



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA
JÉSSICA CARDOSO SANTOS

MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS: ATUAÇÃO SOLO DE UMA
PROFESSORA EM SALA DE AULA

JOÃO PESSOA

2021

JESSICA CARDOSO SANTOS

**MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS: ATUAÇÃO SOLO DE UMA
PROFESSORA EM SALA DE AULA**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Música,
da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial
para a obtenção do grau de Licenciada em Música,
habilitação em canto popular.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Pereira dos Santos

JOÃO PESSOA

2021

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237m Santos, Jessica Cardoso.

Musicalização para bebês: atuação solo de uma professora em sala de aula / Jessica Cardoso Santos. - João Pessoa, 2022.
59 f.

Orientação: Carla Pereira dos Santos.
TCC (Graduação) - UFPB/CCTA.

1. Música - Ensino - TCC. 2. Musicalização. 3. Música e bebês. I. Santos, Carla Pereira dos Santos. II. Título.

UFPB/CCTA

CDU 78:37(043.2)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

A monografia de JÉSSICA CARDOSO SANTOS, intitulada *MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS: ATUAÇÃO SOLO DE UMA PROFESSORA EM SALA DE AULA* foi aprovada pela banca examinadora:

Profa. Dra. Carla Pereira dos Santos
Departamento de Educação Musical - UFPB

Profa. Dra. Angelita Maria Vander Broock
Departamento de Música - UFMG

Profa. Me. Marta Sanchís Clemente
Departamento de Música - IFPB

João Pessoa, 09 de Dez. 2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e benção nos meus dias.

A minha família, por terem trabalhado duro para que hoje eu pudesse estar aqui.

Ao meu primeiro professor de música, por ter me incentivado a seguir esse caminho.

A Iago Peregrino, meu amor, por ter cuidado de mim e manter-se presente em todas as etapas desse processo de pesquisa.

A minha orientadora, pela paciência e insistência, por ter me encorajado inúmeras vezes durante a elaboração desta pesquisa.

Aos meus queridos amigos e parceiros de trabalho, de LEMI, Samma Mendonça, Ana Rosa Fernandes, Fabiane Marques, Érick de Almeida, Carlos Marques, Olga Barros e Andiará Moreira pela torcida, trocas de conhecimento e incentivo.

A querida e generosa professora que contribuiu com essa pesquisa, dividindo conosco a sua experiência.

A todas as minhas queridas professoras de canto, assim como aos professores de saxofone, por acreditarem em meu potencial e contribuírem para o meu crescimento profissional.

A Josi, por todo o apoio e orientação psicológica durante o processo de escrita.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta resultados de uma pesquisa realizada com uma professora que atua há oito anos musicalizando bebês em escola sem familiares adultos acompanhantes em sala de aula. O trabalho teve como objetivo geral compreender como os professores de música para bebês planejam suas aulas, e realizam-nas, sem a presença de familiares adultos acompanhantes ou outros professores de música na sala de aula, e como objetivos específicos compreender como o professor organiza a aula, assim como analisar os materiais e estratégias utilizadas, e por fim, entender os desafios e as possibilidades presentes nesse contexto. A pesquisa foi realizada através de um estudo de caso qualitativo com uma professora que atua musicalizando bebês em berçários-escola. As ferramentas utilizadas para a coleta dos dados foram a entrevista semiestruturada e observações dos registros, em vídeo e fotografia, da aula da Professora X. Entre vários aspectos, a interpretação dos dados obtidos mostrou que as estratégias desenvolvidas pela Professora X montam possibilidades para a musicalização de bebês em berçário. Assim, a Professora X planeja e ministra suas aulas de música para bebês considerando os recursos da escola, a inclusão da cuidadora e a utilização da ludicidade, socialização e afetividade como principal ferramenta.

Palavras-Chave: musicalização; bebês; berçário.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) presents the results of a research carried out with a teacher who has been playing music for eight years at a school without accompanying adult family members in the classroom. The general objective of the work was to understand how baby music teachers plan their classes, and carry them out, without the presence of accompanying adult family members or other music teachers in the classroom, and as specific objectives to understand how the teacher organizes the class, as well as analyzing the materials and strategies used, and finally, understanding the challenges and possibilities present in this context. The research was carried out through a qualitative case study with a teacher who works by musicalizing babies in school nurseries. The tools used for data collection were the semi-structured interview and observations of the records, in video and photography, of Professor X's class. Among several aspects, the interpretation of the data obtained showed that the strategies developed by Professor X create possibilities for musicalization of babies in nursery. Thus, Professor X plans and teaches her music classes for babies considering the school's resources, the inclusion of the caregiver and the use of playfulness, socialization and affection as the main tool.

Keywords: musicalization; babies; nursery.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	A MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS NA LITERATURA	12
2.1	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MUSICAL DOS BEBÊS	12
2.2	PLANEJAMENTO/METODOLOGIA	16
2.2.1	Musicalização infantil em projetos de extensão universitária	16
2.2.2	Musicalização infantil na escola regular	20
3	BEBÊS, MÚSICA E SALA DE AULA	24
3.1	A FAIXA ETÁRIA BEBÊ	24
3.2	A RELAÇÃO DOS BEBÊS COM OS SONS E COM A MÚSICA	26
3.3	MUSICALIZANDO BEBÊS: OLHANDO PARA ALGUMAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	31
4	PLANEJAMENTO E PRÁTICA DE UMA PROFESSORA	36
4.1	CONHECENDO A PROFESSORA X	36
4.2	O PLANEJAMENTO DESENVOLVIDO E MATERIAIS UTILIZADOS PELA PROFESSORA X	37
4.3	A ATUAÇÃO SOLO DA PROFESSORA X	43
4.3.1	Estratégias desenvolvidas pela Professora X	43
4.3.2	Dinâmica: a condução solo da Professora X em sala de aula	47
4.3.3	Estratégias de avaliação da Professora X	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS	56
	APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO	58
	APENDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO	59

1- INTRODUÇÃO

O universo da educação musical surgiu para mim através da Universidade Federal da Paraíba, ainda quando estava cursando os primeiros períodos da Licenciatura em Música. Nesse momento, enquanto aluna, tive a oportunidade de ingressar no Projeto de Iniciação à Docência chamado PIBID, que me levou a experiências significativas, me mostrando, na prática, maneiras de ensinar música para crianças, principalmente na escola pública.

No decorrer do curso, as mudanças em minha vida exigiram que logo cedo eu ingressasse no mercado de trabalho e por conta das minhas experiências no PIBID, pude me aventurar no campo da educação musical, mais precisamente a educação musical infantil. Em 2016, quando me envolvi com esse campo de ensino, a musicalização para bebês e crianças pequenas, em João Pessoa, já era uma prática que fazia parte da realidade da cidade há alguns anos e assim como hoje ocorria em diferentes contextos: espaços públicos e privados, principalmente escolas especializadas em música. No entanto, foi no Laboratório de Educação Musical Infantil (LEMI), da UFPB, que encontrei o suporte pedagógico específico, assim como o estímulo que precisava para tentar desenvolver minhas aulas com clareza, criatividade e criticidade.

Durante a formação que tive, juntamente com outros colegas, no LEMI, os momentos de criação e planejamento eram sempre em equipe. As aulas também eram conduzidas por duplas ou trios de professores que se ajudavam mutuamente. Além disso, a participação dos familiares adultos acompanhantes durante as aulas garantiam a segurança dos bebês, lhes dando confiança para participar das atividades em grupo. Atualmente continuo fazendo parte desse Laboratório e trabalho ensinando música para bebês e crianças pequenas. Pude, no decorrer dos anos de graduação, atuar em dois contextos diferentes de ensino: a musicalização em escola especializada de música ou artes em geral e a musicalização infantil em berçários-escola privados.

O ensino de música para bebês sempre me desafiou, principalmente quando atuava nos espaços onde as aulas aconteciam sem a presença dos familiares adultos acompanhantes eu me encontrava em atuação solo como professora de música. Notava que os bebês interagiam com intensidade em ambos os contextos, mas cada um dos espaços necessitava de mim uma proporção diferente de energia. Paralelamente, percebi uma tendência crescente em João Pessoa, na qual as escolas regulares de educação infantil (incluindo os CREIs) vinham preocupando-se em oferecer o ensino de música para bebês. Eu e meus colegas investimos nesse

contexto de musicalização infantil utilizando como experiência, e base pedagógica, o que havíamos produzido e vivenciado no LEMI. Inevitavelmente precisávamos cada vez mais nos adaptar e brincar com as possibilidades e limites desses espaços.

As aulas em berçários-escola, e também em CREIs, demandavam ações um pouco diferentes daquelas que eu e meus colegas de formação havíamos desenvolvido no LEMI e na musicalização para bebês em escolas especializadas de música ou artes. Nesse nicho, toda a ação pedagógica contava (e ainda conta) com a participação direta das famílias. É planejada considerando que cada bebê terá o apoio e estímulo de um adulto, podendo ser: a mãe, o pai, avós, outros familiares ou cuidadores. Em outra perspectiva, os berçários-escola e os CREIs não possibilitavam que as aulas de musicalização para bebês contassem com a participação direta dos familiares. Na maioria dos casos, nesses espaços, nos encontrávamos como professoras e professores em carreira solo, ou seja, sem a contribuição de outro educador musical para planejar, conduzir e acompanhar as aulas.

Desse modo, entendo que nossas ações pedagógicas eram de certa forma definidas em cada contexto pelo nível de interação e participação das famílias durante os processos, assim como a falta ou presença de outros educadores musicais. Tais participações definiam o andamento das aulas, como seria a condução, a comunicação, a configuração da sala, quantidade de alunos por turma, assim como detalhes específicos na própria criação de cada atividade.

A minha experiência nesses dois contextos (Berçário-escola e escola especializada em música) me fez enxergar resultados e possibilidades diferentes de ensino-aprendizagem, porém muitas dessas possibilidades surgiram intuitivamente durante a execução das aulas, sem amadurecimento ou registros. Ao considerar que podem existir diferenças interessantes no modo de atuação com a musicalização para bebês, sinto-me instigada a querer compreender mais profundamente, como os professores que atuam sozinhos nesses espaços realizam suas aulas? Como se caracteriza, por exemplo, a aula dos professores de musicalização infantil que não vivenciaram o LEMI? Quais as adaptações, quais estratégias os professores criaram para conduzir as aulas sozinhos tendo por vezes pouco material disponível? Como criam, avaliam, debatem suas estratégias? Além de quais são as necessidades, limites e possibilidades desse trabalho.

Todas essas questões vêm despertando meu interesse, e acredito que o meu primeiro passo para entender um pouco mais sobre esse contexto, onde o professor de música se encontra sozinho, é olhar atentamente para meus colegas de profissão que talvez tenham formações

diferentes, ou semelhantes, mas que criaram respostas singulares para as mesmas dúvidas que tive, e até mesmo levantaram outras questões sobre o assunto. Sendo assim, cheguei a seguinte questão/problema de pesquisa: *Como professores de música para bebês planejam e ministram suas aulas sozinhos?* A pesquisa teve como objetivo geral compreender como professores de música para bebês planejam suas aulas, e realizam-nas, sem a presença dos familiares adultos acompanhantes ou outros professores de música na sala de aula. Com o intuito de alcançar o objetivo geral, também pretendeu-se: compreender como o professor organiza a aula; analisar os materiais e estratégias utilizadas, e por fim, entender os desafios e as possibilidades presentes nesse contexto.

Por estarmos a procura de conhecer e desvendar um campo particular e suas especificidades, a nossa questão/problema nos levou a querer construir uma pesquisa qualitativa estruturada como um estudo de caso de natureza instrumental. Segundo André (2013):

O estudo de caso instrumental é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar. Pode-se escolher uma escola qualquer que vai ser a base para investigar como essa política é apropriada pelos atores escolares (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Procuramos então por um(a) professor(a) que atuasse em João Pessoa, e que tivesse no mínimo dois anos de experiência neste contexto de ensino. De preferência, que também não tivesse feito parte de projetos como o Laboratório de Educação Musical Infantil da UFPB (LEMI). Sendo assim, por meio de uma rede de contatos e indicações entre professores de musicalização infantil na cidade de João Pessoa encontramos a Professora X, que atua há oito anos com musicalização para bebês nesse contexto de ensino, sendo no seu caso, o berçário-escola. Então nossa pesquisa qualitativa configurou-se como um estudo de caso de natureza instrumental. Segundo André (2013):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Contudo, por conta da pandemia por COVID-19, as observações presenciais não puderam ser realizadas, o que prejudicou a coleta de dados, conseqüentemente a realização completa do nosso estudo de caso de natureza instrumental. No entanto, do final de 2020 até Setembro de 2021, a professora disponibilizou para a pesquisa 15 vídeos de sua prática em sala de aula, que foram gravados antes da pandemia por COVID-19. Todos os vídeos curtos, tendo no máximo 1min e meio de duração. Desses 15 vídeos, apenas três eram de aulas para bebês de zero a um ano de idade. Dos três vídeos, apenas dois foram considerados para a observação, pois um deles estava repetido. Além dos vídeos, a professora autorizou a observação de seu perfil em mídia social voltado para a musicalização infantil. Desse perfil foram coletadas duas imagens referentes a musicalização para bebês de zero a um ano no contexto de ensino abordado pela pesquisa.

Desse modo, as ferramentas utilizadas para a coleta de dados para a nossa pesquisa foram: a entrevista semiestruturada e a observação dos registros de aula da professora. A entrevista foi realizada via Google meet, no dia 19 de maio de 2021, e transcrita seguindo a ortografia padrão.

Durante a análise, relacionamos os dados coletados na entrevista e nas observações dos registros de aula dividindo-os em pequenas categorias por assunto, sendo: 1- A trajetória da professora e sua formação acadêmica; 2- A identidade visual construída pela professora; 3 A inserção no mercado de trabalho: berçário escola; 4- Avaliação; 5- A conduta da professora em sala de aula; 6- O planejamento; 7- Condições e organização da sala de aula; 8- Diferenças entre contextos: musicalização com acompanhantes X musicalização no berçário.

Na procura de responder a nossa questão de pesquisa e contemplar os nossos objetivos, destacamos as pequenas categorias que melhor nos esclareceram, e as conectamos em dois principais pontos de discussão: 1- O planejamento e materiais utilizados; 2- A conduta da professora em sala de aula: estratégias pedagógicas e avaliação. Dentro de cada parte, os dados foram apresentados, analisados e quando possível relacionados com a literatura que fundamentou esta pesquisa. Desse modo, como possível, construímos essa pesquisa qualitativa estruturada como um estudo de caso de natureza instrumental.

Sobre a estrutura do trabalho, no primeiro capítulo conheceremos um pouco do que alguns autores da educação musical têm discutido sobre a musicalização para bebês. Sendo assim, nele encontra-se uma revisão bibliográfica dividida nas seguintes categorias: 1- desenvolvimento cognitivo musical dos bebês e 2- planejamento/ metodologia. Em sequência, dividido em três partes, teremos o segundo capítulo. Na primeira parte iremos em busca de

definições para a faixa etária bebê. Já na segunda parte, a partir dos estudos de Ilari (2002; 2009), Beyer (1996, 2003), Parizzi (2006), Jaber (2013), Soares (2008), Rodrigues (2000), Correa (2013) e Carneiro e Parizzi (2013), exploraremos a relação dos bebês com a música. Na terceira e última parte, a partir dos estudos de Madalozzo e Madalozzo (2013), Broock (2013), Palheiros e Bourscheidt (2011), Penna (2012), Rodrigues (2000), Soares (2008) e Santos (2013), levantaremos algumas discussões sobre as estratégias metodológicas desenvolvidas para musicalizar bebês.

A seguir, no terceiro e último capítulo desta pesquisa, encontra-se a análise dos dados coletados. Conheceremos a prática da Professora X ao musicalizar bebês no berçário-escola, e ao levantar questões e relacioná-los com a literatura, poderemos identificar os desafios e possibilidades presentes nesse contexto. Por fim, encontra-se as considerações finais, contendo os principais resultados da pesquisa e conclusões.

2- A MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS NA LITERATURA

Esta revisão tem como guia a questão/problema de pesquisa *como professores de música para bebês planejam e ministram suas aulas sozinhos?* Aqui pretende-se entender o que autores da educação musical têm discutido sobre a musicalização para bebês. É certo que não abordaremos todos os trabalhos feitos até o presente momento sobre o assunto, visto que não seria possível. Mas por outro lado, os estudos encontrados poderão nos auxiliar a entender melhor as especificidades do tema.

O levantamento bibliográfico foi realizado em sua maioria digitalmente utilizando palavras chave como: *Musicalização de bebês, Musicalização infantil, Ensino de música para bebês, Educação musical, Planejamento e Musicalização de bebês/ Pedagogia musical.* Inicialmente por meio do site Amplificar, que guarda pesquisas científicas, e a ferramenta de pesquisa Google acadêmico, seguido do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a plataforma da Revista da ABEM, onde podem ser encontrados os periódicos. A Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba e o acervo do Laboratório de Educação Musical Infantil da UFPB também foram consultados. Em todos os casos, a busca foi por trabalhos acadêmicos recentes e que mais se aproximam ao tema e a questão de pesquisa, na falta deles, pesquisas um pouco mais antigas, porém relevantes, também foram consideradas para esta revisão.

Ainda no levantamento bibliográfico já foi possível notar que o ensino de música para bebês é abordado pela literatura da área com diferentes pontos de vista. Desse modo, dividi e organizei a literatura a partir das seguintes categorias: 1- Desenvolvimento cognitivo e musical dos bebês; 2- Planejamento/Metodologia; aqui encontraremos as seguintes subcategorias: a- Musicalização infantil em projetos de extensão universitária; b- na escola regular.

2.1- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MUSICAL DOS BEBÊS

Com relação aos estudos que tratam sobre desenvolvimento cognitivo e musical dos bebês, encontrei diferentes trabalhos dentre eles iniciaremos com o de Parizzi (2006). Trata-se de um artigo de revisão bibliográfica que tem por foco apresentar um estudo detalhado e objetivo sobre o desenvolvimento do canto espontâneo da criança, do nascimento até os seis anos de idade, denominados no trabalho como dos balbucios às canções transcendentais. Para isso, se debruça nos conceitos de diferentes autores quando procura discutir as origens do canto

espontâneo, além de qual o papel dos adultos no desenvolvimento e estímulo desse canto, o que difere o canto espontâneo da fala e, quais características sugerem que esse canto pode ser uma expressão puramente artística e musical dos bebês e crianças.

Após construir todo o mapa do desenvolvimento do canto espontâneo, Parizzi (2006, p. 47) conclui que existe um percurso evolutivo real, desse canto, de caráter intuitivo até os seis anos de idade, e que o papel da educação musical nesse percurso é oferecer uma vivência ativa em música livre de conceituações, mas rica em possibilidades.

A seguir temos o trabalho de Ilari (2003), intitulado *A música e o cérebro* que, assim como o de Parizzi (2006), é um artigo de revisão bibliográfica. O trabalho nos traz informações sobre o desenvolvimento do cérebro e sua constituição, além de discutir como tais informações podem guiar algumas propostas da educação musical, principalmente quando direcionadas à primeira infância. Aprofundando-se no tema, a autora define a estrutura do cérebro. Além disso, também faz relações entre as informações sobre neurodesenvolvimento e as propostas metodológicas da educação musical, nas seguintes perspectivas: canto e movimento, jogos musicais, execução instrumental, composição, improvisação, notação musical e construção de instrumentos. Por fim, Ilari (2003, p.16) conclui que as atividades propostas pelos educadores musicais estimulam, em um ou mais aspectos, o desenvolvimento cerebral das crianças.

Com o foco no desenvolvimento cognitivo e musical dos bebês encontramos Ilari (2002), que consiste em um artigo de revisão bibliográfica, que fornece conhecimentos sobre a percepção e a cognição musical dos bebês, além de sugestões para aplicação prática desses conhecimentos na educação musical voltada a essa faixa etária. Segundo a autora, o artigo tem como principal objetivo “revisar a literatura de pesquisa experimental na área de percepção e cognição musical, do período pré-natal ao primeiro ano de vida, bem como discutir os usos da música na primeira infância” (ILARI, 2002, p. 84).

Ilari (2002) fala que existe um mito de que bebês são ouvintes passivos, ao desmistificar essa visão analisa e relaciona abordagens da educação musical com os resultados de pesquisas experimentais da psicologia, neurociência e música. Como resultado, a autora conclui que ao contrário do que se pensa, bebês são ouvintes sofisticados, mas que ainda temos poucas respostas sobre sua cognição e percepção.

Um trabalho encontrado, e que também considero como parte da presente categoria (desenvolvimento cognitivo e musical dos bebês), é a pesquisa de doutorado da pedagoga e musicista Aruna Noal Correa (2013). Em sua tese, a pesquisadora tem como principal objetivo compreender como os bebês produzem música e como esses mecanismos de exploração sonora

se desdobram. Apesar de se tratar de uma pesquisa-intervenção, e encontrarmos nela propostas pedagógicas para ensinar música a essa faixa etária, o direcionamento da pesquisa e os resultados obtidos possivelmente podem acrescentar informações sobre o que conhecemos acerca do desenvolvimento cognitivo e musical dos bebês.

Em Correa (2013) é possível encontrar descrições sobre as interações entre os bebês e os adultos, e como a música surge quase que naturalmente nesses processos afetivos. A fundamentação teórica utilizada na tese envolve os estudos de Loris Malaguzzi (sobre a pedagogia da creche italiana), Spitzer (sobre neurociência). A pesquisa foi realizada num berçário de creche pública em Santa Maria, configura-se como um estudo de caso, de caráter exploratório, mas também como uma pesquisa-intervenção com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de filmagens e fotos da rotina dos bebês, além de diário de campo construído a partir das observações, realizado num período de quatro meses.

Correa (2013, p. 185-186) aponta como resultados da pesquisa a notável diferença entre a música feita para bebês (composta pelos adultos) e a música dos bebês (composta pelos próprios bebês). Segundo Correa (2013, p. 185) “A todo instante os bebês estão explorando o mundo através dos sentidos, estando a exploração musical presente nesses entremeios, quando os bebês experimentam os materiais e as possibilidades de fazer som com o próprio corpo.”. Além disso, a pesquisa também traz como resultado a confirmação de que atividades musicais orientadas geram nos bebês curiosidade, satisfação, empolgação e nova relação com os objetos sonoros já conhecidos. Correa (2013, p. 186) conclui que “bebês produzem música a sua maneira, que pode ser percebida através do seu brincar musical, um brincar que utiliza vocalizações, sons do corpo e de materiais sonoros deixados à disposição”.

Considero que a tese defendida por Correa (2013) relaciona-se com os resultados das pesquisas analisadas em Ilari (2002), e que ambas já nos fornecem o ponto de partida para entendermos o bebê e os possíveis desafios encontrados pelo educador musical que trabalha com essa faixa etária.

Numa perspectiva semelhante, quanto ao campo de aplicação da pesquisa, encontramos a dissertação de mestrado de Marcy de Lima Santos (2013). Consiste em uma pesquisa teórica bibliográfica e tem como principal objetivo investigar e entender como acontece a comunicação entre adultos e bebês e de que maneira essa comunicação interfere no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida. A proposta da pesquisa partiu da própria experiência da autora, que a mais de 15 anos atua como professora de musicalização infantil e sempre considerou ter uma boa comunicação com os bebês.

A metodologia da pesquisa consistiu em estudar as teorias sobre desenvolvimento cognitivo/musical (até o primeiro ano de vida) de Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon, Spitz, Françoise Dalalande e Edwin Gordon. Além dos conceitos de *Musicalidade comunicativa* de Walloch e *Parentalidade intuitiva* de M. Papousek; H. Papousek. Santos (2013) aponta como resultados “a constatação de que os teóricos Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon e Spitz esbarram nos conceitos de Musicalidade comunicativa e Parentalidade intuitiva.” (SANTOS, 2013, p. 97). E que tanto os teóricos da música Gordon e Dalalande, quanto as pesquisadoras Parizzi, Beyer, Carneiro e Stahlschmidt, se complementam ao considerarem imprescindíveis para o desenvolvimento da criança tanto suas habilidades inatas, quando o estímulo intuitivo e afetivo vindo dos adultos, Santos (2013, p. 97).

Nesse trabalho, Santos (2013) conclui que a comunicação entre adultos e bebês se dá de maneira intuitiva e expressiva, assemelhando-se com sua própria maneira de comunicar-se com os bebês em sala de aula, onde explora as dimensões expressivas da palavra, com glissandos, voz aguda, olhar afetivo e expressivo; Também conclui que essa comunicação delineada pelo conceito de Parentalidade intuitiva é determinante para o desenvolvimento dos bebês quanto sua linguagem e musicalidade, apenas sendo possível pelo conjunto de habilidades inatas presente nos bebês, relacionadas a linguagem, definida como Musicalidade comunicativa.

O artigo de revisão bibliográfica de Carneiro e Parizzi (2011), também analisa a comunicação entre adultos e bebês, porém tem por principal objetivo identificar posturas pedagógicas positivas que são norteadas pelos conceitos da *Parentalidade intuitiva* e *Musicalidade comunicativa*. As autoras apresentam os conceitos da *Parentalidade intuitiva* e *Musicalidade comunicativa*. Carneiro e Parizzi (2011) trazem como resultado a confirmação de que os conceitos de *Parentalidade intuitiva* e *Musicalidade comunicativa*, quando associados ao desenvolvimento cognitivo do bebê, apontam condutas pedagógicas claras a serem aplicadas de acordo com cada fase da criança, como: oferecer experiências musicais ao vivo (manhês); estimular o canto da criança a partir dos seus balbucios, mas com variações propositais, colocar à disposição objetos diversos que produzem som e estimular os bebês a buscarem por novas sonoridades. Por fim, as autoras concluem que: “os conceitos são fundantes no que se diz respeito ao ensino de música para bebês de até um ano e doze meses, sendo a *Parentalidade intuitiva* conduta do educador musical e a *Musicalidade comunicativa* o ponto de partida” (CARNEIRO e PARIZZI, 2011, p. 95).

Após apresentar os estudos acima, que montam a nossa categoria: *Desenvolvimento cognitivo e musical dos bebês*, confirmo que os bebês são indivíduos repletos de potencial, principalmente no que se refere a música. A percepção aguçada para diferentes características musicais como: mudanças rítmicas, harmônicas, assim como nas preferências por certas sonoridades Ilari (2003), a predisposição para o canto Parizzi (2006), o protagonismo nas explorações sonoras e produções musicais Correa (2013), assim como as habilidades inatas para a comunicação - Santos (2013), Carneiro e Parizzi (2011) - são habilidades que desenham o perfil de um bebê que necessita de um adulto que reconheça essas potencialidades. Isso é tão latente que: Parizzi (2006), Ilari (2003/2002), Carneiro e Parizzi (2011) e também Santos (2013) nos fazem refletir sobre o papel dos adultos nesse processo de desenvolvimento. Por isso, considero que tais estudos nos ajudarão, no decorrer desta pesquisa, a entender a prática pedagógica do educador musical que atua com essa faixa etária.

2.2- PLANEJAMENTO/METODOLOGIA

A categoria a seguir: *Planejamento/Metodologia*, pode nos ajudar a compreender ainda mais como um educador musical pode estimular e explorar a potencialidade musical presente nos bebês. Primeiro apresentaremos os trabalhos que contemplam a musicalização infantil em projetos de extensão universitária (subcategoria a), com sugestões metodológicas. Logo após abordaremos a musicalização infantil na escola regular (subcategoria b), também com propostas de planejamento e metodologia para a realização do trabalho.

2.2.1- Musicalização infantil em projetos de extensão universitária

Um dos trabalhos encontrados e direcionados para esta categoria (Metodologia/planejamento – a: musicalização infantil em projetos de extensão universitária.) é o artigo de relato de experiência escrito por Madalozzo e Madalozzo (2013). Está presente no livro *Música e educação infantil* (Org. Ilari e Broock). O principal objetivo dos autores é discutir algumas questões consideradas fundamentais para um bom planejamento. Compreendo que para a discussão tomaram como base a vivência e o modelo de plano de aula utilizado no curso de musicalização infantil da UFPR: projeto de extensão ligado ao curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Paraná.

Madalozzo e Madalozzo (2013) trazem os seguintes resultados: junto com colegas, pais e professores na aula de musicalização, a criança pode desenvolver mais do que conseguiria sozinha; o planejamento deve incluir diferentes níveis de dificuldade, grande variedade de conteúdos e repertório; existem diferenças entre o planejamento para a musicalização infantil na escola de música, e o planejamento para aula de musicalização na escola regular o segundo deve considerar o currículo e calendário da escola, considerando atividades extra musicais. Madalozzo e Madalozzo (2013) concluem que: “Adaptação é a palavra-chave. [...] Tudo isso faz parte do olhar atento do educador, não só sobre seus educandos, mas também sobre o seu planejamento, que se modifica a cada nova ideia.” (MADALOZZO; MADALOZZO, 2013, p. 188).

Um artigo semelhante ao apresentado anteriormente é o de Broock (2013). Está presente no mesmo livro *Música e educação infantil* (Org. Ilari e Broock) e também se estrutura como um relato de experiência, mas nesse caso, na musicalização infantil do projeto de extensão da UFBA. Segundo Broock (2013), “o artigo tem como principal objetivo discutir aspectos que permeiam esse contexto de musicalização [...]” (BROOCK, 2013, p. 147). Percebo que para atingir o objetivo, no decorrer do trabalho a autora contextualiza e apresenta o projeto de extensão de musicalização infantil da UFBA; desde a criação dos projetos de extensão universitária e sua importância, até as particularidades e criações do projeto em questão, como: a estrutura da equipe, público atendido, planos de aula, entre outras questões pedagógicas.

O trabalho traz como principais contribuições orientações didáticas, que segundo Broock (2013) podem ser aplicadas em aulas de musicalização infantil independente do contexto. Entre as orientações estão: o repertório deve ser variado, equilibrando músicas novas e conhecidas; é necessário atividades extras, caso algo não funcione; É imprescindível ouvir as crianças e incluir suas criações nas atividades propostas; As atividades devem ser aproveitadas ao máximo; a comunicação deve ser clara e conduzir a aula com energia e dinamicidade, de modo a evitar dispersão; as atividades devem possuir elos para dar sensação de unidade.

Quanto à estrutura de aula e organização da equipe, o projeto de extensão da UFBA apresentado por Broock (2013) possui várias semelhanças com o projeto de extensão da UFPR analisado por Madalozzo e Madalozzo (2013). A diferença aqui é que Broock (2013) ressalta e nos leva a reconhecer o tamanho da contribuição desses projetos para a consolidação de uma prática pedagógica musical voltada à primeira infância.

Oriundo de contexto semelhante, mas voltando-se principalmente para os processos de avaliação encontra-se o artigo de Freire e Freire (2008). Trata-se também de um relato de

experiência, sendo nesse caso, no projeto de extensão de musicalização infantil na Universidade de Brasília. Segundo Freire e Freire (2008), o objetivo do artigo é “definir parâmetros de planejamento, em aulas de musicalização, nos quais se encontram estruturas de curto, médio e longo prazos, sendo estes integrados aos processos de avaliação e aprendizagem.”. (FREIRE e FREIRE, 2008, p. 01),

Entendo que para atingir o objetivo, os autores partem da análise da organização do projeto. Ao fazê-lo destacam não somente as estruturas de organização da equipe e planejamento, mas defendem e discutem a importância do trabalho coletivo, bem orientado, para a realização de boas aulas de música voltadas à primeira infância.

Destaco como principais contribuições deste relato as seguintes identificações trazidas: segundo Freire e Freire (2008) “os objetivos de curto, médio e longo prazos trazidos pelo projeto, e as funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação da aprendizagem, são essenciais para organizar os planos com atividades e roteiros” (FREIRE e FREIRE, 2008, p. 07). Além disso, os autores também apontam como positivo o referencial teórico-prático do projeto, por possibilitar ao professor flexibilidade e espaço de escolha dentro do coletivo. Por fim, Freire e Freire (2008) concluem que “a troca de experiências entre professores é muito importante para ampliar a prática e discutir as possibilidades de atuação em sala de aula” (FREIRE e FREIRE, 2008, p. 07).

Além dos artigos de relato de experiência apresentados acima, que trazem a perspectiva dos professores fundadores ou pesquisadores externos ao projeto, o levantamento bibliográfico também nos levou à vários relatos de experiência que trazem a perspectiva do professor-aluno da graduação que atuam nos cursos de musicalização infantil construídos em projetos de extensão universitária. Dentre eles selecionei para esta revisão Grings e Haag (2018) e Wille; Alves; Schumann; Neivert e Ribeiro (2014), por apresentarem projetos consideravelmente recentes quando comparados aos anteriores.

Segundo Grings e Haag (2018) “o objetivo do artigo é apresentar o projeto de extensão universitária Música para na creche da UFRGS, que foi criado em 2017 [...]” (GRINGS; HAAG, 2018, p. 01). Durante o relato, os autores contextualizam o projeto falando sobre sua criação e estrutura, mas também apresentam a história da creche, o público atendido e situação financeira. Ao levantarem discussões sobre as estruturas do planejamento trazem como principal contribuição a evidência de que é o envolvimento no processo que gera grandes transformações e movimentos. Grings e Haag (2018, p. 08) deixam claro a dimensão do envolvimento da comunidade no projeto ao apontar que foi ela que o manteve de pé. Os autores

concluem que: “a possibilidade de realizar extensão universitária é um caminho que aproxima a universidade da comunidade oportunizando a vivência e o aprendizado de todos os envolvidos” (GRINGS; HAAG, 2018, p. 08).

No segundo artigo selecionado, Wille, Alves, Schumann, Neivert e Ribeiro (2014) relatam suas experiências no projeto de extensão universitária chamado Musicalização para bebês do LAEMUS (Laboratório de Educação Musical). Segundo os autores, o objetivo do artigo é “descrever o processo de planejamento e realização do projeto de musicalização para bebês inserido no espaço do Laboratório de Educação Musical – LAEMUS” (WILLE; ALVES; SCHUMANN; NEIVERT; RIBEIRO, 2014, p. 340). Para alcançar esse objetivo, a partir de suas experiências, os autores contextualizam o projeto apresentando quando foi criado, público atendido e principais objetivos. Além disso, trazem as reflexões que geraram a estrutura do planejamento para as aulas de música.

Wille, Alves, Schumann, Neivert e Ribeiro (2014) contribuem para esta revisão no sentido de nos ajudar a entender quais são os estudos que inspiram e impulsionam a criação de novos projetos de musicalização infantil voltados à primeira infância. Fica claro que as pesquisadoras brasileiras acima criaram um grande movimento ao gerar discussões acerca do ensino de música para a primeira infância, mas também por indicarem medidas práticas geradas a partir de suas próprias experiências enquanto professoras e pesquisadoras. Considerando esse aspecto, é compreensível as semelhanças presentes entre as estruturas de planejamento criadas e utilizadas em todos os projetos de extensão universitária apresentados aqui. Wille, Alves, Schumann, Neivert e Ribeiro (2014) concluem que: “a pesquisa, as leituras, discussões e reflexões fortalecem a nossa atuação, renovam as disposições e nos garantem uma atuação mais efetiva” (WILLE; ALVES; SCHUMANN; NEIVERT; RIBEIRO, 2014, p. 343).

Ainda próximo ao contexto universitário, contudo olhando criticamente também para aulas de musicalização para bebês em escolas especializadas de música, e na escola regular, encontra-se a pesquisa para dissertação de mestrado de Souza (2018). A pesquisa consiste em um estudo de caso, realizado numa turma com seis crianças de um a três anos de idade, do centro de musicalização integrado da Universidade Federal de Minas Gerais. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas, observações, filmagens e análise de documentos como planos de aula e de ensino, além de revisão bibliográfica. Segundo Souza (2018), o objetivo da pesquisa foi “Analisar estratégias pedagógicas no contexto da educação musical inclusiva, bem como o modo de trabalho com os conteúdos musicais nas aulas de música” (SOUZA, 2018, p. 148).

Durante a pesquisa, Souza (2018) analisa o que se tem na literatura sobre educação musical inclusiva. A partir da coleta de dados em campo levanta discussões sobre o perfil de crianças com necessidades específicas, além das estratégias pedagógicas musicais que podem promover inclusão. Ao final propõe uma ficha com critérios de avaliação que podem auxiliar professores da área a identificarem se estão proporcionando de fato uma educação inclusiva.

Dentre os resultados, Souza (2018) aponta que existem várias defasagens quanto à educação musical voltada à primeira infância no que se diz respeito à inclusão. Estas estão presentes na pouca quantidade de estudos sobre o assunto, na falta de formação, tanto continuada (dentro das instituições que ofertam o serviço), quanto nos cursos de licenciatura em música das universidades brasileiras. Contudo, a autora também traz como resultado de sua pesquisa a seguinte constatação: “a música é uma ferramenta eficaz no estímulo e desenvolvimento das potencialidades musicais, cognitivas, afetivas, motoras e sensitivas de indivíduos com necessidades especiais” (SOUZA, 2018, p. 100). Souza (2018) conclui que as estratégias mapeadas durante a pesquisa são essenciais para aulas de música inclusivas na primeira infância e que podem servir de reflexão para os profissionais da área.

2.2.2 - Musicalização infantil na escola regular

Indo em direção à *subcategoria b – musicalização infantil na escola regular*, que também compõe a categoria *Planejamento/Metodologia*, temos o artigo de relato de pesquisa de Soares (2008). Próximo à nossa questão/problema de pesquisa, por abranger aulas de musicalização para bebês sem a participação dos familiares adultos acompanhantes, foi o único trabalho encontrado que encaixa-se plenamente nesta subcategoria, sendo portanto o último a ser apresentado nesta revisão de literatura.

Neste trabalho, Soares (2008) apresenta a pesquisa que foi construída a partir do questionamento de como seria a interação dos bebês com a música em uma creche pública. Além disso, ela discorre sobre o desenvolvimento cognitivo musical dos bebês, sobre a criação das creches públicas brasileiras e como a música chegou nesse contexto. O objetivo do artigo, segundo Soares (2008), “é socializar um trabalho de musicalização de bebês realizado em uma creche pública; e contribuir para o debate sobre o trabalho musical com bebês de classes populares” (SOARES, 2008, p. 80).

O artigo aponta como principais resultados as reações positivas dos bebês diante das atividades musicais, como: curiosidade, atenção na atividade, confiança diante da pesquisadora

que conduzia as atividades, empolgação, interação durante as músicas e práticas com objetos sonoros. Além disso, outro resultado apontado por Soares (2008) é “a constatação de que é possível realizar atividades musicais em instituições públicas, mesmo sem a presença das mães ou cuidadores” (SOARES, 2008, p. 87). A autora conclui que “Dessa forma, as atividades musicais devem ser incluídas no planejamento didático-pedagógico das instituições” (SOARES, 2008, p. 88).

Os estudos apresentados em: *Planejamento/Metodologia*, sob meu ponto de vista, indicam que o desenvolvimento de estratégias (abordagens metodológicas) para musicalizar bebês vêm caminhando de mãos dadas com pesquisas como: Parizzi (2006), Ilari (2003; 2002), Correa (2013), Santos (2013) e Carneiro e Parizzi (2011), que tratam sobre o desenvolvimento cognitivo musical dos bebês, além das concepções de Vygotsky, Piaget, Gordon e Swanwick; e de pedagogos musicais como: Willems, Orff, Dalcroze e Wuytack. Talvez a forte presença de cursos de musicalização infantil nascidos em projetos de extensão universitária tenha contribuído fortemente para este cenário.

Esses projetos de extensão, abordados detalhadamente por Madalozzo e Madalozzo (2013), Broock (2013), Freire e Freire (2008), nos relatos de Grings e Haag (2018) e Wille; Alves; Schumann; Neivert e Ribeiro (2014), além das pesquisas de Souza (2018) e Soares (2008), possuem pontos em comum quanto a metodologia para ensinar música na primeira infância: o repertório precisa ser variado, as atividades precisam envolver o canto, o movimento, a dança, a brincadeira, além de instrumentos musicais diversos, entre outros. A exploração de timbres/sonoridades, tanto no corpo quanto de materiais, também marcam presença. Destacam a importância de cuidar do planejamento, no sentido de avaliar e criar propostas sempre considerando o perfil da turma e o grau de desenvolvimento de cada aluno. Outro aspecto em comum é que todos os projetos sugerem uma rotina de aula: inicia-se com uma canção de entrada, passa por um desenvolvimento com várias atividades contendo objetivos musicais claros ou implícitos, e encerra-se com uma canção de despedida.

Entre os estudos levantados nesta revisão de literatura, percebo que existe um grande movimento aqui no Brasil, inclusive com grande participação de mulheres pesquisadoras, para obtermos respostas quanto ao desenvolvimento cognitivo musical dos bebês e como estimular suas habilidades por meio da musicalização. Esse movimento não é novo, visto que alguns dos melhores estudos encontrados durante o levantamento datam de aproximadamente vinte anos atrás, porém conseguem ainda nos dar boas respostas, não tendo substitutos plenos.

É possível identificar que os estudos recentes, presentes nesta revisão, direcionados a musicalização para bebês, buscam desvendar a prática de sala de aula num contexto de musicalização universitária, geralmente sendo construídos como relatos de experiência; também importantes, por nos ajudar a compreender a metodologia utilizada. Contudo, apenas dois estudos presentes na literatura, captados por essa revisão, voltaram-se para a musicalização para bebês que acontecem sem o acompanhamento familiares adultos acompanhantes, que é o nosso contexto específico de pesquisa. Tal constatação pode dificultar um pouco o nosso caminho, mas também possibilita a nossa pesquisa tornar-se interessante e importante em alguns aspectos.

A partir dos estudos apresentados nessa revisão, considero que as estratégias metodológicas criadas, testadas e avaliadas coletivamente, apresentam-se como uma base em comum entre os cursos de musicalização infantil criados a partir de projetos de extensão universitária. Essas mesmas estratégias podem servir de ponto de partida, ou até de base, em outros contextos de musicalização para bebês. Como podemos observar em Santos (2013) e em Soares (2008), que utilizaram de metodologias semelhantes em suas práticas. Ambos os estudos impactam positivamente a nossa pesquisa, principalmente por se aproximarem do nosso contexto, onde as aulas de música ocorrem sem o acompanhamento dos familiares adultos acompanhantes.

Soares (2008) contribui conosco por encontrarmos em sua pesquisa indicações, coletadas no fazer prático em sala de aula, de como os bebês estão potencialmente abertos para desenvolver-se musicalmente, independente do contexto em que a aula de música se insere, aguçando ainda mais a nossa curiosidade acerca da metodologia, de como estimulá-los musicalmente. Nesse ponto, Santos (2013) nos dá pistas, ao constatar que a afetividade, movida pela *Parentalidade Intuitiva e Musicalidade Comunicativa*, é a sua principal ferramenta para que a aprendizagem ocorra em suas aulas de musicalização para bebês sem a presença dos familiares adultos acompanhantes.

Em suma, acredito que esta revisão não esgotou o tema (e nem pretendia), mas nos fornece estudos que esclarecem algumas especificidades de nosso assunto, como: o potencial dos bebês e a sua relação com a música, as estratégias metodológicas para explorar o potencial musical desses bebês dentro dos cursos de musicalização. Por fim, nos sugere um perfil de professor e professora, sendo aquele ou aquela que entenda de música, que tenha conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo musical de seus alunos e do perfil de sua turma. Mas

principalmente, segundo Ilari (2002; 2003) “que tenha bom senso ao propor, adaptar e escolher as atividades, além de abrir-se para a afetividade.”.

3- BEBÊS, MÚSICA E SALA DE AULA

Ao falarmos sobre o ensino de música para bebês, pode ser comum nos depararmos com o estranhamento de algumas pessoas sobre o assunto. As questões vão do porquê, até como seria possível criarmos aulas de música para crianças tão pequenas. Um caminho para entendermos o funcionamento, as estruturas e planejamentos de uma aula de musicalização para bebês, é conhecermos um pouco mais sobre os próprios bebês, a sua relação com os sons e com a música. Após essa investigação olharemos especificamente para as estratégias metodológicas voltadas para esse público específico.

3.1 A FAIXA ETÁRIA BEBÊ

Ao realizar um trabalho com foco no ensino de música para bebês, acredito que seja fundamental entender primeiramente a que etapa da infância corresponde esse universo. Muitas vezes, com base no cotidiano, bebês talvez sejam reconhecidos como as crianças que acabaram de nascer e marcam poucos meses de vida; por vezes também são incluídas as crianças um pouco maiores, que já mostram desenvoltura na pronúncia das primeiras palavras. Então, como primeiro impulso, iniciaremos explorando quem consideramos como bebês, qual é a faixa etária e quais as características desse grupo tão carismático.

Na busca de definir as faixas etárias considerando a *idade cronológica*, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p. 28) apresentam como bebês *o estágio do nascimento aos 24 meses*. Segundo os autores, esse estágio é dividido em três períodos: “Período neonatal – do nascimento a um mês de vida; Início período bebê – de um a 12 meses de vida; Restante do período bebê – dos 12 aos 24 meses de vida.” (GALLAHUE, OZMUN e GOODWAY 2013, p. 28). Porém, os autores também afirmam que, apesar da demarcação a partir da *idade cronológica* ser uma contagem universal, ela não é exata o suficiente para medirmos o estágio de desenvolvimento ou idade de uma pessoa. Nesse sentido, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) defendem que:

Existem vários outros métodos de classificação da idade de um indivíduo. Eles incluem medições das idades: 1 – Emocional, 2- Mental, 3- Auto conceitual, 4- Perceptiva. [...]. Elas estão relacionadas com a idade cronológica, mas não dependem dela. Portanto, todos que trabalham com bebês, crianças, adolescentes e adultos não devem confiar demais na classificação cronológica da idade simplesmente por sua facilidade e conveniência. [sic] (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013, p. 29).

A demarcação apresentada por meio da *idade cronológica*, apesar de não ser considerada exata pelos autores, pode nos ajudar a visualizar o caminho percorrido pela criança dentro da grande faixa etária *bebê*, por conta da subdivisão em três períodos menores: neonatal, início período bebê e restante do período bebê. Mas como sabemos, isoladamente essas demarcações não nos fornecem pistas sobre as características de desenvolvimento presentes nessa faixa etária. Uma das perspectivas que pode levar ao entendimento das características e dos estágios de desenvolvimento dos bebês são as teorias de Piaget. Nessa direção, segundo Bee e Boyd (2011):

Piaget via três pontos de reorganização – ou equilíbrio – particularmente significativos na infância, cada um introduzindo um novo estágio de desenvolvimento. O primeiro ocorre dos 18 aos 24 meses, quando a criança muda da dominância de esquemas sensoriais e motores simples para o uso dos primeiros símbolos. O segundo ponto de equilíbrio normalmente ocorre entre as idades de cinco e sete anos, quando a criança acrescenta um novo conjunto de esquemas operativos poderosos que Piaget chama de **operações**. Estas são ações mentais muito mais abstratas e gerais, como a adição ou subtração mental. O terceiro ponto de equilíbrio importante ocorre na adolescência, quando a criança entende como “operar sobre” ideias, eventos ou objetos (BEE; BOYD 2011, p. 170).

Segundo Bee e Boyd (2011), para Piaget “os três principais pontos de equilíbrio produzem quatro estágios durante os quais as crianças usam diferentes formas de influenciar o mundo em torno delas.” (BEE; BOYD, 2011, p. 170). 1 – Estágio *sensorio-motor*: do nascimento aos 24 meses; 2 – Estágio *pré-operacional* dos 24 meses até aproximadamente os seis anos; 3 – Estágio de *operações concretas* seis a 12 anos; 4 – Estágio de *operações formais* adolescência em diante. (BEE; BOYD, 2011, p. 170). Entre esses estágios demarcados por Piaget, a faixa etária *bebê* encontra-se no *sensorio-motor*, como descreve Bee e Boyd (2011): nele “[...] o bebê usa seus esquemas sensoriais e motores para influenciar o mundo em torno deles.” (BEE e BOYD, 2011, p. 170).

Segundo Bee e Boyd (2011), dentro do estágio *sensorio-motor* descrito por Piaget, existem outros seis estágios de desenvolvimento. “Primeiro o estágio Reflexos, de zero a um mês de idade, onde o bebê não imita, apenas age com esquemas reflexos inatos, como sugar” (BEE e BOYD, 2011, p. 173). “O segundo estágio chama-se Reações circulares primárias, de um a quatro meses de idade, existe acomodação de esquemas básicos, como agarrar, e o início da coordenação de esquemas diferentes como virar a cabeça a procura do som” (BEE e BOYD,

2011, p. 173). “O terceiro se trata das Reações circulares secundárias, de quatro a oito meses de idade, onde o bebê torna-se consciente de eventos fora de seu próprio corpo e os faz acontecer novamente. Pode ocorrer imitação” (BEE e BOYD, 2011, p. 173).

Ainda sobre os estágios de desenvolvimento, os autores apontam que: “O quarto estágio chama-se Coordenação de esquemas secundários, de oito a doze meses de idade, aqui o bebê vai atrás do que quer. Ocorre também a transferência modal cruzada (troca nos sentidos)” (BEE e BOYD, 2011, p. 173). “O quinto chama-se Reações circulares terciárias, de 12 a 18 meses de idade, é onde começa a experimentação de novas maneiras de brincar e manipular objetos. Exploração, tentativa e erro ativa e intencional” (BEE e BOYD, 2011, p. 173). “O sexto e último estágio chama-se Início do pensamento representativo, de 18 a 24 meses de idade, onde ocorre o desenvolvimento do uso de símbolos para representar objetos e eventos” (BEE e BOYD, 2011, p. 173).

A complexidade existente entre a demarcação por *idade cronológica* e o desenvolvimento cognitivo torna a definição exata da faixa etária *bebê* inviável de ser realizada profundamente neste trabalho. Porém, considerando a marcação da *idade cronológica* e as concepções de Piaget a partir dos estudos de Bee e Boyd (2011), é possível entender o constante desenvolvimento de bebês e crianças de zero a dois anos de idade, aproximadamente. Contudo, por considerar que nessa faixa de tempo (zero a dois anos de idade), o bebê passa por várias etapas de desenvolvimento de habilidades, podendo ser cada uma consideravelmente marcante, inclusive influenciando no planejamento da aula de musicalização para essa faixa etária específica, faremos uma delimitação. Para este trabalho, quando falarmos em *bebês*, estaremos nos referindo aos bebês em pleno desenvolvimento do nascimento aos doze meses de idade, ou seja, em seu primeiro ano de vida. Adiante exploraremos a relação dos bebês com os sons e com a música.

3.2 A RELAÇÃO DOS BEBÊS COM OS SONS E COM A MÚSICA

É importante compreendermos que as experiências musicais vividas pelos bebês em seu primeiro ano de vida podem ser imprescindíveis para o desenvolvimento de suas habilidades durante os anos seguintes. Segundo Ilari (2002), “até então não temos certeza sobre os efeitos desse aprendizado musical no decorrer da vida até a fase adulta” (ILARI, 2002, p. 87). Contudo, é na primeira infância que “esquemas de percepção, criação, recriação, ou de expressão começam a se instalar [...] ao longo da vida poderão compor um mapeamento

cognitivo musical, possibilitando a desenvoltura de estruturas mentais em um destes campos do conhecimento musical” (BEYER 1996, p.12). A autora ainda afirma que:

As habilidades musicais mais complexas possivelmente funcionam como base nos esquemas consolidados anteriormente. Idealmente, porém, todas as possibilidades de esquemas deveriam ser igualmente desenvolvidas na primeira infância, permitindo assim um equilíbrio no fazer musical do indivíduo (BEYER 1996, p.12).

É possível que esses “esquemas” instalem-se e venham sendo gradativamente desenvolvidos desde muito cedo, visto que a relação dos bebês com os sons e com a música inicia-se ainda na fase uterina. Segundo Ilari (2002) “[...] a partir da 32ª semana de gestação, o bebê já está com o aparelho auditivo completo e ouve bem” (ILARI 2002, p. 84). O útero é um ambiente barulhento, nele o bebê está imerso nos sons internos do corpo de sua mãe, incluindo a sua voz, mas também convive com os sons externos, como o da televisão, a música que toca na rádio ou alguém que fala próximo à barriga, desse modo o som torna-se o seu principal contato com o mundo externo (SOARES, 2008, p. 80; JABER, 2013). Segundo Ilari (2002) “Os bebês não são passivos a esses sons, a todo instante tentam interagir e relacionar-se com eles.”. (ILARI 2002, p. 84). Essa interação pode ser percebida, por exemplo, por meio do movimento feito pelo bebê ao ouvir alguma música que vem de fora da barriga.

Além de interagir, os bebês também estão registrando tudo o que é ouvido através da memória e do corpo (JABER, 2013; ILARI, 2002). “Bebês expostos à música durante a gravidez exibem mudanças em batimentos cardíacos e movimentos corporais quando a mesma música é tocada após o nascimento” (HEPPER e WILKIN 1991/ 1995, apud ILARI, 2002, p. 84). Além disso, segundo Jaber (2013) “[...] resultados de estudos experimentais - realizados por Alexandra Lamont - indicam que antes de nascer, o bebê já possui memória musical de longo prazo, e que esta ainda pode ser acessada conscientemente um ano após o nascimento” (JABER, 2013, p. 31). Ou seja, com apenas um dia de vida, é certo que os bebês já estão repletos de experiência, tanto relacionadas aos sons comuns do ambiente que os cercam, quanto com a música propriamente dita.

A musicalidade dos bebês desenvolve-se progressivamente após o nascimento, Thorpe e Trehub (1989, apud ILARI 2002) afirmam que “antes mesmo de completar um ano de idade, os bebês conseguem distinguir células rítmicas contrastantes” (THORPE e TREHUB, 1989, apud ILARI 2002, p. 87). Mas para que esse desenvolvimento ocorra plenamente, é necessário

estímulo e um ambiente propício. Sobre a construção dessa musicalidade e de uma afinidade musical, Soares (2008) arrisca ao afirmar que:

[...] bebês filhos de pais músicos, assim como de apreciadores intensos dessa modalidade artística, possuem alto grau de interesse pela música, e isso ocorre não pela existência de “genes musicais”, mas sim por desde sempre estarem imersos em um ambiente rico musicalmente (SOARES, 2008, p. 81).

Contudo, sabemos que esse desenvolvimento do conhecimento musical do bebê também só é possível graças a sua construção cognitiva, e a sua experiência sonora musical vivida durante o período pré-natal. Sendo assim, após o nascimento os bebês contam com habilidades inatas para o fazer musical, além de suas preferências. Segundo Ilari (2002) “Sabemos que a preferência dos bebês até o terceiro mês de vida é pela voz materna e por notas e sons graves” (ILARI 2002, p. 85). A autora aponta que por volta dos seis meses de vida ocorre uma inversão dessas preferências, onde agora passam a gostar de ouvir notas e sons agudos. Porém, ao analisar estudos de Trehub, Bull, Thorpe e Morrongiello sobre o apreço dos bebês pelos contornos melódicos, Ilari (2002) conclui que: “mais que notas isoladas, os contornos melódicos, presentes tanto em canções infantis quanto na fala, exercem um papel importante na comunicação entre o bebê e seu responsável” (ILARI, 2002, p.85).

A fala direcionada aos bebês e a música cantada ao vivo, intencionalmente para eles, são recebidas com prazer, constituindo mais uma de suas preferências. Segundo Ilari (2009), os bebês aparentam ter maiores preferências pela música ao vivo, principalmente quando cantada, pois nesses casos a voz dos adultos sofre alterações causadas, entre outros fatores, pelo afeto que sentem em relação aos bebês, e os mesmos sentem-se à vontade quando imersos nessas expressões. (ILARI 2009, p. 41-42). Essas alterações, presentes na fala e no canto dos adultos quando direcionados aos bebês, são extremamente importantes para o desenvolvimento da linguagem, mas também fornecem a base de elementos sonoros que serão explorados e possivelmente transformados em canto. (CARNEIRO e PARIZZI, 2011; SANTOS, 2013).

Segundo Papousek M. (1996, apud CANEIRO; PARIZZI, 2011) “Desde cedo, pais e bebês compartilham de um “alfabeto pré-linguístico” que possui características claramente musicais [...]” (PAPOUSEK M. 1996, apud CANEIRO; PARIZZI, 2011, p. 91). Essa troca acontece porque, segundo Papousek M. (1996, apud SANTOS, 2013) “[...] através da *parentalidade intuitiva*, (pais e cuidadores) apresentam aos bebês modelos de sons vocais e estimulam a imitação desses sons [...]” (PAPOUSEK M.,1996, apud SANTOS, 2013, p. 77).

Mas é engano pensar que os bebês estão apenas recebendo, passivamente, esses elementos sonoros, pois de acordo com Santos (2013):

Stephen Malloch, analisando a comunicação entre pais cuidadores e seus bebês, chegou ao conceito de musicalidade comunicativa. Que trata-se de uma habilidade inata e universal que se ativa ao nascimento, vital para a comunicação entre as pessoas, que se caracteriza pela capacidade de se combinar o ritmo com o gesto, seja ele motor ou sonoro (MALLOCH, 1999/2000, apud SANTOS, 2013, p. 77).

Em outras palavras, a todo instante os bebês tentam expressar-se e comunicar-se com os adultos, seja apenas pelo simples ato de explorar as possíveis sonoridades ou para anunciar suas necessidades imediatas. Segundo Carneiro e Parizzi (2011):

A musicalidade comunicativa, delegada e incentivada pela parentalidade intuitiva, é, pois a base da comunicação humana. Como tal, torna-se evidente nas condutas comunicativas dos primeiros meses de vida do bebê e deve servir de ponto de partida para o trabalho de musicalização de bebês (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 91-92.).

É notável que, a dinâmica de comunicação gerada por meio da parentalidade intuitiva e da musicalidade comunicativa delinea mais uma maneira dos bebês relacionarem-se com os sons e com a música, além da percepção auditiva, envolvendo o desenvolvimento da voz: o canto. É em torno dos dois meses de idade que, segundo Parizzi (2006), os bebês entram no “primeiro nível de *expertise vocal*” e iniciam a vocalização reproduzindo vogais melódicas que modulam, com emissões dependentes de seu padrão respiratório, e intensivamente estimulados pelos adultos, marcam o início do que posteriormente se transformará na fala e no canto (PARIZZI, 2006, p. 41). Papousek, M (1996, apud PARIZZI 2006) afirma que “a partir do quarto mês de vida os bebês iniciam a expansão de seu repertório vocal, tornando-se capazes de produzir consoantes e de brincar com a voz utilizando timbres, alturas e intensidades diferentes” (PAPOUSEK, M, 1996, apud PARIZZI 2006, p. 41).

De acordo com Parizzi (2006) “O jogo vocal atinge seu ponto culminante por volta do sexto ou sétimo mês de vida, mas continua [...] constituindo-se também num pré-requisito importante para a aquisição da fala e da capacidade de cantar” (PARIZZI, 2006, p. 41). “Logo depois, até os doze meses de idade, prevalece o terceiro nível de *expertise vocal*” (PARIZZI, 2006, p. 42). Papousek, H. e Paousek, M. (1996/1996, apud CARNEIRO e PARIZZI 2011)

nomeiam esse marco de balbucios canônicos, que “caracterizam-se pela repetição de sílabas como “mamama” ou “dadada”.”. (PAPOUSEK, H. e PAOUSEK, M., 1996/1996, apud CARNEIRO e PARIZZI 2011, p. 93). Ao completarem os 12 meses de vida inicia-se o processo de diferenciação entre a voz falada e a voz cantada por parte dos bebês, que será observada nitidamente por volta do segundo ano de vida (PARIZZI, 2006, p. 42).

A afinidade dos bebês pelos sons e pela música também é movida e moldada pelo contato com ambiente. Na perspectiva de Edwin Gordon, “esta é uma fase importantíssima, caracterizada pela exploração e absorção, onde a criança será exposta à cultura musical do meio em que vive” (RODRIGUES, 2000, p. 35). Sobre esse processo, Ilari (2002) nos conta que os resultados dos estudos experimentais analisados sobre a percepção dos bebês de seis a 12 meses, quanto a escalas ocidentais e não ocidentais, “sugerem a aculturação como fator preponderante no desenvolvimento musical dos bebês” (ILARI, 2002, p. 85). Ou seja, aos 12 meses de vida, os bebês possuem muito mais afinidade com as músicas que sempre lhes são oferecidas, ou aquelas que estão constantemente presentes no meio em que vivem (RODRIGUES, 2000, p. 35. SANTOS, 2013, p. 25).

Por fim, fica claro que os bebês possuem uma relação profunda e natural com os sons e com a música, que inicia desde antes de nascerem e pode ser desenvolvida em diferentes níveis após o nascimento e em diante. Nesse sentido, sobre afinal quem são os bebês, passaremos longe da visão antiga do bebê como “tábula rasa”, descrita criticamente por Beyer (2003):

Pensava-se a décadas atrás que o bebê nasceria praticamente cego e surdo, e que seus órgãos dos sentidos somente estariam iniciando suas funções a partir de alguns dias de vida. Por isto, para que o bebê não acabasse tendo danos permanentes em sua visão e audição, aconselhava-se que o mesmo deveria ser colocado em uma peça com pouca luz, devendo-se falar baixinho ou permanecer em silêncio com ele. O bebê seria, portanto, uma substância amorfa, uma tábula rasa, um ser completamente vulnerável e frágil. (BEYER 2003, p. 370).

Concordamos então com Correa (2013), quando decididamente afirma que: “devemos enxergar o bebê como um ser capaz, com habilidades inatas, além de grande potencial, que produz conhecimento, cultura e também música” (CORREA, 2013, p. 45).

Os bebês, assim como os adultos possuem formas de estruturar o conhecimento, pois compõem, experimentam diferentes timbres, exploram os

sons dos objetos que lhes são oferecidos no ambiente em que convivem cotidianamente, dialogam somente entre eles, entre outras situações [...]. A diferença é que os bebês produzem música naturalmente, sempre partindo da necessidade que cada um tem de se expressar, brincar, explorar, comunicar, o que lhes convém (CORREA, 2013, p. 186).

Por fim, compreendo que por estarem numa fase exploratória e sensorial, os bebês em seu primeiro ano de vida estão experimentando e aprendendo coisas novas constantemente. De maneira independente estão de fato absorvendo o máximo que se é oferecido pelo meio. Assim, os bebês, por possuírem uma relação profunda com os sons e com a música, apresentam-se abertos aos estímulos musicais, podendo facilmente desenvolver-se nesse aspecto. Segundo Ilari (2003) “ninguém precisa fazer mágica: para desenvolver a inteligência musical e o cérebro da criança, basta fazer música” (ILARI, 2003, p. 14). Porém, é certo que por trás desse fazer musical, além da simples execução existe planejamento. É o que exploraremos a seguir.

3.3 MUSICALIZANDO BEBÊS: OLHANDO PARA ALGUMAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Se procurarmos o significado da palavra *Musicalizar* ou *Musicalização* em algum dicionário online, como o DICIO (Dicionário online de Português), nós receberemos como resposta que estas significam: “transformar em música. Processo de iniciação musical; despertar para a música.”. Podemos ir além do significado da palavra ao explorar essa definição no trabalho de alguns autores.

Em um artigo sobre o papel da música na educação infantil, a professora doutora, pesquisadora e socióloga Maria da Glória Gohn e a professora, pesquisadora e pedagoga Isa Stavracas afirmam que “a musicalização é um processo de construção do conhecimento musical, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança [...]” (GOHN e STAVRACAS, 2010, p. 89). Porém, a *Musicalização* em si, é um processo que pode ser conduzido em qualquer faixa etária.

Assim como destaca Penna (2012), entendemos a musicalização como um processo orientado, planejado, devendo estar ao alcance de todos e todas que necessitam desenvolver suas habilidades e conhecimentos musicais, sejam crianças, adultos ou idosos (PENNA, 2012, p. 43). Sobre essa concepção, acrescento também que esse é um processo que pode ocorrer independentemente de sua origem, cor da pele, crença e classe social. Segundo Penna (2012) “A musicalização é um momento da educação musical [...]. Em si mesma, é significativa e

necessária, indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida” (PENNA, 2012, p. 49). Contudo, considerando as habilidades e desenvolvimento cognitivo musical dos bebês, notamos que é importante que esse processo de musicalizar-se inicie o mais cedo possível.

Rodrigues (2000), ao destrinchar as concepções de Edwin Gordon (1991/1997) sobre o desenvolvimento musical das crianças, afirma que:

O autor acredita que é na altura do nascimento que se possui maior nível de aptidão musical e que se não se receber estimulação adequada esse potencial decresce. Acredita ainda que esse potencial estabiliza por volta dos nove anos de idade. As aprendizagens processam-se mais rapidamente e melhor quanto mais pequenina for a criança, não sendo possível compensar mais tarde aquilo que deveria ter sido aprendido antes (RODRIGUES, 2000, p. 32).

Ainda sob a perspectiva de Edwin Gordon, Rodrigues (2000) esclarece que, para o autor, esse processo de musicalização, quando acontece no primeiro ano de vida, deve dar-se naturalmente. O meio é quem deve oferecer ao bebê experiências musicais diversificadas. Para Edwin Gordon essa fase corresponde ao período chamado audição preparatória¹². (RODRIGUES, 2000, p. 32-33). Compreendo que nesse contexto, o meio significa todos os ambientes e experiências presentes na vida do bebê, o ambiente de casa com familiares e o lugares que corriqueiramente visita. Porém esse meio também pode representar o berçário escola com outras crianças, professores e cuidadores, ou ser criado, como no caso dos cursos de musicalização para bebês e suas famílias, como veremos a seguir.

Em 1987, na Escola de Música de Jundiaí, Josette Feres já iniciava sua primeira turma de musicalização infantil envolvendo mães, cuidadores, e seus bebês. Uma iniciativa que considero um marco na musicalização para bebês no Brasil, e ao mesmo tempo uma boa tentativa de criar um meio musicalmente interessante e estimulante para os bebês. Segundo

¹ Este termo, inovador no âmbito léxico musical, foi cunhado por Gordon no início dos anos 80, que o definiu como a capacidade do sujeito ouvir e compreender a música quando o som não está fisicamente presente. Trata-se de um conceito fundamental na teoria da aprendizagem musical do autor, que com sua criação, quis marcar a diferença relativamente ao ensino tradicional de música (RODRIGUES, 2000, p. 32).

² Segundo Rodrigues (2000) a audição preparatória trata-se do período que inicia logo após o nascimento do bebê, no qual este será exposto a música absorvendo seus elementos, assim como acontece quando aprendemos nossa língua materna (RODRIGUES, 2000, p. 32).

Feres (1998) “O objetivo principal do curso de musicalização infantil é desenvolver, na criança, o prazer de ouvir e fazer música” (FERES, 1998, p. 13). A partir de sua experiência prática, Josette Feres nos deixa seu livro intitulado *Bebê, música e movimento*, contendo várias orientações sobre como planejar e conduzir uma aula de música para bebês.

Em seu livro, Feres (1998) prioriza atividades que envolvem a combinação do canto, do movimento corporal e gestual, da prática instrumental, apreciação musical e do lúdico. A estrutura das atividades refletem os princípios encontrados nas pedagogias musicais ativas de Carl Orff, Willems, mas principalmente de Wuytack. Segundo Palheiros e Bourscheidt (2011), a metodologia de Wuytack envolve as expressões verbal, musical e corporal, construídas a partir de princípios como: atividade, onde a criança se envolve e participa; a criatividade, que deve ser estimulada na criança constantemente; e o senso de comunidade, onde todos que estão presentes aprendem e sentem-se convidados a participar da aula (PALHEIROS e BOURSCHEIDT, 2011, p. 308-309).

A maior parte das características apontadas por Palheiros e Bourscheidt (2011) podem ser encontradas na prática e nas orientações de Feres (1998); organizadas em uma sequência de atividades, que compõem uma aula com início, meio e fim bem delimitados. Práticas voltadas a musicalização para bebês, semelhantes a ideia de Josette Feres, foram amplamente discutidas e reformuladas em projetos de extensão universitária, como o curso de Musicalização Infantil da UFPR e, a Musicalização Infantil da UFBA, descritos respectivamente por Madalozzo e Madalozzo (2013), e Broock (2013). Em ambos os cursos, é possível enxergar o senso de comunidade entre todos os participantes, desde os professores que conduzem o projeto, até a comunidade atendida.

As aulas descritas em Madalozzo e Madalozzo (2013) e Broock (2013), assim como Feres (1998), são construídas com início, meio e fim, resultando em uma rotina de aula que contém algumas atividades que se repetem semanalmente; além de possuírem objetivos claros (de curto, médio e longo prazos), atividades práticas envolvendo o canto, a apreciação musical ativa, a prática instrumental, a criação e a exploração sonora. Esses cursos levam em consideração a diversidade do repertório, a organização e estrutura da sala, e principalmente, o estágio de desenvolvimento cognitivo musical da criança. Além dessas estratégias metodológicas em comum, é possível notar mais uma que, para o nosso contexto de pesquisa, se faz importante: a presença de familiares adultos acompanhando os bebês durante as aulas.

Envolver familiares adultos acompanhantes durante as aulas de musicalização para bebês é uma estratégia metodológica que pode inclusive definir em qual contexto aquela aula

está inserida. E essa escolha não é aleatória. Segundo Ilari (2002) familiares adultos dos bebês tem grande influência na educação musical de seus filhos por serem eles os criadores do ambiente musical em casa, no dia a dia da criança (ILARI, 2002, p. 88). Por esse motivo, para autora, é importante que cursos de musicalização para bebês sejam voltados também para os familiares adultos acompanhantes (ILARI, 2002, p. 88). Ainda nessa direção, ao falar sobre o programa de Musicalização na UFRGS, Beyer (2001) afirma que a escolha de integrar os familiares adultos acompanhantes nas aulas dos bebês se deu com o intuito de facilitar a continuidade do trabalho, de modo que em casa, os pais tivessem condições de revisar as músicas e atividades propostas em sala, além fortalecer o vínculo entre eles (BEYER, 2001, p. 618).

De fato, como aponta a literatura e pesquisadores da área de musicalização para bebês, é inegável a importância do estímulo e colaboração dos familiares adultos acompanhantes para o desenvolvimento cognitivo musical dos bebês. Contudo, nem sempre é possível contar com a participação direta deles durante as aulas de musicalização para bebês. Nesses casos, não temos muitas informações sobre quais estratégias tomaram o lugar que antes era ocupado pelos familiares adultos acompanhantes. Broock (2013) indica que independente do contexto, algumas estratégias didáticas como: repertório variado, saber ouvir as crianças, aproveitar as atividades ao máximo, conhecer a turma, comunicar-se claramente, criar aulas dinâmicas com elos conceituais ou temáticos e ter atividades extras caso necessário, são imprescindíveis para um bom encaminhamento da aula (BROOCK, 2013, p. 160-162). Porém, ainda não conhecemos as especificidades da prática pedagógico musical no contexto de musicalização para bebês sem o acompanhamento dos familiares adultos.

Aproximando-se desse contexto, porém com o foco nas reações e aprendizado dos bebês, Soares (2008) afirma que em sua pesquisa, mesmo as aulas acontecendo na creche onde os bebês não estavam acompanhados de seus responsáveis, foi possível conduzir uma dinâmica de aula e constatar que esses bebês se engajaram nas atividades propostas, ficaram felizes e curiosos (SOARES, 2008, p. 87-88). Ou seja, os bebês se mostraram abertos para o fazer musical, mesmo estando desacompanhados. Porém, Soares (2008) também afirma que algumas atividades ficaram de fora, por não terem possibilidade de adaptação (SOARES, 2008, p. 87-88). Já Santos (2013), afirma que a principal estratégia para musicalizar bebês nesse contexto é a comunicação e a afetividade (SANTOS, 2013, p. 103-105). Por fim, nos cabe continuar investigando como professores de musicalização para bebês planejam e conduzem suas aulas sem a participação direta dos familiares adultos acompanhantes.

A musicalização para bebês sem a presença dos familiares adultos acompanhantes, apesar de ser uma realidade, parece ser pouco estudada ou considerada. Durante a construção dessa fundamentação, pouquíssimos foram os trabalhos encontrados, relacionados a esse contexto, na área da educação musical. O que aumenta a motivação em torno da construção da nossa pesquisa. Por fim, afirmo que essa fundamentação tem sua importância e contribuirá com a nossa pesquisa ao auxiliar na leitura dos dados coletados, discussão que se inicia no capítulo seguinte.

4- PLANEJAMENTO E PRÁTICA DE UMA PROFESSORA

Neste capítulo de análise dos dados irei apresentar os resultados obtidos a partir da entrevista com a Professora X de musicalização para bebês, bem como através das observações das aulas em vídeo. Assim, tomando como base o objetivo geral desta pesquisa: compreender como professores de música para bebês planejam suas aulas, e realizam-nas sem a presença dos familiares adultos acompanhantes e outros professores de música na sala de aula, organizei a análise e a apresentação dos dados em duas principais partes: O planejamento e materiais utilizados; A conduta da Professora X em sala de aula – estratégias pedagógicas e avaliação. Estas descrevem, analisam e apresentam os principais resultados do trabalho. Nessa direção, analisaremos e discutiremos a prática de Professora X.

4.1 CONHECENDO A PROFESSORA X

Para iniciar a análise, se faz necessário primeiramente fazer uma breve descrição da Professora X, participante da pesquisa, para que possamos mais adiante compreender as suas escolhas.

A Professora X possui oito anos de experiência com musicalização para bebês e crianças pequenas nesse contexto de ensino. Ela tem vivência como cantora profissional, além de formação em marketing, pedagogia e especializações em musicalização infantil. A Professora X é natural de João Pessoa, porém boa parte de sua formação foi realizada em outro estado. Atualmente cursa fonoaudiologia aqui em João Pessoa, além de empreender na cidade na área da educação musical infantil, como destaca a professora:

Quando eu entro na pedagogia, eu descubro a musicalização infantil porque ela dentro da pedagogia ela é só um braço, ela é só uma pauta. Ela é como se fosse recreação artística, ela é só um pedacinho. [...]. Então o que é que eu fui fazendo? Eu fui cursando a pedagogia e fui me especializando, fazendo cursos de pós-graduação em musicalização em São Paulo (PROFESSORA X, 2021, p. 01).

Depois de sua formação, a professora volta para a cidade de João Pessoa e procura entrar no mercado de trabalho na área em que se especializou: musicalização infantil, como destacou:

Quando eu cheguei em João Pessoa não existia ainda uma visão da musicalização como eu vejo, nas escolas, assim era a minha impressão. [...]. Eu fui convidada para trabalhar numa escola fantástica. [...]. E aí foi quando a gente começou com esses projetos e a coisa foi fluindo aqui em João Pessoa (PROFESSORA X, 2021, p. 04).

Após essa breve caracterização da professora, partirei para a análise e discussão de suas estratégias desenvolvidas e planejamento.

4.2 O PLANEJAMENTO DESENVOLVIDO E MATERIAIS UTILIZADOS PELA PROFESSORA X

Analisarei aqui a maneira de pensar e organizar o planejamento para as aulas de musicalização para bebês pela Professora X, bem como os materiais utilizados por ela. Durante a entrevista realizada, a Professora X falou livremente sobre o seu processo de construção do planejamento, ela comenta que:

O curso de musicalização infantil ele vai me dar então o direcionamento. Então ele me dá o conteúdo programático, que é: as propriedades sonoras, que a gente vai trabalhar com: velocidade, intensidade, grave e agudo; vai trabalhar com histórias sonorizadas. Então isso é um roteiro, é um conteúdo programático. A partir desse roteiro, eu vou criando as aulas, entende? Eu vou trabalhando som curto, som longo, que é a questão da duração, altura, som alto e som baixo. Então, ela vai me dando esse corpo e eu vou trabalhando esse roteiro, de acordo com cada faixa etária, na potencialidade de cada faixa etária (PROFESSORA X, 2021, p. 07).

O conteúdo programático especificado pela Professora X compreende conteúdos relacionados às propriedades do som. A partir dos dados obtidos, esses conteúdos utilizados constituem uma base para sua aula, não podemos esquecer que os bebês, mesmo em seu primeiro ano de vida, já estão atentos musicalmente (ILARI, 2002, 84). Sendo assim, atividades que tragam elementos musicais complexos podem ser bem vindos.

De todo modo, fica claro que ela considera os parâmetros sonoros como a base para a criação das atividades, porém não estando especificado, inclusive passível de interpretação, o nível de aprofundamento desses conteúdos, além de seu desenvolvimento dentro das músicas. Além disso, a fala seguinte sugere que o estágio de desenvolvimento da criança também é um aspecto definidor no planejamento da Professora X. Ela comenta: “*E a principal forma para*

bebês é o conhecimento sonoro, porque eu estou trabalhando um processo de neuro plasticidade, eu estou conhecendo o som” (PROFESSORA X, 2021, p. 07).

Assim como afirmam Bee e Boyd (2011), bebês de zero a um ano estão reconhecendo e explorando as possibilidades do mundo e dos sons a sua volta (BEE e BOYD, 2011, p. 173). Nessa direção, a fala da Professora X evidencia que para a criação de atividades para os bebês ela parece considerar esse aspecto do desenvolvimento, tendo consciência de que nesse momento seu foco é trabalhar no bebê a neuro plasticidade. Ao falar de planejamento, a Professora X toma como ponto de partida não só os parâmetros sonoros, pois, outro ponto de referência para a construção do planejamento, levantado pela Professora X, é o aprofundamento nas questões relacionadas ao desenvolvimento motor e da linguagem dos bebês. Ela comenta:

As aulas tem também esse conteúdo programático, mas elas têm um conteúdo muito maior voltado para o conhecimento de linguagem. Então o repertório é diferente para elas, trabalhando essa questão de musculatura facial, posicionamento da língua, então, coisas simples, que a gente faz uma música que tem besourinho, uma música que tem estalinho, uma música que tem produção sonora. Então, a gente não olha por esse lado, mas quando a gente começa a entender isso, e escrever nos seus planejamentos, dá... como eu posso dizer... dá a segurança de quem lê isso (PROFESSORA, 2021, p. 7-8).

Ao atribuir valor, a Professora X acaba colocando o desenvolvimento da linguagem como superior ao desenvolvimento musical, dentro de sua própria aula de música. O que é compreensível se considerarmos a sua formação na área da Pedagogia. Considerando a literatura, ela entra em um campo delicado. Helena Rodrigues (2000), ao esclarecer a visão do pesquisador e investigador Edwin Gordon, que é referência no campo da pesquisa sobre educação musical para a primeira infância, discorre sobre as conclusões do autor acerca do assunto:

Relativamente ao segundo tipo de argumentos (do gênero: a música desenvolve o raciocínio verbal ou matemático, a associabilidade, etc.), parecem-me perfeitamente irrelevantes face a riqueza intrínseca que a experiência musical contém em si mesma. Isto é, parece-me que a expressão humana e o contato com outras realidades proporcionado pela experiência musical é único, insubstituível e, portanto, suficiente para se auto justificar (RODRIGUES, 2000, p. 37).

Nesse sentido, o desenvolvimento motor e da linguagem seriam consequência secundária da aula de música, visto que o foco é desenvolver-se musicalmente. Talvez nesse

contexto, tanto o desenvolvimento musical quanto o desenvolvimento motor e da linguagem possam ser igualmente desenvolvidos na aula de música, ou seja, um não seria superior ao outro; contrariando o que foi defendido pela Professora X.

Concordo que, como afirma Ilari (2003) o professor ou professora de música, ao atuar principalmente na primeira infância, necessita possuir conhecimentos sobre os estágios de desenvolvimento da criança e estar a procura de compreender e estimular o seu desenvolvimento cognitivo musical (ILARI 2003, p. 16). Porém, aprofundar-se amplamente nessas questões e colocá-las como definidoras dos objetivos das atividades, é de escolha da própria Professora X. Possivelmente porque para isso, seria necessária uma formação aprofundada nesse sentido, em psicologia, psicopedagogia ou semelhante a sua, em pedagogia. Do mesmo modo, também se faz necessária uma formação aprofundada em música para o desenvolvimento de atividades musicais diversas e complexas musicalmente.

Ainda sobre o planejamento foi possível perceber o modo como a Professora X organiza sua proposta para as aulas, a partir da construção de um projeto temático lúdico como o cerne do trabalho realizado. Ela explica:

Eu parto do princípio de eu criar um projeto. [...]. Eu criei um projeto chamado: Música no meu jardim. Eu criei uma temática. Eu crio todo um cenário de um jardim, com flores, borboletas, com joaninhas, com tudo que eu possa criar, para criar esse ambiente. Para a criança quando entrar em sala, ela já entrar no clima (PROFESSORA X, 2021, p. 08).

Essa ideia de projeto, relatado pela Professora X, assemelha-se um pouco a estrutura de planejamento presente no curso de musicalização infantil na UFBA, relatado por Broock (2013), onde a estrutura do planejamento é construída a partir de um tema. Depois pensando nos objetivos, faz-se uma divisão em dois ou mais módulos para o decorrer do semestre; cada módulo com uma duração de duas a três semanas. Cada módulo traz um aspecto ou conteúdo musical a ser desenvolvido (BROOCK, 2013, p. 155). A diferença é que a Professora X, nessa fala, coloca o cenário como condutor do projeto, enquanto Broock (2013), os objetivos e conteúdos musicais.

Nessa fala da Professora X, é possível então identificar o uso de materiais, talvez de papelaria, para compor o cenário temático do projeto.

Os bebês, por estarem num estágio de exploração, sendo então muito concretos, realmente sentem a necessidade de contato com elementos palpáveis. Nesse sentido, o uso de

materiais não sonoros, como suporte, podem ser úteis e ter bom uso durante as aulas de música para bebês nesse contexto. Contudo, reflito sobre a frequência do uso desses materiais durante as aulas, visto que estes captam a atenção direta dos bebês, podendo deixar pouco espaço para atenção ao som, a música. Nesse sentido, é possível que a análise de como a Professora X conduz a atividade, que será realizada na próxima parte, nos ajude a identificar melhor o uso desses materiais de suporte.

Além dos materiais para a construção do cenário, o planejamento da Professora X conta com a possibilidade de uso de instrumentos musicais, para ela e para os bebês. A presença desses materiais foi notada na observação das imagens e vídeos de registro das aulas: *“Pau de chuva. Instrumento convencional com boa qualidade sonora”* (Observação do vídeo 2. Caderno de observação dos registros de aula, 2021, p. 17). *“Tambor é adaptado ao tamanho do bebê, com pele de couro, sem aro ou parafusos aparentes”* (Observação da Imagem 1. Caderno de observação dos registros de aula, 2011, p. 14).

Em ambos os registros as crianças encontram-se manuseando o instrumento. No vídeo é possível notar a qualidade sonora do instrumento oferecido, já na imagem é possível perceber, pela aparência do instrumento, que este é específico para a prática da musicalização infantil. Aqui conferimos o cuidado da Professora X com os tipos de materiais musicais a serem disponibilizados para os bebês. Além desses, outros materiais também foram observados: *“Reco-reco construído com materiais recicláveis. Corpo de garrafa pet quadrada, detalhe na lateral feito com palitos de picolé coloridos (para facilitar o atrito da baqueta e produzir o som do reco-reco). Baqueta parece ser um lápis de colorir”* (Observação da Imagem 2. Caderno de observação dos registros de aula, 2021, p. 14). *“Violão: apenas a professora utiliza [...] Maracás e pandeiros que parecem brinquedos sonoros”* (Observação do vídeo 1. Caderno de observação dos registros de aula, 2021, p. 15).

A presença de brinquedos sonoros e instrumento musical com material reciclável também é notada. Considero positiva a inserção de objetos sonoros diferentes, para uma maior coleção de timbres e possibilidades. Porém, o uso desses materiais, especificamente nesse contexto, me faz pensar sobre a estrutura que a Professora X pode contar para a realização das aulas, visto que em todas as observações, exceto a do vídeo 1, apenas um instrumento está em cena, para todos os bebês. A maneira como esses materiais são utilizados, e como ela conduz esses instrumentos aos bebês, poderá ser melhor entendido na próxima seção, onde olharemos para as estratégias pedagógicas. Adiante, seguimos para falar sobre a escolha do repertório. A Professora X comenta:

Então eu escolhi uma música, essa música de entrada ela é a música principal, vai existir outras canções, mas essa é a principal, é a música do meu projeto. [...]. Esse projeto, para mim, vai durar três semanas, porque eu tenho uma aula por semana. Eu faço a temática, em cima da temática escolhi um repertório, em cima do repertório, uma música principal. Da música principal vai sair o meu cenário (PROFESSORA X, 2021, p. 08).

A fala da Professora X sugere que todas as músicas escolhidas farão parte do mesmo universo temático. A escolha do repertório a partir do tema lúdico se faz interessante nesse contexto, principalmente por propiciar uma unidade entre as aulas semanais, e entre as próprias atividades de uma mesma aula. Nesse aspecto específico, encontro semelhanças com as indicações de Broock (2013), quando destaca “a importância de elos conceituais ou temáticos para garantir que a aula tenha unidade e que as atividades dialoguem entre si” (BROOCK, 2013, p. 162).

Também me chama a atenção a escolha da Professora X por repetir alguns elementos musicais, ao considerar que nessa etapa do ensino, que corresponde a aulas para bebês de zero a um ano de idade, se faz importante que as músicas sejam repetidas, inclusive em aulas diferentes. Broock (2013) indica que: “É importante que o repertório seja variado e que haja equilíbrio entre as músicas novas e as músicas já aprendidas” (BROOCK, 2013, P. 160). Nesse sentido, a Professora X parece pensar e considerar muito bem isso. É notável quando opta por escolher uma música principal que representa o projeto, e a repete nas aulas enquanto o projeto durar. Desse modo, os bebês tem a oportunidade de criar um vínculo, uma aproximação com o tema e com a música principal do projeto. Nesse mesmo sentido, a Professora X comenta:

Como esse projeto do meu jardim tem muita música de flores, borboletas, você consegue um repertório grande. Você pode cantar: Meu limão, meu limoeiro... pode cantar música de frutas, você pode fazer outras coisas. Às vezes você pega uma temática, como eu já pequei... eu peguei Circo. E aí não tem um repertório vasto para crianças tão pequenas, então eu pego só uma canção, e aquelas canções que a gente já aprendeu eu vou anexando (PROFESSORA X, 2021, p. 09).

Além disso, é possível que outras questões, fora do eixo temático do projeto, estejam envolvidas na escolha do repertório, como aponta a Professora X:

Tem algumas músicas que eu gosto, que já estão no repertório porque elas fazem parte da cultura nossa, então a gente não pode assim deixar de cantar. Eu não posso deixar de cantar os cancioneiros populares, que são coisas que as crianças gostam, mas eu posso cantar isso e cantar outras coisas, não é? Então é essa a ideia, é sempre trazer, inovar, sempre crescer esse repertório (PROFESSORA X, 2021, p. 09).

Nessa fala, a Professora X deixa claro que a preferência dos bebês, com relação as músicas, é levada em consideração no momento do planejamento. A inclusão de músicas conhecidas por parte dos bebês ajuda no engajamento, visto que para eles é prazeroso poder ouvir ao vivo uma música que já se está familiarizado, assim como afirma Broock (2013): “É muito importante a retomada das canções e das atividades que as crianças já sabem, pois elas adoram a sensação de conhecer e de reconhecer determinada canção ou determinado repertório” (BROOCK, 2013, p. 160).

A ampliação do repertório, comentada pela Professora X, é um fator que relaciona-se com a ideia de diversidade no repertório. Sobre esse assunto, ela comenta: “*A gente, como professores de musicalização, precisa estar trazendo novos repertórios, pesquisas, enfim. Como eu falei, a gente faz um repertório de acordo com a faixa etária*” (PROFESSORA X, 2021, p. 08). A partir da fala da professora X, entendo que o repertório incluso no planejamento corresponde ao que ela entende ser adequado para a faixa etária, sendo também diverso. No aspecto da diversidade, a consideração da Professora X é semelhante ao que encontramos em Madalozzo e Madolozzo (2013).

É de suma importância que o professor leve para a sala de aula a maior variedade possível de obras musicais, de diferentes gêneros. Apenas tendo contato com diferentes materiais, é que as crianças terão aumentadas as suas possibilidades de preferências de gostos musicais futuros MADALOZZO e MADALOZZO, 2013, p. 179).

Nesse mesmo sentido, quanto a importância da diversidade do repertório, afirma Ilari (2002): “Uma vez que os estudos revisados neste artigo sugerem que os bebês não aparentam ter limitações para ouvir música, vários estilos podem ser incluídos na aula de música do bebê, desde que o volume de som seja controlado” (ILARI, 2002, p. 88). Adiante, iniciaremos a análise da conduta da Professora X em sala de aula, como se prepara e quais estratégias desenvolveu durante a sua prática.

4.3 A ATUAÇÃO SOLO DA PROFESSORA X

O planejamento da Professora X, como já destacado, tem como uma de suas bases a construção de um projeto temático lúdico, além do conteúdo programático musical e o aprofundamento nos aspectos de desenvolvimento da coordenação motora e da linguagem. Quando esse planejamento chega na sala de aula, para que funcione da melhor maneira possível, a professora coloca alguns procedimentos e estratégias que desenvolveu durante seus anos de atuação profissional com essa faixa etária. São esses procedimentos e estratégias que analisaremos e discutiremos nessa seção.

4.3.1 Estratégias desenvolvidas pela Professora X

Ao falar sobre o seu processo de preparação antes de iniciar a aula, a professora comenta que uma de suas estratégias é a própria intenção de entrar no universo da criança. Nesse sentido, ela reforça a sua intenção a partir da caracterização, na criação da imagem da professora de música.

Aí eu criei um personagem, porque a Professora X é um personagem, porque eu usei o processo que eu aprendi do marketing e criei esse personagem, que é um pouco de mim, mas também é um pouco do mundo infantil. Então Professora X tem um avental sempre colorido, que combina com o brinco, as unhas que tem que ser curtinhas e pintadas clarinhas. Então tudo isso para eu entrar no mundo das crianças. Quando eu me transformo, é como se eu deixasse a Professora X, que é mãe, que tem toda uma vida lá atrás, pra entrar no mundo das crianças. Depois do uso de máscara, a tia de música ela é identificada justamente pelo avental. O figurino, a personalidade que entra (PROFESSORA X, 2021, p. 03).

Esse personagem citado pela Professora X, pode ser vista no decorrer de minhas observações, como destaque no recorte do caderno de observações a seguir: *“Em todos os registros, sejam as fotos ou vídeos, a professora está vestindo um avental colorido, com bolsos. E algumas vezes, com uma tiara florida ou colorida combinando com esse avental, como um figurino”* (Nota. Caderno de observação dos registros de aula, 2021, p. 04).

No contexto de aula em que a Professora X está inserida, os bebês estão em sala sem familiares adultos acompanhantes, e não tem contato com a professora de música todos os dias, já que a aula acontece uma vez por semana. Considerando a formação da Professora X e o contexto, é compreensível que a caracterização como uma forma de identidade visual possa,

nesse caso específico, causar um efeito positivo na sua prática. Contudo, analisando a fala da Professora X, não considero que a caracterização seja de fato a estratégia. Nesse ponto temos uma breve discordância, pois vejo que a imagem é apenas uma ação secundária, um reflexo pessoal do que de fato ela desenvolveu. A estratégia principal aqui, para a Professora X, parece ser a motivação por ela acordada antes de entrar em sala, haja vista que para ela se faz necessário uma preparação mental, como esquecer questões da vida pessoal para entrar no universo das crianças.

Ainda sobre a caracterização da Professora X, entendo que após o planejamento e o cuidado minucioso com cada atividade, vê-se aqui uma auto preparação mental. Quando a aula de música inicia, mais uma estratégia é posta em prática. Conforme pode ser observado na fala da Professora X a seguir:

Mas antes dessa acolhida eu chego, faço bagunça com eles, agora a gente não pode fazer muito essas questões por causa da pandemia, e é tão sofrido, mas esse contato, essa afetividade com eles: como você tá? Mas tá cheiroso! Tem essa chegada! Aí, faço palhaçada. Eu brinco com as meninas (cuidadoras do berçário). Então, é como se estivesse chegando em casa! Eu estou entrando em sala, mas eu estou chegando em casa, para depois a gente começar a aula. Então a gente cria todo esse vínculo, esse clima. Tá chegando, então no começo eles não sentam, não querem ficar parados, depois eles vão entendendo o roteiro, que a aula tem sempre a mesma didática (PROFESSORA X, 2021, p. 13).

Se pensarmos bem, numa aula de música em berçário, a professora é quem chega no espaço que é dos bebês. Diverge da musicalização que acontece na escola de música, onde o bebê e sua família é quem chegam em um ambiente diferente. A escola, nesse caso o berçário, faz parte da rotina desses bebês. Afinal, é possível que alguns estejam lá todos os dias tornando a escola uma extensão de suas casas. Talvez, a professora de música, nesse contexto, chegue ao espaço colocando-se como uma visita que se diferencia das pessoas que recorrentemente estão naquele ambiente. Nesse sentido, considero acertada a conduta da professora, e a estratégia de iniciar a aula de maneira social afetiva, conversando com os bebês, deixando-os livres na sala; podendo ser determinante para uma boa condução da aula.

No final da fala, a professora comenta que após o momento de socialização, aos poucos, os bebês vão entendendo a dinâmica da aula, vão sentando, e talvez ficando mais atentos. Sobre essa disposição dos bebês no espaço da sala de aula, percebemos uma recorrência, um padrão. Tanto na entrevista, quanto nos registros de aula, os bebês encontram-

se sentados no chão, bem próximos a professora, como destaque no trecho de minha nota de observação e na fala da professora: “*Apenas dois bebês em sala. Estão sentados no chão e encostados na parede de espelho. De frente para a professora e próximos a ela*” (Observação do vídeo 1. Caderno de observação dos registros de aula, 2021, p. 15).

Nesse mesmo sentido, sobre como ela melhor posiciona os bebês em sala, encontra-se a seguinte fala da Professora X:

Tem uns que já ficam sentadinhos, outros ficam na... eu não gosto que eles fiquem em cadeirinha de bebê conforto não. Eu gosto que eles fiquem soltos mesmo, se conseguirem. É melhor ficar apoiado, se não conseguir mesmo. Se é muito pequenininho, aí deixa. Porque eles precisam se mexer, eles precisam mexer os bracinhos, precisam engatinhar, eles precisam sentir o ambiente sonoro (PROFESSORA X, 2021, p. 11).

É possível que a permanência dessa disposição dos bebês afete a dinamicidade da aula, deixando-a um pouco cansativa para a Professora X. Porém, considero que essa seja uma limitação imposta pelo próprio contexto de sala de aula em berçário escola, visto que nesse espaço está em atuação solo como professora de música. Durante a observação do vídeo 1, apesar de poucos instantes de gravação, foi possível notar a carga de atenção que a Professora X empreende para conduzir uma atividade. Mesmo não aparentando cansaço durante o pequeno vídeo, considero que numa sequência de duas ou mais aulas seguidas, a prática torne-se exaustiva. Adiante, a nota de observação sobre a condução da Professora X durante atividade numa turma de bebês:

Durante o vídeo, a professora está sentada catando uma música, ao mesmo tempo em que tenta acompanhar-se com o violão. A atenção está dividida entre a execução da canção, a prática no violão e na reação dos bebês. Então ela parece ter muitos detalhes para dar conta. A partir dos 30s de vídeo, a professora mantém o canto e para a harmonia, pois nesse momento, vê a necessidade de interferir na ação de um dos bebês, que coloca um objeto sonoro na boca (Observação do vídeo 1. Caderno de observação dos registros de aula, 2021, p. 15).

Apesar do cansaço parece existir a iniciativa da Professora X em movimentar os bebês pelo amplo espaço da sala. Ao falar sobre o projeto meu jardim, a professora comenta: “*Com os bebês também. Posso brincar com eles de borboleta, aí eu ponho os bebês no colo, a gente*

passeia pela sala, vamos ver as flores, vamos cheirar as flores, olha essa flor, que linda!” (PROFESSORA X, 2021, p. 12).

Sendo assim, compreendo que a estratégia adotada: manter os bebês quase sempre próximos e apoiados quando preciso, foi posta como recorrência por facilitar o trabalho com relação a permitir o mesmo contato com todos os bebês da turma, a expressividade e a afetividade. Ao manter-se próxima, a Professora X acaba possibilitando o contato olho-a-olho durante a condução das atividades, ou seja, consegue estudar de perto as reações dos bebês. A sua própria expressão facial fica mais evidente, assim como a sua voz e os sons dos instrumentos musicais que manuseia. Permanecendo próxima, permite que os bebês tenham contato físico com ela, enquanto canta, toca e conduz as atividades. Além disso, caso seja necessário, a Professora X consegue facilmente interferir na ação do bebê.

Apesar de a Professora X afirmar que prefere que os bebês fiquem soltos, o apoio da parede está presente, primeiramente pela necessidade de conforto dos próprios bebês, como ela comenta. Mas talvez existam outros motivos práticos inclusos na escolha dessa disposição. Ao possibilitar que o bebê fique apoiado na parede, acaba também delimitando o espaço da sala, o que pode ser útil, no caso de uma turma com poucos bebês numa sala grande. Sem esse apoio, os bebês, já sabendo engatinhar, poderiam afastar-se demasiadamente da Professora X, dificultando assim a condução da aula. A sala, disponibilizada pelo berçário-escola possui elementos, como observei e destaco no excerto de observação:

É possível observar que a sala do berçário é grande, contendo muitos elementos distrativos como: brinquedos, móveis, túneis estofados para recreação, um grande espelho que cobre uma parede inteira. Além da própria cuidadora que passa filmando o momento e prendendo, por vezes, a atenção dos bebês (Observação do vídeo 1. Caderno de observação dos registros de aula. 2021, p. 15).

Além da estrutura da sala de aula, o tempo de aula também é determinado pelo berçário-escola, sendo nesse caso maior do que a Professora X considera adequado para a faixa etária. O planejamento, realizado em forma de projeto, contribui para a gestão do tempo de cada atividade durante a aula. O tema lúdico do projeto permite que a Professora X passe de uma atividade para a outra de maneira fluida, mantendo a atenção dos bebês. Isso pode ser percebido na seguinte fala da Professora X: *“A aula, ela dura quarenta minutos, e as crianças dispersam muito rápido, principalmente as pequenininhas. Então eu conto, a cada dez minutos, uma*

atividade que vai puxar a outra. Porque elas tem um estalo de... (expressão enérgica para simbolizar rapidez)” (PROFESSORA X, 2021, p. 10).

A seguir analisaremos como a Professora X conduz as aulas para bebês sem a presença dos familiares adultos acompanhantes em sala de aula, e quais outras estratégias desenvolveu durante a sua prática.

4.3.2 Dinâmica: a condução solo da Professora X em sala de aula

Na organização realizada pela Professora X, a aula é estruturada como um arco, com início, meio e fim. Então o início é a socialização, a chegada da Professora X na sala de aula, depois de organizada a disposição dos bebês, ela inicia as atividades. A primeira é uma música de acolhida e a última uma música de despedida, como pode ser percebido na descrição da Professora X:

Quando eu começo a aula, a gente tem um roteiro de aula, que a gente sempre canta a música da acolhida e a música da finalização. A acolhida é importante para a gente entender que a aula começou. Minha aula de música começou e eu conheço essa música, conheço essa voz! (PROFESSORA X, 2021, p. 09).

A música de acolhida, além de marcar o início da aula, como a Professora X afirma, convida todos que estão na sala de aula a participarem daquele momento, que é a aula de música. Ela se mantém a mesma durante algum tempo, estando presente em todas as aulas, então os bebês passam a identificar a canção e criam um vínculo com ela. Neste sentido, Feres (1998) afirma: “O canto de entrada é sempre o mesmo durante todo o ano e, além de ser usado como canto de boas-vindas, é um condicionamento para avisar que a aula vai começar” (FERES, 1998, p. 25). O mesmo acontece com a canção de despedida.

Na entrevista, a professora descreve como o tema lúdico que conduz o projeto conecta, tanto as atividades presentes numa mesma aula, quanto o que virá a ser feito na próxima. Tomando como exemplo o projeto Meu jardim, a professora destaca:

Os primeiros dez minutos eu estou apresentando a lagarta, a história da lagarta que virou uma borboleta. Então as crianças estão ali, nesse processo. [...] Eu vou para os segundos dez minutos, que é o meu conteúdo. O meu conteúdo dessa ideia é apresentar um instrumento. Então, em cada flor que está posicionada na sala tem um instrumento. Uma flor tem um tambor, outra flor tem um pandeiro, um exemplo. A borboleta vai voar: Ah, descobri que aqui tem um tambor! [...]. Como é que toca um tambor? (A borboleta toca o

tambor). Como eu estou trabalhando neuro plasticidade, conhecimento sonoro, então esse é o meu foco. Olha o som do tambor! Não tem violão tocando, não tem música de fundo, tem somente o som do instrumento. Já que a borboleta tocou todos esses instrumentos, que tal a gente tocar também a música da borboleta? Aí esses instrumentos vão para as crianças. Ela tem um contexto. Agora, eu estou com os bebês, eu vou passar para eles. Então eu estou com eles, são pequeninhos. Eu imagino que eu estou com um bebê de sete meses, por exemplo, então, “Ô, Ricardo, a borboleta tocou assim. Como é que você toca?” Passo o tambor. “Ah, Mariana...” (PROFESSORA X, 2021, p. 10-11).

A professora X utiliza dos diálogos presentes na história para inserir os bebês naquele universo da exploração do instrumento. Então, estando em sala de aula como professora solo, a comunicação constante com os bebês parece ser mais uma estratégia da Professora X. Além disso, ela mantém-se próxima dos bebês auxiliando-os no manuseio e exploração do instrumento. Essa ação foi observada no registro por imagem da aula da professora X, as anotações estão a seguir: *“Afetividade e atenção. A professora sorri para o bebê e segura as suas mãos, conduzindo-as ao tambor. Parece ser um momento de prática de instrumento. Tambor em foco, não existem outros instrumentos em cena”* (Observação da imagem 1. Caderno de observação dos registros de aula, 2021, p. 14).

A partir da descrição da Professora X, sobre o encadeamento das atividades, foi possível identificar em seu exemplo que o tema lúdico do projeto encadeou os tipos de ações e atividades listadas abaixo:

Socialização: chegada da professora;

Música de acolhida;

Apresentação do tema lúdico: narrativa dos personagens;

Apresentação do conteúdo: O personagem que insere o conteúdo na aula;

Prática desse conteúdo: o fazer musical dos bebês junto com o personagem;

Brincadeira com brinquedo relacionado ao tema lúdico;

Música de Despedida.

Analisando essa sequência de atividades, entendo que a Professora X considera que nesse contexto, os bebês, por estarem sem familiares adultos acompanhantes em sala de aula, necessitam de momentos que permitam a socialização e a criação do vínculo entre eles e a Professora X. Então talvez por isso, em suas aulas, ela considere diminuir a quantidade das

atividades lúdicas que contém objetivos e conteúdos musicais claros, como a exploração do tambor, citada pela Professora X, para abrir espaço para as atividades lúdicas com objetivos exclusivamente voltados para brincadeira e socialização; assim como o desenvolvimento de outros aspectos extra musicais, como a coordenação motora e a linguagem.

Anteriormente vimos que, a Professora X, estando em atuação solo em sala de aula como professora de música, precisa manter a sua atenção direcionada para ações simultâneas variadas, como: tocar, cantar, interagir e orientar os bebês durante a atividade. Contudo, durante a entrevista, ao falar sobre a distribuição das borboletas de brinquedo na turma dos bebês, a Professora X acaba relatando a presença de professora cuidadora que sempre acompanha a turma dos bebês nas aulas de musicalização. A professora X comenta: *“Quando é muito pequenininho, as professoras usam. Eu faço elas participarem da aula, para criar um momento mágico”* (PROFESSORA X, 2021, p. 11).

Nessa fala, a Professora X deixa claro que, numa turma de bebês sem familiares adultos acompanhantes, algumas atividades só são possíveis com o auxílio de mais um adulto na sala, sendo nesse caso a professora cuidadora. Considero a ação da Professora X, ao incluir a cuidadora nas atividades da aula, muito bem vinda nesse contexto. Os bebês estão sem familiares adultos acompanhantes durante as aulas, estes segundo Ilari (2002), geralmente são os principais responsáveis pelo desenvolvimento musical de seus bebês no ambiente familiar. (ILARI, 2002, p. 88).

O bebê estando diariamente na escola, pode ter contato com essa mesma cuidadora constantemente. Esta tem a oportunidade de reforçar o trabalho realizado pela Professora X durante a aula de música. Mesmo que não o faça conscientemente, com o fim de auxiliar no desenvolvimento musical do bebê, acaba entrando nesse campo. Para esse engajamento da cuidadora, a ação da Professora X, ao conseguir incluí-la afetivamente na proposta da aula, acaba sendo determinante. Desse modo, entendemos que por mais disposta a Professora X seja, o apoio de ao menos mais um adulto é necessário para a condução plena das aulas de musicalização para bebês no berçário-escola.

No decorrer da minha análise, pude perceber que a afetividade é um elemento importante e presente na atuação da professora. Assim como constatou Santos (2013), o estabelecimento de vínculo com os bebês, sobretudo por ela atuar sem o acompanhamento dos familiares adultos, pode se tornar uma significativa estratégia pedagógica para as aulas (SANTOS, 2013, p. 103-105). Isso porque cria um ambiente favorável para a realização da aula e a aproximação com a Professora X, pode momentaneamente suprir a falta dos familiares

adultos acompanhantes durante as atividades. A afetividade e vínculo com os bebês são estabelecidos tanto nos momentos de socialização, quanto durante a condução das atividades lúdicas que contêm objetivos e conteúdos musicais claros. A reação dos bebês é evidente, como destaco nos recortes de meu caderno de notas:

A partir dos 20s do vídeo, um dos bebês sorri para a professora. Prontamente, mesmo cantando, ela sorri de volta. Essa ação e reação modificam a entonação da sua voz e o seu olhar. No fim do vídeo a professora, ao terminar a canção, fala para os bebês: vamos tocar? E coloca o violão de lado (Observação do vídeo 1. Caderno de observação dos registros de aula, 2021, p. 15).

A fala da professora também descreve o vínculo afetivo estabelecido entre ela e os bebês. Nas palavras da professora:

E no outro contexto o desafio é a afetividade, que eu acho, porque a gente tem que abraçar essa afetividade, esse processo de trazer a alegria, porque é um período que passa muito tempo longe dos pais, então a gente tem esse desafio. O comportamento deles é mais disciplinador, a gente consegue colocar dentro desse contexto de escola, então a escola tem a proteção e a gente consegue fazer isso sem interferência. Mas tem essa questão de não deixar que isso também mude essa questão da afetividade deles, de se sentirem sozinhos. Eles ficam mais chorosos, para alimentar também. Então já aconteceu de me chamarem para ir ao refeitório, para cantar para eles ficarem mais calmos, para eles conseguirem se alimentarem (PROFESSORA X, 2021, p. 19).

Estar atenta aos bebês, comunicar-se com eles por meio da entonação da voz, do olhar, do sorriso, tudo isso são condutas desenvolvidas pela Professora X para musicalizar bebês sem o acompanhamento dos familiares adultos acompanhantes em sala de aula. Além disso assemelham-se aos princípios da Parentalidade Intuitiva e Musicalidade Comunicativa, discutidas por Carneiro e Parizzi (2011), que afirmam que “Estas constituem a base do desenvolvimento da comunicação humana” (CARNEIRO; PARIZZI, 2011, p. 91-92). Quando a Professora X traz a afetividade como um desafio, entendo que nessa ação está implícito manter-se sensível ao que acontece em relação aos bebês, considerando o contexto em que estão inseridos.

Por fim, destaco duas estratégias práticas que, ao estar em atuação solo em sala de aula, a Professora X desenvolveu e considera ser de grande ajuda. Ela afirma que alguns recursos tecnológicos também a auxiliam durante as conduções das atividades. Ela comenta:

“E também uso alguns recursos mesmo. O som, porque eu preciso estar livre e o violão me prende um pouco, então como eu estou sozinha e não tem ninguém me auxiliando, eu coloco o som” (PROFESSORA X, 2021, p. 10). Desse modo, a Professora X consegue garantir um acompanhamento instrumental para as canções das atividades, mesmo estando em atuação solo durante as conduções.

A outra estratégia trata-se do comando de Surpresa. Sobre isso, a Professora X comenta:

É a tal da surpresa. A cada atividade que muda, eu digo assim: E agora vem uma surpresa! Então essa surpresa faz com que eles conectem em mim de novo, entende? É o estalo que vem. Porque se eu disser assim: vamos agora tocar pandeiro! (Faz expressão de desinteresse). Não funcionou. Mas seu disser: olha pessoal, vamos ficar todo mundo em silêncio, que vem uma surpresa! Aí, vem uma surpresa, que surpresa é essa? Então a surpresa é muito interessante, e eu descobri por um acaso, eu descobri brincando, eu dizia assim: Esperem aí que eu vou mostrar uma surpresa! Eu comecei a perceber que eles ficavam quietos e pegavam o material, Eu disse: ah, então é isso! (PROFESSORA X, 2021, p. 12).

A professora X desenvolveu o comando da Surpresa a partir de sua necessidade durante a prática de ensino no berçário-escola. O comando de Surpresa consegue também conectar as atividades, como uma estratégia extra, no caso dos elos temáticos não funcionarem. Adiante, analisaremos como a Professora X desenvolve a avaliação da aprendizagem dos bebês.

4.3.3 Estratégias de avaliação da Professora X

Mais especificamente sobre a avaliação, os dados evidenciaram que, o processo de avaliação realizado pela Professora X compreende alguns níveis que se complementam na ação: 1- Planejamento com objetivos claros; 2- Observação avaliativa constante durante as aulas; 3- Anotações e avaliação considerando o protocolo de desenvolvimento da criança; 4- Conclusões e comunicação com a escola. Sobre o Protocolo de desenvolvimento, a Professora X comenta:

Quando a gente entra na escola, na educação infantil, existe um protocolo de desenvolvimento e avaliação das crianças dentro da escola. Então é esse protocolo que eu peço. Se a escola não tiver o protocolo de desenvolvimento, não tem problema, eu já tenho o meu protocolo de desenvolvimento, que a pedagogia me traz essa vertente, essa base (PROFESSORA X, 2021, p. 05).

A partir da fala da professora, não é possível compreender o que contém no protocolo de desenvolvimento. Considerando que o planejamento da Professora X também busca desenvolver as habilidades motoras e de linguagem do bebê; e que, na fala acima, a Professora X afirma que a pedagogia lhe forneceu a base para ela construir o seu próprio protocolo de desenvolvimento; entendo que, os aspectos de desenvolvimento cognitivo musical do bebê possam ser incluídos pela Professora X nesse protocolo de desenvolvimento, que primeiramente procura dar parâmetros para a avaliação de aspectos extra musicais, de modo que ela consiga avaliar todos os pontos trazidos por ela nos objetivos do planejamento. Sobre seu processo de avaliação, a Professora X comenta:

Eu faço uma avaliação a cada três meses, isso para mim é uma referência. Sabendo que, na questão da frequência dessa criança, se há uma frequência e uma observação da participação. Então eu consigo, por exemplo, perceber se ela, naquele período de três meses de aula, adquiriu essa linguagem. Mesmo essa linguagem oral de forma mais lenta, mas ela conseguiu cantar? Ela consegue se expressar? Ela consegue se articular bem? Como que é a coordenação motora dela nesses três meses de aula, como que é essa concentração? (PROFESSORA X, 2021, p. 05).

Considero que a observação atenta, sensível e avaliativa da Professora X é quem possibilite essa avaliação detalhada. Então, planejamento e observação avaliativa caminham interligadas. É o que Freire, Prestes, Porto e Rosa (2007, Apud Freire e Freire, 2008) discutem:

Enquanto a avaliação somativa provê um *feedback* sobre os objetivos alcançados ao fim do processo, a avaliação formativa e a avaliação diagnóstica agem continuamente no processo de identificação das necessidades de aprendizagem da criança, acompanhamento do desenvolvimento e verificação da adequação das estratégias e contextos de ensino. FREIRE, PRESTES, PORTO e ROSA, 2007. Apud, FREIRE E FREIRE, 2008, p. 03).

Nesse contexto de ensino que é o berçário, os bebês tornam-se o foco do campo de visão da professora. Então essa observação avaliativa do desenvolvimento do bebê, pode ser facilitada pelo próprio contexto, como pude perceber durante uma de minhas observações: “A professora canta a música, enquanto o bebê de um ano manipula um pau de chuva. No final da canção, ela interage com o bebê, oferecendo-lhe um reforço positivo animado e talvez sorridente: *Muito bem!*” (Observação do vídeo 2. Caderno de observação dos registros de aula, 2021, p. 17). Durante essa prática instrumental, a professora consegue, de perto, estar atenta

aos movimentos realizados pela criança ao manipular o instrumento. Em troca, interage com ele com um reforço positivo, mantendo também uma relação de afetividade.

O acúmulo dessas observações são anotadas, avaliadas e relacionadas com as informações do protocolo de desenvolvimento elaborado pela Professora X. Caso algo diferente seja nota, ela comunica a escola. Como pode ser verificado na seguinte fala da Professora X:

E se ela não consegue participar, se ela não tem interação com outras crianças, se ela não tem processo de coordenação para a idade dela, adequado, eu comunico a escola, porque eu quero saber se é só na minha aula ou se também acontece nas outras aulas (PROFESSORA X, 2021, p. 05).

A Professora X traz a compreensão do contexto em que está inserida, e coloca a sua preocupação em envolver-se com a escola e com o bebê, ao procurar saber se aquela criança apresenta o mesmo desenvolvimento em outras atividades escolares. Esse processo de integração com a escola e compreensão do contexto é o que ela traz como uma de suas principais estratégias enquanto professora de música para bebês. Por fim, entendo que a Professora X, estando em atuação solo em sala de aula, consegue musicalizar bebês em berçário-escola por desenvolver ações como a comunicação e afetividade com os bebês e a inclusão da cuidadora da turma durante as aulas. Bem como, o uso de recursos tecnológicos, materiais diversos e a construção de um planejamento temático lúdico com possibilidades de adaptação.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou responder como professores de música para bebês planejam e ministram suas aulas sozinhos. Teve como objetivo geral compreender como professores de música para bebês planejam suas aulas, e realizam-nas sem a presença de familiares adultos acompanhantes e outros professores de música na sala de aula. Além disso, também trouxe como objetivos específicos compreender como o professor organiza a aula, analisar os materiais e estratégias utilizadas, e por fim, entender os desafios e as possibilidades presentes nesse contexto de ensino, que nesse caso foi o berçário-escola.

Do planejamento para a aula voltada para bebês, no berçário, compreendemos a importância da existência de um contexto, uma organização a médio ou longo alcance, que possibilite a continuidade do que está sendo desenvolvido. Para a Professora X, esse contexto

é elaborado em forma de um projeto temático lúdico, que possibilita a escolha do repertório e a conexão entre as atividades de uma mesma aula. Verificamos que ao falar de planejamento, a professora toma como ponto de partida, para definição de objetivos, não só questões musicais, mas também o aprofundamento nas questões relacionadas ao desenvolvimento motor e da linguagem dos bebês. Consideramos esses aspectos imprescindíveis para o bom planejamento, porém não superiores ao desenvolvimento cognitivo musical da criança. Aqui nos cabe respeitar a escolha profissional da professora e compreender a sua formação acadêmica, que a conduz por esse caminho.

Sobre a escolha, ampliação do repertório e materiais utilizados, sejam eles de apoio ou instrumentos musicais, levantamos a discussão, porém, pela impossibilidade de maiores observações das aulas, não foi possível chegar a conclusões sobre esses aspectos. Contudo, fica claro que existe um cuidado com a qualidade sonora dos instrumentos musicais, assim como a repetição de músicas para que os bebês sintam-se a vontade na aula.

Da condução das aulas, verificamos como a conexão das atividades através da narrativa do tema auxilia a professora na gestão do tempo da aula. Além disso, notamos outras condutas, e estratégias desenvolvidas pela professora, que assemelham-se ao que encontramos na literatura, como: a intenção de sempre manter o vínculo com os bebês, socializando e conduzindo as aulas com afetividade, a presença da canção de acolhida e despedida, e o hábito de sempre ter atividades extras, caso necessário.

Algumas estratégias desenvolvidas pela professora refletem as necessidades do próprio contexto, como: o uso da caixa de som para sentir-se livre nas conduções, a surpresa, para retomar a atenção dos bebês e a disposição dos bebês em sala, para facilitar a comunicação. Além dessas, destaco a inclusão da cuidadora da turma nas atividades da aula, visto que consideramos como uma possibilidade, mesmo que remota, dessa cuidadora reforçar, em outros momentos da semana, o trabalho realizado pela professora de música.

Sobre a avaliação, identificamos que esta caminha junto ao planejamento da professora, sendo contínua e viável pelo seu desenvolvimento de um olhar atento e sensível aos bebês e ao contexto que estão inseridos. As dificuldades encontradas relacionam-se principalmente ao desenvolvimento desse olhar sensível e da sensibilidade para com os bebês, além do investimento da própria escola, no que tange a compra de materiais e estruturação do espaço físico que acontece a aula de música.

Por fim, concluo que todas as estratégias desenvolvidas e colocadas em prática pela professora, montam um leque de possibilidades para a musicalização de bebês nesse contexto

de ensino. Sendo então um trabalho possível, porém realizado a partir de muito trabalho, pesquisa, sensibilidade e boa vontade por parte do professor. Além disso, se faz necessária também a colaboração da própria escola e comunidade.

Sendo assim, a Professora X ministra as aulas para bebês utilizando os recursos disponibilizados pelo berçário escola, como a estrutura de sala de aula e, por vezes, o acompanhamento e participação da cuidadora durante as aulas. Além disso, utiliza da ludicidade, socialização, afetividade e olhar sensível para criar um vínculo com os bebês, facilitando o alcance dos objetivos construídos durante o planejamento, que possui o formato de um projeto temático lúdico.

Ao decidir musicalizar bebês como professora ou professor solo, destaco a importância de conversar abertamente com a escola, ou qualquer que seja o espaço em que ocorrerão as aulas. Assim é possível que esses espaços conheçam a sua proposta de trabalho, o funcionamento da aula de música e a estrutura básica necessária para a sua realização. Paralelamente, também é interessante que a professora ou professor de música, assim como a Professora X, procure conhecer o contexto de ensino ao qual está se inserindo, o perfil e a rotina dos bebês que farão parte de sua turma de musicalização sem o acompanhamento dos pais e responsáveis. Dessa maneira pensamos ser possível criar um planejamento coerente com a realidade do contexto.

Enxergamos que ainda existem aspectos a serem discutidos sobre esse contexto de ensino de música, não só quanto as possibilidades metodológicas, mas também sobre as condições reais de trabalho para quem deseja atuar nesses espaços. Porém estas questões ficarão para um momento futuro. Por fim, para quem desejar construir um trabalho nesse contexto, com bebês, sugerimos que além de acolhedores busquem ser criativos quanto a escolha do repertório musical e de atividades, pois é nesse aspecto que pensamos ser possível nos aproximarmos da realidade das crianças, mas também sermos facilitadores quanto a ampliação de seu conhecimento musical.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n 40, p. 95 -103, 2013.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2011.
- BEYER, Esther. As “preferências” musicais dos bebês de zero a 15 meses. *In: CONGRESSO DA ANPPOM*, 14. 2003, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/ANPPOM_2003.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.
- BEYER, Esther. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 24 meses. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 13, 2001, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anppom_2001_2.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021.
- BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 9-16, 1996.
- BROOCK, Angelita Maria Vander. Crianças na Universidade. *In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita Maria Vander (Org.). Música e Educação Infantil*. São Paulo: Papirus, 2013. p. 147 – 166.
- CARNEIRO, Aline; PARIZZI, Betânia. Parentalidade intuitiva e musicalidade comunicativa; conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 89 – 97, 2011.
- CORREA, Aruna Noal. **Bebês produzem música?** O brincar musical de bebês em berçário. 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013.
- FERES, Josette S. M. **Bebê, música e movimento**: orientação para musicalização infantil. São Paulo: Editora do Autor, 1998.
- FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra Ferraz. Planejamento na Educação Musical Infantil. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO*, 18., 2008, Salvador. **Anais eletrônicos [...]**. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM383%20-%20Freire%20et%20al.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.
- GRINGS, Ana Francisca Schneider; HAAG, Arthur Ahrens. Música para bebês na Creche da UFRGS: relato de experiência de um projeto de extensão. *In: XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 18., 2018, Santa Maria. **Anais eletrônicos [...]**. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v3/index.html. Acesso em: 03 fev. 2022.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 83 - 90, 2002.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, n. 9, p. 7-16, 2003.

JABER, Maíra dos Santos. **O bebê e a música**: sobre a percepção e a estruturação do estímulo musical, do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

MADALOZZO, Vivian Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Planejamento na Musicalização Infantil. *In*: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita Maria Vander (Org.). **Música e Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 167 – 190.

MUSICALIZAR. *In*: DICIO: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trabalho/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PALHEIROS, Graça Boal; BOURSCHEIDT, Luís. Jos Wuytack pedagogia musical ativa. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 305-341.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n.15, p. 39-49, 2006.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RODRIGUES, Helena. Aspectos sobre desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. **Cadernos de educação de infância**, Lisboa, n. 53, p. 31-37, 2000.

SANTOS, Marcy de Lima. **As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida**. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Música, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 20, p. 79 – 88, 2008.

SOUZA, Letícia Caroline. **Estratégias Pedagógicas em uma Turma de Musicalização Infantil Inclusiva**. 2018. 161f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Música, UFMG, Belo Horizonte, 2018.

WILLE, Regiana Blank; ALVES, Angelita; SCHUMANN, Mirian; NEIVERT, Cássia; RIBEIRO, Cristiane. Musicalização para bebês na UFPEL: novas possibilidades. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 24., 2014, Montenegro. **Anais [...]**. Montenegro: Fundarte, 2014. p. 340 – 344.

APÊNDICES

APENDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

Termo de Consentimento

Eu, _____, disponho-me, voluntariamente, a participar da pesquisa realizada por Jéssica Cardoso Santos para a realização do seu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba.

- O meu nome, bem como dos demais participantes envolvidos no trabalho, não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato dos participantes;
- A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades regulares por mim realizadas;
- Autorizo a realização de gravações de áudio, fotografias e filmagens, como recurso para o registro das aulas enquanto material de pesquisa.
 - As fotografias, filmagens e gravações em áudio que forem autorizadas serão utilizadas como material de análise e poderão ser inseridas no trabalho de conclusão de curso.

João Pessoa, 12 de Maio de 2021.

Assinatura do pesquisador: _____

APENDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

- 1- Você poderia comentar sobre como foi seu início na Musicalização infantil? O que fez você se aproximar do ensino de música para bebês?
- 2- Há quanto tempo você trabalha com musicalização para bebês? (Complemento - e na musicalização para bebês sem o auxílio dos familiares ou responsáveis?)
- 3- Você poderia falar um pouco sobre como você se preparou ou se capacitou para trabalhar com bebês? (Complemento - foi em algum curso específico, em alguma instituição?)

Contextualizando: pensando nas aulas de música para bebês, de até um ano, que aconteceram presencialmente, sem o auxílio dos familiares ou responsáveis...

- 4- Você poderia descrever como pensa e realiza a aula de música para bebês? (Complemento – há uma rotina ou é livre? Constrói aulas temáticas? Como os bebês são dispostos em sala?)
- 5- Você poderia falar um pouco sobre como você conduz as aulas? Quais estratégias pedagógicas, tipos de atividades você desenvolveu?
- 6- Como você constrói o repertório musical para as aulas com bebês?
- 7- Você utiliza instrumentos musicais ou algum material sonoro em suas aulas? Quais? Como são utilizados?
- 8- Como você atrai a atenção dos bebês ao se comunicar com eles? (Complemento – quais estratégias desenvolveu para interagir com eles?)
- 9- Poderia falar um pouco sobre como você avalia os processos de aprendizagem dos bebês?
- 10- Você já pensou em atuar juntamente com o auxílio dos pais? Caso já tenha atuado, poderia comentar rapidamente sobre o que muda, no seu ponto de vista, de um contexto para o outro? Quais as possibilidades e desafios que você enxerga a partir de sua experiência?
- 11- Para você, como é dar aulas sozinha de musicalização para bebês? E também, quais os desafios e possibilidades que você encontra nesse trabalho?