o derrubou  
A chuva foi se embora e o sol já vai surgindo

E o papai Aranha na parede vai subindo

Neném Aranha subiu pela parede  
Veio a chuva forte e o derrubou  
A chuva foi se embora e o sol já vai surgindo  
E o Neném Aranha na parede vai subindo

(Domínio Público)

## Anexo C – Música: Bochecha

Beatriz olhou pra cá  
Beatriz olhou pra lá  
Quando viu o Zé Bochecha  
Começou a bochechar  
Bochecha x x  
Bochecha x x  
Bochecha x x  
Bochecha x x

(Josette Feres)

## Anexo D – Música: Brincando

Para cantar bem:

Eu abro a boca assim

Eu faço um bico assim

E uma bochecha assim

Estouro pipocas

Com a boca assim

Mando um beijinho assim

E solto a voz

Atchim

(Telma Cham)