

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PAULA CAVAGNI PECKER**

**AS CONDUTAS MUSICAIS DA CRIANÇA ENTRE DOIS E CINCO ANOS:  
TRABALHANDO COM OS MODOS DO SISTEMA TONAL**

**Porto Alegre**

**2009**

**PAULA CAVAGNI PECKER**

**AS CONDUTAS MUSICAIS DA CRIANÇA ENTRE DOIS E CINCO ANOS:  
TRABALHANDO COM OS MODOS DO SISTEMA TONAL**

**Dissertação de Mestrado em Educação  
Para a obtenção do título de Mestre em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leda de Albuquerque Maffioletti**

**Porto Alegre**

**2009**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P367c Pecker, Paula Cavagni

As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos :  
trabalhando com os modos do Sistema Tonal / Paula Cavagni  
Pecker. – Porto Alegre, 2009.  
100 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de  
Educação, UFRGS, 2009.

Orientador: Profa. Dra. Leda de Albuquerque  
Maffioletti.

1. Educação Musical. 2. Educação Infantil. 3. Música e  
Aprendizagem. 4. Harmonia Musical. 5. Epistemologia  
Genética. 6. Percepção Musical - Crianças. I. Maffioletti, Leda  
de Albuquerque. II. Título.

CDD 372.87

**Ficha Catalográfica elaborada por  
Nívea Bezerra Vasconcelos e Silva CRB 10/1255**

**BANCA EXAMINADORA**

*Autor:* Paula Cavagni Pecker

*Título:* As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do Sistema Tonal

*Natureza e objetivo:* Dissertação de Mestrado para obtenção do título de Mestre

*Instituição e área de concentração:* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa: Educação – Arte Linguagem Tecnologia

*Data de aprovação:*

*Banca examinadora:*

---

Professor Doutor Ricardo José Dourado Freire – Universidade de Brasília

---

Professora Doutora Patrícia Fernanda Carmem Kebach – Faculdades Integradas de Taquara

---

Professora Doutora Esther S. Wondracek Beyer – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho aos meus pais,  
por não medirem esforços  
para que eu pudesse  
chegar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, pelo tempo, pela energia e por nunca ter perdido a fé em mim;

À minha família, meus pais e minha irmã, pelo amor e incentivo;

Aos Professores Esther, Ricardo e Patrícia pelas contribuições e pelos ensinamentos;

Às amigas Flávia e Rosângela, pela vibração com cada pequena conquista;

Às amigas Aruna e Guadalupe, pela disponibilidade durante o período de coleta.

Ao Sogro e à Sogra, pelo carinho;

Aos amigos do GEMUS, pelas ricas discussões e momentos de troca;

Aos Professores Tânia e Fernando por fomentarem tantas construções;

Ao PPGEdU, sua coordenação e seus funcionários, pela seriedade;

À UFRGS, pelo verdadeiro ensino público, gratuito e de qualidade;

Ao CNPq pela bolsa concedida durante os dois anos de curso.

Obrigada, João.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento musical de crianças entre dois e cinco anos, identificando as singularidades que caracterizam seu engajamento nas atividades e buscando compreender os processos cognitivos que asseguram suas conquistas na área da música, especialmente frente às demandas dos modos do Sistema Tonal. A pesquisa se delinea como um estudo exploratório e envolve duas fontes de evidências empíricas: (a) portfólios individuais dos sujeitos, que registram a trajetória musical de cada um dos onze sujeitos que participaram desta pesquisa, explicitando suas singularidades e como realiza as atividades propostas; e (b) experiências intencionais formuladas para colocar em evidência a interação entre os sujeitos e os modos. Para propor, observar e conduzir os diálogos com os sujeitos durante as experiências intencionais e, para analisar e interpretar todo o material empírico, este estudo inspira-se nos princípios do Método Clínico. No que concerne aos aspectos gerais do desenvolvimento musical, a análise de dados mostrou que, a criança cria formas de compreensão obtendo um conhecimento de natureza prática. A inteligência prática funciona tomando como base a realização concreta das ações, para construir a partir das explorações realizadas e coordenações necessárias uma teoria sobre aquilo que manuseia. Referente às construções harmônicas, acredita-se que a criança desde muito pequena já é capaz de ter algumas reações de ordem reflexa aos diferentes agrupamentos de sons. Por volta dos quatro anos, as crianças passam a nomear estas sensações e a considerar o efeito “triste” do modo menor. No que concerne às regras harmônicas, muito caminho há pela frente até que a criança seja capaz de entender progressões e fazer uma leitura do que ouve de forma apropriada. Mesmo que as estruturas reflexas iniciem o processo, a harmonia é uma construção social. Assim, para o entendimento das regras que movem o Sistema Tonal, será necessária a influência externa, a busca deste conhecimento fora de si próprio.

**Palavras-Chave:** Educação Musical Infantil – Harmonia – Epistemologia Genética

## ABSTRACT

The purpose of this research is to follow the musical development of children aged 2-5 in order to identify the unique behavioral aspects of each child on the activities. It tries to understand the cognitive processes for their musical achievements, particularly when they are dealing with Western music constructed within a tonal harmonic framework (major and minor modes). The research is an exploratory study with eleven children and works with two different empiric sources. The first one is the Individual Portfolios which records the growth of each subject of this study. The second one is the intentional experiments to analyze the interaction between the subjects and modes. The data collection techniques, the analysis and the interpretation inspire themselves on Piaget's Clinical Method. The mainly reason to chose this methodology is to be able to expose the children's behavior and thoughts for the analysis and to learn how to introduce the experiment in order to incite the children's responses. The data analysis indicates that children interact with harmony using their practical intelligence, which is based on concrete actions. We believe that children are able to have reflexes reactions about some sounds constructs really early on their lives. After that, these sensations will get names and children will start to talk about the minor mode 'sad effect', for instance. However, harmony is a cultural phenomenon and, to be learned, it will require the appropriate use of logic.

**Keywords:** Children's music education – Harmony – Piaget's Genetic Epistemology

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÃO .....	11
DESIGN DO ESTUDO .....	17
OBJETIVOS.....	19
<b><u>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</u></b>	<b><u>20</u></b>
1.1 A HARMONIA COMO OBJETO DE ESTUDO .....	20
1.2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	26
1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL .....	31
<b><u>2 METODOLOGIA .....</u></b>	<b><u>35</u></b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....	35
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	36
2.3 ESCOLHA DA ESCOLA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS .....	38
2.4 PERÍODO E DURAÇÃO DA COLETA .....	39
2.5 FORMA DE REGISTRO .....	39
2.6 ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	40
2.7 EXPERIÊNCIAS INTENCIONAIS .....	41
2.7.1 Experiência intencional 1 – Dançar os modos. ....	41
2.7.2 Experiência Intencional 2 – Versão homônima. ....	42
2.7.3 Experiência intencional 3 – Final da história. ....	43
<b><u>3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....</u></b>	<b><u>45</u></b>
3.1 ATIVIDADES OBSERVADAS E COMENTADAS .....	45
3.2 OS PORTFÓLIOS INDIVIDUAIS.....	48
3.2.1 Portfólio de Juliana (4;10).....	48
3.2.2 Portfólio de Mariana (4;4).....	50
3.2.3 Portfólio de Joana (5;3).....	53
3.2.4 Portfólio de Leonardo (5;3).....	55
3.2.5 Portfólio de Cauê (4;2).....	58

3.2.6 Portfólio de Marcelo (4;2).....	60
3.2.7 Portfólio de Pedro (4;4).....	62
3.2.8 Portfólio de Ana (2;9) .....	64
3.2.9 Portfólio de Martina (2;8) .....	66
3.2.10 Portfólio de Isabela (2;7).....	69
3.2.11 Portfólio de Larissa (3;0).....	71
3.2.12 Portfólio de Carolina (2;9) .....	73
3.3 IMPRESSÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS INTENCIONAIS.....	76
3.3.1 Experiência Intencional 1: Dançar os modos .....	76
3.3.2 Experiência Intencional 2: Versão Homônima .....	79
3.3.3 Experiência Intencional 3: Final da História.....	81
<b><u>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</u></b>	<b>83</b>
4.1 O PROBLEMA DOS ENUNCIADOS .....	83
4.2 O MOVIMENTO PELO MOVIMENTO.....	85
4.3 A VERSÃO HOMÔNIMA DAS CANÇÕES EM MODO MAIOR .....	87
<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</u></b>	<b>91</b>
AS CONDUTAS MUSICAIS DAS CRIANÇAS ENTRE DOIS E CINCO ANOS .....	91
TRABALHANDO COM OS MODOS DO SISTEMA TONAL.....	93
O TRABALHO INVESTIGATIVO COM CRIANÇAS.....	94
SÍNTESE FINAL .....	96
<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</u></b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

### TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÃO

Meus primeiros contatos com o universo da musicalização infantil surgiram a partir do envolvimento com o projeto de extensão *Música para Bebês – Primeiros Encontros com a Música*. O projeto é promovido pelo Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e foi o espaço de aprendizagem em que participei como estudante a partir do segundo ano do curso de graduação em Música: observei aulas, atuei como auxiliar das professoras e, posteriormente, realizei estágios e trabalhos de pesquisa.

Por ocasião de minha entrada no mestrado, estas experiências foram decisivas na escolha do tema e da idade dos sujeitos de pesquisa. Havia questionamentos já em andamento que foram aprofundados e transformados em questão de pesquisa, em torno da qual meus estudos aos poucos se encaminharam. Optei por acompanhar o desenvolvimento musical de crianças que frequentam aulas de música regularmente, no caso minha turma de alunos, concebendo os acontecimentos da aula como o campo de investigação e o contexto a partir dos quais a interpretação dos resultados tomaria mais significado.

Além do meu envolvimento pessoal e profissional com o projeto *Música para Bebês*, alguns participantes da presente pesquisa tiveram a oportunidade de frequentá-lo. O projeto oferece aulas de musicalização para crianças entre zero e dois anos de idade, divididas em quatro níveis por faixas etárias. A rotina de atividades envolve danças coreografadas, histórias sonorizadas, manipulação de instrumentos musicais e massagem nos bebês com o intuito de vivenciar corporalmente a música. Cada atividade atende a um objetivo musical que é trabalhado segundo as possibilidades de aprendizagem de cada turma. Desta forma, os cursos constituem espaços ricos para observações nas áreas de Psicologia e Educação Musical.

Durante o período da graduação, empenhei-me em fundamentar teoricamente minha prática como professora de educação musical infantil, atuando como bolsista e participando de cursos extracurriculares. A oportunidade de atuar em escolas específicas de música em Porto Alegre colaborou para que eu pudesse analisar e avaliar minha ação pedagógica e, sobretudo, manter vivas as inquietações sobre as aprendizagens das crianças e o fazer musical na primeira infância.

Nos últimos anos, observa-se significativo avanço no tratamento dispensado à Educação Musical como área de conhecimento, principalmente no que se refere à valorização das atividades musicais nos primeiros anos de vida. Os pais passaram a valorizar mais as aulas de música, como também os estabelecimentos educacionais alertaram-se para a necessidade de incluí-la em seus currículos. Além disso, estamos assistindo o aumento da quantidade de profissionais dispostos a atuar na área da música com bebês e crianças não-alfabetizadas, porém ainda são poucos se comparados à quantidade de profissionais que se dedicam às séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo. No convívio com outros profissionais da área de música, pude observar que aqueles que se dedicam à educação infantil buscam qualificar-se por iniciativa própria, uma vez que os cursos de Licenciatura em Música não formam profissionais para atuar nesta área específica.

Para quem trabalha em sala de aula com crianças na faixa de zero a cinco anos, a observação dos seus avanços é surpreendente. A aula de música torna-se um importante momento para conquistas motoras e desenvolvimento afetivo; para fortalecer o vínculo materno e autonomia; para aprender a dividir o tempo e o espaço com outras crianças, aprendendo na convivência com seus pares. Para as crianças, a música faz parte dos saberes das experiências de vida cotidiana.

Para Piaget (2003), cada comportamento e modo de agir acerca-se de uma nova informação que contribui na construção de uma síntese interior em forma de esquema, cujo funcionamento traz consigo a necessidade de ser constantemente exercitado para desenvolver-se. O próprio desenvolvimento infantil caracteriza-se pelo desenvolvimento de um jogo assimilativo que mantém viva a “função básica” da vida. Este jogo assimilativo trata de incorporar elementos novos às experiências já existentes, ao mesmo tempo em que busca modificar-se, alterando também o conhecimento que tem origem nesse processo. É este movimento que, segundo Marques (2002), fará com que o indivíduo consiga atingir uma forma de pensar mais complexa, passando por diferentes níveis desde a infância até atingir a idade adulta.

Quando nos referirmos à criança a partir de dois anos e até o início da fase escolar, grupo em que os participantes desta pesquisa se encontram, estaremos falando de condutas que antecedem o pensamento capaz de realizar operações abstratas, que são as condutas pré-operatórias que marcam o pensamento infantil. O movimento de assimilação e acomodação é

uma constante, mas as construções que ele cria modificam o modo da criança abordar a realidade ao longo do seu desenvolvimento. Gradualmente, a criança torna-se capaz de se comunicar e “relacionar-se reflexivamente com suas próprias ações e de representá-las a si mesma” (KESSELRING, 2008, p. 114). Uma das características desta fase é a aquisição da linguagem, como resultado de

um longo processo de construção que tem início no nascimento, a partir do que ela [a criança] faz (ênfase na ação do sujeito) com aquilo que ela traz (reflexos e capacidade de adaptação, desdobrando-se em suas funções de assimilação e acomodação) na interação com o meio (MARQUES, 2002, p. 78).

Embora comunicação oral seja uma conquista muito importante, o uso que a criança pequena faz das palavras no período pré-operatório ainda é bastante elementar. Uma das razões da criança apresentar uma forma peculiar de pensar e compreender é o que Piaget (1923/1999; 1926/2005) identifica como egocentrismo infantil. O estado egocêntrico

consiste num envolvimento do eu [da criança] nas coisas e no grupo social, a ponto de o indivíduo imaginar conhecer as coisas e as pessoas por elas mesmas, enquanto na realidade lhes atribui, além de suas características objetivas, qualidades provenientes do seu próprio eu ou da perspectiva particular em que está envolvido (PIAGET, 1923/1999, p. 81).

Nesta fase do desenvolvimento é bastante difícil para a criança diferenciar a realidade exterior de seu próprio eu, “pois sua lógica não alcança rigor nem objetividade que se vê no pensamento adulto” (PIAGET, 1926/2005, p. 33). Em vez disso, há “uma espécie de centralização do pensamento, uma inocência de espírito no sentido da ausência de toda relatividade intelectual” (PIAGET, 1923/1999, p. 80) que se opõe às possibilidades de “comparação do universo e à coordenação das perspectivas” (p. 81) típicas da adultez.

A característica egocêntrica do pensamento infantil contribui para que a criança volte-se mais para as coisas ou atividades que estão acontecendo no momento, sem fazer distinção entre o conteúdo a ser entendido e as ações que concretamente realiza. Ela reserva o mesmo lugar em seu pensamento ao mundo externo e ao seu próprio mundo. Quando a criança faz uso da fala egocêntrica é possível perceber a presença dessa característica: "a criança não faz perguntas e não espera respostas. Tampouco procura comunicar algo de preciso à alguém. Não se pergunta se [o interlocutor] escutou ou não. Fala para si mesma, como o adulto quando fala interiormente" (p. 53).

Ao pretendermos investigar o pensamento da criança pequena, é importante estarmos sensíveis ao seu modo de pensar e sentir, observando-a atentamente para poder dialogar com ela. Assim, o professor, que em muitas circunstâncias é também um pesquisador, estará mais perto de “descobrir as tendências espontâneas em vez de canalizá-las e barrá-las” (PIAGET, 1926/2005).

A atividade proposta e relatada a seguir foi uma primeira tentativa de entender como as crianças se relacionavam com a harmonia musical. O objetivo foi verificar se elas podiam reconhecer um contorno melódico semelhante, se notavam alguma diferença entre duas execuções aparentemente semelhantes. Várias danças e outros jogos já haviam propiciado a experiência com os modos maior e modo menor, mas, pela primeira vez, chamo a atenção das crianças para esse pormenor. O enunciado proposto foi o seguinte: “Eu vou tocar uma canção que vocês já conhecem, mas sem cantar a letra, só farei a melodia com lá, lá. Quero ver se vocês conseguem adivinhar que música está tocando!”. Em seguida, a mesma canção foi apresentada transposta para o tom homônimo (dó maior para dó menor) nos mesmos moldes da primeira execução. Vejamos:

Marcelo (3;5) entende com clareza o que é proposto. Sabe que necessita focar sua atenção no que vai escutar. A expressão alegre do seu olhar, o movimento de sua cabeça e os pés que acompanham o andamento da música mostram que ele identificou o contorno melódico e os acentos do compasso. Veremos, a seguir, que Marcelo responde adequadamente à primeira proposição, mas deixa dúvidas quanto à natureza de suas explicações, provocando acentuada curiosidade e mobilizando meu interesse pela investigação.

Marcelo (3;5) – Anuncio que a próxima atividade será de adivinhar que música está sendo tocada. Executo no piano a canção Marcha Soldado, somente melodia e acompanhamento. – É o Marcha Soldado, profe. (Cantarola o resto da música e bate os pés no chão, como se marchasse). Executo a mesma melodia, mas agora inteiramente transposta para a tonalidade homônima menor (Dó menor). – É o marcha... (hesita por alguns segundos) Não deu para ouvir porque passou um carro e estragou a música. (...) Tendo observado que o barulho do carro não havia acontecido realmente, ao final da mesma aula procuro esclarecer minhas dúvidas. Sento ao piano e retomo o mesmo exercício, desta vez com a canção Atirei o pau no gato, procedendo de maneira semelhante. Os alunos, em coro, cantam a canção correta até terminar a execução. Uso a mesma estratégia e transponho a canção para o modo menor. Marcelo encolhe os ombros, muda a expressão do rosto e diz: – O gato... Mas agora passou o carro de novo e atrapalhou... (Protocolo de observação – janeiro/2008)

Nas duas ocasiões em que a canção é executada em modo menor, Marcelo responde que se trata da mesma canção, mas hesita na argumentação, parecendo não ter certeza do que observou. Outras crianças também deram respostas semelhantes, atribuindo a fatores externos a mudança nas execuções.

Parece evidente que Marcelo faz algum tipo de ligação entre o que ocorre na música e o barulho do carro. Mas seria uma relação simplesmente com base na idéia de simultaneidade dos acontecimentos? A explicação “passou um carro e estragou a música” seria uma invenção que procura dar conta da diferença percebida na música? Seria possível admitir que essa diferença refere-se à mudança de modo, ou simplesmente a constatação que as execuções não foram iguais?

Marcelo, como outras crianças de sua idade, mostrou que não é indiferente às modificações implicadas no acompanhamento harmônico das canções do seu repertório. Este incidente despertou meu interesse em abordar este conteúdo em aula com mais atenção. Há poucos trabalhos dedicados à competência das crianças na área da harmonia, principalmente no que se refere à explicação de como ocorrem as aprendizagens nesse terreno específico.

Senti necessidade de aprofundar conceitos e conhecer mais sobre as possibilidades de compreensão das crianças pequenas, como também dos métodos de pesquisa e estratégias eficientes de observação e acompanhamento do desenvolvimento musical. No que se refere à harmonia musical, o objeto de análise traz um grande universo de elementos acústicos e complexas interpretações impregnadas no discurso musical, do qual a criança, a seu modo, também participa e compartilha significados culturais.

A pesquisadora Eugenia Costa-Giomi (2001) realizou significativas pesquisas publicadas sobre o tema e sugere que “as crianças com idade inferior a nove anos têm grande dificuldade em perceber elementos harmônicos” (p.51). Por outro lado, compreende que a dificuldade na realização de tarefas que envolvem harmonia não significa que estas crianças sejam “surdas” para a harmonia, como afirmou Moog (1976). Segundo as análises de Costa-Giomi (2001, 2003), o estudo formal sobre harmonia é, de fato, mais eficiente a partir dos nove anos de idade, porém “as crianças pequenas gostam e podem tocar acompanhamentos harmônicos em instrumentos simples (..) sendo enriquecedor pedir-lhes que reconheçam e expressem mudanças harmônicas em canções” (p. 53).

Costa-Giomi (2001) também se propôs a entender a percepção harmônica infantil, quando esta refere-se à discriminação de acordes e acompanhamentos. Os estudos de Hickman (1969), Zenatti (1969), Petzold (1966) e Costa-Giomi (1994), todos citados pela pesquisadora, trazem experimentos a respeito da percepção de mudanças ocorridas em progressões harmônicas propostas. Estes estudos mostraram que as crianças parecem ser sensíveis aos acompanhamentos harmônicos, porém esta percepção é influenciada por outros aspectos da música, como a melodia, e também pelo grau de familiaridade que a criança tem com a canção proposta (Costa-Giomi, 2001, p.48).

Os autores não se detêm a explicar ou mesmo questionar as razões do insucesso das crianças pequenas em tarefas que envolvem harmonia. Mesmo quando os pequenos são testados, não há relatos sobre a compreensão dos processos cognitivos implicados na percepção dos elementos harmônicos. Ou seja, não há descrições sobre como as crianças menores de seis anos realizam as atividades musicais que envolvem a percepção de elementos harmônicos no contexto de canções conhecidas.

Observando as crianças participantes desta pesquisa, pude perceber que todo o repertório trazido por elas e trabalhado em aula são canções tonais, em sua maioria compostas no modo maior. Em vista desse tipo de experiência, deste trabalho restringir-se-á a uma pequena parcela do sistema musical que caracteriza nossa cultura. Desta forma, este estudo busca compreender as reações das crianças frente às atividades que envolvem o modo maior e o modo menor.

Como procedimento metodológico, este estudo acompanha o desenvolvimento musical de sujeitos entre dois e cinco anos procurando identificar as singularidades de suas condutas durante a realização das atividades musicais. As especificidades da faixa etária serão observadas sem perder de vista o aspecto fundamental do seu modo de produzir o conhecimento e a tendência mais geral do seu desenvolvimento. Nas relações que se criam entre a criança e o contexto das aulas de música, procuro identificar traços importantes que possam auxiliar a compreensão de como a criança elabora os conhecimentos musicais, destacando as relações que são capazes de estabelecer, ou pistas que emprega como estratégia para interpretar o fenômeno musical.

Compreender como a criança se relaciona com a harmonia tonal, no que tange aos modos musicais, poderá contribuir para a inclusão de novos conteúdos dentro do ambiente de musicalização, enriquecer e ampliar o ensino da música. Por tratar-se de uma investigação com crianças pequenas, ainda descobrindo a linguagem e as possibilidades de expressão corporal, a discussão sobre a abordagem metodológica adequada torna-se crucial. Acredito que mesmo quando a aprendizagem não é visível aos olhos de um adulto, não significa que ela não esteja ocorrendo na criança. O esforço para atingir o descentramento do pensamento, tão requisitado ao longo desta pesquisa, levou-me a refletir a partir do ponto de vista de quem aprende, projetando perspectivas do que poderá constituir-se ou dar origem à compreensão do Sistema Tonal, mais precisamente compreender a natureza das relações que unem a criança e a música no contexto deste estudo.

A questão que gradualmente delineou a dissertação pode ser expressa assim: “Como a criança elabora os conhecimentos referentes aos modos maior e menor do Sistema Tonal?”

## **DESIGN DO ESTUDO**

Para abordar as peculiaridades da criança no contexto de suas experiências com a música, os fatos que caracterizam e dão sentido ao seu envolvimento nas atividades musicais foram acompanhados e registrados cuidadosamente. A riqueza do material recolhido permitiu reconstruir a trajetória das conquistas das crianças e criar um contexto a partir do qual a conduta musical pôde ser interpretada.

Devido às características desse acompanhamento e seu caráter pedagógico e avaliativo, convencionei chamar este material de Portfólios de Aprendizagem Musical. Os portfólios foram considerados um dos conjuntos de informações sobre as quais esta pesquisa buscou refletir e interpretar. O segundo conjunto de informações coletadas refere-se à coleta de dados a partir da aplicação de atividades específicas, planejadas com o objetivo pontual de explicitar o modo como as crianças compreendem as mudanças sonoras nos acordes do modo maior para o modo menor, durante a execução de canções do seu repertório usual.

No primeiro capítulo, apresento um estudo sobre a harmonia, onde são abordados aspectos conceituais dessa área de conhecimento, especialmente a compreensão dos modos

maior e maior, tal como essa dimensão do Sistema Tonal é enfocada na investigação. Nesse mesmo capítulo exponho pesquisas que analisam o comportamento das crianças e suas possibilidades nesse campo. As discussões desse capítulo suscitam dúvidas e alertam para a necessidade de considerar a afetividade como componente que integra a compreensão das regras sobre os pontos de tensão e as sensações de repouso típicas do Sistema Tonal que, por conseguinte, influenciam as impressões de alegria ou tristeza que as combinações sonoras provocam. As respostas verbais e não-verbais das crianças trazem à tona os sentimentos de medo e tristeza ligados às composições em modo menor.

Para entender como a criança se relaciona com o mundo sonoro nos primeiros anos, apresento o referencial teórico sobre a construção do conhecimento e como a criança age para dar conta das representações que ela mesma cria ao inserir-se no mundo para compreendê-lo.

Os procedimentos metodológicos empregados nesta investigação constituem o segundo capítulo na estruturação do trabalho, onde constam os estudos sobre o método de pesquisa e as reflexões que resultaram na opção pelo Estudo Exploratório de caráter qualitativo. As especificações referentes aos procedimentos de coleta, análise e interpretação seguem os princípios do Método Clínico no que se refere às atitudes do pesquisador, à direção do foco de interesse e o modo de acercar-se da criança. Em consonância com os princípios do Método Clínico, a teoria que dá sustentação às reflexões e permite a sistematização dos resultados é a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

O terceiro capítulo apresenta os resultados encontrados na investigação, iniciando pela caracterização dos contextos de pesquisa, apresentados de forma descritiva cuja narrativa constitui uma breve história musical dos sujeitos, construída ao longo de um semestre letivo e documentada no formato dos portfólios. Estes contêm informações relevantes que apóiam as articulações que deram origem aos resultados finais. Dando continuidade, apresento os resultados das observações colhidas a partir das atividades inseridas na dinâmica da classe, com objetivo de focar de maneira mais precisa os objetivos da investigação.

A análise dos dados, que aparece no quarto capítulo, trará a articulação entre as várias informações recolhidas orientando-se pela busca de coerência e consistência teórica das argumentações.

Por fim, as considerações finais resumem os aprendizados desta investigação no que concerne ao uso da harmonia em sala de aula e sobre as possibilidades metodológicas com crianças entre dois e cinco anos.

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral deste estudo é acompanhar o desenvolvimento musical dos sujeitos identificando as singularidades que caracterizam seu engajamento nas atividades, buscando compreender os processos cognitivos que asseguram suas conquistas na área da música, especialmente frente às demandas da harmonia tonal – modos maior e menor. Como objetivo específico, visou compreender e explicar de que forma os sujeitos elaboram o conhecimento musical em circunstâncias onde os modos maior e menor são empregados como referência na orientação de suas de suas condutas.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 A HARMONIA COMO OBJETO DE ESTUDO

A harmonia é, dentro da linguagem musical, um dos parâmetros mais complexos. Traz significados que dizem respeito ao entendimento da música ocidental e toda a sua trajetória. Segundo Salazar (1994),

as primeiras referências históricas que se tem a respeito de práticas musicais que supõe um sentido efetivo da harmonia, são do século VIII ou XIX e o ano de 880, quando o monge Hucbaldo descreve em um tratado a técnica do canto homofônica conhecido por Organum. (p. 85)

Apesar de este ser o marco temporal do uso de vozes simultâneas, é somente na Renascença que se dá o início “da concreta evolução do pensamento harmônico. São dessa época retardos simples e duplos, fórmulas de cadência e fixação de acordes tonais” (ZAMPRONHA, 1996, p.87).

As acepções para o termo harmonia são, geralmente, conduzidas para dois sentidos complementares, sendo compreendida como: “combinação de notas simultaneamente para produzir acordes e progressões de acordes. O termo é usado descritivamente para denotar notas e acordes combinados e, também, prescritivamente, para denotar um sistema de princípios estruturais que governam tal combinação.” (DAHLHAUS et alli, 2001). A primeira definição da palavra remete à estrutura vertical da música, a articulação simultânea de sons visando à formação e progressão de acordes de qualquer natureza. Em seguida, observamos que harmonia refere-se também às relações entre os acordes e a sucessão de sons que obedecem, sobretudo, as leis do Sistema Tonal e abrevia o termo “harmonia tonal”.

Dentro das tradições da música ocidental, o Sistema Tonal faz parte da expressão cultural que regeu a composição musical entre 1600 e 1900, substituindo o modalismo e precedendo o atonalismo. É interessante notar que estas datas são bastante relativas, visto que já no início do século XVI podemos encontrar processos harmônicos semelhantes aos do tonalismo (que já configuram uma provável origem) (SADIE e TYRRELL, 2001). Além disso, durante todo século XX até nossos dias, este sistema de organização sonora vem dominando amplamente algumas áreas da criação musical e, notadamente, a canção direcionada ao público infantil veiculada através de CDs e DVDs e através da mídia televisiva.

O Sistema Tonal é caracterizado pela hierarquia dos tons de uma escala. A escala é “uma seqüência de notas em ordem ascendente ou descendente de alturas. Como conceito musicológico, uma escala é uma seqüência longa o suficiente para definir a tonalidade, o modo ou alguma construção linear especial, e começa sempre na tônica.” (DRABKIN, 2001). A tônica, por sua vez “é a nota fundamental, o centro. Serve como o tom que os outros retornam; o centro tonal é a expectativa musical básica a qual a maioria das outras expectativas melódicas e harmônicas se relaciona” (RADOY e BOYLE, 1988, p. 146). Em torno da tônica são estabelecidas as relações de dominante e subdominante que geram tensões mais ou menos fortes que direcionam o movimento musical.

O Sistema Tonal comporta dois modos distintos chamados de modo maior e modo menor. Cada modo é uma escala com estrutura intervalar específica com “função normativa dentro de um determinado sistema musical” (INSTITUTO..., 2006, p. 400). Cada modo do sistema tonal é delimitado por uma escala de sete sons. Os dois modos são bastante parecidos estruturalmente. A grande diferença reside no terceiro grau da escala, que, formando um intervalo diferente em relação à tônica em cada modo, modifica-o e determina-o: se o intervalo for maior, o modo é maior; se for menor, o modo é menor. De forma secundária, o sexto grau da escala também pode configurar com a tônica um intervalo menor, dando esta característica ao campo da subdominante.

Apesar das relações entre música e emoção serem baseadas nas experiências de cada um, há forte tendência nas expectativas geradas pela harmonia tonal. Radocy e Boyle (1988) comentam que “a consistência das progressões harmônicas na música do século XVIII forneceu redundância o suficiente para os ouvintes desenvolverem e manterem fortíssimos sentimentos direcionados à tonalidade” (p.147). Desta forma, o que se houve não é neutro emocionalmente, carrega consigo fortes significações da cultura em que se está incluso.

Ao analisar o conteúdo de cancioneiros infantis tradicionais e amplamente divulgados nacionalmente (NOVAES, 1960; GARCIA e MARQUES, 1988; INEP, 1962; MAFFIOLETTI e RODRIGUES, 1992; MACIEL de CASTRO, 1956; VILLA-LOBOS, 1941) pude observar o predomínio absoluto de canções tonais. Em um universo de quinhentas e sete canções de seis cancioneiros, todas foram arranjadas sob as regras do Sistema Tonal. Ainda, obteve-se a informação que pouco mais de 6% do material é composto em modo menor.

Tenho observado que desde bastante cedo, os processos de aculturação já começam a aparecer nos indivíduos. Estudos sobre a associação feita por crianças com idade pré-escolar entre a estrutura harmônica e as emoções têm mostrado que há uma conexão entre o modo maior e alegria, e modo menor e a tristeza. As canções folclóricas, material musical muito divulgado, parecem colaborar com estes estereótipos.

Viviane Bueno e Elizeu Coutinho de Macedo (2004) utilizaram a opinião de uma amostragem de adultos para associar quatorze trechos musicais a uma emoção. Cinco estados emocionais surgiram deste levantamento: alegria, raiva, tristeza, espanto e medo. Após a coleta destes dados, oitenta e duas crianças entre cinco e nove anos foram submetidas a um teste semelhante, onde utilizaram desenhos de rostos que remetiam às emoções destacadas pelos adultos, para fazer a associação. As crianças foram questionadas sobre qual das crianças desenhadas estaria ouvindo determinado trecho. As respostas que convergiam com a opinião adulta foram consideradas corretas. As conclusões do estudo mostram que o número de acertos é diretamente proporcional a idade das crianças. E que, para todo o grupo, as emoções de tristeza e alegria são mais facilmente identificadas.

O fato dos acertos aumentarem com a idade reforça a idéia da aculturação, pois esta convergência crescente entre as respostas das crianças com as dos adultos pode ser resultado do maior tempo de exposição aos modelos de significação fornecidos pelo meio cultural.

Em minha opinião, o uso dos desenhos de rostos é um procedimento que deveria ser usado com mais cautela pelos pesquisadores, principalmente com crianças até seis anos de idade. Diferentemente dos jovens maiores que participaram desta pesquisa, é característica da criança pequena depositar nos objetos qualidades provenientes do seu próprio eu, e confundir-se com o que é seu e com que é externo. Enquanto isso, a atividade sugere que se faça um exercício de descentramento, de colocar-se sob o ponto de vista da criança desenhada e imaginar o que ela sentiria ao ouvir um trecho musical. Sendo assim, os erros de julgamento das crianças podem ser atribuídos, também, a dificuldade de lidar com o dispositivo metodológico.

Naomi Ziv e Maya Goshen (2006) tiveram como objetivo analisar o efeito de músicas “tristes” e “felizes” quando estas serviam de pano de fundo para a narração de uma história. O estudo, que contou com crianças entre cinco e seis anos, utiliza três desenhos de

rostos expressivos para os sujeitos possam apontar para a emoção apropriada. Os rostos exprimem tristeza, alegria e neutralidade. Dois excertos de música clássica, um trecho em modo menor e outro em modo maior, foram preparados para tocarem enquanto as crianças ouviam a narração de uma história considerada neutra emocionalmente. Alguns sujeitos da pesquisa ouviram a peça em modo menor e outros, a peça em modo maior enquanto a história era contada. Após a audição, dez questões foram feitas, entre elas “Qual destes rostos se encaixa melhor na História do Urso?” e os sujeitos tiveram que apontar para um dos rostos.

A análise deste procedimento levou aos seguintes resultados: as crianças que ouviram como pano de fundo a peça em modo maior, mais frequentemente apontaram para os rostos felizes, enquanto os que ouviram em modo menor tenderam a apontar para os rostos tristes, mas com uma frequência menor. As pesquisadoras acreditam que o maior número de opções “maior – feliz” possa ser interpretado como resposta à tendência de responder positivamente a qualquer estímulo musical, que há, no inconsciente coletivo, um forte vínculo entre música e prazer. A pesquisa constatou, sobretudo que a música tem um grande impacto na percepção de outros estímulos, mesmo em crianças em idade precoce.

Além da disposição para receber positivamente um estímulo musical, a pesquisadora não leva em consideração todas as possibilidades de reações das crianças que, eventualmente, poderiam empenhar-se em elaborar uma resposta correta. O estudo desconsidera que um instantâneo do comportamento infantil não responderá sobre o que a criança é capaz de fazer, pois ela poderia muito bem estar apenas tentando agradar o entrevistador, ou extremamente entediada com a tarefa. Seria plausível acreditar, também, que a criança entrevistada atribua sentimentos a própria história, independente de seu estado emocional.

Dalla Bella et alli (2001) questionam se as crianças utilizam as mesmas estratégias para considerar uma música triste ou feliz. Para responder a esta pergunta, os pesquisadores contaram com 32 excertos de músicas (16 consideradas felizes e 16 consideradas tristes). Todos os excertos foram transformados em computador ficando com quatro versões de cada um: original, com mudança de andamento, com mudança de modo e com alteração dos dois parâmetros.

Adultos e crianças entre três e oito anos foram requisitados a julgar sobre os estados emocionais do que ouviam. Especialmente para trabalhar com as crianças, foram

confeccionadas dois desenhos de rostos infantis que denotavam tristeza e alegria. A análise quantitativa dos resultados revelou que por volta de cinco anos as crianças já são capazes de discriminar trechos tristes e alegres e a partir dos seis anos, as crianças levam em consideração modo e andamento para discriminar os trechos, como fazem os adultos. Os sujeitos de três e quatro anos não demonstraram capacidade para resolver o problema proposto. A dificuldade metodológica implicada na tarefa é levantada pelos pesquisadores, os quais intuem que apontar para as faces esquemáticas que denotam emoções é um trabalho que exige habilidades analíticas que ainda não estão bem desenvolvidas em idade tão precoce.

Concordo com a suspeita da pesquisadora: novamente o dispositivo metodológico parece mais confundir o pesquisador do que fornecer respostas. Dificilmente uma testagem como esta revelará a real capacidade discriminativa da criança em relação aos modos.

A associação entre modos e estados emocionais está diretamente ligada à experiência musical de cada sujeito e seus processos de aculturação<sup>1</sup>. Zampronha (2007) coloca que “as diferentes combinações de sons adquirem uma lógica intelectual e uma significação psicológica tais que determinam um movimento direto sobre o ouvinte”. E, segundo Ziv e Goshen (2006), através da interação com a música, as crianças vão aprendendo, gradualmente, as regras sintáticas que a governam, e findam por estabelecer uma representação da música tonal. Contudo, estas situações de interação entre as crianças e a música não são emocionalmente neutras. Paralelamente à aquisição das regras formais, as crianças aprendem a fazer relações entre estruturas musicais e emoções.

A articulação harmônica da música é, para Zampronha (2007), um fator crucial para a geração de significados. Aproxima duas naturezas complementares: a natureza intelectual da música, que garante “o procedimento do tema, canto, contracanto, ligações harmônicas, melódicas, rítmicas, [...] sustentando o discurso musical” e a natureza intelectual do indivíduo, que envolve “aprendizagem, lógica, juízo, raciocínio, análise, síntese, [...] pondo em jogo suas funções psíquicas superiores”.

Nas cantigas de roda, também noto esta aproximação: o caráter melancólico de canções folclóricas como ‘Terezinha de Jesus’ e ‘Nesta Rua’ que se conecta com o modo em

---

<sup>1</sup> Este termo (do inglês *acculturation*) designa as modificações culturais, hábitos e respostas que os indivíduos introjetam durante o contato com uma cultura específica. Em nosso caso, o oferecimento ostensivo de material musical tonal em detrimento a outros sistemas musicais.

que se apóiam (menor). Enquanto isso, a cantiga Marcha Soldado transparece a noção de força e vigor alicerçada sobre um motivo que envolve, ostensivamente, a tríade maior sobre a tônica.

O trabalho de pesquisa com bebês é um dos assuntos abordados por Beatriz Ilari (2006) que fala das dificuldades metodológicas para se trabalhar com bebês. O limitado tempo de exposição aos dispositivos de pesquisa e a sua rápida adaptação a novidade são alguns dos fatores que devem ser levados em consideração quando estudamos os bebês. Seu estudo também busca revelar comportamentos musicais inatos, valendo-se da pouca interação dos bebês com a cultura (p. 279). Segundo a pesquisadora, experiências puderam confirmar que a “percepção de alturas começa ainda no útero” (p.281) e, ao nascer, o bebê ouve melhor os sons graves, mas este padrão se inverte nos primeiros meses de vida e o bebê passa a “preferir” material sonoro agudo. É citado também o trabalho de Trehub (2002 apud ILARI, 2006) que sugere uma “pré-programação” do cérebro do bebê para ouvir muitos sons. E a cultura teria o papel de melhorar as capacidades naturais de cada um.

Ilari (ibidem, p. 284) informa que foi estudada a preferência de bebês entre dois e quatro meses e averiguou-se que há clara preferência por intervalos consonantes em detrimento a intervalos dissonantes. Questiona-se o que há por trás destas preferências. Terá havido tempo suficiente para que as crianças façam vínculos com a cultura e se sintam familiarizadas com o sistema musical utilizado? Ou simplesmente estes dados se referem a estruturas inatas, reflexas, onde os bebês respondem a desconfortos físicos relacionados com estruturas harmônicas mais ou menos “anatômicas” ao ouvido?

Beyer<sup>2</sup> refere-se ao seu estudo de doutorado e comenta que Sammy (então com 3;0) passa a fazer uma nova brincadeira: toca seu violão – previamente afinado para fazer soar um acorde perfeito maior com as cordas soltas – e passa a atacar a altura correta do início das canções que conhece. A pesquisadora reflete sobre este fato dar a idéia de aquisição de habilidades harmônicas, todavia acredita que não passa de um condicionamento, um hábito relacionado a alturas absolutas já memorizadas por Sammy.

As duas pesquisas comentadas trazem resultados que poderiam, de forma precipitada, relacionar-se com construções acerca das regras do Sistema, mas não se pode

---

<sup>2</sup> Em diálogo sobre seu estudo em março/2009.

deixar de considerar às implicações lógicas que o aprendizado harmônico necessita. O conjunto de regras do tonalismo, como já colocado, é um fenômeno cultural, talhado pelo homem e pela sociedade. Disto resulta que para o aprendizado dessa sintaxe, é necessário que o indivíduo opere mentalmente com dados que não são inerentes a ele próprio e, ainda, que desenvolva o pensamento hipotético-dedutivo. Trata-se de uma complexidade de raciocínio da qual o esquema de tonalidade dependerá para ser completado.

A partir dos dados fornecidos por esta pesquisa, faz-se necessário explorar melhor o desenvolvimento cognitivo das crianças, com o intuito de explicar o porquê de algumas condutas. Para compreender o comportamento dos sujeitos desta pesquisa, os parágrafos que seguem desenrolam-se sobre as condutas gerais e musicais das crianças desde o nascimento até o período pré-operatório.

## **1.2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

A criança, até atingir a idade adulta, passará por diversos níveis de pensamento bastante característicos. Conforme o patamar (estágio) que o indivíduo se encontra, a maneira de “resolver um problema” acontecerá de forma distinta. Desta forma, o estágio define o nível de complexidade do pensamento do indivíduo, revelando qual a estratégia mais evoluída que será usada por parte do sujeito para compreender algo. A divisão é feita em quatro grandes períodos os quais são nomeados Estágio Sensório-Motor, Estágio Pré-Operatório, Estágio Operatório Concreto e Estágio Operatório Formal.

Do nascimento até por volta de um ano e meio de idade<sup>3</sup>, Piaget refere-se ao estágio sensório-motor, no qual a criança, através de seus movimentos físicos, dirige as sensações provenientes do seu redor. A coordenação dos espaços auditivo, visual e tátil, dá a ela a possibilidade de construir para si os objetos de seu interesse (Kesselring, 1990). Assim é que, no estágio sensório-motor, as condutas são predominantemente exploratórias, sem que haja relações entre os dados percebidos. Nesta fase o bebê resolverá “um conjunto de problemas de ação (alcançar objetos afastados, escondidos, etc.), construindo um sistema complexo de

---

<sup>3</sup> Piaget e seus colaboradores enfatizam cautela ao dividir o desenvolvimento intelectual em faixas etárias, porém, utilizarei aqui as idades médias por eles apontadas como delimitadoras destas faixas. Principalmente confrontando a lógica da criança (essencialmente prática) com a lógica do adulto (já formal, em tese, capaz de lidar com hipóteses que se mantêm apenas no plano mental).

esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais e causais” (PIAGET, 1966/2003, p.12).

A conquista das coisas ao seu redor se dá pelo contato casual com elas. Mas, à medida que organiza seus movimentos, “ela se dá conta, cada vez mais, dos obstáculos, isto é, dos objetos ao seu redor” (KESSELRING, 1990, p. 9). Junto com essas descobertas, a criança começa a conquistar mentalmente seu próprio corpo, dominando os braços, as pernas e os músculos para poder, voluntariamente, influenciar eventos pela própria vontade.

No que concerne ao desenvolvimento musical, Beyer (1988) diz que uma série de elementos básicos fundamentais para as construções musicais posteriores se forma durante os dois primeiros anos da criança e no período intra-uterino. A percepção auditiva e os demais órgãos dos sentidos estão se formando e sabe-se que é ainda durante a gravidez da mãe que o feto passa a ouvir. No que concerne às primeiras experiências sonoras do bebê, “há fortes evidências de que a música e a fala estão intimamente ligadas na primeira infância” (ILARI, 2006). Sobre isso, Beyer (1994) constatou, através de estudo de caso, que as aquisições no campo da fala e da música até a idade de dezesseis ou dezessete meses ainda são muito indiferenciadas e genéricas. É só após esta idade que o “desenvolvimento melódico-musical propriamente dito inicia”.

Ainda durante o estágio sensório-motor, a criança pode sacudir um objeto aleatoriamente para produzir sons, ir controlando progressivamente a força de seu gesto, embalar-se ao som de uma música, emitir explorações vocais de consoantes, vogais, balbucios, ruídos etc. São necessários, em média, dois anos como período de preparação para que a criança comece a modificar suas condutas musicais, até que chegue ao domínio da função simbólica. É ela que lhe permitirá a capacidade de representações mentais para poder lembrar-se de objetos ausentes ou evocar trechos de canções.

A segunda etapa de desenvolvimento que Piaget descreve em sua obra refere-se à criança entre dois e sete anos de idade é categorizada como período do pensamento pré-operatório. Uma das características desta fase é a aquisição da linguagem. Em um patamar superior em relação a da ação prática (sensório-motora), a criança agora é capaz de comunicar-se e “relacionar-se reflexivamente com suas próprias ações e de representá-las a si mesma” (KESSELRING, 2008, p. 114).

Segundo Marques (2002), por meio de um longo processo, a criança construirá a capacidade de imitar e de jogar. A imitação iniciará na presença do objeto e, posteriormente, será capaz de interiorizar o objeto em forma de imagens mentais, evocando-o sem necessitar de sua presença. Um exemplo da conduta do jogo simbólico é quando as crianças passam a imitar o ruído dos automóveis e de outros objetos, assim como cantar uma canção já obedecendo, de forma bastante rudimentar, o seu contorno. Como podemos notar, assim como a linguagem, as habilidades musicais também se desenvolvem progressivamente e utilizam recursos cognitivos muito semelhantes.

Após adentrar este segundo estágio, a quantidade de palavras no repertório infantil começa a ficar incontável. Este é um dos primeiros indícios de que a função representativa está agora tomando conta do pensamento da criança. Somente após muita imitação e jogo, a criança, que já imaginava, passa a construir relações que unem o significado do objeto à sua representação em palavras. No contexto da aula de música, a criança passará a escolher determinada música, a brincar com melodias diferentes trocando suas letras, e a atender às demandas do adulto, quando este propõe alguma atividade musical.

A capacidade de representar a realidade através de imagens mentais é o que difere a criança sensório-motora da criança pré-operatória. Assim, é na primeira etapa do período pré-operatório (2 a 5 anos, em média), que iniciam as representações mentais das ações. As crianças, nessas primeiras fases de desenvolvimento, não têm intenção de comparar suas invenções sonoras com as de outrem, mas já criam formas de se adaptar às canções ouvidas. Assim, inventam estruturas com trechos de músicas diferentes, imitam as condutas dos adultos ao tocarem algum instrumento, não em relação direta à melodia, harmonia ou ritmo produzido, mas primeiramente, procuram imitar os gestos percebidos visualmente.

Ao longo dos diferentes estágios do desenvolvimento intelectual, as crianças criam espontaneamente representações do mundo (PIAGET, 1926/2005, p.9). “Para julgar a lógica das crianças, basta com frequência discutir com elas e observá-las entre si”, e é preciso lançar mão de dispositivos especiais para entender profundamente no que a criança acredita, quais são suas crenças. Estas tendências espontâneas são verificadas através de métodos específicos e “consiste em situar todo sintoma num contexto mental em lugar de abstrair esse contexto” (p. 11).

Quando a aquisição da linguagem ainda está em processo, a criança a utiliza, muitas vezes, de forma desordenada ou sem muito critério. Para compreender o que e como a criança pensa durante este período é preciso indagá-la e confrontá-la por outro viés. Para tanto, necessita-se conhecer de antemão quais as reações mais freqüentes frente às discussões, e em que contexto mental cada reação pode se encontrar. Estas reações dão indícios e se fundem com os próprios quadros assimiladores em funcionamento nessa fase. Os quadros assimiladores são “fôrmas” impregnadas de esquemas já constituídas, utilizadas para apreender o novo objeto que se apresenta.

O exame clínico, método empregado por Piaget (1926/2005), categoriza cinco tipos mais salientes de reações em crianças pequenas: a fabulação, o não-importismo, a crença sugerida, a crença desencadeada e a crença espontânea. Cada reação é fruto dos quadros assimiladores que as crianças utilizam e, invariavelmente, tem origem no íntimo de cada indivíduo. Com exceção de quando a criança é sugestionada e apenas reproduz o que o pesquisador a induziu a pensar, todas as reações “supõem esquemas anteriores, uma orientação de espírito ou de hábitos intelectuais (p. 13). Dada a importância destas respostas na fase em que os sujeitos desta pesquisa se encontram, deter-me-ei em detalhar cada tipo de reação

“A questão da fabulação é uma das mais delicadas que o estudo clínico das crianças revela” (p. 19). A fabulação é o esforço da criança em criar soluções para problemas quando não pode encontrar nada melhor. No intuito de agradar a si próprias, as crianças inventam respostas imprevisíveis, livres de qualquer significado, para se divertirem e para evitar refletir sobre uma pergunta que pode ser um pouco cansativa para ela. Nota-se que as fabulações contêm resíduos de crenças previamente construídas e, raramente, trata-se de um esforço em construir nova crença.

Distingue-se da fabulação, o não-importismo. Neste contexto, a diferença está na pobreza da resposta que a criança dá em relação às suas fabulações. Seu objetivo maior é livrar-se do que foi problematizado inventando qualquer resposta que lhe venha à cabeça. Utiliza também resquícios do que já ouviu ou já sabe, mas não demonstra nenhum esforço para lidar com o que é proposto, normalmente apresenta sentimento de tédio durante o confronto.

As crenças, que podem ser sugeridas, espontâneas e desencadeadas, são cruciais para a compreensão do pensamento da criança. Na crença sugerida, a criança demonstra interesse em responder as indagações do pesquisador, porém sua meta é agradá-lo, e para isso lançará mão de histórias que já conhece, sem fazer qualquer reflexão sobre o assunto. Ela irá valer-se, inclusive, das sugestões dadas pelo pesquisador que a induz sem intenção.

A crença espontânea é algo que a criança já sabe. Ela “não precisará raciocinar para responder à pergunta, mas pode dar uma resposta pronta, porque já formulada ou formulável” (p. 16). Este tipo de crença é anterior à problematização pelo entrevistador. Como este saber já está pronto, não é a partir dele que podemos deduzir “o modo como a criança, espontaneamente, inventa a solução para o seu problema” (p.18) Para nos dar tal resposta, devemos observar as crenças desencadeadas.

A crença desencadeada acontece quando “a criança responde com reflexão, extraindo a resposta de sua própria base, sem sugestão, mas a pergunta é nova para ela” (op. cit, p. 16). Apesar de ser fruto da articulação mental da criança, ela só acontece porque o entrevistador problematiza a situação. Esta reação é bastante interessante e base para o dispositivo que Piaget constrói para investigar o pensamento da criança, o chamado Método Clínico.

Nas diversas obras que tratam do Método Clínico (PIAGET, 1926/2005; DELVAL, 2002; KEBACH, 2007; BERTONI, 2007) as atividades devem partir de hipóteses do pesquisador e desafiar o sujeito para que, durante as tentativas de resolver o problema, nos traga respostas sobre sua maneira de pensar. A sutileza do Método aparece quando pensamos qual atividade deve ser apresentada, para qual criança, e quais expectativas deve-se ter sobre os resultados, ou seja, quais são nossas hipóteses. Se apresentarmos um difícil problema de cálculo a um bebê de seis meses, muito provavelmente sua reação será levar o papel, o lápis e a calculadora à boca. Esta atividade não é adequada para sabermos sobre as competências do bebê frente à matemática, evidentemente. Entretanto, sua reação presta-se muito para compreender seus esforços e suas ferramentas para conhecer o mundo ao seu redor, através dos sentidos e dos movimentos. Estas ferramentas se modificarão durante toda a vida para adaptarem-se às novas possibilidades, conectando-se aos mecanismos que levarão esta criança a aprender a ler, fazer contas e utilizar equipamentos eletrônicos futuramente.

No que diz respeito às implicações e aos impactos da exposição dos sujeitos às propostas do pesquisador, deve-se salientar que o sujeito sempre se modifica durante e após o desafio ser apresentado. São duas forças interagindo: o sujeito e o objeto – neste caso o que foi problematizado. O objeto traz novidades que agem sobre o sujeito, que oferece barreiras cognitivas a serem transpostas. Estas ações desequilibram o sujeito, que é motivado a modificar ou criar novas estruturas para tentar compreender melhor. Neste instante o objeto já não é mais o mesmo, pois ele está sendo concebido de outra forma e assim acontece o já referido jogo entre a assimilação e a acomodação onde “a estrutura assimiladora não tem instrumento e urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade” (BECKER, 2001) para restabelecer o equilíbrio.

### **1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL**

Um dos principais fatores que me chamaram a atenção nas pesquisas diz respeito à análise que os pesquisadores fazem do fenômeno per se, sem a finalidade de tentar compreender como o indivíduo chegou à determinada resposta ou o seu porquê. Como educadora, sinto-me impelida a entender como meu aluno pensa e como ele faz para compreender determinado conteúdo. Sobre isso Marques (2007) coloca:

É por tudo isso que o professor precisa ser um pesquisador. Precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno. Precisa descobrir o que seu aluno pensa e como pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção: da inexistência de uma capacidade para uma capacidade ativa e efetiva. (...) Uma das formas [para conhecer o processo de seu aluno] é dando espaço para as suas manifestações, para que possa conhecer a realidade de seu pensamento (p. 59).

Becker e Marques (2001) enfatizam que “afirmar que a criança é capaz de aprender qualquer coisa em qualquer idade é um mito que realimenta o verbalismo que tanto mal tem causado à aprendizagem escolar”. Esta afirmação reitera a importância de entender-se como se dá o desenvolvimento musical da criança em cada momento e propõe ao educador (aqui, incluindo pais e professores) uma nova atenção ao processo de aprender, inclusive música.

Para que isto se faça possível, o presente trabalho pretende entender como se estrutura o pensamento infantil, ao invés de descrever o que a criança de dois a cinco anos não consegue responder em testes perceptivos. Para tanto, lançará mão do olhar epistêmico sobre

o sujeito, isto significa observá-lo agindo sobre o novo desafio e acompanhá-lo em seu desenvolvimento procurando pistas de como ele pensa.

Quando se trata de observar os sujeitos de pesquisa através da Epistemologia Genética de Piaget, entende-se que “no plano teórico ela é um instrumento de análise para explicar o desenvolvimento do conhecimento dos mecanismos de aprendizagem. No plano prático, observa-se, por meio dela, o problema da ‘eficiência’ do ensino-aprendizagem” (Kebach, 2007, p. 50). Do mesmo modo, o olhar epistêmico trata de entender os indivíduos como construtores do conhecimento. Quando um novo conteúdo ou desafio é proposto, a ação dos indivíduos sobre este objeto significa deformá-lo ou decompô-lo tantas vezes quantas forem necessárias, até que a sua capacidade de compreensão possa dar conta da sua complexidade (Becker, 2007).

Após diversas constatações empíricas das condutas musicais e, de acordo com as observações do comportamento geral das crianças durante a aula de música, os questionamentos me levaram ao estudo dos processos cognitivos segundo a Epistemologia Genética.

Piaget não se deteve a estudar o objeto musical, contudo, expressivo número de pesquisadores propôs-se a explicar as condutas musicais segundo a Epistemologia piagetiana. Entre eles destacam-se as pesquisas de Beyer (1988; 1994); Barcelò e Ginardi (1988); Maffioletti (2005a; 2005b), Bamberger (1991) e Kebach (2003; 2007). Estes trabalhos proporcionam ao professor uma reflexão, convidá-lo a parar e direcionar o olhar para seu aluno, entender sua maneira de pensar para oferecer-lhe desafios possíveis.

Para que isto seja possível, Beyer propõe que “é preciso organizar uma linha condutora da ontogênese do sujeito. É então sobre esta linha condutora que se dispõem elementos necessários para a sistematização dos conteúdos e noções a serem desenvolvidos na prática educacional” (1988, p.5).

Este estudo pressupõe que todo o conhecimento possui uma gênese, construções que vão aumentando em complexidade e que, encadeadas, levarão ao saber sobre o que foi problematizado. “É como a criança que, ainda pré-operatória, funde seriação e classificação, longamente exercitadas no brincar, inventando o número” (BECKER, 2005, p. 27). Para

conhecer, todo indivíduo passa, então, do ajustamento de antigas estruturas a novas funções e o desenvolvimento de novas estruturas para preencher funções antigas.

O que se pode dizer do aprendizado da harmonia? O que significa, neste sentido, entender os modos do Sistema Tonal? É preciso entender a complexidade das relações que levam à aprendizagem da harmonia.

Se tomarmos como base que o conhecimento sobre harmonia é um produto do meio, criado pelo homem e pela sociedade – como disseram Radocy e Boyle (1988) – poderemos acreditar, igualmente, que a elaboração das regras harmônicas demanda mais do que a consciência individual, é dependente de uma troca com o próprio meio sobre os ensinamentos e das leis que governam o Sistema.

Piaget levanta a questão das normas sociais em seu livro “O juízo moral da criança” (1932/1994), com a qual é possível fazermos uma analogia. Será por acaso que os teóricos que averiguaram a capacidade de aprendizado formal de harmonia apresentar como divisor de águas a idade de nove anos, mesma média colocada por Piaget para o desenvolvimento da autonomia?

A autonomia é uma característica que dá condições aos indivíduos de respeitar regras e entender que estas são provenientes dos mútuos acordos entre as pessoas. Se opõe a esta maneira de pensar a heteronomia, momento da vida em que “a criança ainda não assimilou o sentido da existência das regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo” (LA TAILLE, 1992, p. 50). Entretanto, nesta fase já é capaz de partilhar atividades coletivas e jogar com seus pares. Antes disso, a criança pré-operatória joga, porém seu intuito é apenas “satisfazer seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas” (p.49), e não tanto participar de uma atividade coletiva. Diz-se que a criança está na fase da anomia.

Pensando nisso, em que lugar fica a interação entre as crianças de dois e cinco anos e os fatos harmônicos antes de poderem compreender, formalmente, do que se tratam? Ora, além da noção de regra, as invariantes funcionais para a construção do conhecimento permitirão que se identifiquem outras características a serem utilizadas para elucidar a questão proposta. A gênese do número na criança (PIAGET, 1971) ensina que há atividades protoquantitativas que, mais tarde levarão à noção de quantidade propriamente. Muito antes

da criança conseguir inferir sobre este conhecimento, ela já o vivencia. E, sobre isto, Cobb (apud GOLBERT, 2007) fala que a matemática é, ao mesmo tempo, “uma atividade construtiva individual” (p. 93) e fruto da imersão cultural. As crianças e os objetos não interagem por acaso, pois os vínculos são altamente influenciados pelos significados sociais, mas a construção deste conhecimento é mérito do próprio indivíduo.

Fayol (apud GOLBERT, 2007) coloca que

entre os dois e seis anos, aproximadamente, de certo modo, as crianças ‘sabem’ e ‘não sabem’ contar. Elas sabem muito sobre palavras numéricas e números, mas, ainda têm dificuldade para coordenar o conhecimento dos nomes na ordem correta com a indicação – pelo dedo e pelo olhar – de cada elemento tomado um a um, até que todos tenham sido levados em conta, exatamente uma vez (p. 93).

Trata-se, neste caso, da passagem do indivíduo por duas fases do período pré-operatório. Na primeira – entre dois e quatro anos, a criança caracteriza-se pela assimilação egocêntrica, como já visto, “reduz os dados do espaço e do tempo longínquos aos da atividade própria imediata” (PIAGET, 1945, p.342) e pela acomodação imitativa que “simboliza por meio de imagens particulares a realidade representada” (ibidem). Na segunda fase, a criança entre quatro e sete anos tende a equilibrar os processos de assimilação e acomodação, mas o pensamento permanece intuitivo, faculdade intermediária entre o que era próprio dos sentidos e o pensamento operatório (p. 343). Isto é, seus pensamentos ainda são constituídos de imagens, não permitindo a reversibilidade do pensamento.

Lino de Macedo (1988) reforça que é essencial que se conheça o aluno, que seus recursos cognitivos, afetivos e sociais e também seus interesses sejam considerados na hora de ensinar (p. 13). Para quê? Para que se possa dar a oportunidade da construção da autonomia, deixando o aluno como protagonista de sua própria história. Em uma época que os conhecimentos enciclopédicos são subjugados a velocidade da transmissão das informações (RANGEL, 2002), o professor deve considerar a criança não como alguém que apenas reproduz o externo, “mas como um organismo que assimila as coisas, submete-as a triagem e as digere segundo sua estrutura própria” (PIAGET, 1926/2005, p. 30). Nada mais importante, neste caso, do que ensinar a aprender.

O próximo capítulo tratará de mostrar os caminhos metodológicos pelos quais andei durante esta pesquisa. Será fundamentada e discutida a escolha do método, bem como a declaração dos procedimentos adotados e suas intenções.

## **2 METODOLOGIA**

Neste capítulo estão organizadas as informações que viabilizaram a realização da pesquisa. O capítulo concentra-se nos objetivos da pesquisa e procedimentos necessários para que eles se concretizassem em ações práticas, possíveis de serem analisadas e interpretadas. O eixo de sua organização gira em torno da questão que delineou a dissertação como um todo: “Como a criança elabora os conhecimentos referentes aos modos do Sistema Tonal?”

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO**

Inicialmente, os procedimentos dessa pesquisa procuravam viabilizar na prática o objetivo de identificar nas manifestações do comportamento musical infantil aqueles conceitos, forma de compreensão ou mecanismos que pudessem ter alguma relação com o conhecimento veiculado na cultura como conhecimento do Sistema Tonal. A temática mostrou-se ampla demais e a criação de instrumentos ou dispositivos a partir dos quais a compreensão harmônica da criança pudesse ser evidenciada passou a ser o grande impasse metodológico.

A investigação assumiu uma característica quase experimental, no sentido de haver uma intervenção com objetivo claro de observar o comportamento das crianças frente ao evento sonoro. Contudo, as descrições com finalidade compreender melhor as relações da criança com sua cultura afastavam-se definitivamente do rigor científico das pesquisas experimentais. Por um lado as descrições eram essenciais nos processos de interpretação dos dados, por outro, havia a necessidade de um contexto minimamente delimitado ou circunscrito aos objetivos previstos.

Com bastante clareza de que não se tratava de examinar uma relação de causa e efeito, típica da pesquisa experimental (RUDIO, 1978, p. 59) procurei articular dados de natureza descritiva e interpretativa com a observação focada no modo como a criança pensa e aborda a situação em atividades previamente planejadas para um fim específico. O mesmo autor faz referência ao uso em sala de aula de uma experiência intencional como um procedimento peculiar, mas chama a atenção para as características de rigor que ela poderá

assumir quando tomada como experimento submetido a uma situação de controle, com procedimentos que visam isolar o fenômeno a ser observado (p. 60).

A orientação metodológica da pesquisa, voltada para os dados de natureza qualitativa, que aguarda o surgimento do inesperado e conta com a riqueza do contexto no movimento reflexivo das interpretações (MARCONI E LAKATOS, 2009, p. 112), definiu os procedimentos da pesquisa qualitativa como os mais adequados aos objetivos pretendidos.

## **2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os procedimentos de coleta, análise de interpretação inspiram-se nos princípios do Método Clínico, porque, através dele, é possível tornar explícitas as condutas a serem analisadas; também porque a atividade introduzida para a observação de um ponto específico encontra orientações muito claras sobre como propor, observar e conduzir os diálogos com crianças pequenas.

O Método Clínico empregado por Jean Piaget está presente em todos os exemplos que analisa e discute em suas obras. Na obra *A Representação do Mundo na Criança* (1926/2005), encontrei princípios importantes a serem considerados nas pesquisas com crianças. Outra obra que elucida bem o método clínico é de Juan Delval e chama-se *Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (2002).

O Método Clínico é um tipo de investigação que se apóia na observação das ações do sujeito durante a realização de uma atividade, proposta com o objetivo específico de tornar explícitas as estratégias de assimilação, os processos mentais ou mecanismos cognitivos que deseja analisar. Em vista disso, a atividade deve mobilizar a competência cognitiva em grau de complexidade capaz constituir-se como um desafio, e envolver o sujeito o tempo suficiente para que os processos a serem observados ocorram durante sua realização. O pesquisador acompanha o desenrolar dos trabalhos tendo sempre em mente uma hipótese sobre aquilo que vê acontecer e testá-la, intervindo com indagações ou a partir de variações introduzidas na atividade. A observação atenta do pesquisador, o ajuste de suas hipóteses a partir das ações do sujeito e as contrapropostas realizadas com o objetivo de confirmar a consistência de suas

respostas, são procedimentos essenciais que fornecem credibilidade ao material empírico obtido.

A análise dos resultados, por sua vez, procura interpretar o conjunto das reações do sujeito: o modo como aborda e dá continuidade às atividades propostas, as soluções encontradas, suas certezas e hesitações, seus comentários eventuais e suas respostas às indagações do pesquisador. A coerência entre os acontecimentos analisados, bem como a sua contextualização no corpo teórico que articula e dá sentido aos resultados, inserindo-os nas estruturas gerais do desenvolvimento humano, constituem o conhecimento novo que poderá ser construído mediante os recursos do Método Clínico.

Considerando a faixa etária dos sujeitos desta pesquisa, as orientações do Método Clínico foram essenciais. Como já visto anteriormente, a criança pré-operatória utiliza a linguagem de maneira diferente do que se vê em crianças maiores ou em adultos.

Entre os dois e cinco anos a criança adquire a linguagem e dá forma, de algum modo, a um sistema de imagens. Mas a linguagem não tem para ela o mesmo valor que possui para o adulto. [...] a palavra ainda não tem o valor de um conceito. Ela evoca uma realidade particular ou a imagem que lhe corresponde (DOLLE, 1995).

Por esse motivo, há “dificuldade de discernir o que é brincadeira e o que é crença” (PIAGET, 1926/2005, p. 13) nas falas das crianças. Tratando-se de explicações que serão foco de análise, saber conduzir as entrevistas apreendendo o espírito que move o pensamento é uma habilidade a ser aprendida pelo pesquisador e constantemente reavaliada, frente às necessidades de reconduzir a criança ao foco da entrevista.

Com relação à compreensão das respostas das crianças, Piaget apresenta análises de situações problemáticas possíveis de serem observadas mediante a Observação Clínica. A formulação de hipóteses sobre as construções mentais do entrevistado, levando em conta também suas ações, são explicadas por Delval (2002, p.60). Devido à idade das crianças da presente pesquisa, foram foco das observações tanto as falas, quanto os gestos, expressões faciais e a própria ausência destas reações no conjunto das informações articuladas na compreensão dos resultados.

A pesquisa envolveu dois procedimentos básicos: a observação sistemática dos sujeitos no contexto das aulas de música, com o objetivo de acompanhar seu desenvolvimento

musical e a observação dos sujeitos em atividades especificamente voltadas ao conteúdo harmonia – modos maior e menor.

### **2.3 ESCOLHA DA ESCOLA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

A pesquisa foi realizada em uma escola particular de música de Porto Alegre. A escolha deste campo de pesquisa deu-se em razão desta escola proporcionar aulas regulares com acompanhamento pedagógico, tornando viável o acompanhamento das aprendizagens das crianças durante as aulas de musicalização oferecidas semanalmente para crianças de zero a seis anos.

O trabalho oferecido propõe-se a sensibilizar musicalmente as crianças e contribuir para a construção de seus conhecimentos musicais. As aulas têm caráter lúdico e são oferecidas experiências individuais e coletivas como dançar músicas de variados estilos, cantar, realizar jogos rítmicos, apreciar obras musicais, improvisar em instrumentos melódicos (xilofone e teclado) e instrumentos de percussão simples (chocalho, tambor, triângulo e outros).

Do universo da escola foram selecionadas crianças de duas turmas diferentes: cinco sujeitos com idades entre 2;7 e 3;0 eram provenientes da Turma 2-3, que continha dez crianças com idades entre 2;4 e 3;0; outros seis sujeitos, com idades entre 4;2 e 5;3, participavam da Turma 4-5 referindo-se a todo o universo desta turma.

Assim, o grupo de sujeitos que se formou caracteriza-se como 11 crianças com idade entre 2;7 e 5;3 anos, sendo sete meninas e quatro meninos. A seleção feita teve por objetivo formar um grupo compostos por sujeitos de diferentes idades, cuja frequência sempre constante durante as aulas pudesse assegurar o acompanhamento sistemático do seu desenvolvimento musical.

Os alunos pesquisados da Turma 2-3 realizam as aulas de música na presença de um adulto responsável em sala de aula, como é o costume no caso de crianças em de adaptação. Os demais participam das aulas sem esse acompanhamento.

A escolha dos sujeitos para a coleta de material empírico vincula-se aos objetivos da investigação. Foi trabalhando com crianças menores de seis anos que as primeiras constatações mobilizaram os interesses da presente pesquisa. O fato de contar com a concordância dos responsáveis quanto à participação de suas crianças no estudo também influenciou esta escolha. Por fim, a familiaridade dos sujeitos com o pesquisador estaria garantida uma vez que a autora deste trabalho é também a professora de música da classe de alunos.

A opção por assumir o duplo papel de pesquisadora e professora teve o intuito de minimizar as modificações no ambiente da sala de aula. Isso facilitou a inserção das atividades de pesquisa na dinâmica da aula com o direcionamento pedagógico já familiar às crianças.

#### **2.4 PERÍODO E DURAÇÃO DA COLETA**

As observações aconteceram de agosto a dezembro de 2008, uma vez por semana, enquanto as filmagens foram realizadas durante o mês de setembro e outubro, durante três encontros de uma hora em cada turma. As idades das crianças referem-se ao período de início da coleta.

#### **2.5 FORMA DE REGISTRO**

As informações sobre o desenvolvimento musical dos sujeitos da pesquisa foram registradas no formato de Portfólio de Aprendizagem Musical. Trata-se de uma modalidade de acompanhamento e avaliação do crescimento do aluno empregada nas escolas regulares, mas que foi inserida na presente pesquisa devido ao caráter qualitativo dos dados enfocados. Seu uso como fonte de consulta foi uma inovação pensada com o objetivo de criar um contexto a partir do qual as informações recolhidas encontrassem maior significado.

Outra forma de registro foram as filmagens em câmera digital, realizadas para viabilizar a observação minuciosas das condutas, que necessitam dos meios tecnológico para

serem visualizadas repetidas vezes durante as análises. As filmagens aconteceram durante o período de aula e tiveram a duração correspondente ao desenvolvimento total da atividade.

A câmera foi fixada em um tripé e posicionada de modo a capturar a visão geral do evento focado. O operador foi uma pessoa conhecida das crianças, que recebeu informações sobre os objetivos da pesquisa e orientações sobre como direcionar o foco das filmagens e realizar cortes de maneira adequada, tendo em vista a sua edição para fins de estudo.

## **2.6 ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL**

Os sujeitos selecionados permaneceram normalmente em suas salas de aula, e foram atendidos sem qualquer distinção. O diferencial está no registro sistemático de suas condutas em instrumento específico, os Portfólios de Aprendizagem Musical, onde constam apenas as informações sobre os sujeitos da pesquisa

Os portfólios são um conjunto de informações sistematizadas para o acompanhamento e avaliação de cada uma das crianças em escolas regulares. O portfólio é um “memorial, um registro qualificado, (...) um artefato que mostra as realizações em processo (...) [e] busca refletir a fusão entre processo e produto” (CARVALHO, 2005, p.15). Cada documento salienta as características mais marcantes do desenvolvimento individual através de descrições e de evidências, que são o registro de situações que foram julgadas relevantes durante no período escolar. Dentro das salas de aula, o portfólio se presta ao seu propósito original de “encorajar a reflexão e o estabelecimento de objetivos a cada aprendiz” (SHORES, 2001, p. 13).

Cada documento salienta as características mais marcantes do desenvolvimento individual através de descrições e de evidências, que são o registro de situações que foram julgadas relevantes durante no período escolar. Dentro das salas de aula, o portfólio se presta ao seu propósito original de “encorajar a reflexão e o estabelecimento de objetivos a cada aprendiz” (SHORES, 2001, p. 13).

O papel do portfólio neste estudo é registrar a trajetória musical de cada criança, suas singularidades, privilegiando como a criança realiza as atividades.

## **2.7 EXPERIÊNCIAS INTENCIONAIS**

Tendo em vista que os estudos referentes à percepção harmônica na infância é uma área de pesquisa pouco explorada, não foram encontrados instrumentos prontos. Os relatos de pesquisa analisados não apresentam informações detalhadas sobre os instrumentos empregados, com instruções suficientemente claras que permitam sua réplica com crianças pequenas.

Houve, portanto, a necessidade de introduzir uma atividade que funcionasse como experiência intencional de características muito próximas das demais atividades musicais, no que se refere à adequação ao nível de compreensão das crianças e ao seu caráter lúdico e pedagógico

As experiências intencionais pretendem tornar explícito o modo como as crianças orientam sua conduta, quando os modos maior e menor são as referências para a realização da atividade. A concepção de experiência intencional nesse estudo tem conotação quase experimental, no sentido de ser uma intervenção planejada com objetivo de colher informações pontuais sobre uma área de interesse. Ao mesmo tempo preservam o caráter lúdico e pedagógico que caracterizam as aulas de música.

Assim caracterizadas, a expressão ‘quase experimental’ perde sua conotação convencional ligada à pesquisa positivista, porque não há um experimento ou teste, mas a inserção de uma atividade que atende a objetivos específicos e pontuais. É assim que devem ser vista as experiências intencionais empregadas neste estudo. Todas as crianças realizaram as experiências de intencionais foram filmados sem qualquer distinção. O diferencial desta está na seleção das cenas para análise, que foram restritas aos sujeitos da pesquisa.

### ***2.7.1 Experiência intencional 1 – Dançar os modos.***

O objetivo desta proposta é compreender de que maneira a criança usa o corpo para responder às mudanças de modo. Minha hipótese era de que os movimentos poderiam ou não estar vinculados ao evento musical, podendo haver também a adesão da criança ao trabalho proposto sem qualquer intenção de seguir o que a música sugere.

A atividade consistiu na audição de obras tonais do repertório clássico, em modo maior e menor onde todas as crianças foram convidadas a dançar conforme a música. Solicitei às crianças da Turma 4-5 que trouxessem para a aula um boneco ou bicho de pelúcia. Reforcei o pedido aos pais, sugerindo que escolhessem o brinquedo com algum valor afetivo para a criança, para que esse vínculo facilitasse a realização da proposta. Com estas crianças a atividade foi feita individualmente. Para as crianças que tinham a companhia dos pais em sala de aula, forneci um lenço a cada uma para que realizassem a tarefa. A atividade foi realizada coletivamente.

Repertório utilizado: Anton Diabelli – 28 Melodische Übungsstücke (nº 6) – Op. 149-6 n.1 e Op. 149-6 n.2 ou Anton Diabelli – 28 Melodische Übungsstücke (nº 14) – Op. 149 n.141 e Op. 149 n.142 ou Frédéric Chopin – Noturno em Dó sustenido menor – Op. 27 n. 1 (trecho) e Noturno em Ré bemol maior – Op. 27 n. 2 (trecho).

### ***2.7.2 Experiência Intencional 2 – Versão homônima.***

O objetivo da atividade é observar como a criança responde quando os modos maior e menor são a referência para orientar sua conduta. Minha hipótese era de que a modificação no modo das canções poderia suscitar respostas ligadas a sentimentos afetivos significados culturalmente, mas também poderia ocorrer ligações inusitadas, sensação de estranhamento ou indiferença.

O uso de canções novas nesse tipo de atividade poderia desviar a atenção das crianças devido à novidade dos arranjos, suscitando dúvidas na avaliação. Por esse motivo foram utilizadas canções que eles já conheciam e descartadas as canções de difícil reconhecimento já em sua versão original.

Foram feitos dois arranjos para cada canção infantil empregada na situação experimental, com harmonia executada ao piano e melodia cantada por mim. Manteve-se a tonalidade que a música é normalmente apresentada às crianças. Foi criada uma versão no tom homônimo, preservando os demais elementos: andamento, intensidade e dinâmica. Realizaram-se execuções nitidamente separadas. E todos os casos, a canção no seu modo original foi executada em primeiro lugar, pois a canção precisava ser reconhecida para dar continuidade à atividade.

A cada par de canções, as crianças foram questionadas sobre o nome da canção tocada. Após esta execução, canção foi transposta para o tom homônimo modificando-se o modo. Esta atividade foi realizada coletivamente.

Durante a realização da atividade as crianças são questionadas com o objetivo de verificar: (i) se acreditam tratar-se da mesma canção; (ii) se elas notam alguma diferença entre as duas execuções. Para as turmas que as crianças ficam sozinhas em sala de aula, optou-se por posicioná-las sentadas, permitindo a filmagem de suas feições e movimentos corporais durante e após a execução, bem como de seus comentários espontâneos ou em respostas às minhas indagações.

Para a turma de crianças menores que demonstraram dificuldade em discernir a canção em seu modo original, a proposta precisou ser reformulada. A situação experimental foi atrelada à atividade já conhecida da cama-elástica, onde cada criança individualmente se dirige ao aparelho e pede sua canção preferida. Como desafio, a criança deve pular enquanto a música toca. Nesse momento, todas as canções solicitadas foram transpostas para o tom homônimo menor, mantendo o objetivo de verificar algum tipo de reação, estranhamento ou indiferença por parte das crianças.

Repertório utilizado: Marcha Soldado; Borboletinha; O Sapo não lava o pé; Dona Aranha e Atirei o pau no gato.

### ***2.7.3 Experiência intencional 3 – Final da história.***

O objetivo desta atividade é verificar se os modos maior e menor mobilizam nas crianças as emoções que a cultura convencionou considerar "triste" ou "feliz".

Minha hipótese é de que as crianças seriam capazes de sensibilizar-se pelas cadências realizadas em modo maior ou menor, inventando um fechamento alegre ou triste para a história recém-ouvida.

Para esta situação foi escolhida e contada uma história considerada neutra – ausente de conflitos e de palavras de exprimem emoções (ZIV e GOSHEN, 2006, p. 306) – e foi dado o seguinte enunciado: “Vou te contar uma pequena história, mas como acaba eu não sei. Quem fará o desfecho será o piano, pois só ele sabe como a história termina. Então, após eu

tocá-lo, você me diz o que ele falou”. Após a contação da história, foi tocada, aleatoriamente, uma cadência maior ou menor para cada criança. Imediatamente após, a criança foi encorajada a falar, sendo questionada sobre o que teria acontecido. Cada uma das crianças realizou esta atividade individualmente.

### **3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

Uma das características dos diversos estudos que li e revisei durante este estudo me chamaram a atenção por constituírem-se como recortes das ações das crianças. Além das mudanças de ambiente, pouco se sabe sobre como os sujeitos agem fora daquele contexto de experimentação forjado pelos pesquisadores. Esta inquietação refletiu-se na necessidade da declaração sobre observações do dia-a-dia das crianças dentro da sala de aula de música: como se comportavam, como se envolviam com as atividades e como eram suas respostas aos diversos desafios no âmbito da musicalização.

Os portfólios de aprendizagem musical vêm a serviço deste propósito: demonstrar o comportamento recorrente das crianças frente a atividades rotineiras, que diferem da situação invasiva criada pelas experiências intencionais. As informações registradas nos portfólios recuperam os acontecimentos das aulas de música do ponto de vista da participação individual. Os relatos foram escritos ao longo do semestre letivo, preferencialmente logo após as aulas. As realizações em processo, aqui registradas, privilegiam o caráter dinâmico das condutas das crianças, evitando as descrições estáticas que fixam de forma definitiva a percepção de um momento. Assim, é possível observar o modo de agir de cada um e, principalmente, ter subsídio para compreender o estágio de desenvolvimento individual.

Para que as informações não se repitam cada vez que uma criança é enfocada, a introdução apresenta uma caracterização das atividades citadas com mais frequência. Estas atividades são propostas em quase todos os encontros e já se integraram à rotina das crianças.

#### **3.1 ATIVIDADES OBSERVADAS E COMENTADAS**

Improvisação instrumental coletiva: é proposta uma atividade onde é oferecida às crianças uma caixa contendo instrumentos variados de percussão (tambores, caxixis, ganzás, maracas, agogôs, panderetas, pandeiros, cabuletês, clavas, pratos e chocalhos de diversos materiais). Cada criança poderá escolher um ou mais instrumentos para tocar enquanto é executada uma música. Busca-se apresentar uma grande variedade de repertório ao longo do semestre, proporcionando o contato com diversos andamentos, ritmos, construções melódicas, formas e harmonias. São valorizadas a interação entre as crianças e os instrumentos, momento

em que são observadas as estratégias para obter êxito em sua execução e como esta performance conecta-se com o repertório proposto. Esta proposta faz parte tanto do programa das turmas que incluem crianças de dois a três anos quanto das turmas com crianças entre quatro e cinco anos.

**Canto individual:** consiste em solicitar a cada criança que escolha a canção de sua preferência e cante-a acompanhada pela professora ao piano. Para esta tarefa é utilizado um microfone de brinquedo. A ordem de escolha das crianças é decidida por elas próprias, pois assim que uma termina de executar a tarefa, deve dirigir-se a um colega e entregar-lhe o brinquedo. Cada criança é encorajada a cantar individualmente, contudo, nas turmas em que os pais participam das aulas, é comum que estes tomem a iniciativa de cantar junto, solicitando que os outros pais também se manifestem. Apesar desta proposta ser incluída em todas as turmas com crianças entre dois e seis anos, ela ganhará novos desafios como cantar sem o acompanhamento do piano, entoar a melodia sem utilizar a letra, ou propor que a criança inicie a canção, mediante a escuta de uma cadência de acordes. Esta proposta é apresentada em todas as turmas analisadas.

**Improvisação individual ao piano:** nas turmas que reúnem crianças a partir de quatro anos de idade, realiza-se uma atividade de improvisação utilizando o piano ou o teclado. É proposto algum tema para acompanhamento e pede-se que as crianças respondam musicalmente a uma frase proposta. Início somente com o ostinato no acompanhamento e proponho um trecho, os alunos enfileirados fazem o jogo de pergunta-e-resposta, um a um. É avaliado o material apresentado pelo aluno como resposta no que se refere à adequação ao caráter, nuances rítmicas e estruturas melódicas.

**Danças:** ao longo de todos os níveis, desde os dois anos são propostas danças para as crianças vivenciarem a música através do movimento. O repertório é variado e inclui músicas dos mais variados gêneros e estilos. Em sua maioria, o objetivo primeiro da atividade é vivenciar as diferentes formas e estruturas musicais apresentadas pelo repertório. As crianças podem ser desafiadas com uma coreografia que acompanhe as partes da obra ou acompanhar os versos com gestos corporais que vão aumentando em complexidade conforme as possibilidades do grupo. Durante a prática, observa-se a memorização da seqüência e receptividade das crianças para os movimentos, a previsão das mudanças e, ainda, a sintonia entre gesto, ritmo e intensidade.

Atividade do Caracol: a partir das turmas de três anos, é introduzido um novo jogo. Em sua versão mais simples, são organizadas cinco almofadas que representam as cinco primeiras notas da escala maior. A canção utilizada tem a seguinte letra: “dó, ré, mi, fá, sol, olha o caracol!”. Para cada nota cantada a criança pulará em uma almofada, retornará correndo enquanto dizemos todos juntos: “Olha o caracol!”. Em sua versão mais complexa, à qual me refiro nestes portfólios, são utilizadas mais almofadas (uma para cada nota da escala) e a criança deve se locomover para frente ou para trás, conforme o movimento do intervalo tocado ou cantado. Essa atividade funciona como um ditado melódico. Pode-se incrementar a atividade variando o âmbito das notas e o modo, passando a jogar com a escala menor. O objetivo principal desta atividade é propor um desafio perceptivo, para construir a noção de escala diatônica.

Cama-Elástica (ou pula-pula): trata-se de utilizar um trampolim de ginástica individual para intermediar brincadeiras que envolvam a noção de pulsação. Uma criança é convidada a subir no aparelho e movimentar-se enquanto uma música é executada ao piano. O intuito é que a criança adapte seu movimento ao pulso da canção, que deverá variar em cada aula, e de criança para criança. O brinquedo, por ser muito apreciado, tornou-se um aliado para outros desafios musicais, dentre eles a brincadeira de adivinhar canções cantadas sem a letra, atividade esta empregada em uma das experiências intencionais. A turma de crianças de dois e três anos inventou uma nova brincadeira com o mesmo aparelho: após todos terem pulado, cada um traz um brinquedo seu (trazido de casa) e o segura sobre o pula-pula. Cantamos uma última canção e as crianças aproveitam para embalar seus brinquedos como se fosse um bebê, remetendo ao tempo em que eles contavam com a ajuda dos pais para pular.

## 3.2 OS PORTFÓLIOS INDIVIDUAIS

### 3.2.1 *Portfólio de Juliana (4;10)*

Juliana frequenta aulas de música desde o primeiro ano de vida no Projeto Música para Bebês da UFRGS onde permaneceu até os dois anos. No ano seguinte, começou a frequentar a escola de música. Desde o início do ano de 2008, a musicalização em grupo é complementada com uma aula individual de piano.

A participação de Juliana é sempre espontânea. Quando uma atividade é proposta, logo se mostra disposta a realizá-la, oferecendo-se para ser a primeira. Conhece bem a rotina de aula e os tipos de atividades propostas, sendo muito cuidadosa com todo o material. Quando se interessa por algo em especial, recomenda à professora que prepare uma atividade com o mesmo material. Em alguns casos, ela mesma sugere uma nova atividade:

15/08/08 – Olha esses lenços aqui! Posso pegar, Paula? – Que queres fazer com eles? – Não sei... Nós podemos dançar ou contar uma história de princesas. – Boa idéia! Mas como vamos colocar música nessa história? – A gente pode ir fazendo todos os sons da princesa e da bruxa... ou tocar um pianinho para elas...

Quando sua sugestão não é aceita de imediato, Juliana não costuma se zangar ou entristecer. Normalmente, em poucos instantes desvia sua atenção para outro material, para seus colegas ou a própria aula. Raramente propõe a mesma atividade novamente.

Juliana reage muito bem a proposições verbais sem precisar contar com a intervenção específica da professora. Rapidamente consegue compreender o que foi sugerido, traçando estratégias para realizar as atividades. Quando se trata de uma dança em roda, enquanto coloco o cd, inicia a articulação da roda antecipadamente, dando ordens para seus colegas se posicionarem. Suas atividades preferidas são as que envolvem algum tipo de movimento: pular na cama-elástica, fazer coreografias em sincronia com a música e dançar livremente enquanto apreciam algum repertório.

É marcante seu gosto pelas atividades antigas, aquelas realizadas nos anos anteriores, quando seus pais participavam com ela das aulas de música. Danças, histórias, cantigas e outros materiais que já foram utilizados no passado são a preferência de Juliana. Quando essas atividades são revisitadas, Juliana mostra-se contente e familiarizada, empenhando-se nas proposições, como no exemplo que segue:

31/10/08 – Hoje executamos The Prancing Pixis, do cd Folksongs. Trata-se de uma canção sem letra, com duas partes distintas: A e B, que se repetem inúmeras vezes de forma intercalada. Solicitei às crianças que pegassem um “fru-fru” (pompons de torcida) e um “ovinho” (ganzá no formato de um ovo) e sacudissem o primeiro na parte A e o segundo na parte B. Para acentuar as diferenças entre as duas partes, cantamos a melodia que inicia a parte A e ouvimos os timbres característicos da parte B. Durante a realização da tarefa, algumas crianças pareceram identificar as partes, trocando de material durante a execução das seções. Juliana iniciou a atividade como seus colegas, sacudindo o fru-fru durante a parte A e trocando para o ovinho após o início da parte B. Entretanto, diferentemente de seus colegas, Juliana preparou-se para a troca de material antes de sua entrada, trocando o ovinho pelo fru-fru durante a cadência à dominante que finalizava da parte B. Essa antecipação foi realizada em todas as vezes que a troca aconteceu.

A atitude de Juliana me fez refletir sobre as estratégias mentais que utiliza no momento em que consegue antecipar o movimento, sabendo que deveria mudar de objeto. Em um primeiro momento, parece que identifica o final da seção pela cadência harmônica, porém, é possível que Juliana esteja se apoiando na experiência concreta da alternância: (um após o outro), realizando as trocas adequadamente orientadas por sua regularidade. Seria possível Juliana identificar as cadências conclusiva e suspensiva?

Juliana parece ter extraído da experiência prática a fórmula para resolver o problema. Sabe como deve proceder e tem êxito em suas ações, mas os acertos estão demasiadamente atrelados ao convívio com esta atividade e com esta canção específica. Piaget (1932/1994, 1995) nos dirá que, durante esta fase do desenvolvimento, o critério dessa generalização é o da resposta imediata, a resposta é somente intuitiva e o sujeito pode somente justificar sua decisão contando imediatamente.

Uma de suas atividades favoritas é cantar. Entre suas músicas preferidas estão Borboletinha, Pintinho Amarelinho e Alecrim, que são cantadas na atividade do canto individual. Durante todo este semestre foi capaz de reproduzir as melodias das cantigas usando somente uma sílaba (lá), com ritmos e alturas corretas, enquanto era acompanhada por mim ao piano. Sua afinação e vem melhorando em termos de afinação. É capaz de dissociar a melodia da letra da canção, mantendo o contorno melódico bastante parecido com o modelo original embora seu controle rítmico das melodias ainda seja insipiente. Nestas ocasiões, seus colegas adivinham qual a música proposta por Juliana facilmente.

A percepção melódica de Juliana demonstrou-se bastante desenvolvida na Atividade do Caracol. É capaz de retroceder e avançar em intervalos de segunda com precisão. Contudo,

seu tempo de concentração é pequeno e facilmente se distrai, esquecendo o som da nota que está e perdendo, assim, a referência para continuar o jogo. Não é notado nenhum tipo de estranhamento quando a escala usada muda de âmbito ou há troca de modo.

Na improvisação instrumental coletiva, dedica-se a testar novas combinações de timbres, em algumas ocasiões durante o semestre, notei que falava e gesticulava enquanto usava os instrumentos como se fossem painelas, campainhas de porta ou vozes de bonecos. Às vezes, se preocupa em marcar a pulsação da música que está tocando com um instrumento, procurando ficar perto de mim, demonstrando sua atitude e tentando imitar meus gestos.

Quando improvisa ao piano, primeiro gosta de explorar as teclas usando dedos, mãos e braços. Desde que começou freqüentar as aulas de piano, tem aprimorado a técnica e buscado mais soluções para suas improvisações. Suas frases são curtas e há uma vinculação perceptível aos ritmos e às melodias que eu toco para lhe acompanhar, porém não explora mais de uma ou duas teclas. É capaz de prever a cadência e antecipar sua própria finalização, parando de tocar e saindo da frente do instrumento. Muitas vezes usa este momento à frente do piano para me contar alguma situação vivenciada na semana, em casa ou na escola, quando geralmente esquece o que é para fazer e sai do piano sem executar a tarefa. Parece que Juliana tenta seguir meu ritmo, ou deixa-se impregnar pelo ritmo que ouve quando está improvisando, procurando adequar-se quando ainda está tocando.

05/12/2008 – Propus que Juliana improvisasse na aula individual de piano. Hoje ela estava mais empolgada do que na aula em grupo. Motivou-se a improvisar após ter ouvido a história que contei sobre os índios e suas conversas através do piano. Em nosso diálogo musical, suas respostas aproximam-se das minhas em estilo e duração total das frases. Tenta imitar o ritmo empregado na minha frase musical.

Juliana estaria comparando durações, fazendo com a sua resposta durasse “o mesmo tempo que” a minha?

### **3.2.2 *Portfólio de Mariana (4;4)***

Mariana começou a freqüentar as aulas de música no seu primeiro ano de vida, no Projeto Música para Bebês da UFRGS, onde concluiu os dois anos de curso. A partir deste momento começou a ter aulas na escola de música.

Mariana parece estar bastante integrada na proposta da aula. Realiza as atividades muito bem e parece refletir para obter êxito em suas ações. Apesar de ser uma das mais novas na turma, seu desempenho nas tarefas destaca-se bastante. Ao mesmo tempo, é uma menina tímida e silenciosa, principalmente durante o início da aula, quando prefere recolher-se a participar de atividades em que precise se expor diante do grupo. Após este momento inicial, passa a participar espontaneamente das atividades.

Com tranquilidade ouve as explicações sobre as tarefas e as realiza bem em situações coletivas. Quando se trata de um jogo individual, posiciona-se perto de mim ou de outro adulto que esteja acompanhando a aula, contendo-se um pouco os movimentos e falando mais baixo. Neste semestre esse jeito retraído foi mais esporádico. A segurança de Mariana parece ter aumentado e sua participação ficou mais ativa, tanto nas atividades em grupo quanto nas individuais.

Algumas vezes, há disputa entre as crianças pelo primeiro lugar na realização das atividades. Mariana não disputa esse lugar. Dificilmente toma parte em uma discussão com os seus colegas sobre os materiais, ou os enfrenta corporalmente para receber um objeto antes dos outros, preferindo guardá-los. Entretanto, mostra-se bastante satisfeita quando lhe é oferecida a oportunidade de ser a primeira a usar um material, ou ser a primeira a subir na cama-elástica. Ainda sobre as disputas entre colegas, Mariana mostrou-se solidária durante o semestre em diversas ocasiões:

25/07/2008 – Toda a turma estava sentada em um círculo. Eu trouxe a caixa de kazoos e combinei uma regra para a sua distribuição. Iniciaríamos pela criança a minha direita e, em ordem, as outras escolheriam dentre as opções que haviam sobrado. Havia dois kazoos verdes, que foram escolhidos por Mariana e Leonardo. Cauê não se agradou de nenhuma outra cor dos que haviam sobrado na caixa e decidiu não participar da brincadeira, caso seu instrumento não fosse verde também. Julguei mais importante neste momento permitir que não participasse do jogo ao invés de ceder à regra de distribuição já acordada. Pude notar que algumas crianças ficaram um pouco chateadas quando suas cores preferidas foram pegadas antes que chegasse a sua vez, mas nenhuma questionou a validade da regra. Antes que Cauê pudesse deixar a roda, Mariana ofereceu seu kazoo verde ao colega e logo pegou outro qualquer para si e disse: – Não tem problema, eu posso pegar outro. Além do retorno de Cauê ao grupo, pude observar que a iniciativa foi seguida por outras trocas de instrumento na roda, deixando todos, ao fim deste episódio, satisfeitos com suas escolhas.

Suas atividades preferidas são: o momento do canto individual, leitura de história e a execução de instrumentos em grupo. Concentra-se muito bem nesses momentos e participa ativamente de maneira espontânea. Quando solicitada a cantar sozinha, as escolhas mais

freqüentes durante o semestre foram: Alecrim, Capelinha de Melão e Borboletinha. Posiciona-se ao meu lado enquanto toco o acompanhamento ao piano e volta-se para a turma, que assiste a performance da colega. No início da execução mostra-se tímida, mas logo se solta e aumenta a intensidade. A melodia das músicas folclóricas é cantada de forma afinada e é capaz de guiar-se ritmicamente através do acompanhamento feito por mim ao piano. É capaz de cantar e adivinhar as músicas do repertório de aula que sejam cantadas sem a letra, porém esta maneira de cantar não lhe agrada.

O desempenho na atividade do Caracol é bem satisfatório, pois consegue concentrar-se durante a realização do exercício. Identifica intervalos ascendentes e descendentes de segunda com precisão e não se importa quando comete algum equívoco, retornando com tranquilidade à nota onde parou para continuar continua a brincadeira. Nas ocasiões em que o âmbito é alterado, ou o modo da escala usada passa a ser menor, não pude notar qualquer estranhamento por parte de Mariana. Porém, por vezes, comete equívocos nos intervalos quando a proposta não se apóia sobre a escala maior.

No último semestre tem dançado bastante durante a aula de música e seu repertório de passos e movimentos é muito rico.

15/12/2008 – Questionei os pais de Mariana sobre sua relação com atividades de dança, pois seu comportamento parece próprio de crianças que atendem aulas de balé ou ginástica rítmica. Eles disseram que ela não participa de nenhuma atividade como esta, mas dança muito em casa. Suspeitam que seu interesse tenha partido de vídeos de balé assistidos esporadicamente. Em aula, após a conversa, Mariana me contou sobre o dia em que ficou assistindo a turma da ginástica rítmica treinando no clube que participa.

15/12/2008 – No último encontro do semestre, todos os pais foram convidados a participar da aula de música. Propus uma improvisação coletiva acompanhada da canção “Pé com Pé” do grupo Palavra Cantada, já bastante conhecida da turma. As crianças logo escolheram e distribuíram instrumentos musicais da caixa colocada ao centro da sala aos adultos presentes. Mariana entregou um instrumento a seu pai e outro à sua mãe. Posicionou-se próxima ao piano e começou a dançar, ignorando a atividade de tocar. Seus passos eram diversificados e sua coreografia era dramática. Girava em torno de seu próprio eixo, utilizava a tampa do teclado e o banco do piano como apoios para sua dança. Era clara a preocupação com a coordenação entre dança e música, pois seus passos respeitavam as frases, as cadências e o ritmo bem marcado da canção. Ao final desta, encerrou como se desfalecesse ao chão, caindo sobre seu próprio corpo com graça e ar de sofrimento.

Mariana gosta bastante de tocar instrumentos de percussão em conjunto, improvisa de forma rica, reúne alguns instrumentos e cria alguns padrões com dois ou três tempos e

repete-os durante toda a atividade. Muitas vezes, Mariana costuma aproximar o instrumento do ouvido enquanto o executa, como se quisesse destacar seu som da música que soa durante o momento de improvisação ou escutá-lo melhor. Durante este semestre, pude observar um início de preocupação em adequar os sons feitos à música escutada, em termos de andamento, dinâmica ou caráter.

Durante este semestre começou a demonstrar certo interesse pelo piano. Pude observá-la sentada ao banco do instrumento deslizando as duas mãos e fingindo tocar as teclas. Ao mesmo tempo, com os olhos fechados, acompanhava seu corpo no ritmo da música imaginada.

Sua capacidade de concentração percebida durante as atividades da aula de musicalização levaram-me a crer que seria possível proporcionar-lhe uma aula individual de piano no próximo semestre, um pouco antes da idade de início usual.

As cenas observadas – Mariana deslizando as mãos pelo piano como uma pianista profissional e as cenas em dança como uma bailarina – são características marcantes de sua singularidade. Mariana tem um senso prático e noção da realidade muito aguçados: não se envolve em conflitos, seus diálogos são coerentes, compreende as regras combinadas no grupo e é solidária. Ao mesmo tempo, Mariana se entrega ao mundo da fantasia com muita facilidade, parecendo se ausentar do mundo real para habitar situações imaginadas. As brincadeiras de faz-de-conta parecem agradá-las, pois participa muito espontaneamente destes momentos.

### ***3.2.3 Portfólio de Joana (5;3)***

Joana começou a frequentar a escola durante o ano de 2008 e já havia realizado por algum tempo aulas de música e de instrumento em outra escola. Durante todo o semestre, complementou sua aula de musicalização em grupo com aula de instrumento, que realiza em dupla com seu irmão.

Joana participa da aula geralmente de forma espontânea, no entanto, se recusa a participar de algumas atividades cuja temática ou proposta não lhe agrada. Nestes momentos, prefere se recolher e observar os colegas. Muitas vezes acaba mudando de opinião e juntando-

se ao grupo durante a tarefa. Desde o começo chamou a atenção da turma por sua “maturidade”.

No primeiro dia de aula, quando sondei sobre suas preferências musicais, Joana revelou gostar da banda Jonas Brothers<sup>4</sup> e que não costuma cantar as músicas folclóricas propostas pela turma. Desde o início, pode-se, sutilmente, notar certos comportamentos alterados da turma desde a entrada da Joana. As meninas passaram a prestar atenção no comportamento da colega, em sua habilidade ao o piano – que ela já conhecia anteriormente – e seus conhecimentos sobre espaços da cidade e lugares para visitar, programas de televisão e os conteúdos escolares.

Esses detalhes mostram que Joana é uma menina que consegue se situar muito bem nos diferentes contextos dos quais participa, extraíndo de suas experiências cotidianas conhecimentos que compartilha com os colegas.

Joana compreende com facilidade os enunciados das atividades, até mesmo as regras mais complexas. Sua habilidade nos jogos de mãos, além do bom exercício rítmico que envolve, a põe em interação com as colegas – o que é muito enriquecedor para ela e para o grupo.

Gosta de inventar histórias para as encenações e de dançar. Freqüenta aulas de balé e natação e adora demonstrar sua desenvoltura com o corpo fazendo espacate ou alongando a coluna para pegar a ponta dos pés com as mãos. É muito delicada em seus movimentos e atitudes, e franca ao manifestar-se quando algo não lhe agrada, reclamando com firmeza.

Nas disputas entre colegas, não depende da intervenção de um adulto, dirige-se ao próprio colega ou ao fato que a está incomodando para solucionar o problema. Dificilmente recorre a mim nessas situações.

Desde o começo das aulas declarou que prefere tocar a cantar. Quando convidada a cantar alguma música, não demonstra muita empolgação, porém realiza bem a tarefa e é afinada apesar da pouca energia que emprega, gerando sons muito suaves.

---

<sup>4</sup> Jonas Brothers é uma banda americana de pop, que ganhou popularidade através do Disney Channel (tv por assinatura). Em 2008, ganhou o prêmio de artista revelação no American Music Awards

Reproduz os ritmos musicais bastante bem e apóia-se neles ao tocar músicas ao piano. Quando trabalhamos novas músicas no instrumento, sua primeira reação é cantarolar o ritmo, que logo memoriza.

Observo que Joana apóia-se visualmente nas teclas para decorar a ordem dos movimentos. É uma estratégia muito eficiente para ela. Depois de ter fixado o trajeto das teclas, passa a dedicar-se com mais empenho à melodia. Demonstra prazer em repetir inúmeras vezes a música já aprendida. Em várias ocasiões vi Joana propor-se a ensinar uma música já conhecida para algum colega ou para o irmão.

24/10/2008 – Joana se reúne com os outros alunos em volta do piano e toca a nova música preferida. É um “palito chino” do livro de Violeta de Gainza aprendido por imitação. – Joana, será que teus colegas poderiam aprender a tocar esta música? – Acho que sim, porque é bem fácil. – Tu não queres ensinar para eles? [dirige a palavra a todos] – É assim, ó! [demonstra novamente tocando a peça] – Mas será que tu não podes contar para eles como faz para tocar? [Joana vira parte do corpo para os colegas, mas não desgruda os olhos dos próprios dedos que continuam sobre as teclas]. – Tem que botar os dedos aqui nas teclas pretas, ó [fazendo o gesto]. Daí toca assim aqui, e aqui, depois aqui, assim... [toca novamente a peça e a turma se distrai].

A atividade do Caracol não é uma das preferidas da Joana. Costuma acertar a direção dos intervalos, porém abandona o exercício a qualquer nova fonte de diversão que surja e a desconcentre. Por outro lado, as atividades que envolvem movimento deixam Joana muito empolgada. Nestes momentos, empenha-se em ter uma boa performance física: tenta a precisão das ações motoras e desconecta-se das outras tarefas. Na cama-elástica, Joana diverte-se bastante e pula com um impulso vigoroso

Diversas vezes pude observar Joana olhando-se no espelho como se analisasse a própria performance na cama elástica. Ao ser questionada sobre o desafio proposto, de pular obedecendo a pulsação e adivinhar a canção, Joana demonstra surpresa em algumas situações, como se tivesse esquecido a recomendação feita.

### ***3.2.4 Portfólio de Leonardo (5;3)***

Leonardo começou a frequentar a escola durante o ano de 2008 e já havia realizado algum tempo de aulas de música e instrumento em outra escola. Hoje, além da aula de musicalização, participa de aula de piano em dupla com sua irmã.

É um pouco impaciente, porém é muito ativo e participativo durante as atividades. Antes de se envolver em uma atividade, jogo ou brincadeira, primeiro Leonardo julga se a proposta está em acordo com a sua idade. É uma atitude muito interessante, pois procura não participar daquelas que são consideradas por ele “atividades muito infantis”. Entretanto, ao ver seus colegas fazendo, normalmente decide que irá participar e se junta aos outros, independente de sua recusa inicial.

Consegue entender facilmente os enunciados das propostas de trabalho e aprecia regras bem definidas. Chama minha atenção quando algum colega não age de acordo com o proposto e chateia-se se não repreendo o colega ou não dou importância ao fato. Quando Leonardo toma a iniciativa de modificar o que foi acordado, é ele próprio que pede a atenção de todos e declara a nova regra para, então, continuar brincando.

Sua entrada na turma, assim como de sua irmã, chamou a atenção dos outros alunos, principalmente dos meninos, que o percebem como um líder nas horas de bagunçar. Mostra-se satisfeito quando suas idéias e piadas durante as atividades causam graça e são repetidas pelos demais colegas. Por vezes, pude observá-lo divertindo-se com brincadeiras feitas por um colega mais jovem que ele. Algumas traquinagens que os pequenos fazem são consideradas bobas aos olhos de Leonardo, mas ele sempre se comportou de forma muito respeitosa nestas situações.

12/09/2008 – Um colega fez um comentário sobre o número de patas de um animal, dizendo que ele havia surgido do espaço. Outro colega riu bastante e continuou repetindo a piada variando apenas o nome do animal. Leonardo, com um olhar expressivo e um meio-sorriso demonstrou bastante respeito pelo momento alheio como se incentivasse o colega a prosseguir em seu pensamento ingênuo. Durante o episódio, como se fosse um adulto, olhou-me sorrindo e fez o sinal de negativo com a cabeça. Era como se dissesse: – “Ah, essas crianças...”

Empenha-se muito para participar da atividade de improvisação. Demora para escolher o instrumento que lhe agrada. Após, pára e ouve o que está sendo tocado, testa e devolve alguns que não combinam com os sons que ouve. Quando encontra, procura adequar-se ao caráter da música, se a música é vibrante, toca forte e rápido, se a música é mais suave e lenta, motiva-se a fazer delicados movimentos. Leonardo mostra clara intenção de adequar seus gestos e ritmos à música que ouve.

Na primeira aula, declarou apreciar a mesma banda citada por sua irmã: Jonas Brothers. Quando surgem novidades, solicito sempre às crianças que tragam para a aula CDs,

livros ou outros materiais para compartilhar com os colegas e para que eu possa incluir a novidade em meu programa. Neste caso, não houve interesse da parte de Leonardo em trazer músicas ou mais informações sobre a banda.

Quando é convidado para cantar, músicas ao microfone, Leonardo mostra-se um pouco tímido. Nessas atividades costuma escolher Borboletinha, Marcha soldado, Sapo que não lava o pé, e outras do repertório da turma ou inventar novas canções. Seus improvisos ao microfone exploram sons diferentes, variações de dinâmica e modificações no timbre de voz. Também imprime certo caráter, acelerando a música como se fizesse um rock. Neste momento, também muda sua expressão facial, identificando-se com seus ídolos da televisão. São momentos significativos para Leonardo.

Envolve-se e realiza bem as atividades do caracol. Mostra-se impaciente nessa atividade, antecipando seus movimentos para chegar depressa ao final da brincadeira, quando então pode correr e atirar-se sobre a pilha de almofadas. Na seqüência do exercício do caracol, mostra indecisão na altura da terceira almofada. Parece confundir o segundo com o quarto grau. Esta dúvida não é evidenciada nos outros intervalos da escala. Não demonstra qualquer tipo de estranhamento quando a escala muda de âmbito ou de modo.

No início do semestre não parecia muito disposto a manter as aulas de piano. Notei que havia, entre ele e sua irmã Joana, um consenso de opinião que Joana era, definitivamente, mais habilidosa com o instrumento que ele. Inicialmente Joana costumava ensinar músicas já aprendidas para Leonardo, que tinha dificuldade em se concentrar nas minhas indicações, mas parecia se comunicar bem com a irmã. Ensinar o irmão era um exercício importante para a menina e trazia bons resultados ao piano para os dois. No entanto, o menino passou a considerar-se menos eficiente e o menos capaz da dupla.

28/11/2008 – Aula de piano Leonardo e Joana: estamos trabalhando melodias com as duas mãos. Joana tem apresentado dificuldades com a mão direita, pois não tem força com os dedos desta mão. Leonardo, por sua vez, consegue imprimir a mesma força nas duas mãos. É destro, pretere a mão esquerda à direita, porém as duas parecem estar em maior equilíbrio motor. Conseguiu tocar a peça mais rápido que a irmã de sentiu-se muito satisfeito. Desta vez foi ele que tentou ajudar a irmã frases de incentivo como “toca, mana, é muito fácil!”. Pela primeira vez no semestre, reclama que a aula de piano chegou ao fim, mostrando-se animado para a próxima aula.

### **3.2.5 *Portfólio de Cauê (4;2)***

Cauê realizou algum tempo de aula de musicalização nos primeiros anos de vida e retornou em 2007 às aulas na escola.

O semestre foi cheio de conquistas para Cauê, no que diz respeito ao amadurecimento, socialização, distanciamento da mãe e convívio com os outros colegas. Nas primeiras aulas, preferiu ficar na sala com a companhia de sua mãe. Propôs que fizesse uma escolha: ficar sozinho ou não participar da aula. Não foi possível no momento fazer esta opção, desejava demais estar em aula, porém somente o faria com a presença de sua mãe. Então, para que participasse da aula, permiti que sua mãe ficasse em sala de aula durante alguns meses. A necessidade da presença do adulto aconteceu no início do semestre e apareceu novamente ao final do ano letivo, passando por uma grande fase, em que Cauê sentiu-se bastante tranqüilo para trabalhar somente na companhia de seus colegas e da professora.

Trabalhamos durante todo o semestre para dar suporte afetivo para que Cauê participasse cada vez mais das aulas. Se no início dificilmente dirigia-se ao grupo ou realizava as tarefas, no decorrer do semestre fez grandes progressos. Ao final do ano letivo foi possível observá-lo conversando com todos os colegas, brincando bastante e sentindo-se mais seguro na realização das atividades.

No início do semestre, Cauê em diversas ocasiões anunciou que não participaria de determinada atividade. Como já conhecia bem a rotina, freqüentemente determinava-se a não participar da atividade seguinte, antes mesmo da proposta ser feita. Em um primeiro momento, preferi convidá-lo, tentando convencê-lo a se juntar aos colegas. Julguei que se tratava de uma estratégia para ganhar atenção e tentei não ser conivente com a atitude, passando a concordar com sua ausência.

Depois de algumas semanas de aula, Cauê passou a ficar sozinho em sala de aula, sem a companhia de um adulto. A partir deste momento, passou a participar da aula com um entusiasmo, porém não atendia quando era solicitado a tocar, cantar, dançar, etc. Limitava-se a receber os materiais e brincar com eles sentado e afastado do grupo. Algumas semanas depois, Cauê modificou sua atitude:

29/08/2008 – Convidei Cauê para tocar a musica de saudação ao piano e ele se recusou. Não insisti. – Vini, tu vens tocar? – Não... – Ok. [começo a tocar a canção ao piano e Cauê se levanta da onde estava e dirige-se ao piano] – Tá bom, tá bom, eu toco... Desse momento em diante, Cauê passou a realizar todas as atividades propostas.

Cauê vibra muito com as atividades e deixa-se levar pelas histórias que cercam cada uma. Acredita nos contos inventados e surpreende-se. Não costuma questionar a lógica das histórias, nem das regras das brincadeiras propostas em aula. Conta histórias fantásticas, como, por exemplo, ataques de piratas e monstros que teria presenciado em sua casa. Aprecia muitos desenhos animados de super-heróis, em especial um que se chama Avatar<sup>5</sup> e outro chamado Ben 10<sup>6</sup>. Se a tarefa inclui imaginar que são personagens como os dos desenhos, Cauê adentra na fantasia e passa a comportar-se de acordo com o que foi proposto.

As tarefas que são executadas individualmente, como o cantar no microfone, não parecem ser as preferidas de Cauê. Quando se coloca nestas situações, parece ficar um pouco tímido pela exposição. Escolhe suas músicas favoritas, dentre elas a do programa Barney<sup>7</sup> e Dona Aranha. Canta seguindo um contorno melódico aproximado. Não costuma relacionar o que está cantando com o acompanhamento que faço ao piano, nem se importar com a qualidade de minha seqüência de acordes. Por vezes, quando deseja livrar-se da tarefa, apressa o andamento para chegar mais rápido ao final.

Na atividade do caracol, seu desempenho vem melhorando consideravelmente. Tem uma boa percepção dos intervalos e distingue facilmente quando o intervalo de segunda sobe ou desce. Aprecia demais o desafio motor que é proposto: pular, com os dois pés, de uma pequena distância entre duas almofadas. Por envolver-se mais no aspecto lúdico de jogo, por vezes descuidar-se do que está ouvindo. Mostra-se triste e envergonhado, quando comete algum erro e fica impossível ajudá-lo a ir para a posição correta. Cauê fica constrangido com qualquer exposição que julgue negativa, nesses momentos mostra-se bastante irritado e nervoso.

---

<sup>5</sup> “Avatar” é uma série de animação transmitida pelo canal de TV por assinatura Nickelodeon. A série passa-se em um mundo fictício influenciado pelas artes marciais asiáticas, mescladas a magias elementais. A série é estruturada na forma de "livros": cada episódio da animação se torna um "capítulo" e cada temporada um "livro" diferente.

<sup>6</sup> “Ben 10” é uma série de animação transmitida pelo canal de TV por assinatura Cartoon Network. A série trata da vida de um menino de dez anos que acha um dispositivo que contém o DNA de dez espécies alienígenas. A responsabilidade do menino é proteger o dispositivo de outros alienígenas, combater o mal e ajudar as pessoas.

<sup>7</sup> “Barney e seus amigos” é uma série televisiva transmitida pelo canal de TV a cabo Discovery Kids. O personagem principal (o dinossauro Barney) ensina os telespectadores a terem boas atitudes através de canções, danças e cenas. O seriado foi tema de pesquisa (SINGER e SINGER, 1998) que o atestou como modelo do que a televisão direcionada a crianças pequenas deveria ser.

Ao tocar os instrumentos musicais, mostra preferência pelas percussões, escolhendo vários tambores ou outros instrumentos que possam compor um set de bateria. Faz combinações de sons diferentes e ostinatos enquanto a música soa. Ao improvisar no piano, também gosta de produzir ostinatos e está começando a entender a regra do jogo de pergunta e resposta, onde eu crio uma frase musical e ele deve responder em seguida, baseando-se no que foi ouvido.

Nas últimas aulas do semestre, foi possível ver Cauê aguardando sua vez de tocar, criando novas possibilidades ao instrumento e aproveitando mais o momento.

### ***3.2.6 Portfólio de Marcelo (4;2)***

Marcelo frequenta aulas de musicalização desde os primeiros anos de vida no local escolhido para esta pesquisa.

A participação em aula de Marcelo é, geralmente, espontânea e tranqüila. As idéias propostas o agradam na maioria das vezes, atendendo prontamente minhas solicitações para a formação de rodas ou fila. Costuma divertir-se com o que é sugerido, mas quando isso não acontece, indica novas possibilidades para o momento, fazendo variações da mesma tarefa ou anuncia que não pretende participar da atividade, mantendo-se sentado observando os colegas. Gosta quando incluo alguma história ou fantasias que cercam uma determinada tarefa. Nestes momentos, sempre dá vazão à sua imaginação, criando novas histórias fantásticas.

Apesar de Marcelo julgar algumas atividades “femininas” ou “infantis” demais, não reclama ao pegar o microfone cor de rosa para cantar porque gosta desta atividade. Escolhe sua música com seriedade após muito pensar sobre o assunto. O contorno melódico das canções, em especial da cantiga A Dona Aranha, escolhida na maioria das ocasiões, tem se tornado bastante preciso, assim como o ritmo. Mostra alguma dificuldade para ajustar sua voz ao acompanhamento proposto. Pode começar a cantar em um tom muito grave para sua capacidade vocal, mas sempre existe uma preocupação em buscar uma adequação entre a melodia e o acompanhamento proposto.

A atividade do caracol é muito apreciada por Marcelo, parece ser uma de suas preferidas, pois espontaneamente participa. Sua expressão facial demonstra clara intenção em

se concentrar. Costuma acertar bastantes intervalos, decidindo corretamente quando são ascendentes ou descendentes. Quando comete um equívoco, não costuma se importar e segue de onde parou com naturalidade, mesmo que eu passe a ajudá-lo com o nome das notas ou dê a resposta correta a ele.

Tem compreendido com maior facilidade as regras propostas e gosta de trabalhar obedecendo ao que foi combinado. Não se zanga nem se frustra for necessário cancelar ou modificar alguma orientação. Não faz muita conta da presença de lógica nas histórias, e acredita nas histórias inverossímeis de alguns colegas. Durante uma aula, uma inusitada situação ocorre nesta turma:

11/12/2008 – Marcelo, Cauê e Leonardo sentaram-se sobre as almofadas no canto da sala enquanto esperam as meninas beberem água. Eu organizava meu material distraidamente quando pude ouvir um diálogo interessante: Cauê – Não, tenho certeza que ele existe! Leonardo – Não, não, ele já morreu... Não existe mais. Marcelo – Não, é que ele nasce todos os anos e depois morre de novo: nasce e morre... Não existe todo o tempo. Não é, Profe? Do que vocês estão falando? Marcelo: – Do Papai Noel... Não é verdade que ele morre depois nasce todos os anos? (Os outros dois dão de ombros para a versão de Marcelo e seguem se contradizendo).

As respostas das três crianças parecem demonstrar três estágios de crenças: a criança que simplesmente acredita no que foi transmitido pelo adulto e foge ao seu controle desacreditá-lo; a criança que desconfia de que a dinâmica do fato é um pouco mais complexa e não acredita por completo no fato, por exemplo, de o Papai Noel poder viver tantos anos; e, por fim, a criança que está perto de entender que se trata de uma fantasia, mas ainda atribui certa verdade à história, achando que o Papai Noel já existiu em algum momento.

A discussão é interessante e vai longe. A opinião de um não interessa aos outros, apesar de confrontarem-se. Nenhum dos meninos consegue refletir sobre o que é dito pelos demais e a lógica de uma informação não é motivo o suficiente para abalar suas verdades. Seria um exemplo de monólogo coletivo? Parece que sim. As três crianças falam sem o intuito de persuadir ou comunicar ao outro, falam pelo prazer de falar e de se escutar. É como se pensassem alto deixando que os outros ouvissem. A atitude social está aí somente na forma de interação, mas não em seus objetivos. (PIAGET, 1923, p. 15 e 99)

Marcelo já tem suas preferências quanto aos instrumentos e faz grandes esforços para adequar o material escolhido à música que é proposta durante a improvisação. Procura alguma

nuance que possa ser reproduzida com o instrumento pelo qual se decidiu. Nas últimas aulas do semestre, pude observá-lo fazendo a marcação de compasso e suas subdivisões de acordo com a música escutada, além de seguir a dinâmica do que era tocado. Nessa atividade utilizava dois tambores com timbres diferentes.

Ao piano, improvisa de forma rica, utilizando padrões rítmicos e melódicos variados. Já se acostumou com a força necessária para tocar este instrumento e inventa longas frases cuidadosamente arquitetadas, jogando com distancias entre notas e seqüências.

Fica um pouco impaciente com o jogo de perguntas e respostas proposto. Compreende parcialmente o enunciado desta atividade, sabe que deve tocar, mas permanece tocando enquanto eu faço a “pergunta”. Reproduz coreografias quando dança, mas lembrar-se da seqüência dos movimentos é uma tarefa difícil para ele. Sua estratégia é reparar como os colegas fazem, para então entender como se faz. Em vista disso, desliga-se da precisão entre a marcação rítmica da música e os movimentos, tão bem distinguida na atividade de tocar os instrumentos.

### ***3.2.7 Portfólio de Pedro (4;4)***

Pedro frequenta as aulas de música desde o primeiro ano de vida, está agora com quatro anos e meio.

Pedro é bastante ativo e tem preferência pelos momentos movimentados da aula. Dispõe-se a realização da maioria das propostas, quando o enunciado não lhe agrada, avisa-me que ficará apenas observando. Depois de iniciada a atividade, geralmente engaja-se por iniciativa própria conduzindo sua participação com tranquilidade. Essa é uma característica constante no modo de se envolver com as atividades da aula.

É uma criança bastante falante e gosta de dividir comigo e com seus colegas as histórias dos seus desenhos animados favoritos. Em muitas ocasiões, traz para a aula brinquedos que remetam aos personagens mais queridos por ele: relógio, carrinhos, bolinhas. As referências que faz aos brinquedos oscilam entre realidade e fantasia.

27/09/2008 – Pedro veio com um relógio plástico que não mostrava as horas, mas, segundo ele, era usado pelo super-herói Ben 10 como fonte de poderes muito especiais. Perguntei de onde tinha saído aquele relógio e ele disse: – A minha mãe comprou pra mim, mas ele não faz nada, é de plástico assim, ó, é só para brincar um pouquinho. Tratava-se de um brinde que vinha junto com um achocolatado, conforme ele me explicou mais adiante. Quase ao final da aula, as crianças estavam um pouco impacientes e deixei-os livres para brincar dentro da sala. Neste momento, Pedro passou a demonstrar golpes de luta e anunciou que, a partir daquele momento, era um super-herói. Passou a pressionar teclas imaginárias no relógio que, segundo ele, forneceriam as armas e a proteção necessária para enfrentar seus inimigos, também imaginários.

Pedro parece dividir-se entre dois mundos: um completamente imaginativo e artificialista, capaz de acreditar no fantástico, no mágico que o transforma em super-herói, e outro que busca adaptá-lo ao real, a buscar informações verossímeis e pré-conceituais. Longe de ser um momento ser traumático,

o pensamento intuitivo assegura assim todos os intermediários [entre um processo e outro] graças a uma equilibração progressiva da assimilação com uma acomodação generalizada, deixando assim a primeira de ser direta e a segunda de ser imagística, para tender ambas na direção do esquema geral e reversível” (PIAGET, 1945, p. 324).

Apesar de realizar a tarefa do canto individual sempre que é proposta, Pedro raramente demonstra empolgação. Pega o microfone e escolhe sua música rapidamente. Neste semestre, escolheu A Dona Aranha em quase todas as ocasiões. Geralmente canta com uma voz mais grave que o normal, em andamento de moderado a rápido, sem preocupação com o contorno melódico da canção. A entoação da canção independe do acompanhamento proposto ao teclado.

É muito criativo. Além das invenções curiosas sobre bichos, monstros e heróis, faz bons trabalhos nas atividades de improvisação, compondo trechos ricos com ritmos variados, combinação de timbres. Apóia-se em imagens visuais retiradas de histórias para compor musicalmente do momento. Quando a brincadeira consiste em improvisar com os instrumentos, dá novos nomes e funções ao material oferecido: um caxixi pode virar um frasco de poção mágica, uma maraca transforma-se em uma espada, assim por diante. Assim, compõe seu conjunto de instrumentos e cria padrões que repete em ostinato e dá a eles significados mágicos.

Os instrumentos e os timbres foram para Pedro objeto de investigação constante nas aulas de música. Ao teclado, ficou curioso com a quantidade de botões e descobriu que pelo

menos 15 deles modificavam a qualidade dos sons. Vem investigando todas as possibilidades e extraindo seus favoritos, além de relacioná-los com sons já conhecidos.

Gosta bastante da brincadeira de adivinhar músicas do repertório folclórico, quando cantadas sem as respectivas letras. Responde espontaneamente e o faz rapidamente, identificando facilmente qualquer cantiga. Seus pais me contaram que esta estratégia é utilizada nos jogos caseiros desde que Pedro era pequeno, e que o menino surpreende a todos com a quantidade de músicas que é capaz de identificar.

### **3.2.8 *Portfólio de Ana (2;9)***

Ana participa das aulas de música desde o primeiro ano de vida com a presença de seus pais em sala de aula. Freqüenta a mesma turma de musicalização desde que ingressou na escola. Adaptou-se de maneira tranqüila à nova rotina imposta às crianças a partir dos dois anos de idade. Durante todo o semestre pude observar em Ana uma grande espontaneidade para a realização das tarefas propostas em aula. Esta característica se manifesta na imediata adesão às propostas, e nas palavras de incentivo dirigidas aos colegas, para que eles também se engajem nas atividades.

Ana recebe constante incentivo e apoio de seus pais. Isso parece contribuir bastante com sua empolgada participação. Realiza as tarefas de forma independente, sem recorrer aos adultos ou professora para auxiliá-la. Ao mesmo tempo, gosta de observar e imitar o comportamento de seus colegas. Demonstra grande satisfação quando atinge o objetivo das tarefas e recebe elogios sobre suas habilidades.

Desde que foi proposta a atividade de cantar ao microfone, Ana decidiu-se pela música Borboletinha e esta foi sua escolha espontânea durante todo o semestre. Apesar da pouca variação no repertório, a experiência fez com que houvesse um aprimoramento significativo na execução desta canção. Ana canta toda a canção com a letra, pontuando as sílabas tônicas das palavras e aproximando-se cada vez mais do contorno melódico e rítmico da canção. As frases são pontuadas corretamente por sua respiração. Evoca a canção em um andamento moderado, que não se altera em função do acompanhamento. Não costuma

demonstrar estranhamento quando o acompanhamento não está de acordo com a canção rítmica ou harmonicamente.

O espírito cooperativo de Ana reflete-se em vários momentos da aula de música. Algumas vezes, posiciona-se rapidamente para ser a primeira, o que interfere positivamente na turma motivando todos a participar da atividade. Entretanto, em algumas ocasiões é preciso que Ana espere outros colegas fazerem primeiro, independentemente da ordem de chegada ou pedidos das crianças. Nestes momentos posso perceber que ela não se importa em ceder sua posição, aguardando com tranquilidade ser chamada para participar. Em algumas atividades, Ana adquiriu o hábito de oferecer seu lugar para outros alunos de forma muito graciosa.

22/11/2009 – Anuncio que a aula esta chegando ao fim. Todos conversavam, poucos ouvem meu chamado. Como de costume, espero que as crianças se dirijam ao teclado para que a canção de despedida possa ser executada individualmente. Percebo que Ana estava atenta e logo pegou sua boneca. Ultimamente temos dado tchau para os alunos e para os brinquedos, escolhidos e trazidos pelas próprias crianças a cada encontro. Ana se aproxima do instrumento e outra menina chega poucos segundos depois. Antes que eu iniciasse o acompanhamento da música de despedida para Ana, esta pega a colega pelo braço, inclina seu corpo para o lado para fazer um contato visual com a colega e a encaminha para perto do teclado. De forma gentil, posicionou-a ao meu lado dizendo: – Toca, toca... E fica aguardando sua vez como segunda da fila.

Sua atitude pareceu reproduzir hábitos semelhantes ao que vê nos adultos, incluindo o manejo do corpo, o olhar persuasivo e as palavras de incentivo. Ana utiliza muitas vezes durante a aula o jogo de imitar gestos e falas adultas. Sabe que esta faceta provoca risos e atrai a atenção para si. Quando outra criança faz algo que surpreende aos pais e a mim, Ana utiliza trejeitos muito característicos de adultos e parece se divertir com a “ingenuidade” de seus amiguinhos.

Frente a uma atividade nova, Ana confere o material utilizado, explorando e comparando com os que foram recebidos pelos colegas: olha e manipula detalhadamente o que foi recebido. Após esse curioso exame, costuma mostrar o material escolhido para seus pais e comemora com eles o início da atividade. Depois se volta a mim para entender o que foi proposto inicialmente. Esse parece ser um ritual que lhe agrada e marca um jeito seu de começar.

A característica de dividir com os pais os acontecimentos da aula de música é bem marcante em Ana. Na improvisação instrumental escolhe seus instrumentos preferidos e senta-se perto de seus pais para tocá-los. Pude perceber um recolhimento, um sentido de aconchego quando chega perto dos pais. Em silêncio, com o instrumento escolhido, Ana parecia desejar ouvir e identificar seu som em meio a tantos sons da sala. Suas improvisações não parecem buscar nuances rítmicas e melódicas ou identificar-se com o caráter da música que é tocada durante a atividade.

13/09/2008 – Resolvemos observar as estratégias das crianças para a formação de roda sem a intervenção adulta. O enunciado da atividade foi o de sempre: – Vamos fazer uma roda? Todos de pé, então! As crianças ficaram em pé e, propositalmente, me afastei do grupo enquanto colocava um CD no aparelho de som. Ana empolgou-se com a atividade e disse. – Vem, Isabela! Isabela veio e Ana a pegou pela mão. Outras duplas se formaram do mesmo modo. Ana dirigiu-se a um colega a quem deu a mão que estava livre e aguardou. Em poucos segundos ficou impaciente e soltou-se. Aproximou-se, então, de várias crianças e começou a conectá-las pelas mãos, uma a uma, algumas viradas para um lado, outras para o lado oposto, em linha.

A proposição de atividades em grupo parece agradar bastante a aluna. Quando se trata da formação de rodas, esta se antecipa aos colegas de forma colaborativa. Neste semestre, Ana demonstrou muita receptividade ao trabalho proposto. Compreende bem as regras quando são demonstradas, realizando com acerto. Como no exemplo acima, Ana mostra sua intenção em resolver a situação de toda turma para que a atividade possa ser realizada.

### **3.2.9 Portfólio de Martina (2;8)**

Martina participa das aulas de música desde o primeiro ano de vida com a presença de seus pais em sala de aula. Frequenta a mesma turma de musicalização desde que ingressou na escola.

Tenho me preocupado com as relações sociais e afetivas de Martina em sala de aula. Seu comportamento dentro da sala de aula tem se apresentado bastante diferente do que se observa fora deste ambiente. Durante o período de aula, Martina comunica-se bastante com o adulto que a acompanha (mãe e/ou pai) e se detém a observar o movimento de seus colegas. Quando uma situação engraçada acontece, alegra-se e ri junto com a turma.

A afetividade das colegas para com ela, a quem se refere como amigas, tem sido de suma importância para facilitar a interatividade entre Martina e a aula de música. Algumas vezes pude observar Ana conduzindo Martina pelo braço para que esta participasse da tarefa proposta. Inicialmente Martina se recusa a andar, mas logo atende a solicitação da amiga e junta-se aos demais colegas. Martina reconhece Ana como amiga e demonstra um comportamento bastante afetuoso para com ela.

06/09/2008 – Preparo-me para contar a história O Susto e trago o saco com os objetos necessários para perto das crianças que, automaticamente, articulam-se em uma roda sem que eu necessite solicitar. Cada um busca um lugar e o círculo acontece de forma muito natural. Martina permanece de pé, perto de sua mãe. Introduzo a história e dirijo a palavra e o olhar aos que estão na roda e também à Martina. Enquanto faço algumas combinações com as crianças, os pais de Ana dirigem-se à filha e lhe dão uma sugestão: – Ana, chama a Martina para a roda. Ana diz: – Martina, vem para a roda. Como esta não atende seu pedido, Ana levanta-se de seu lugar e pega Martina pelo braço, trazendo-a até a roda e abrindo espaço para que as duas possam sentar-se juntas. Martina parece bastante tranquila e satisfeita com a atitude da amiga. Passa a participar ativamente da tarefa proposta.

Martina continua fazendo muitos progressos nas atividades onde há solicitação de ação individual. No início parece um pouco receosa com a exposição, tentando esconder-se no colo de sua mãe ou atrás de algum brinquedo, mas dificilmente fica sem realizar a tarefa. Sua mãe conta que Martina canta durante todo o trajeto entre a sua casa e a escola e decide com antecedência o que será cantado em aula, recordando-se de canções aprendidas na escola infantil que frequenta. No momento em que é solicitada a cantar individualmente, porém, tem preferência pelas cantigas Borboletinha e Pirulito que bate-bate. Segura o microfone e canta. É possível ouvi-la cantando todas as palavras, enfatizando as sílabas mais marcadas e a última sílaba de cada verso. Durante o canto, parece sentir-se mais segura a cada instante. Ao longo da execução, sua voz fica mais forte e passa a percutir o microfone com os seus dedos seguindo, justamente, as sílabas mais marcadas das frases cantadas.

Martina é bastante cuidadosa com o material de aula, olha para a caixa de instrumentos antes de pegar o que deseja e aguarda sua vez de receber algum objeto, sem usar de força para arrancá-lo.

Durante a improvisação instrumental fica em dúvida entre tocar os objetos da caixa ou colecionar junto ao corpo. Martina traz vários exemplares para perto de si e os oferece para o adulto que a acompanha. Se este passa a tocar o instrumento oferecido, Martina prontamente começa a tocar o seu e fixa-se na experiência sonora em dupla, não dando

atenção para o que acontece em volta com as outras pessoas presentes na sala. Experimenta as sonoridades do que tem em mãos e troca subitamente de instrumento. Nesta abrupta mudança, tenta fazer o novo instrumento soar usando o mesmo movimento que estava fazendo com o que acabara de deixar de lado. Se nada acontece, então pára e reflete sobre o que tem em mãos e as possibilidades de determinado instrumento.

Para a atividade da cama-elástica, combinamos que as crianças sentariam em volta do aparelho aguardando a sua vez de participar. Nesta atividade, Martina costuma participar espontaneamente. Sai do colo do adulto e toma assento junto aos colegas. Geralmente não demonstra ansiedade para ser a primeira a brincar e permanece atenta a atividade enquanto seus colegas pulam. Quando Martina é forçada a entrar no pula-pula, trava seu corpo por um instante. Pude perceber que lhe dando o tempo necessário, na maioria das vezes, realiza de forma espontânea o que é proposto.

06/09/2008 – Chegou a vez de Martina subir no pula-pula. Estava sentada próximo ao aparelho e a única que faltava. Sua mãe levantou-se e tocou em seu ombro com suavidade dizendo: – Martina, vamos pular? A mãe a pegou pelo braço e a ajudou erguer-se, mas a velocidade desestabilizou seus movimentos e Martina demorou alguns instantes para fixar os dois pés no chão. Ainda com o apoio da mãe, tentou subir no pula-pula, demorando a decidir-se qual pé deveria colocar primeiro para subir. Com o corpo enrijecido, terminou de subir no pula-pula.

No afã do aproveitamento total da aula de música, parece não haver tempo o suficiente para que todos os alunos realizem as atividade no seu tempo próprio. Se os tempos dos alunos são diferentes, medir a espontaneidade de crianças de acordo com o que são capazes de realizar em determinado intervalo de segundos ou minutos é desacreditar a idéia de que cada sujeito deve ser respeitado em suas particularidades e estratégias de ação.

Em atividades que envolvem dançar e realizar coreografias, Martina junta-se ao grupo espontaneamente ou conta com o incentivo de alguma colega. Normalmente caminha na roda com desenvoltura e está progredindo no passo típico da roda, que exige a cruza de uma perna sobre a outra. Quando acontece uma parada para a realização de algum movimento com braços, Martina fica imóvel, aguardando. Prefere não se mexer e, com o olhar desviado, parece não querer chamar a atenção para si. Ao retomarmos o movimento da roda, volta a participar.

### 3.2.10 *Portfólio de Isabela (2;7)*

Isabela participa das aulas de música desde o primeiro ano de vida com a presença de seus pais em sala de aula. Freqüenta a mesma turma de musicalização desde que ingressou na escola. Normalmente, comporta-se de forma bastante espontânea. Gosta de realizar as tarefas e diverte-se com a presença dos adultos e de seus colegas em sala de aula.

Quando uma tarefa é solicitada, Isabela parece depender da aprovação de seus pais para levantar-se do lugar e juntar-se ao grupo para realizar o que é proposto. Às vezes parece desligada das minhas instruções, principalmente quando estas são demasiadamente detalhadas. Permanece, então, imóvel até que sua mãe ou seu pai digam “Vai, Isabela”, quando então se levanta e passa a participar da atividade. Ainda assim, demorando em tomar a iniciativa, Isabela demonstra grande habilidade motora, e sabe posicionar-se no círculo, pegar um objeto e adequar-se à dança muito rapidamente.

Quando entra em uma brincadeira de roda, encaixa-se rapidamente ao movimento do grupo, e gira de mãos dadas com os colegas, sem olhar para seus próprios pés, prestando a atenção em tudo que acontece ao seu redor, inclusive em minhas instruções, obedecendo a um comando de parar ou andar para outro lado, ou bater palmas. Faz coreografias utilizando pés e as mãos de forma alternada com facilidade. Nas últimas semanas de aula, estava brincando de pular com um pé só, repetindo o novo desafio incessantemente em sala de aula.

Isabela participa bastante de conversas com suas colegas e é bastante falante nestas ocasiões, mostrando vocabulário amplo e formulando frases simples com facilidade. Porém, tenho notado que algumas palavras saem com fonemas trocados ou entrecortadas: “Isabela, como faz o patinho?”, “Faz tá, tá, tá”. Quando escolhe sua música preferida para cantar no microfone ouço o seguinte diálogo: “Qual tu queres, Isabela?” “Qué da... Boletinha”. A mesma dificuldade em pronunciar a palavra Borboletinha não é observada quando Isabela passa a cantá-la no microfone, que o faz obedecendo à pulsação da canção para o encaixe das sílabas. Então, quando Isabela canta, percebo que ela parece mais preocupada em encaixar ritmicamente a música no acompanhamento do que com a fluidez melódica. Observo que canta toda a canção em stacatto, com as sílabas bem marcadas, driblando a dificuldade de articulação das palavras nos lábios.

Isabela equilibra-se bem na cama elástica e realiza toda a atividade sozinha. Não parece se preocupar em combinar seus pulos com a pulsação da canção, parando de pular antes que eu tenha terminado de tocar. Entretanto, na versão inventada pela turma, de pular com seus brinquedos pessoais, Isabela canta a canção e, intuitivamente, conecta o impulso dado ao brinquedo com as sílabas das palavras da canção, assim como faz na atividade de cantar no microfone.

A presença de seus pais em sala de aula parece ser bastante importante para Isabela, pois se dirige a eles todo o tempo para reportar o que está acontecendo. Parece também depender de suas palavras de incentivo para agir, posicionar-se e participar nas atividades. Ainda que esteja focada na tarefa, no conto de uma história ou na formação da roda, quando Isabela ouve a voz dos pais, vira imediatamente o rosto e o corpo para o lugar que eles estão sentados e passa a prestar a atenção em suas recomendações.

Isabela demonstra senso de humor. Em alguns momentos, de forma bastante espontânea, Isabela surpreende a todos com uma piada, um susto ou outra iniciativa que faz os colegas e os adultos rirem. Nessas ocasiões, diferentemente do que acontece com as crianças de sua turma, não ri da própria brincadeira, mesmo quando repete uma brincadeira exaustivamente, dando a entender a intencionalidade de seus atos. Parece gostar bastante de ter os olhares voltados para si.

Durante a aula não demonstra dificuldade em esperar sua vez de participar ou em repartir o material. Ajuda-me a guardar os materiais, recolhendo inclusive objetos de outros colegas, para terminarmos mais rápido. Compreende as regras da aula e atende pedidos simples, como distribuir um objeto ou sentar-se em algum lugar previamente combinado.

27/09/2008 – Ao final do momento da história, abrimos o saco que a acompanha e surge uma seleção de instrumentos musicais. Rapidamente, cada criança encontra um para segurar ou tocar. Isabela apenas observa. Poucos instantes depois, Isabela dirige-se aos pais e diz: “– Não tem mais bolinha!” (referindo-se a uma bola colorida com guizos dentro que usamos como objeto sonoro). Os pais recomendam: “– Escolhe outra coisa então!” Assim, Isabela aguarda que eu traga a grande caixa de instrumentos. Quando esta chega, causa certo frisson nos demais alunos e todos soltam os instrumentos que estavam segurando e passam a procurar um novo objeto dentro da caixa. Isabela aguarda novamente, passando a acompanhar com os olhos as ações da menina que estava segurando a bolinha desejada. Assim que esta a solta para escolher um novo instrumento, Isabela se contorce por entre os colegas e os objetos espalhados e, finalmente, está com a bolinha nas mãos.

As piadas e a atividade dos instrumentos musicais revelam uma novidade nesta turma: o planejamento. Enquanto as crianças parecem agir impulsivamente, instante a instante, sem coordenar situações, Isabela planeja o que pretende fazer e o faz em silêncio. Age intencionalmente e parece decidir, deliberadamente, em que focará sua atenção a cada momento.

Na maioria das atividades, fica atenta constantemente ao comportamento de seus pais. Vigia o que eles fazem e volta para junto deles sempre que é possível. Mostra aos pais todos os materiais que recebe, dirige a eles carinhos e sorrisos em todos os momentos da aula. Quando as crianças são convidadas a sentar-se no chão, Isabela escolhe sempre o colo de seu pai ou sua mãe, mesmo assistindo os colegas procurarem o tapete, outros lugares ou junto a mim.

Durante a atividade de execução instrumental, quando segura um instrumento, também prefere juntar-se aos pais para brincar, desviando-se do propósito da atividade para outras formas de jogar com o instrumento. Esconde-o, troca por outros, analisa a cor, o formato e procura outros usos para o objeto. Dificilmente preocupa-se com seu som ou em usá-lo para acompanhar a música que está tocando.

### ***3.2.11 Portfólio de Larissa (3;0)***

Larissa começou a freqüentar as aulas de música no início do ano letivo de 2008. Integrou-se na turma de forma bastante satisfatória e mostra bastante alegria em participar das atividades propostas.

Larissa é dona de um temperamento ímpar. É bastante tranqüila e delicada com os colegas, não gosta de disputar materiais, lugar ou vez de participar. Assim, sempre quando alguém tem a idéia de pegar o mesmo brinquedo que ela, ou sentar-se no mesmo espaço que ela se dirigia, recua imediatamente, evitando qualquer atrito. Ao mesmo tempo, realiza as atividades com bastante vigor, é participativa, sorri bastante e em nenhuma ocasião pude vê-la recusando-se a participar da aula.

Assim como sua mãe, que a acompanha em quase todos os momentos, Larissa não tem o hábito de levantar a voz. Durante todo o ano letivo, em nenhum momento Larissa

descontrolou-se, chorou ou aparentou estar chateada, sempre atendendo prontamente às atividades. Muitas vezes dirijo-me a todos os alunos, indagando-os sobre algo. Nestes momentos, Larissa dificilmente manifesta-se espontaneamente, preferindo observar as respostas e os gestos dos colegas. Seu olhar acompanha as outras crianças com bastante atenção, mas somente se manifesta quando eu dirijo uma pergunta diretamente a ela.

Fala as palavras corretamente e com clareza, ainda que seja de modo econômico e as pronuncie com muita delicadeza, o faz só quando solicitada. Durante a atividade de cantar ao microfone, costuma aceitar sugestões para variar o repertório de cantigas, mostrando possuir um repertório diversificado. Aproxima bastante seu cantar do contorno melódico da canção e, independentemente de haver ou não acompanhamento ao piano, mantém um andamento médio e canta no ritmo. Não apresenta nenhum sinal de estranhamento quando o acompanhamento não está de acordo com a canção que tão bem conhece.

Presta bastante atenção no que é proposto e consegue entender a regra de uma atividade com facilidade (quando demonstrada), mas às vezes abdica de fazer uma atividade corretamente para tentar imitar a atitude de algum colega que se dispersou da proposta.

Ao pegar a caixa de instrumentos, Larissa escolhe um instrumento que lhe agrada e olha por alguns segundos o conjunto todo da caixa. Normalmente, também escolho um instrumento para tocar durante a atividade. Em diversas ocasiões, Larissa volta a fazer uma busca para encontrar um instrumento igual ao que eu estou executando. Quando é bem sucedida na busca, passa a imitar minha forma de tocar, meus gestos e o que mais for possível: meu caminhar, o balanço do meu corpo, a acentuação que tento fazer. Em outros momentos da aula, a mesma atitude é percebida. Ao final de qualquer atividade, a devolução dos materiais é bastante tranqüila, não apresentando resistência ou incômodo, além de prestar assistência na hora de guardar.

A contenção de movimentos também é notada durante a aula de música. Na atividade do pula-pula, Larissa jamais se recusa a pular e realiza a tarefa totalmente sozinha. A demanda de equilíbrio que o aparelho exige é bastante grande para as crianças, desde o momento de subir e descer e o próprio pulo, sem o apoio das mãos. Tenho observado que Larissa tem o hábito de manter as mãos abaixadas, ao longo do corpo e, não raro, unidas na altura da barriga e com o corpo ligeiramente encolhido. É nesta posição que Larissa tenta

subir no pula-pula. Durante toda a atividade, ela ergue os braços, mas os utiliza o mínimo possível para manter o equilíbrio enquanto pula. Assim que termina, volta a recolher-se, abaixando os braços e unindo-os pelas mãos.

Larissa fez grandes progressos no que diz respeito à formação de roda e coreografias. Dá as mãos para os colegas próximos e anda para o lado e, na maioria das vezes, coloca um pé ao lado do outro, sem cruzá-los para andar em círculo. Bater palmas e os pés durante uma coreografia, mas sem muita precisão, extrapolando a marcação, demorando-se a alternar entre um e outro movimento.

13/09/2008 – Convidei a todas as crianças para fazermos um círculo para cantarmos Roda Cutia. A atividade já era conhecida de todos: iniciei com uma roda para cantar “Roda cutia, de noite e de dia, o galo cantava e a casa caia!”. Na última palavra deveríamos cair no chão, acompanhando a cadência. Enquanto as crianças se atiravam ao chão com certa energia, Larissa voltou seu olhar e seu corpo para a mãe, que lhe sinalizou “Cai, Larissa, cai!”. Larissa agachou-se vagarosamente após o encorajamento da mãe. Nas outras vezes que cantamos a canção, Larissa negou-se a participar da atividade, preferindo apenas observar e aplaudir entusiasmada quando, finalmente, eu decidi trocar de atividade.

A partir desta observação, pude perceber que Larissa prefere as atividades mais tranquilas, que não demandam força e que mantém o grupo mais organizado, e cada um trabalhando em seu espaço. A interação com os colegas é suave, não repele suas companhias, mas não busca repartir ou conversar com os outros durante a aula, como faz comigo ou com sua mãe.

### ***3.2.12 Portfólio de Carolina (2;9)***

A Aluna Carolina frequenta as aulas de música desde o primeiro ano de vida e mantém-se sempre acompanhando a mesma turma que está agora. Durante todo o semestre apresentou-se com algum atraso, por isso não participa das atividades do início do período.

Carolina, logo que chega a aula, demonstra certa inibição. Inicialmente mantém os dedos na boca e não se afasta muito do lugar onde seus pais estão sentados. Quando trago algum material, Carolina parece pretender pegar e brincar junto às colegas, mas alterna o olhar incessantemente entre os objetos e os pais, como se pedisse auxílio ou aprovação. Só

depois de alguma insistência é possível observar Carolina tomando a iniciativa de pegar algo ou participar da atividade.

Após este momento inicial, Carolina passa a ter uma participação bastante ativa na aula. Participa de todas as atividades e gosta de ser a primeira nos jogos individuais. Sua habilidade motora é bastante precoce, corre, caminha, dança pela sala habilidosamente. Quando um obstáculo se apresenta em seu caminho, ultrapassa cautelosamente, sem tropeçar, medindo os passos. Trata-se de outra criança parada, Carolina guarda certa distância para garantir que não irá empurrá-la ou machucá-la. Os mesmos cuidados são observados na hora de guardar os instrumentos e quaisquer objetos distribuídos. Carolina dirige-se ao lugar de guardar e coloca o que usou com cuidado e sem pressa.

Ainda que não fale muito com os colegas, Carolina articula muito bem as palavras de fala com desenvoltura. Comunica-se com clareza e já pronuncia a maioria das palavras corretamente. Dirige-se a mim e faz solicitações como, por exemplo, pedir para ser a primeira a subir na cama-elástica. Neste aparelho, tem um ótimo desempenho. Sem necessitar da intervenção de adultos, sobe sozinha, vira o corpo em minha direção, antecipando a resposta à minha pergunta sobre a música que deseja que eu toque enquanto ela pula.

Normalmente a canção escolhida para pular é Borboletinha. Antes de iniciar a cantar, costumo tocar uma seqüência de acordes de preparação (I V I), nesta hora Carolina prepara-se para o primeiro impulso e dá o primeiro pulo no momento em que a letra é introduzida. Mantém-se pulando firmemente, apesar de não usar os braços para ajudar no equilíbrio. O corpo enrijecido durante a atividade transforma-se no último instante das canções. Quando a dominante prepara a tônica para finalizar a execução, Carolina invariavelmente amolece o corpo e deixa-o a mercê do rebote do aparelho, já sabendo que sua participação ali se acaba. Talvez se guie apenas pela letra da música, já que os dois fatores aparecem quase no mesmo momento, mas a expressão de relaxamento do corpo é notória e constante.

Ao pular ou ao participar de brincadeiras que envolvem o controle de pulsação, Carolina destaca-se. Isso porque se aproxima bastante de conseguir manter um pulso regular. Batendo palmas, marchando, pulando no pula-pula e tocando instrumentos, podemos vê-la buscando um padrão para responder.

18/10/2008 – Atividade da caixa de instrumentos: voltamos a usar a música “Pé com pé” do grupo Palavra Cantada. As crianças realmente adoram esta canção e vibraram quando começa a tocar no aparelho de som. Todos já ouviram esta pelo menos dez vezes no último ano. A marcação rítmica parece ser o fator mais notado, pois todas as crianças estão percutindo os instrumentos buscando regularidade. A experiência anterior, com a música “Sakura” da Teca Oficina de Música, foi bastante diferente da que presenciei agora. Naquela ocasião, a fluidez melódica e exploração tímbrica se destacavam e as crianças buscaram mais chocalhos e paus-de-chuva do que os tambores e pandeiros escolhidos hoje. Carolina parece estar bastante comprometida em acertar a pulsação da canção. Tem um pandeiro em mãos e o pega de forma correta, com dedos na parte anterior e o dedão sobre o couro. A outra mão permanece com os dedos juntos. Carolina percute o instrumento enquanto observa sua mãe fazer o mesmo movimento com objeto semelhante.

Desde que Carolina ganhou um irmão, durante o último semestre de aula, mostrou-se mais autônoma durante a aula. Impõe sua vontade com certa firmeza, se oferece para realizar atividades de forma espontânea e resolve problemas sem a necessidade da intervenção dos adultos. Mesmo assim, como o momento de aula não precisa ser dividido com o novo integrante da família, Carolina faz questão de manter-se próxima de sua mãe durante todo o período.

Carolina participa de atividades coletivas como as danças de roda, mas não demonstra muita empolgação. Realiza coreografias mais complexas com bastante precisão e não necessita observar todo o tempo minhas ações para lembrar-se de uma seqüência de passos. O sentido de orientação garante a ela grande segurança para girar, bater palmas, andar e sacudir-se.

Sua interação com os colegas acontece em raros momentos. Carolina prefere, na maioria do tempo de aula, dividir impressões, sorrisos e afagos com seus pais. Diferentemente desta observação, Carolina transforma-se ao final da aula e passa a correr, brincar e rir fazendo estripulias junto às outras crianças de sua turma.

### 3.3 IMPRESSÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS INTENCIONAIS

#### 3.3.1 *Experiência Intencional 1: Dançar os modos*

A situação foi aplicada em duas ocasiões. A primeira na turma formada por crianças de dois a três anos, que convencionei chamar de Turma 2-3. A segunda, reunindo em um mesmo encontro todas as crianças entre quatro e cinco anos, Turma 4-5. As considerações que seguem pretendem destacar momentos importantes da situação de coleta que serão posteriormente discutidos na análise dos dados.

Participantes da primeira ocasião: Martina (2;8), Isabela (2;7), Ana (2;9), Carolina (2;9), Larissa (3;0).

Repertório utilizado: Frédéric Chopin – Noturno em Dó sustenido menor – Op. 27 n. 1 (trecho) e Noturno em Ré bemol maior – Op. 27 n. 2 (trecho), nesta ordem.

Entreguei um lenço a cada criança da turma e fiz uma pequena introdução à atividade na qual me referi ao lenço como um artefato mágico. O enunciado da história era o seguinte: “Vou dar um lenço para vocês e este lenço gosta muito de dançar. Quero que vocês os façam dançar conforme a música que eu colocar. É necessário prestar muita atenção ao que está tocando para a dança combinar com a música”. Aos pais das crianças, recomendei que se mantivessem em silêncio durante toda a atividade e não participassem, tentando ignorar os pedidos de atenção das crianças.

As condutas gerais registradas em vídeo mostram que (i) todos compreenderam que a tarefa consistia em dançar segurando o lenço; (ii) os pais das crianças tiveram muita dificuldade em evitar interações com as crianças; (iii) as crianças, por sua vez, demonstraram intenso interesse em realizar trocas com seus pais, convidando-os para brincar e aproximando-se deles; (iv) nenhuma criança desistiu ou demonstrou sinal de tédio durante a atividade, embora esta tenha se prolongado por um longo tempo sem novidades.

Comportamentos observados durante a realização da tarefa: Ao realizar a atividade proposta pude observar que as crianças usaram um longo tempo no início da música para adaptarem-se ao objeto entregue, o lenço. Algumas crianças se movimentavam e acabavam pisando em cima do material fazendo com que este fosse arrancado de suas próprias mãos.

Outros demonstraram dificuldade em segurá-los como eu havia feito: uma mão em cada extremidade de um lado do lenço e passaram os primeiros instantes buscando o êxito nesta tarefa. À medida que as crianças que conseguiam lidar com os entraves do próprio material passaram a se movimentar com mais fluidez. A ação básica da maioria das crianças consistiu em embalar o próprio corpo utilizando os pés em um movimento de vai-e-vem enquanto seguravam o lenço paralelo ao tronco. Outras crianças arriscaram giros sobre o próprio corpo e o balanço dos braços mantendo o resto do corpo parado.

A associação entre música e movimento parece que foi feita pelo caráter melancólico das obras e foi invariável entre a execução do Noturno em modo menor e do Noturno em modo maior. Alguns movimentos mais contidos na segunda música poderiam ser relacionados aqui, mas acredito que dizem respeito mais aos braços cansados de estarem suspensos no ar enquanto seguravam o lenço do que qualquer relação feita entre o que ouviam e o que faziam. Duas crianças fizeram jogo simbólico, imitando hora de dormir, acariciando os pais com o lenço e insistindo para que eles adormecessem. A conduta não se alterou na passagem uma música e outra, incluindo o espaço de silêncio entre as duas obras.

Notei especial preocupação com o próprio gesto e com as possibilidades do lenço, enquanto o deslocamento no espaço da sala foi mínimo e o repertório de movimentos bastante limitado.

Participantes da segunda ocasião: Pedro (4;4), Mariana (4;4), Cauê (4;2); Marcelo (4;2); Juliana (4;10); Joana (5;3), Leonardo (5;3)

Repertório utilizado: Anton Diabelli – 28 Melodische Übungsstücke (nº 6) – Op. 149-6 n.1 e Op. 149-6 n.2 ou Anton Diabelli – 28 Melodische Übungsstücke (nº 14) – Op. 149 n.141 e Op. 149 n.142

Cada criança – e seu familiar – foi instruída a trazer consigo um urso, um boneco ou uma boneca que gostasse bastante. O intuito era que o brinquedo servisse como objeto mediador entre a criança e a atividade. Acredito que esta foi uma medida positiva, pois não se puderam notar sinais de inibição ou constrangimento durante a realização da tarefa. No dia do encontro, as crianças aguardaram em uma sala anexa e foram dadas tarefas para estas fazerem enquanto eram chamadas individualmente para entrar na sala.

O enunciado proposto foi similar ao aplicado com a Turma 2-3: “Tu trouxeste o boneco que mais gostas. Agora, eu vou colocar duas músicas, uma depois da outra, e eu preciso que tu faças teu boneco dançar conforme o que tu ouvires. Eu preciso fazer uns relatórios, então vou deixar a filmadora ligada enquanto tu realizas a tarefa”. Durante a atividade, fiquei de costas para a criança que dançava.

As condutas gerais registradas em vídeo mostram que (i) todas as crianças entenderam o enunciado e se propuseram a realizar a tarefa; (ii) todos tiveram comportamentos bastante espontâneos, não evidenciando preocupação em comparar-se com os demais colegas ou em realizar a tarefa de modo “correto”; (iii) todos os alunos conseguiram manter-se no espaço sugerido, onde a câmera podia filmá-los. (iv) dado o meu esforço na conservação de minhas condutas habituais, as crianças não mostraram estranheza ou questionaram o que estava acontecendo, mas já tinham ciência que se tratava de “alguma coisa para ajudar a Profe Paula num lugar que ela tinha outra Profe”, como um deles declarou na ocasião (Juliana, 4;10).

Cauê (4;2) diferenciou-se das condutas dos demais por não ter julgado necessário ficar de pé para fazer seus bonecos dançarem, embora tenha parecido identificar os elementos do enunciado. Durante as duas peças simulou lutas e me relatou como haviam sido e quem havia ganhado, falando enquanto a última peça ainda soava. As demais crianças mantiveram-se de pé para a realização da atividade. Os vídeos demonstram um desnível entre o repertório de passos dos meninos e das meninas, estas últimas utilizando maior variedade de movimentos.

Transposta a barreira da compreensão do enunciado, as crianças parecem tentar identificar algum padrão rítmico ou melódico para definirem sua movimentação. Podem-se observar com clareza as tentativas de adequação ao tempo binário composto que a valsa apresenta. Alguns gestos musicais aconteceram de forma sincronizada com o início e fim de frases, e aconteceram principalmente durante a aplicação do experimento com as meninas. Outro movimento perceptível foi a diminuição gradativa dos movimentos próximos ao final da execução de cada música.

O modo que a obra se apóia não parece ser relevante para a distribuição dos movimentos no espaço. Em alguns momentos pode-se perceber certa contenção na

movimentação de algumas crianças quando se trata de músicas em modo menor, mas esta impressão logo se desfaz e nota-se que as crianças preferem claramente explorar possibilidades de movimento com seus corpos a tentar conectar-se com a música. Dançar conforme a música parece ser uma regra nova e as crianças parecem não entender muito bem o que isto significa, então passam a explorar os seus passos e vivenciar aquela música de alguma maneira já conhecida.

Acredito que, sutilmente, as crianças estão vivenciando também o movimento harmônico e levando-o em consideração para sua dança. Entretanto, parece-me que há uma sensibilidade maior a perceber as marcações rítmicas e os desníveis de intensidade. E esta sensibilidade se refere tanto à criança que executa a tarefa quanto à pesquisadora, que faz a leitura dos movimentos. Enquanto a movimentação rítmica é muito facilmente percebida a quem olha, as sensações provocadas pela harmonia parecem afetar a amplitude do movimento, embora possam não restringir-se a apenas este comportamento. É preciso enunciar com mais clareza quais tipos de condutas podem ser influenciados por este parâmetro.

### ***3.3.2 Experiência Intencional 2: Versão Homônima***

A experiência foi apresentada em três ocasiões na Turma 4-5 e em uma ocasião na Turma 2-3. Nesta última, com a presença dos pais em sala de aula e com as modificações metodológicas que foram necessárias.

Contou com os mesmos participantes da Situação Experimental 1, enquanto o repertório utilizado foi o seguinte: Borboletinha, Marcha Soldado, Sapo não lava o pé, Dona Aranha e Atirei o pau no gato. Todas as canções originalmente escritas e conhecidas no modo maior e transpostas para o modo menor.

Nas ocasiões em que a atividade foi proposta à Turma 4-5, a proposta desenrolou-se da seguinte forma: sentei-me ao piano e propus que fizéssemos nosso jogo de adivinhar as canções sem a letra. Toquei a canção no modo maior (original) e lhes perguntei se conheciam a música. À medida que a resposta era positiva, toquei a mesma música transposta para o modo menor e lhes fiz a mesma pergunta. Dependendo da resposta, esforcei-me em travar um diálogo com o(s) aluno(s) inspirado nas técnicas do método clínico.

As condutas gerais registradas em vídeo mostram que (i) as crianças entenderam o enunciado com clareza, principalmente por estarem acostumados à proposta feita (exceto pelas mudanças de parâmetros); (ii) não houve nenhuma resposta correta quando se tratava de canções originalmente em modo menor, por isso esta opção de transposição (m para M) foi descartada neste estudo.

Comportamentos observados durante a realização da tarefa: em geral, as crianças conseguem adivinhar com facilidade as canções mais conhecidas de seu repertório no modo original. Quando as canções foram executadas em modo menor, houve dois tipos de respostas. O primeiro tipo é o estranhamento à melodia, as crianças negam que conheçam a canção tocada. Respostas como “esta eu não conheço” (Juliana), “eu conheço esta, mas não quero falar o nome” (Leonardo) ou “eu conheço, mas não me lembro qual é” (Joana) são típicas do não reconhecimento. O segundo tipo de resposta acontece quando a criança nomeia a música corretamente e faz comentários sobre suas impressões. É o caso de respostas como a de Marcelo (ver página 14) em que atribui sentimentos de tristeza, terror, estranhamento, “estragado” às canções. Em nenhuma ocasião notou-se crianças que confirmavam tratar-se da mesma canção e, ao mesmo tempo, dissessem que ela permanecera igual.

As reações destas crianças suscitaram muitas reflexões por minha parte, inclusive a hipótese que originou este estudo: que a criança levava em consideração o discurso harmônico ao apreciar o material musical. Entretanto, outros fatores fizeram-me considerar outra explicação para as mesmas ocorrências, o que veremos durante a análise dos dados à luz da teoria.

Algumas respostas foram, em minha opinião, bastante complexas. Um exemplo é a situação de Pedro em que toquei O Sapo Não Lava o Pé em modo menor e sua resposta imediata e espontânea foi:

Pedro (4,4): é o sapo [expressão preocupada]. – Qual sapo, Pedro? – O cururu... não... [fala muito fraco e abaixa a cabeça] – Não te ouvi. Era o Sapo Cururu? – Era o sapo cururu que não lava o pé.

A análise do diálogo depende da contextualização das respostas. O Sapo Cururu é uma canção em modo maior bastante conhecida das crianças e, para muitas delas, é uma

canção introspectiva, misteriosa e triste que se opõe ao caráter alegre da canção O Sapo Não Lava o Pé.

Em várias ocasiões as versões em modo menor foram relacionadas a eventos diversos. Alguns atribuíram a estranheza a um defeito no piano, outros disseram ter ouvido sons estranhos de fora da sala junto à sala de aula.

Na ocasião em que apresentei a proposta à Turma 2-3 não foi dado nenhum enunciado especial, visto que eu não havia obtido sucesso quando propus que adivinhassem as canções tocadas sem a letra. Por isso, durante a atividade da cama-elástica, passei a tocar as canções que as crianças solicitavam, só que em modo menor.

As condutas gerais registradas em vídeo mostram que (i) as crianças não demonstraram nenhum estranhamento ou comportamento diferenciado em relação à execução em modo menor; (ii) apenas uma mãe olhou-me e pude perceber que fez comentários sobre eu estar tocando “de um jeito diferente”.

### ***3.3.3 Experiência Intencional 3: Final da História***

A situação foi apresentada apenas às crianças da Turma 4-5 em sessões individuais, onde foi contada a história neutra que resultava em uma cadência maior ou menor, executada ao piano. Em um primeiro momento, tomei a decisão de dividir a turma em dois pequenos grupos para apresentar a versão menor para um grupo e a versão maior para o outro. Como a história suscitou diálogos interessantes, continuei discutindo com algumas crianças e, no intuito de fazer uma contraprova de suas respostas, apresentei a outra cadência para a mesma criança e, inclusive combinando intensidades e diferentes registros do piano para dar seqüência ao diálogo.

As condutas durante esta proposta que foram registradas em vídeo nortearam a discussão sobre as reações típicas das crianças pré-operatórias em que o discurso verbal lhe escapa. Seus olhares para mim, sua busca pela resposta certa para me dar, as respostas formuladas antes do término da tarefa, as respostas “absurdas” precisaram ser analisadas com cautela, pois diziam respeito ao nível da tarefa e as possibilidades de interação da criança. Inclusive, o enunciado da tarefa pareceu ser compreendido em parte. A proposição

compreendida foi a de compor um final para a história que eu havia contado, todavia a participação do piano ficou difusa e não muito Clara para as crianças.

Embora a constatação de que não compreenderam o enunciado completamente, as quatro crianças que ouviram a cadência em modo menor criaram um fechamento não-feliz para a história. Entretanto, durante o diálogo que se desencadeou, as mesmas crianças deram respostas diferentes à cadência já apresentada. Este fato faz-me acreditar que as respostas tratam-se mais de fabulações, crenças sugeridas e não-importismos.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

As interpretações desta pesquisa orientaram-se pela busca constante de uma visão de conjunto dos dados coletados. Significa considerar o desenvolvimento musical com as singularidades de cada criança, desde o modo como normalmente se envolve nas atividades até as reações mais inusitadas frente às situações novas. Nessa etapa, os Portfólios de Aprendizagem Musical foram relidos com a intenção de mergulhar nas histórias musicais de cada criança e tornar bem presente como cada uma se mostra, como compreende e dá significado ao que faz. Foi assim que o contexto das aulas de música foi recuperado e mantido como uma grande rede, onde os demais dados puderam de apoiar.

O modo como as crianças se acercam da música inserindo-se nas atividades propostas, suas certezas e hesitações foram motivo de longas reflexões. As soluções encontradas por elas para atender ao que lhes era proposto provocaram outra série de questionamentos, cujo apoio teórico tornou-se imprescindível. Até obter um nível de coerência tal que permitisse contextualizar os dados encontrados no corpo teórico que os articula e dá sentido aos acontecimentos, foi um caminho de ir e vir, com muitas voltas.

As dimensões das reflexões organizam a interpretação dos resultados em áreas de sistematização, que recuperam minha própria trajetória de pensamento na busca de sentido e argumentações para compreender e explicar de que forma os sujeitos elaboram o conhecimento musical. Mais especificamente, como elaboram o conhecimento em circunstâncias onde os modos maior e menor são empregados como referência na orientação de suas de suas condutas.

### **4.1 O PROBLEMA DOS ENUNCIADOS**

A realização das experiências intencionais tornou aspectos importantes do estudo realizado bastante visíveis. Foi possível compreender que as atividades que envolvem a expressão de uma conduta, além da formulação Clara da proposta, a própria atividade que a criança realiza precisa oferecer ao pesquisador a possibilidade de analisar o que ela faz e como faz, para dar conta das demandas do pesquisador. Conforme vimos nos portfólios, faz parte do modo de compreender da criança pequena, olhar e guiar-se pelo vê o outro fazer,

identificando-se com ele, muitas vezes nos mínimos detalhes. Nas situações em que o desejado é justamente conhecer o modo como a criança age por si mesma, os exemplos e modelos precisam ser evitados. As crianças conquistam de forma muito lenta e gradual a possibilidade de agir a partir de explicações verbais, mesmo quando estas fazem referência às ações simples do seu cotidiano, como “fazer o lenço dançar”.

Os resultados dão testemunho de situações onde o enunciado foi o entrave na realização das atividades musicais. Compreender o sentido das palavras é uma das conquistas das crianças, contudo apreender a lógica que estrutura a frase, ou a regra que a combinação das palavras expressa vai muito além disso. Compreender o que o outro diz supõe capturar, além da própria palavra, a estrutura que as enlaça.

“O uso do sistema mais importante de signos, que é a linguagem, não promove apenas em grau elevado o desenvolvimento cognitivo, mas é condição sine qua non para que a troca de pensamentos entre diferentes pessoas se torne viável” (KESSELRING, 2008). Embora os indivíduos pré-operatórios estejam bastante familiarizados com as palavras, muito deverão percorrer ainda para que o jogo de regras seja viável, visto que ele é “a atividade lúdica do ser socializado” (PIAGET, 1945). E, neste caso, a socialização fica subjugada ao egocentrismo típico infantil.

A linguagem da criança pré-operatória se restringe a ordens, súplicas, palavras-frases ou frases que exprimem desejos ou, ainda, por perguntas e verificações. Todavia, lhe falta algo: a informação adaptada. A criança dirige ao outro e ouve do outro muito pouco, na maior parte do tempo concentra-se em si mesma, e para entender um enunciado, uma regra, o fará melhor imitando o que vê (PIAGET, 1923, p. 66).

Portfólio de Larissa (3;0) – Presta bastante atenção no que é proposto e consegue entender a regra de uma atividade com facilidade (quando demonstrada), mas às vezes abdica de fazer uma atividade corretamente para tentar imitar a atitude de algum colega que se dispersou da proposta.

A dificuldade na compreensão dos enunciados pode ser atribuída ao fato da criança da primeira fase do nível pré-operatório dar-se por satisfeita, simplesmente, com o que o jogo simbólico que as sonoridades da palavra pode lhe suscitar. A criança sensório-motora realiza seus exercícios simples, sem finalidade outra que não seja o “prazer de se sujeitar à realidade”. Com o aparecimento do pensamento na fase posterior, passa a usar sua capacidade

imaginativa para brincar, e suas brincadeiras passam a ter funções que podem ser “a compensação, a realização dos desejos, a liquidação de conflitos” (PIAGET, 1945, p. 147).

É verdade que o meio social será decisivo no que concerne à adequação de suas condutas de modo a ajustar-se ao convívio social. As regras surgirão com o próprio exercício do jogo, o qual produz a sua própria superação. A regra, portanto, supera o jogo simbólico no sentido de haver um limite que se impõe como condição para que o jogo se realize. Isso pode explicar porque em diversos momentos dos portfólios, a dificuldade com os enunciados está ausente nas crianças maiores.

Portfólio de Juliana. (...) Reage muito bem a proposições verbais sem precisar contar com a intervenção específica da professora. Rapidamente consegue compreender o que foi sugerido e traça estratégias para realizar as atividades. Quando se trata de uma dança em roda, enquanto coloco o cd, inicia a articulação da roda antecipadamente, dando ordens para seus colegas se posicionarem.

## **4.2 O MOVIMENTO PELO MOVIMENTO**

Na experiência intencional que analisa a maneira como a criança usa seu corpo para responder as mudanças de modo na música, a turma de dois a três anos, o andamento lento e o caráter dramático das obras me fizeram supor que se criaria uma atmosfera melhor para o exercício proposto. Isto porque não levariam os sujeitos a se excitarem tanto quanto poderia acontecer se as músicas fossem agitadas. Não se trata de julgar a excitação como algo negativo, mas pensei que uma música em andamento mais rápido traria a dispersão mais facilmente, enquanto a música lenta levaria os sujeitos a se focar na solicitação feita.

De certa forma isto aconteceu. O caráter solene das obras não permite criar uma identidade com as aulas de música já realizadas, como também o material, os lenços, era uma novidade. Algo novo e de natureza diferente estava acontecendo. Isto pode ter deixado as crianças em estado de alerta, diferente do observado normalmente.

Experiência Intencional 1, [Noturno em Dó sustenido menor (Chopin)]: Martina segura o lenço com as duas mãos e passa a movimentar-se antes do início da execução. Nos primeiros instantes, passa a fazer o exercício de segurar as duas pontas do lenço para fazê-lo voar enquanto gira o corpo sobre seu próprio eixo. Nas primeiras tentativas, ao dar o impulso

para girar, seu braço direito faz uma curva maior e o lenço lhe escapa dos dedos. Conquista o movimento depois de seis repetições, antes do início da música e passa a fazer um exercício repetitivo com os braços levantados, em paralelo, impulsionando todo seu corpo para um lado e para outro. Quando a música inicia, percebe-se que o movimento continua exatamente igual. Alguns segundos depois, abaixa os braços e continua o movimento pendular (parece ter cansado do peso dos próprios braços). Permanece com apenas este movimento durante todo o tempo.

Experiência Intencional 2, [Noturno em Ré bemol maior (Chopin)] Martina havia parado de dançar no intervalo entre as execuções e passa a se movimentar quando a nova música é colocada. Um novo gesto é testado por ela: pega o lenço por uma ponta e tenta fazê-lo girar. Novo insucesso, pois seus braços não são compridos o suficiente para que o movimento aconteça. Retoma o exercício anterior e volta ao pêndulo.

Durante a atividade pode-se observar condutas semelhantes entre as crianças: o objeto que eles seguravam por si só oferecia uma gama de desafios, era preciso manter o lenço em movimento enquanto a música soava. Vê-se que todos os indivíduos buscaram este desafio, o de movimentar-se para o objeto se mexer, e não parecem buscar nuances da própria música. O ritmo e a intensidade do movimento são dados pela resistência oferecida pelo objeto que os sujeitos têm em mãos.

Experiência Intencional 2, Isabela sobe com certa dificuldade no pula-pula apoiando as mãos sobre o aparelho e levando suas pernas em seguida. – Tu queres Borboletinha ou Marcha Soldado? – Borboletinha. Preparo-me para executar tocando os acordes de tônica (i), dominante (V) e tônica (i) em modo menor. Enquanto isso, ela se abaixa para pegar impulso, preparando-se para pular. Executo Borboletinha em modo menor. Isabela dá impulsos fracos em cima da cama elástica. Não canta durante a execução e desce do pula-pula pouco antes do fim da canção e quando o acorde final é tocado ela já está acomodada no seu lugar.

Ao fazer uma observação mais cautelosa, fiquei surpresa. As crianças realmente apreciam muito a atividade da cama-elástica durante as aulas regulares. Entretanto, pude notar que Isabela ignora quase por completo a execução musical simultânea com o aparelho. Trata-se da dificuldade de fixar-se em duas atividades distintas ao mesmo tempo. O desafio motor já toma espaço o suficiente na mente do sujeito a ponto de não haver lugar para preocupar-se

com o que é ouvido. As condutas sensório-motoras não desaparecem. Não obstante, um tipo similar de condutas é encontrado na criança maior, entre quatro e cinco anos.

Portfólio de Juliana – (...) parece ter extraído uma fórmula para resolver o problema [de dançar] a partir de sua experiência prática, sabe como deve proceder e tem êxito em suas ações, mas os acertos estão demasiadamente atrelados ao convívio com esta atividade e com esta canção específica.

Novamente a conquista do movimento se sobrepõe aos outros objetos que poderiam ser assimilados. O desafio é, invariavelmente, o êxito na dança e nos deslocamentos. Para isso, a criança buscará a ampliação do repertório de passos ou exercitar os já conhecidos para aperfeiçoá-los. E o exercício é tão intenso que, algumas vezes, os acertos parecem mais do que a regularidade motora que se impõe pelos gestos de repetição imitativa:

A compreensão da essência da regra ainda não é verificada, embora a criança já consiga copiar certos tratamentos dados à regra pelos adultos. Além disso, embora a criança brinque em jogos sociais, ela ainda não domina o sentido abstrato das regras que esses jogos implicam, não manifestando consciência delas, nem a capacidade de fazer julgamentos morais. (CORREIA, 2003, p. 132)

#### **4.3 A VERSÃO HOMÔNIMA DAS CANÇÕES EM MODO MAIOR**

Experiência Intencional 2 – [Somente Juliana na sala. Toco ao piano Marcha Soldado em sua versão normal (modo maior), sem letra, só melodia e acompanhamento] – Juliana: eu sei qual é. É o Marcha Soldado. [toco Marcha Soldado transposta para dó menor] – Juliana: essa eu não sei. Vou tocar de novo, então [toco só a melodia, em modo menor] – Juliana (com olhar disperso): é o Marcha Soldado, né? – Não sei, se tu dizes... [Marcelo entra na sala]. – Marcelo, que música é essa? [toco novamente] – Marcelo (com feição tranqüila): é o Marcha Soldado, ora. – Mas igual ou diferente do que eu sempre toco? – Marcelo: ela ta diferente. – Diferente? Vou tocar de novo [toco em modo maior] – Marcelo: ta igual sempre. [toco em modo menor] – Marcelo: ta diferente porque é de t..., porque parece que é de terror. – E agora? [toco Borboletinha em modo menor] – Marcelo: essa também é de terror, mas não tanto.

Este caso, muito semelhante ao relato do início deste estudo, ilustra o comportamento das crianças entre quatro e cinco anos no que diz respeito ao problema dos modos. Em várias ocasiões pude constatar que as crianças, aproximadamente aos quatro anos de idade, são capazes de fazer constatações como estas.

A atividade da adivinhação de canções conhecidas sem o uso da letra – no modo original – passou a ser utilizada intencionalmente com as crianças a partir de três anos, idade em que as crianças passam a compreender a solicitação que é feita. Em poucas repetições do mesmo exercício, observamos o êxito em sua realização.

Moog (1976) testou esta mesma habilidade e reconheceu que apenas 40% do grupo de crianças em torno de quatro anos foram capazes de reconhecer canções do repertório. O pesquisador coloca também que “não se pôde observar nenhuma diferença significativas nas respostas à música que fossem determinadas pelo ambiente”, pois crianças que diziam que seus pais ouviam música todo o dia não tiveram desempenho mais favorável (p. 275).

Os acertos das crianças, embora se assemelhem bastante com o comportamento tipicamente operatório, parecem não ultrapassar o nível da inteligência prática. Esta inteligência tende “a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdades”, mas ajudará a criança a resolver muitos problemas que dependem de raciocínios práticos, ou de coordenações que possam ser realizadas mediante manipulação concreta da situação. Isso pode explicar o sucesso das crianças na realização das atividades com canções conhecidas.

No entanto, sabemos que o contato com o ambiente rico musicalmente por si só não melhora o desempenho da criança, no sentido de promover raciocínios do tipo operatório. O contato com o material sonoro irá provocar o que Sloboda (2008) chamou de “audição natural”, que é a capacidade intrínseca dos indivíduos para agrupar sons semelhantes e entenderem como uma unidade (p. 203-204). O que se busca na atividade de adivinhação é usar esta capacidade de agrupamento para dissipar o poder que a letra tem sobre o objeto musical, permitindo que a estrutura melódico-rítmica seja percebida como uma estrutura.

Após o desafio da identificação da canção quando tocada sem a letra, a criança precisa reconhecê-la quando modificada no âmbito harmônico, quando transposta para o modo menor. Temos aí, um objeto transformado ou dois objetos distintos?

Como já colocado, são várias as ocasiões em que vemos crianças a partir dos quatro anos obtendo sucesso em adivinhar o nome da canção manipulada. Ainda assim, parece que este fato tem relação com o que permanece invariável na nova versão (modo menor) do que com o que variou, propriamente. Parece-me, neste caso, que o raciocínio pode andar por vias diversas.

Por um lado, temos um conjunto de parâmetros que se mantêm invariável na canção: o contorno melódico, os acentos, os ritmos e os gestos musicais. Tudo é igual ao esquema da canção que a criança já interiorizou. Pode-se acreditar que a canção no modo diferente, como objeto a ser conhecido, não apresentou mudança o suficiente a ponto de o quadro assimilador necessitar de alguma modificação para adaptar-se ao novo objeto, simplesmente porque ele não é considerado novo. Neste caso, a criança está tratando como a mesma música que já conhece e nem nota a diferença. Por outro lado, a harmonia construída em modo menor apresenta mudanças sutis que já promovem perturbações internas inconscientes e a criança passa a notar semelhanças com versões já conhecidas, que tendem a se refinar com a prática deste tipo de atividade.

Mas então, onde se apóia a crença de que a música é “de terror”? Por que a canção em modo menor desestabiliza a criança?

Experiência intencional 2: [coloco o pula-pula após alguns minutos de experiência para descontrair] Pedro (4;4) sobe no pula-pula. [toco Dona Aranha em modo menor] – perto do fim da música diz: Ta estranha! – Que música era? – Dona Aranha! – Isso, tu tá certo! – Mas tava estranha (e vai para o piano, toca em muitas teclas tentando me explicar o que havia de estranho); [toco Dona Aranha em modo maior] – Não tava assim? – Não. Tava diferente.

A observação da situação experimental revelou que as crianças menores, entre dois e três anos, parecem não ter ainda esquemas para fazer esta distinção entre letra e melodia. A resposta mais comum pode ser exemplificada da seguinte forma:

Situação experimental 2 – Eu vou tocar uma música sem usar as palavras e tu me dizes que música eu toquei, ok? – Ana: está bem. – [canto a melodia de Borboletinha utilizando apenas a sílaba “lá” e acompanho a mim mesma no piano] – Que música eu toquei, Ana? – Ana: a música do lalalá.

Típico do pensamento pré-operatório, as representações da criança nesta idade são estruturadas de forma justaposta, sincrética e egocêntrica (MACEDO, 1988). Justaposta porque analisa as coisas estaticamente e as categoriza por semelhanças e diferenças. É também sincrética, porque não enxerga os detalhes e não se aprofunda. Neste caso, a canção torna-se unidimensional, como todo o seu pensamento.

“A criança retém uma multidão de impressões e de recordações, mas ela não as ordena em séries coerentes (...) a não ser em meio às mais graves confusões” (PIAGET, 1946). É a parte que se confunde com o todo e não permite a separação em camadas: a

camada da letra, a camada da melodia, a camada dos ritmos. A manifestação destas características não é mais do que o egocentrismo que toma conta do pensamento infantil e apreende o objeto a sua imagem e semelhança, como se enxerga, como um bloco único.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho buscou compreender as reações das crianças frente às atividades que envolvem o modo maior e o modo menor, levando em consideração o aspecto fundamental do seu modo de produzir o conhecimento e a tendência mais geral do seu desenvolvimento.

O fato de a criança considerar o parâmetro harmônico quando escuta música era a hipótese com a qual iniciei esta investigação. Para isso, tratou-se de observar as condutas das crianças, suas características peculiares e refletir, tendo como eixo das reflexões uma teoria coerente, capaz de permitir articulações que liguem de modo coerente o fato à teoria.

No desenrolar deste trabalho, pude levantar outra questão bastante significativa para mim: o problema metodológico nas pesquisas com crianças com idade inferior a seis anos. Não se trata de atribuir as dificuldades encontradas à incapacidade lógica das crianças ou de supor que a presença da câmera de filmagem tenha prejudicado os procedimentos da pesquisa. Trata-se, na verdade, de saber direcionar ao olhar ao sujeito, colocando-o no centro das atenções, para ver o quê e como ele faz, buscando entender as razões que o levam a agir, a pensar e a falar daquela maneira.

## **AS CONDUTAS MUSICAIS DAS CRIANÇAS ENTRE DOIS E CINCO ANOS**

No que concerne aos aspectos gerais do desenvolvimento musical, a criança cria formas de compreensão obtendo um conhecimento de natureza prática. A inteligência prática funciona tomando como base a realização concreta das ações, para construir a partir das explorações realizadas e coordenações necessárias uma teoria sobre aquilo que manuseia. Assim, a música é rápida porque precisou andar depressa quando ela tocava; a música é de terror porque sentiu medo do som que ouviu. Sua maneira de explicar como é a música é a sua teoria. O modo de compreender das crianças pequenas parte das suas experiências, sua forma de explicar como é a música tem raízes no que acontece consigo mesma quando faz ou ouve música.

Portfólio de Martina (2;8) – Durante a improvisação instrumental fica em dúvida entre tocar os objetos da caixa ou colecionar junto ao corpo. Martina traz vários exemplares para perto de si e os oferece para o adulto que a acompanha. Se este passa a tocar o instrumento oferecido, Martina prontamente começa a tocar o seu e fixa-se na experiência sonora em dupla, não

dando atenção para o que acontece em volta com as outras pessoas presentes na sala. Experimenta as sonoridades do que tem em mãos e troca subitamente de instrumento. Nesta abrupta mudança, tenta fazer o novo instrumento soar usando o mesmo movimento que estava fazendo com o que acabara de deixar de lado. Se nada acontece, então pára e reflete sobre o que tem em mãos e as possibilidades de determinado instrumento.

A inteligência sensório-motora ainda mostrará sua face até os cinco anos, pelo menos. Ainda que a representação mental tome lugar e amplie seus recursos cognitivos, para conhecer a criança lança do que é mais eficiente e seguro para ela, que são das ferramentas já consolidadas na fase anterior: seu viés sensível.

Sabemos que a construção do saber musical depende, intimamente, dos recursos cognitivos que dispõe cada indivíduo. No entanto, os relatórios desta pesquisa mostram que alguns adultos presentes na sala de aula, assim como seus filhos, não mostraram qualquer estranhamento ao ouvirem as canções usualmente conhecidas em modo menor, serem executadas em modo menor.

Cabe ao professor observar atentamente o que acontece com seus alunos para desafia-los a fim de provocar novas construções segundo as possibilidades de cada um. Ser pesquisador em tempo integral e conceber todas as suas propostas como uma experiência intencional deveria ser uma meta para o professor. É seu papel utilizar estes recursos metodológicos para identificar a orientação de espírito das crianças e, por conseguinte, desencadear novas aprendizagens ao indivíduo que se transforma constantemente.

Deixar que a criança entre dois e cinco anos elabore em pensamento idéias sobre os saberes musicais pode ser tarefa demasiadamente complexa, ainda que a atividade reflexiva seja bem-vinda. No entanto, valer-se dos jogos simbólicos e de regras simples em brincadeiras para trabalhar os conteúdos musicais pode ser interessante e bastante eficaz.

O mundo fantástico ao qual a criança se transporta freqüentemente não precisa ser negado e não é necessário força para resgatá-la de lá. A própria interação entre as crianças e o meio levará ao desenvolvimento de novas formas de pensar, que se distanciarão dos pensamentos mágicos, devido à necessidade lógica de ser coerente consigo mesma e com os outros.

Para responder a questão que norteou este estudo: “Como a criança elabora os conhecimentos referentes aos modos maior e menor do Sistema Tonal?”, importa reconhecer

suas peculiaridades e os recursos cognitivos que dispões para adentrar a esse conhecimento. Por certo a criança não vai aguardar atingir nove anos de idade para “abrir” seus ouvido para a harmonia. Muitas aquisições ocorrem desde cedo, como as sensações de estranhamento, as cadências conclusivas e demais aspectos que nesta pesquisa foram apenas ventilados.

## **TRABALHANDO COM OS MODOS DO SISTEMA TONAL**

Precisamos considerar que a criança entre dois e cinco anos já está inserida em sua própria cultura de forma consistente. Desde cedo, o repertório que é apresentado a ela vem impregnado de emoções, de sensações e de valores que ligam, através da música, as pessoas entre si. Na maioria das vezes estas características não são nomeadas ou propositadamente pensadas para interferir para na aprendizagem infantil, porém o processo de aculturação permeará a vida da criança desde seu nascimento e a “informará” sobre as interpretações musicais que embebem o senso comum.

A criança parece receptiva a este tipo de informação desde que nasce. As pesquisas de Ilari (2006) afirmam ser possível que algumas reações a agrupamentos musicais sejam de ordem reflexa e se relacionem diretamente à atmosfera criada pelo conjunto das frequências físicas do som. A partir daí, cada indivíduo conceberá suas próprias verdades apoiando-se nas relações que fez com seu meio e será por volta dos quatro anos que a criança aprenderá a “nomear” alguns destes fatores, quando chama a música em modo menor de “triste” ou “de terror”.

No que concerne às regras harmônicas, muito caminho há pela frente até que a criança seja capaz de entender progressões e fazer uma leitura do que ouve de forma apropriada. Mesmo que as estruturas reflexas iniciem o processo, a harmonia é uma construção social. Assim, para o entendimento das regras que movem o Sistema Tonal, será necessária a influência externa, a busca deste conhecimento fora de si próprio. Neste caso, o professor poderá conduzir seu trabalho em dois sentidos complementares: a partir da coação e da cooperação. (LA TAILLE, 1992)

De um lado, as relações de coação serão importantes porque algumas regras do Sistema precisam ser transmitidas de forma assimétrica. Trata-se de nomear os

acontecimentos e de demonstrar o viés da tradição do discurso musical. Não obstante, de nada adiantará somente acreditar no que lhe foi dito para conhecer, verdadeiramente, o discurso harmônico. Assim, as relações cooperativas são a chave da construção do conhecimento e carregam a função mais importante do professor em sala de aula: basear-se no respeito mútuo e na autonomia de cada indivíduo. Deste modo, o conhecimento será resultado do desenvolvimento intelectual do aluno, das possibilidades de descentração de cada um.

Na prática, acredito que utilizar-se do que a criança traz de sua cultura e propiciar um ambiente rico musicalmente provocando-a a refletir sobre o que ouve é muito importante. Gradualmente, poderão ser introduzidas as nomenclaturas pertinentes, as regras e alguns conceitos que serão enriquecidos pela experiência prática das crianças sobre este assunto.

Mais do que coordenar ritmos, entoar melodias corretamente ou mesmo harmonizar ricamente uma canção, aprender harmonia significa aprender sobre história do discurso musical e sobre a própria história do homem e dos recursos que lançou mão para desenvolver-se com ao longo do tempo. A criança que tem acesso à linguagem musical se enriquece como ser humano, tem mais informação para conhecer a si própria e a seu meio.

## **O TRABALHO INVESTIGATIVO COM CRIANÇAS**

Este estudo exploratório buscou discutir algumas questões sobre o desenvolvimento musical da criança e dos modos do Sistema Tonal. No entanto, tão importante quanto isso, aparece a reflexão sobre as possibilidades metodológicas para investigar crianças.

A construção de dispositivos de coleta foi o maior entrave para a realização desta pesquisa. Porém, ao invés de modificá-los e desconsiderar o que havia acontecido, pensei que a contribuição seria maior se pudesse discutir sobre os problemas enfrentados.

Fazer com que a criança direcione o olhar para o mesmo lugar que o professor/pesquisador é uma tarefa muito difícil. Há tanto a se descobrir em uma situação que não conseguimos ponderar, antecipadamente, o interesse que os alunos/sujeitos terão em relação a um objeto. Na aula de música, parece bastante complicado isolar este objeto e forçar que as crianças lidem com ele, exceto quando a proposta se desenvolve desconsiderando a ação das próprias crianças, o que não traria benefício algum para a nossa pesquisa.

Dar uma tarefa a crianças pequenas, principalmente na faixa entre dois e três anos, requer cautela. Se não podemos induzir o comportamento nem demonstrar o que queremos, precisamos achar outra maneira de sermos atendidos em nossas solicitações sem podar a espontaneidade das reações. Talvez o desafio seja mais observar do que falar. Ou ainda, ser extremamente cético na análise dos resultados, buscando várias fontes de evidências para comprovar um direcionamento e provocando às crianças de diversas formas a cerca de um mesmo objeto.

O foco do pesquisador é outro problema. Muito facilmente, deslocamos nosso olhar para tudo que está no entorno: as reações dos adultos, o comportamento do professor e, principalmente, olha-se para o objeto ao invés de olhar para o sujeito. Se não prestamos atenção no que a criança está fazendo ou dizendo não podemos inferir sobre como ela pensa. Saber, simplesmente, se as crianças respondem positivamente ou não a um jogo que envolva harmonia é importante, porém, mais instrutivo é saber o porquê de suas respostas. É a resposta de “como ela faz” que dará indícios de “como ela pensa”, de “como ela se relaciona”. Isto significa colocar-se na perspectiva da própria criança e não dos objetos.

A partir dos dois anos de idade, o universo da criança se amplia muito. Ela está mais autônoma, a linguagem está em pleno processo de desenvolvimento, e sua curiosidade com o mundo que a cerca está cada vez maior. Desta maneira, deve-se dar vazão a toda essa curiosidade apresentando material musical que a interesse. Os relatos nos portfólios dão a idéia da necessidade do concreto, da demonstração, da experiência prática para conhecer. E, ainda, não se pode esquecer-se de contextualizar a atividade pensando no que já é mais palpável para as crianças, seja contando uma história mágica, seja utilizando músicas figurativas, que possam ser aproximadas da realidade dos alunos.

A partir dos quatro anos, mais ou menos, é possível conversar com mais clareza com as crianças. Elas utilizam a linguagem de seu jeito, que é único e precisa ser traduzido, ou melhor, compreendido novamente do ponto de vista da criança. Não podemos usar a referência que temos de linguagem adulta para fazer a leitura do que dizem as crianças. Uma sugestão são as classificações de respostas das crianças que vão desde o não-importismo até as crenças desencadeadas. Elas explicam, em parte, o que se pode esperar da linguagem infantil e indicam leitura mais fidedigna do comportamento e do pensamento durante este período.

## SÍNTESE FINAL

As construções musicais infantis acerca dos modos do Sistema Tonal dependem, basicamente, do contato progressivo da criança com a própria cultura que se encarregará de nomear as sensações e fazer conexões afetivas com a música.

A criança entre dois e cinco anos não deverá ser privada do contato com a harmonia e o professor não deve achar que trabalhar este conteúdo é uma tarefa inútil. A operação formal sobre as complexidades harmônicas estará diretamente ligada às vivências precoces com este objeto, nas quais o jovem, por volta de nove ou dez anos, se apoiará para construções futuras.

Por outro lado, dificilmente as imposições de regras do Sistema Tonal terão valor maior para os pequenos. Assim, deve-se procurar trabalhar este conteúdo de forma lúdica, inserido em atividades que despertem as crianças a diferenciarem o material musical por seu conteúdo harmônico, por exemplo.

Outra sugestão é a apresentação de material rico harmonicamente desde cedo. A criança tem estruturas para lidar com arranjos tonais complexos que fujam do básico jogo entre I e V graus, exploração de outros Sistemas e com a música de outras culturas, tanto quanto para lidar com os arranjos simples das canções folclóricas que apresento para meus alunos em sala de aula. A diversidade de informações só tende a aguçar o sentido da audição das crianças, não causando nenhum tipo de malefício. Desta forma, não há necessidade em obedecer “níveis de complexidade musical” no que se oferece aos alunos, não é isso que fará com que eles aprendam melhor ou mais rapidamente os conceitos da gramática musical.

O papel do professor deve ser regido pelo respeito às estruturas cognitivas de seus alunos, que estarão prontas ou não para assimilar alguns conteúdos. O desafio proposto precisa estar em acordo com o desenvolvimento de cada um. Dentro de uma sala de aula onde diversas crianças diferentes interagem e realizam a mesma atividade, o professor precisa compreender que cada aluno assimilará um material único e fará conquistas pessoais que, muitas vezes, não se parecem em nada com os objetivos propostos inicialmente por nós, educadores. As vivências de cada ser humano são extremamente individuais, o caminho percorrido para a aquisição de cada conhecimento é traçado de acordo com o que fazemos, com as pessoas que encontramos, com as situações que nos deparamos.

Embora possamos ver alguns comportamentos semelhantes conforme as faixas etárias e os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, a atenção aos sinais dados pelos alunos é nossa principal fonte de informações para propor atividades que promovam a construção do conhecimento de forma rica e plena, atendendo as demandas individuais das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, Jeanne. **The Mind Behind the Musical Ear**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BARCELÒ I GINARDI, Bartomeu. **Psicologia de la conducta musical en el nino**. Palma: UIB, 1988.

BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. In: \_\_\_\_\_. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, F; MARQUES, T. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11-20.

BECKER, Fernando. Um divisor de águas. In: **Jean Piaget: o aprendizado do mundo** (Coleção Memória da Pedagogia). São Paulo: Duetto, v. 1, 2005.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania. Aprendizagem humana: processo de construção. In: **Pátio - Revista pedagógica**. Ano 4, n. 15, nov 2000/jan 2001, p. 58-61.

BERTONI, Vera Lucia. O método clínico-crítico de Jean Piaget: uma aula com Silvia Parrat-Dayan. In: BECKER, F; MARQUES, T. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 29-42.

BEYER, Esther. **A abordagem cognitiva em música**: uma crítica ao ensino de música a partir da teoria de Jean Piaget. Porto Alegre: UFRGS, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.

BEYER, Esther. **Musikalische und sprachliche entwicklung in der frühen kindheit**. Em português: Desenvolvimento da musicalidade e da fala na primeira infância. Hamburgo, Krämer, 1994.

BUENO, Viviane; MACEDO, Eliseu. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. In: **Psicologia: teoria, investigação e prática**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 27-36, 2004.

CARVALHO, Marie Jane S; PORTO, Leonardo Sartori. **Portfólio Educacional**: proposta alternativa de avaliação: guia didático. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CORREIA, Wilson. Piaget: que diabo de autonomia é essa? In: **Currículo sem fronteiras**. v.3. n.2, p. 126-145. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em 10 março 2009.

COSTA-GIOMI, Eugenia. El desarrollo de la percepción armónica durante la infancia. In: **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**, n. 002, 2001.

COSTA-GIOMI, Eugenia. **Young Children's Harmonic Perception**. In: Annals of the New York Academy of Sciences, 999, 477–84, 2003.

DAHLHAUS, Carl et alli. Harmony. In: SADIE, S.; TYRRELL, J. (Eds.). **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. London: Macmillan, 2001.

DALLA BELLA, Simone et alli. A developmental study of the affective value of tempo and mode in music. In: **Cognition**, vol. 80, 2001.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

DRABKIN, William. Scale. In: SADIE, S.; TYRRELL, J. (Eds.). **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. London: Macmillan, 2001.

GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, Lilian Argentina. **Brincadeiras Cantadas**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

GOLBERT, Clarissa S. O papel do professor na construção do pensamento matemático. In: BECKER, F; MARQUES, T. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 89-102.

ILARI, Beatriz Senoi. Desenvolvimento cognitivo musical no primeiro ano de vida. In: \_\_\_\_\_ (org). **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006.

INEP – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Música para a escola elementar**. Rio de Janeiro: CBPE, 1962.

INSTITUTO GEOGRAFICO DE AGOSTINI. **Musica**. Novara, Itália: 2006.

KEBACH, Patrícia. **A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003a.

KEBACH, Patrícia. A construção da seriação auditiva: uma análise através da metodologia clínica. In: **Psicologia escolar educacional**., jun. 2003, vol.7, no.1, p.85-96, 2003b.

KEBACH, Patrícia. O professor construtivista: um pesquisador em ação. In: BECKER, F; MARQUES, T. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-54.

KESSELRING, Thomas. Os quarto níveis de conhecimento em Jean Piaget. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.15, p. 3-22, jan-jun. 1990.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: \_\_\_\_\_. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MACEDO, Lino de. **A perspectiva de Jean Piaget**. Idéias, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-51, 1988.

MACIEL DE CASTRO, Zaide. **Jogos e Rondas Infantis**. Rio de Janeiro: SESI, 1956.

MAFFIOLETTI, Leda de A. **Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005a.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Procedimentos didáticos: um olhar do professor. In: BEYER, E (org). **O Som e a Criatividade: as dimensões da experiência musical**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005b.

MAFFIOLETTI, Leda de A; RODRIGUES, José Pereira. **Cantigas de Roda**. Porto Alegre: Magister, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, Tania. O simbolismo inconsciente. In: BECKER, F. (org) **Função simbólica e aprendizagem**. Porto Alegre: Col.Epistemologia Genética e Educação, 2002.

MARQUES, Tania. Professor ou pesquisador? In: BECKER, F; MARQUES, T. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 55-62.

MOOG, Hans. **The musical experience of the pre-school child**. London: Schott, 1976.

NOVAES, Iris Costa. **Brincando de Roda**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1960.

PIAGET, Jean. (1923) **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. (1926) **A representação do mundo na criança**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2005.

PIAGET, Jean. (1932) **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. (1945) **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. (1946) **A Noção de Tempo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1946.

PIAGET, Jean. (1977) **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. (1966) **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA. (1964) **A Gênese do Número na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RADOCY, Rudolf; BOYLE, David. **Psychological Foundations of Musical Behavior**. Springfield, Illinois: Charles C Thomas, 1988.

RANGEL, Annamaria Píffero. **Construtivismo: apontando falsas verdades**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis; Vozes, 1978.

SADIE, S.; TYRRELL, J. (Eds.). **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. London: Macmillan, 2001.

SALAZAR, Adolfo. **Conceptos fundamentales em la historia de la música**. Madrid: Alianza, 1994.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SLOBODA, John. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música**. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático**, Volume 1. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1941.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Curso e dis-curso do sistema musical (tonal)**. São Paulo: Annablume, 1996.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2007.

ZIV, Naomi; GOSHEN, Maya. The effect of 'sad' and 'happy' background music on the interpretation of a story in 5 to 6-year-old children. In: **British Journal of Music Education**, v. 23, p.303-314. Cambridge: CUP, 2006.