

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

ARUNA NOAL CORREA

**BEBÊS PRODUZEM MÚSICA?
O BRINCAR-MUSICAL DE BEBÊS EM BERÇÁRIO**

**Porto Alegre
2013**

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

ARUNA NOAL CORREA

**BEBÊS PRODUZEM MÚSICA?
O BRINCAR-MUSICAL DE BEBÊS EM BERÇÁRIO**

Tese apresentada à banca examinadora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estudos sobre Infâncias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Silveira
Barbosa

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

**Porto Alegre
2013**

CIP - Catalogação na Publicação

Correa, Aruna Noal
BEBÊS PRODUZEM MÚSICA? O BRINCAR-MUSICAL DE BEBÊS
EM BERÇÁRIO / Aruna Noal Correa. -- 2013.
227 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.
Coorientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação musical de bebês. 2. Brincar-musical.
3. Pedagogia da creche italiana. 4. Creche. 5. Bebê.
I. Barbosa, Maria Carmen Silveira, orient. II.
Bellochio, Cláudia Ribeiro, coorient. III. Título.

ARUNA NOAL CORREA

**BEBÊS PRODUZEM MÚSICA?
O BRINCAR-MUSICAL DE BEBÊS EM BERÇÁRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2013.

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Silveira Barbosa – PPGEdu/UFRGS – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio – PPGE/UFSM – Coorientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Alencar de Brito – PPGMUS/USP

Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti – PPGE/UFSM

Prof.^a Dr.^a Leni Vieira Dornelles – PPGEdu/UFRGS

Aos bebês ...
produtores de conhecimento
na pesquisa,
no Brasil
e no mundo.

AGRADECIMENTOS

**Dentre os intercâmbios da vida:
reconhecer que o que sou hoje,
também é fruto do você e do outro...**

É pelas histórias que ouvi quando criança, que justifico boa parte do entusiasmo por ser professora. Desconheço que a vida tenha um sentido (r)estrito, penso que sempre há coisas maiores e quase inexplicáveis aos nossos olhos e emoções. Trato na pesquisa de três temas peculiares à minha infância: a educação, a música, que é muito forte na cultura italiana, e a própria perspectiva italiana de educação. Sobre minha herança italiana, na genética e no modo de lidar com o mundo, que talvez tenha sentido tanto apreço as ideias dos autores de lá.

Ainda, trato de heranças quando me tornei professora, pois dou continuidade à quarta geração de professoras na minha família. Minha bisavó, mãe de meu avô, foi professora na colônia italiana, localizada nas proximidades do município de Santa Maria-RS, em uma pequena escola com seu nome, Maria Luiza Carlesso ou Marica, como era carinhosamente chamada. Minha avó Doroti, mãe de minha mãe, também foi professora, e minha mãe Beatriz, veio a ser, muito tempo depois. E, cá estou, para contar esta história e agradecer estes laços com as infâncias. Então, agradeço...

Agradeço também,

... pela forma de ser de minha família, querendo sempre saber de tudo, até os pormenores. Agradeço por terem me acompanhado nesta caminhada. Agradeço, imensamente, ao amor incondicional, a proteção, as reuniões sempre calorosas e barulhentas. Em especial, agradeço à minha mãe Beatriz, minha amiga mais que especial e de todas as horas, que com garra sempre mostrou o sentido real da vida, e o mágico também. Foi dela a espontânea realização por ser professora dos bem pequenos! Ao meu avô Cândido, pelo amor incondicional, pelos sorrisos e pelo sentimento de amor compartilhado em toda a minha existência, e ao Tio Nery, pelo apoio, incentivo, carinho e preocupação. Ao meu maninho Sérgio, que já está para além dos 1,90 de altura, e que sempre me orgulha e enche de beijos, o meu muito obrigada por dividir nossa existência e fazê-la muito especial.

Ao Álister, meu amor, companheiro, cúmplice e anjo da guarda, agradeço toda a paciência do mundo, a aposta em dias mais tranquilos, agradeço por trilhar este caminho sempre me incentivando e auxiliando, à você o meu amor infinito.

E à Andréia Simões Rivero. Dedêi, nem imaginas o quanto tua visão sobre os pequenos repercutiu em minha vida. Desde os tempos em que morava em São José/SC, e que falava sobre as crianças da creche, e sobre como era maravilhoso brincar e construir conhecimento junto com elas. Agradeço!

Aos amigos....

Gostaria de lembrar que, por algum motivo maior, nós dividimos nossas vidas, ... então, agradeço o carinho e a compreensão de sempre.

À colega de profissão e amiga Kelly Werle, agradeço todo o vivido e o por viver. As viagens sempre acadêmicas e acima de tudo prazerosas, as conversas e conselhos. Obrigada por fazer parte de minha vida.

Aos colegas...

Agradeço as conversas, as construções em grupo e os momentos de descontração. Carinhosamente, agradeço à Irene, que se predispôs a ler meus devaneios, à Rachel, à Rosele, à Gardia, ao Altino, à Carolina, à Marta, à Luciane, à

Larisa... e, ao Paulo Fochi, que já fazia parte deste repertório de novos-velhos amigos, desde os tempos do projeto “Música para Bebês” e da Esther. Meu carinho a todos!

À Paula Pecker, você foi maravilhosa comigo, te considero muito e para sempre! E aos colegas do tempo das disciplinas e do grupo GEMUS, coordenado pela professora Esther. O meu sentimento de gratidão. Aprendi com todos sem exceção.

À Esther...

Obrigada por me fazer acreditar nas potencialidades dos bebês, obrigada por me deixar fazer parte de sua vida, e de partilhar de suas últimas palavras... Tenho orgulho de ter vivido junto a ti momentos tão especiais e construído conhecimentos que não seriam possíveis sem a tua presença!

Ao projeto “Música para Bebês” e seus bebês e pais. Ensinaram-me tanto!

À Lica...

Que me acolheu em seu grupo e me fez compreender os bebês sob uma perspectiva completamente possível!

À Cláudia...

Obrigada pelo carinho e prontidão! Sei que nossa conexão passou das linhas acadêmicas. Obrigada por tudo que representas em minha vida!

À banca avaliadora ...

As professoras Leni, Teca e Cleonice, agradeço imensamente o tempo que dispenderam em me qualificar a esta etapa da vida. Obrigada pelas contribuições e por doar seus conhecimentos a minha pesquisa.

Ao PPGEdU...

Obrigada por fazer acontecer! Pela qualidade e profissionalismo. Ao professor Jorge da Rosa, agradeço a compreensão nos tempos difíceis. E à Vera Rosane, que foi essencial nos últimos dias que antecederam a entrega da tese.

À CAPES pela concessão de fundo para o desenvolvimento de pesquisas científicas em nosso país.

Ao final, gostaria de agradecer ao Núcleo Infantil pelo acolhimento. Às adultas do berçário da pesquisa: as professoras Bia e Lívia e as estagiárias Camila, Sabrina, Vanessa, Julyce, Nadine e Luana. E aos bebês, que carinhosamente me acolheram no seio de suas descobertas, de seus dias: Thomaz, Jullie, Júlia, Cassiano, Yasmin, Sthefany, Samuel, Davi, Lívia, Quéverton, Nathan, Luiz Ryan, Lucas, Theylor, Sophia e a Isadora.

O Doutorado foi um período de crescimento em muitos aspectos: de acreditar que a vida sempre vale a pena, e que precisamos vivê-la da melhor forma que conseguirmos, que o respeito mútuo deve prevalecer sempre, que as amizades verdadeiras não são abaladas pelo tempo ou distância, que é possível chegar à China sozinha e sem falar mandarim, que quando estamos longe de nossa casa e das pessoas que amamos a saudade só aumenta, e não nos acostumamos com ela, que a Europa é o centro do conhecimento e de uma diversidade cultural maravilhosa, que o Doutorado em Educação é só o início da vida acadêmica. Aprendi, com os bebês, que a essência do conhecimento é baseada, acima de tudo, na curiosidade e na coragem, dois termos mencionados por Murray Schafer e que menciono no decorrer da tese. Essas, e outras, são minhas maiores heranças.

Por tudo isso, e mais um pouco, agradeço...

É uma questão de velocidade, mesmo sem sair do lugar. É isso também desfazer o rosto ou, como dizia Miller, não mais olhar os olhos nem nos olhos, mas atravessá-los a nado, fechar seus próprios olhos, e fazer de seu corpo um raio de luz que se move a uma velocidade cada vez maior? Para isso são necessários, sem dúvida, todos os recursos da arte, e da mais elevada arte. É necessário toda uma linha de escrita, toda uma linha de picturalidade, toda uma linha de musicalidade... [...] a arte nunca é um fim, é apenas um instrumento para traçar as linhas de vida, isto é, todos esses devires reais, que não se produzem simplesmente *na* arte, todas essas fugas ativas, que não consistem em fugir *na* arte, em se refugiar na arte, essas desterritorializações positivas, que não irão se reterritorializar na arte, mas que irão, sobretudo, arrastá-la consigo [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 1999).

RESUMO

BEBÊS PRODUZEM MÚSICA?

O BRINCAR-MUSICAL DE BEBÊS EM BERÇÁRIO

A pesquisa de doutorado apresenta como tema a educação musical de bebês, a partir do entrelaçamento entre os bebês, a pedagogia da creche italiana, a educação musical de bebês e sua exploração sonoro-musical cotidiana no berçário de uma creche. Parte-se da premissa de que os bebês, desde muito cedo, produzem explorações sonoras, e a creche, ao oferecer suporte e valorização de atividades e objetos com música, contribui para o enriquecimento e produção musical dos bebês. Para tanto, defende-se a tese de que os bebês produzem música. Visa-se, assim, compreender os processos de exploração sonoro-musical cotidiana dos bebês de um berçário de creche pública no município de Santa Maria-RS/Brasil, a partir dos pressupostos da pedagogia da creche italiana. Dentre os autores utilizados, tanto para as construções teóricas quanto para a análise, tomo como base os estudos de Loris Malaguzzi, no que se relaciona à pedagogia da creche italiana, Esther Beyer e Beatriz Ilari no que concerne à produção de conhecimento acerca da música *para* bebês no Brasil, alguns autores da neurociência como Spitzer, dentre outros. Utiliza-se a pesquisa-intervenção, com base na produção processual dos dados, intercalando fases de observação e intervenção (PASSOS; BARROS; ESCOSSIA, 2009). Os dados foram gerados por meio de filmagem, fotografias e diário de campo, realizados durante os meses de abril a julho na turma de Berçário I de um Núcleo Infantil no município de Santa Maria-RS. As análises ocorreram concomitantemente à coleta dos dados. Por fim, destaca-se que os bebês produzem música para além das explorações sonoro-musicais que captamos cotidianamente e que, acima de tudo, as possibilidades sonoro-musicais construídas no cotidiano do berçário subsidiam novas descobertas sobre um brincar-musical por eles protagonizado. Pretende-se com esta pesquisa contribuir com estudos sobre a produção de conhecimento musical pelos bebês, observando-os como protagonistas e produtores de cultura, dentre outras, musical.

Palavras-chave: Educação musical de bebês. Brincar-musical. Pedagogia da creche italiana.

RIASSUNTO

BAMBINI PRODURRE MUSICA?

GIOCO MUSICALE DI BAMBINI IN NIDO

La presente ricerca di dottorato che ha come tema l'educazione musicale dei bambini, dal l'intreccio dei bambini in asilo nido scuola materna, asilo nido pedagogia italiana, educazione musicale per i bambini e l'esplorazione del suono-musicale di tutti i giorni. Si inizia con la premessa che i bambini molto presto produrre aziende solide e vivaio per il sostegno e l'apprezzamento di formazione musicale contribuisce all'arricchimento e alla produzione di bambini musicali. Pertanto, nel corso della ricerca sostengono la tesi che i bambini produrre musica, visualizzare la definizione di musica sulla base di John Cage. Visto così comprendere i processi di suono musicale funzionamento quotidiano di un centro di assistenza bambini Asilo nido nella città di Santa Maria, RS / Brasile, dalle ipotesi di asilo nido pedagogia italiana. Tra gli autori hanno usato sia per costrutti teorici e per l'analisi, il volume di studi di Loris Malaguzzi, in cui si riferisce all'insegnamento vivaio italiano, Esther Beyer e Beatriz Ilari per quanto riguarda la produzione di conoscenza della musica per i bambini in Brasile, alcuni autori neuroscienze come Spitzer, tra gli altri. Usiamo la situazione di ricerca-intervento, sulla base di dati di produzione procedurali, alternando fasi di osservazione e di intervento. I dati sono stati generati attraverso giornale riprese, la fotografia e sul campo, condotta durante i mesi da aprile a luglio nella classe I della scuola materna un centro per bambini a Santa Maria / RS. Le analisi sono state in concomitanza con la raccolta dei dati. Alla fine, sottolineo che i bambini produrre musica al di là dei sound-musicali esplorazioni che cattura tutti i giorni, e, soprattutto, le possibilità sonore e musicali incorporati nel vivaio quotidiano sovvenzionare nuove scoperte in merito a una commedia-musicale con protagonisti i bambini. Lo scopo di questa ricerca sollevare nuove prospettive sulla produzione di conoscenza musicale per bambini, a guardare come attori e produttori di cultura, tra gli altri, la musica.

Parole-chiave: Educazione musicale dei bambini. Giocare-musicale. Pedagogia dei nido italiani.

ABSTRACT

DO BABIES MAKE MUSIC?

THE MUSIC PLAYING OF BABIES IN NURSERY

This PhD research presents as theme the music education of babies through the interlacing among babies, the Italian day-care pedagogy, the babies' music education and their daily sound-musical explorations in the nursery of a day-care center. We depart from the premise that babies, since very early, produce sound explorations and that the day-care center, when offering support and valorization of activities and objects with music, contributes to the improvement of the babies' music production. Therefore, we defend the thesis that babies produce music. Thus, we aim at comprehending the process of the babies' daily sound-musical explorations in a public day-care center nursery in the city of Santa Maria, RS/Brazil, according to the perspective of the Italian day-care pedagogy. Among the authors referred in the theoretical constructions as well as in the analysis I consider as basis the studies of Loris Malaguzzi, as far as the Italian day-care pedagogy is concerned, Esther Beyer and Beatriz Ilari regarding the knowledge production about music for babies in Brazil, and some authors in neuroscience such as Spitzer and others. The intervention research is used based on the processual production of data, intercalating phases of observation and intervention (PASSOS; BARROS; ESCOSSIA, 2009). The data were generated by means of video recording, photographs, and field diary made during the months of April through July in the class of Nursery I of a Children Education Center in the city of Santa Maria/RS. The analyses occurred along with the data collection. Finally, we stress that the babies produce music beyond the sound-musical explorations we captivate daily, and most of all, the sound-musical possibilities built in the nursery quotidian subside new findings about the music playing performed by them. With this research we hope to contribute to the studies about music knowledge production by babies, observing them as protagonists and producers of culture, mainly, musical.

Keywords: Babies' music education. Music-playing. Italian day-care pedagogy;

LISTA DE SIGLAS

CD's	–	<i>Compact Disc</i> , disco compacto
CAIC-LG	–	Centro de Atenção Integral à Criança “Luizinho de Grandi”
DC	–	Diário de campo
DIAS (d)	–	Dias
DISTANC	–	Distanciamento
INT	–	Intervenção
INT II	–	Segunda fase de intervenção
NI	–	Núcleo infantil
OBS	–	Observação
OBS I	–	Primeira observação
OBS II	–	Segunda observação
PER	–	Período
RS	–	Rio Grande do Sul
SEM (Sem)	–	Semana
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFMS	–	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	200
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	201
APÊNDICE C - CRONOGRAMA DE PESQUISA DE CAMPO	203

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho das fases do estudo.....	25
Figura 1a - Desenho indicativo da fase do estudo	41
Figura 1b - Desenho indicativo da fase do estudo	56
Figura 2 - Entrada do Núcleo Infantil.....	58
Figura 3 - Planta baixa do Núcleo Infantil.....	59
Figura 4 - Desenho da pesquisa.....	70
Figura 5 - Pátio interno do Núcleo Infantil	76
Figura 6 - Planta baixa do Berçário I	77
Figura 7 - Entrada do Berçário I	78
Figura 8 - Bancada de higiene.....	78
Figuras 9,10, 11 - Sala do Berçário I.....	79
Figuras 12, 13 - Sala do Berçário I.....	80
Figuras 14, 15 - A disposição na Sala do Berçário I.....	80
Figuras 16, 17, 18 - Solário	81
Figura 19 - Cartaz das rotinas do Berçário 1	83
Figura 20 - Organização da análise dos dados	90
Figura 1c - Desenho indicativo da fase do estudo.....	92
Figura 21 - O chocalho	94
Figura 22 - A caixa de música	94
Figuras 23, 24 - Cena 1 - Thomaz	96
Figuras 25, 26 - Thomaz, a pecinha e os sons.....	101
Figuras 27, 28 - Sophia, a peça e os coadjuvantes.....	105
Figuras 29, 30 - Thomaz, Yasmin e Samuel: as sonoridades do metal	109
Figuras 31, 32 - Isadora e suas descobertas sonoras.....	116
Figuras 33, 34 - O tambor/bolsa de Júlia.....	121
Figuras 35, 36 - Ryan e Theylor descobrindo o violão	126
Figuras 37, 38 - Isadora e o ganzá.....	133
Figuras 39, 40 - Isadora e a descoberta do móbile	138
Figuras 41, 42 - Jullie descobre o móbile	140
Figuras 43, 44 - A exploração do móbile	142
Figura 45 - O pandeiro e a intervenção do pedagogo.....	149
Figura 46 - A corneta, o sopro, a batida no pandeiro	151
Figura 47 - O envolvimento de Samuel	154
Figuras 48, 49 - Thomaz e a corneta.....	155
Figuras 50, 51 - Samuel e o pandeiro	157
Figuras 52, 53 - Lívia, a descoberta de ritmos e tempos.....	159
Figuras 54, 55 - Os sons que permearam o “passeio”	163
Figuras 56, 57 - A mão que produz e capta o som.....	167
Figuras 58, 59, 60 - O brincar-musical espontâneo I.....	168
Figuras 61, 62 - O brincar-musical espontâneo II.....	169
Figuras 63, 64 - Lívia: explorações sonoras com o balão	170
Figura 1d - Desenho indicativo da fase do estudo	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Período de produção dos dados	65
Quadro 2 - Intervenção I.....	66
Quadro 3 - Intervenção II.....	68
Quadro 4 - Os bebês da pesquisa	71
Quadro 5 - As adultas do berçário I do Núcleo Infantil.....	82

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 “MÚSICA PARA BEBÊS”: NOTAS ACERCA DO CONHECIMENTO MUSICAL PARA OS BEM PEQUENOS	27
1.1 SOBRE ESTHER	30
1.2 SOBRE BEATRIZ	33
1.3 ESTHER, BEATRIZ E AS CONEXÕES COM AS PRODUÇÕES ACERCA DA MÚSICA PARA BEBÊS.....	37
2 PARA ALÉM DOS ACALANTOS... GESTANDO IDEIAS ACERCA DA MÚSICA DOS BEBÊS	44
2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE CONCEITOS QUE NOS FAZEM COMPREENDER A MÚSICA PELO VIÉS DOS BEBÊS.....	47
2.2 ENTRE CONTEXTO E EXPERIÊNCIA: A MÚSICA DOS BEBÊS.....	54
3 A INTERVENÇÃO MUSICAL NO MUNDO DOS BEBÊS: ENTRELACAMENTOS ENTRE A PRODUÇÃO DOS DADOS E A PRODUÇÃO DE UM BRINCAR-MUSICAL COTIDIANO	60
3.1 DOS PRINCÍPIOS DA PESQUISA.....	60
3.1.1 A creche: princípios e conexões.....	61
3.2 A PESQUISA.....	65
3.2.1 Os bebês.....	74
3.2.2 Os tempos e espaços e a produção dos dados.....	78
3.2.3 Dos espaços que compõem o cotidiano dos bebês na creche: o berçário.....	81
3.2.4 Os adultos que compõem o berçário.....	85
3.2.5 A rotina dos bebês: organizações do cotidiano.....	86
3.2.6 Dentre as culturas musicais da creche, a música que vem do berçário..	90
3.3 DA PRODUÇÃO DOS DADOS AO BRINCAR-MUSICAL: ESCUTAR É PRECISO.....	90
4 BRINCAR-MUSICAL: EXPLORAÇÕES SONORO-MUSICAIS DOS BEBÊS NO COTIDIANO DA CRECHE	96
4.1 O CHOCALHO QUE DESPERTOU A ESCUTA: O ESPAÇO/TEMPO DO BERÇÁRIO E AS EXPLORAÇÕES SONORO-MUSICAIS ORGANIZADAS PELOS BEBÊS.....	99
4.1.1 Cena 1 - Diálogos sonoro-musicais: o eu, o outro, o objeto e o contexto chocalhos e caixa de música	101
4.1.2 Cena 2 - A peça e o jogo de explorações sonoro-musicais	106
4.1.2.1 Situação A - Thomaz, a pecinha e os sons.....	106
4.1.2.2 Situação B - Sophia, a peça e os coadjuvantes: protagonistas de suas próprias explorações.....	111
4.1.3 Cena 3. O armário e as sonoridades do metal	114
4.2 UM ESPAÇO POTENTE SONORAMENTE AOS BEBÊS: OS OBJETOS, MATERIAIS E INSTRUMENTOS MUSICAIS AO ALCANCE DO BEBÊ.....	119
4.2.1 Cena 1 - Isadora e as castanholas: descobertas sonoras	121

4.2.2 Cena 2 - O tambor/bolsa de Júlia	127
4.2.3 Cena 3. O violão: as descobertas de Luiz Ryan e as intervenções de Theylor e Davi	131
4.2.4 Cena 4. O chocalho diferente: Isadora e o ganzá	138
4.2.5 Cena 5. De tiras e peças	143
4.2.5.1 Situação A. A exploração anterior à produção sonora: a descoberta do móbile	143
4.2.5.2 Situação B. A exploração do som, da textura, do material: o surpreender-se	145
4.2.5.3 Situação C. O movimento, o som, a cor: a primeira exploração do móbile	147
4.3 CURIOSIDADE NA ROTINA: AS DESCOBERTAS SONORAS DO BRINCAR-MUSICAL	151
4.3.1 Cena 1. Vamos tocar? o brincar-musical desencadeado pelo bebê	154
4.3.1.1 Situação A. Os bebês, a canção, o pandeiro e a intervenção do Pedagogo	154
4.3.1.2 Situação B. A corneta, o sopro, a batida no pandeiro...	156
4.3.1.3 Situação C. O envolvimento de Samuel	159
4.3.1.4 Situação D. Thomaz e a corneta	160
4.3.2 Cena 2. Samuel, o pandeiro e a intervenção da professora	162
4.3.3 Cena 3. O repertório e a descoberta de ritmos e tempos com palmas e comemoração	164
4.4 VAMOS PASSEAR DE TREM? DO BRINCAR-MUSICAL ÀS (RE)AÇÕES DO BEBÊ FRENTE A PROPOSTA DO PROFESSOR PEDAGOGO	166
4.4.1 Sessão 1. “Ó, lá vem o treeeeemmm!”	167
4.4.1.1 Cena 1. Os sons que permearam o “passeio”	168
4.4.2 Sessão 2. Que som vem do balão: um conjunto de experiências	171
4.4.2.1 Cena 1. A mão que produz e capta o som	172
4.4.2.2 Cena 2. Soa e vibra	173
4.4.2.2.1 Vídeo 1. O brincar-musical espontâneo I	174
4.4.2.2.2 Vídeo 2. O brincar-musical espontâneo II	175
4.4.2.3 Cena 3. A ação do professor reflete diretamente na ação do bebê: explorações sonoras com o balão.....	176
5 O BRINCAR-MUSICAL: A PERSPECTIVA DE QUEM ESCUTA O TODO E CONSTATA QUE OS BEBÊS PRODUZEM MÚSICA	179
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	206
ANEXO	213

APRESENTAÇÃO

“Mais uma vez o que está em discussão é a
dimensão educativa da arte”
(RICHTER, 2005, p. 30).

Apresentar uma tese não é tarefa das mais fáceis. Acredito que começo aqui, as últimas linhas desta pesquisa, e gostaria de deixar registrado tudo que passei para escrevê-las. Entretanto, sei da necessidade de focar esta apresentação no que de mais importante ressaltou deste período de doutoramento, buscando uma escrita minimamente plausível ao leitor.

Trato, nesta pesquisa, de um tema que me cativa desde a graduação em Pedagogia: os bebês. Tenho fascínio pela intrigante busca pelo conhecimento que os bebês detêm, pela curiosidade, pela necessidade de conhecer e de apreender sobre o mundo que os cerca.

De princípios

A pesquisa que hoje se delinea foi marcada por um tempo de doutoramento peculiar. O que hoje traduzo nas linhas desta pesquisa, teve início na graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em meados do ano de 2001, quando me envolvi com uma pesquisa sobre o lazer educativo (CORREA et al. 2002).

Anos mais tarde, mas ainda cursando a graduação em Pedagogia, comecei a participar de pesquisas que voltavam o olhar sobre a formação musical e pedagógico-musical de estagiários do curso de Licenciatura em Música. Pesquisa interinstitucional que, em 2004, já estava em fase de conclusão (CORREA; SANTOS; BELLOCHIO, 2005). No ano seguinte, após um semestre de estágio, e, finalizando no mês de agosto a graduação, participei da seleção para ingressar no mestrado em Educação na mesma instituição. A linha de pesquisa era Educação e Arte. Vinha me envolvendo com inúmeros trabalhos de extensão, pesquisas nesta

área, e tinha a intenção de me aproximar de um tema diferenciado no contexto da Pedagogia, que se somasse a esse, de modo estético.

Tinha vontade de produzir uma pesquisa com ênfase em uma das áreas da formação de professores. Mas questionava-me sobre o envolvimento com a área de música, em especial, pela representação social da mesma àquela época, pois percebia uma carência na área, uma vez que quando participava de congressos ou cursos no campo da educação, poucas pessoas procuravam ou apenas não sabiam o que comentar sobre o trabalho.

Atualmente, percebo que o interesse pela área de educação musical tem se modificado. Muito embora, as discussões que permeiam a área em eventos ligados à Pedagogia, sejam conectadas, em grande parte, ao senso comum, considerando que “o consenso e o senso comum não são tão comuns assim, porque eles se fazem a partir de um ponto de vista que opera na comunidade, anulando e excluindo as diferenças [...]” (PASSOS; EIRADO, 2009, p.116). Assim, ao descartar generalizações, ressalto os resultados de nossa caminhada histórica musical (FUKS, 1991; PIRES, 2006) no Brasil.

Mas, foi participando de eventos da área da música e da educação musical que, sobretudo, durante esses anos, encontrei estudiosos da área, que me auxiliaram com suas pesquisas e publicações. Foi quando comecei a situar a minha produção dentro de ambas as áreas.

Como já exposto, minha formação profissional inicial é em Pedagogia, sou professora de educação infantil e anos iniciais. Na Pedagogia, enquanto curso de graduação, temos uma ampla gama de áreas a serem contempladas na formação das crianças, e tendemos a estudar as diferentes áreas do conhecimento, pois a profissão exige que tenhamos um conhecimento amplo, que abarque a complexidade do ser humano de forma integral.

Isto é suficiente para que nossa importância seja ressaltada. Trabalhamos com as crianças diretamente durante anos da escolarização. Empreendemos projetos com as crianças, compreendemos suas necessidades pessoais e educativas, trabalhamos em conjunto, produzindo conhecimento cotidianamente, além das burocracias e das demandas da instituição educacional que o profissional está inserido.

Sou pedagoga, e isto permite outro tom ao meu envolvimento, como disse de antemão, peculiar, com a educação musical, com a formação musical e pedagógico-

musical de professores pedagogos, e com a exploração sonoro-musical dos bebês. Estes últimos, protagonistas desta pesquisa. Isto, porque são de princípios que eu gostaria de falar.

A palavra início sugere o sentido de onde tudo começa, e o princípio tem origem em crenças. Em acreditar que somos aquilo que vivemos, somos nossas experiências, positivas ou não. Nossa trajetória depende dos princípios, de inícios e de crenças. Quando me refiro aos princípios, quero destacar que o professor pedagogo trabalha com as primeiras impressões das crianças, com os primeiros conhecimentos escolares, com as primeiras relações entre a família e a escola, dentre outros aspectos.

Quando escrevo sobre o princípio, quero também ressaltar, nesta pesquisa, que a música para os bebês é princípio de experiência, de conhecimento musical. É talvez deduzir que, se os bebês tiverem contato com uma música, de forma mais instigante, que trabalhe a curiosidade musical no seu cotidiano, quem sabe possam vir a ser diferentes daqueles bebês que foram os adultos de hoje. Adultos esses, que como eu, ou você, deixam de escutar a música ou a paisagem sonora (SCHAFER, 2001) que entra por nossa janela, o tempo todo, sem que a reparemos.

E também, dos princípios de que a música não deve ser formatada para os bem pequenos. Que ela deve ser livre para exploração, que deve ter escuta atenta (HOYUELOS, 2004a, 2004b, 2006) dos adultos que compartilham os diferentes momentos de sua vida, que o princípio seja início, seja origem, seja convicção.

Da pesquisa que configura esta tese

Depois de pesquisar sobre a formação musical e pedagógico-musical dos professores unidocentes, percebi que meu foco ia além da formação de professores, e precisava compreender os protagonistas de toda esta gama de conhecimentos, ou seja, as crianças, e mais especificamente, os bebês.

Foi, então, que a busca pelo doutorado me levou até à professora Esther Beyer, uma importante pesquisadora no tema de música para bebês. Aliás, “Música para Bebês” era o nome do projeto que esta professora criara em 1999 e conduzira até o ano de 2010, quando faleceu. E, assim, Esther transformou-se em minha orientadora; a primeira neste doutorado.

Quando Esther deixou-nos, passei a acreditar na necessidade de uma pesquisa sobre sua trajetória¹, ou ainda, sobre a trajetória da educação musical para bebês no país, mas outros caminhos me foram apresentados. E, com a premissa de que os bebês, desde muito cedo produzem explorações sonoro-musicais, passei a considerar que a creche², ao oferecer suporte e valorização da formação musical, pode contribuir para o enriquecimento e produção musical dos bebês. Foi nessa direção que passei a defender que dentre outras coisas, bebês produzem música.

Acredito que os caminhos da educação musical de bebês, no Brasil, necessitam de um olhar mais atento a produção *do* bebê, de discussões permeadas pela sociologia da infância e também de nova perspectiva relativa à forma como oferecemos as possibilidades de construção de conhecimentos musicais pelos bem pequenos. Foi ao conhecer e acreditar na potencialidade de uma pedagogia da creche italiana, que propus esta escrita. Aposto, hoje e agora, nesta proposta, nesta interlocução entre o processo de exploração sonoro-musical dos bebês no berçário e a pedagogia da creche, que conheci por meio de Loris Malaguzzi (HOYUELOS, 2004a, 2004b, 2006).

Talvez eu evite, há algum tempo, a necessidade de refletir mais abertamente sobre a música, com e dos bebês, e sobre as práticas musicais que se percebem misturadas ao cotidiano do berçário. Devo ressaltar que defendo uma formação musical e pedagógico-musical dos professores unidocentes, sem enfatizar que quando partimos de uma proposta da creche italiana, muitas questões surgem das crianças, portanto, devemos estar atentos à curiosidade musical que os bebês dispõem cotidianamente em suas explorações, experiências e vivências.

Esta investigação é proveniente de um aprofundamento teórico e pessoal em uma temática que envolve inúmeros estudos que venho organizando durante os anos de formação profissional na graduação, no mestrado e culminando nesta pesquisa de doutorado.

A pequena infância de formação, a música de curiosidade e a proposta italiana por afinidade, foram temas que se entrelaçaram e que fizeram acontecer

¹ Vide o projeto de doutorado (CORREA, 2011).

² O termo creche é usualmente utilizado de modo estendido para corresponder a educação infantil, entretanto, no âmbito nacional é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2010) como um dos níveis escolares da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, e oferecida às crianças de até três anos de idade e a pré-escola para as crianças de quatro a seis anos de idade. Entretanto, destaco que o Núcleo infantil ao qual a presente tese de doutorado está vinculado, compreende as crianças nas faixas etárias da creche a pré-escola.

entre os bebês um novo olhar sobre o fazer-musical dos bem pequenos. Foram quatro meses em imersão em um contexto todo deles. Descobertas e sonoridades passaram pelas lentes da pesquisadora, e ali ficaram, fizeram história.

Apresenta-se aqui, a pesquisa que trata do entrelaçamento entre estes três temas, mesmo tendo como hipótese que as crianças vivem imersas num mundo de sons, experimentando música constantemente, precisava compreender como este processo é construído cotidianamente por eles.

Incorporada pela perspectiva dos bem pequenos, a tese está envolta pela música, como tema central de diferentes interações entre os bebês e seu entorno, de forma musical e entrelaçada por suas brincadeiras, suas experiências, seus dias. Estas situações foram denominadas como o *brincar-musical*, termo utilizado no decorrer da pesquisa, para designar as ações organizadas exclusivamente pelos bebês, de maneira diária, intuitiva, e acima de tudo, prazerosa. O brincar-musical como uma palavra só, composta, interdependente, que poderia ser tomada como *brincarmusical*, compreendida como a ação que orienta as descobertas cotidianas na dimensão sonoro-musical.

Brincar porque se faz sem a intenção e a preocupação fundamental com a técnica e *musical* porque são ações permeadas por sons intencionais, das crianças com elas mesmas e delas com o que lhes proporcionam o ambiente, o outro, os objetos, a criatividade, os professores. Brito (2007, p. 69) sugere que o brincar musical da criança seja compreendido como “[...] forma de experienciar, de desenvolver recursos e de construir conhecimentos, [podendo] se enriquecer e assumir maior significado se o verdadeiro e efetivo *fazer musical* da infância está presente no espaço escolar”.

Mais tarde na efetivação da pesquisa, encontrei no Barulhar de Lino (2008, p. 24), uma definição que casava com essas ideias, ou seja:

Não é difícil imaginar que há música por todos os lados. A música é essa espécie de território, algo que completa o lugar de brincar, de fabular, de namorar, de morar. A música não se cala, ela carrega uma resistência que não pode ser interrompida. Transborda. Ressoa. Invade. Definir música é assim, assimetria inevitável e necessária que interliga e comunga ludicidade para afirmar que o princípio é a experiência com sons.

E nessa direção, acredito que a música é o próprio brincar; a experiência cotidiana com o som, com as linguagens que a permeiam, a exploração sonoro-musical cotidiana do corpo, dos objetos, do seu entorno. Assim são os bebês, curiosos. Brincam musicalmente com o que tiverem em suas mãos. Brincam de fazer sons, de explorar as possibilidades sonoras do mundo que os cercam.

Com o nascimento vem o choro, precedido de balbucios, gritinhos, silêncios. Logo o bebê percebe que seu corpo, suas mãos, produzem novas descobertas sonoras. Fazem música. Passam longos períodos fazendo improvisações, que viram breves composições, que se repetem, até que novas brincadeiras com a música surjam.

Os objetos ao seu alcance, e em geral os que mais lhe atraem, são ricos em sonoridades. Tão logo começam a alcançá-los surgem novas brincadeiras, novas experiências sonoras no e com o mundo que os cerca. O início do brincar-musical ainda não me foi perceptível com esta pesquisa, até mesmo por não ser o objetivo da mesma, entretanto, acredito que ele comece ainda no intra-útero, com todas as escutas atentas de longas conversas dos adultos, da sinfonia orgânica de sua mãe, das intervenções da vida cotidiana de sua morada por alguns meses.

Logo ao nascer, os bebês identificam os timbres de sua mãe e, entre outras manifestações, algumas melodias lhes são peculiares como memória intrauterina (KLAUS; KLAUS, 2001; TOMATIS, 1999), o que comprova que o bebê está dando continuidade a um brincar sonoro que lhe é familiar.

Penso que os adultos também brincam com a música, mas com denominações mais adultas, por pertencerem a outras preocupações com a estética, com parâmetros, que começam a ser introduzidos no mundo dos pequenos com certa dinâmica lúdica. No que se refere a relações desta natureza, compreende-se também, que:

O conhecimento musical da criança nessa fase de sua vida é, prioritariamente, um conhecimento de ordem intuitiva, [...] conhecimento com base na apreensão, na observação, na repetição e na imitação, na vivência, enfim. Isto não significa, obviamente, que crianças mais velhas e também os adultos não se guiem segundo princípios similares e, ainda, que os processos de criação não misturem conhecimentos de ordens diversas (BRITO, 2007, p. 85).

Os conhecimentos se mesclam em todas as nossas construções, independente de nossa faixa etária e da sequência que damos as mesmas, como

saberes inter ou multidisciplinares. A contribuição aqui apresentada, não será útil apenas para os leitores destas páginas, ou para o aprofundamento de um tema permeado pelos bem pequenos, mas também para nós, professores de educação infantil e de educação musical, todos adultos, que refletem sobre as possibilidades de construções educativas. Pois o olhar atento e cuidadoso dos pormenores do cotidiano, nos desenvolvem musicalmente também. Porque música, nem sempre é aquela que a televisão ou o aparelho de som traz. E, esta sensibilidade, precisa ser apresentada de outra forma aos maiores.

A pesquisa tomou como base, além da perspectiva da pedagogia da creche italiana, duas propostas de educação musical com bebês, de pesquisadoras brasileiras, do sul do país. Foram estas Esther Beyer e Beatriz Ilari; ambas produziram pesquisas e textos considerados no país e no mundo, acerca deste tema.

Esther Beyer, base teórica e prática para muitos, tornou-se parâmetro para as atividades organizadas na segunda fase de intervenção com os bebês. Em função de minha relação com Esther, além da prática, também sua voz ecoa entre as linhas desta pesquisa, de uma forma muito especial e, também, na maneira apaixonada como meus olhos hoje percebem os bebês.

A presente pesquisa teve início com uma característica mais científica, e hoje a sinto mais próxima ao cotidiano, à realidade; próxima também ao coração, mesmo que um sentido não exclua o outro. Este olhar foi herança de outra etapa desta caminhada, quando passei a ter a honra de ser orientada pela professora Maria Carmen Barbosa, doutora na arte de ver os pequenos com olhos da seriedade e da imaginação, e a arte de transparecer ao outro, que os pequenos merecem mais do que atenção, merecem investimento, incentivo e produção científica.

Há, ainda, outra voz nesta pesquisa, a de minha coorientadora, a professora Cláudia Bellochio; importante eco nos avanços brasileiros no que condiz à produção que trata de música e de professores pedagogos.

A partir desta rede de conhecimentos, incorporo como objetivo central desta pesquisa, compreender os processos de exploração sonoro-musical cotidiana dos bebês de um berçário de creche pública no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil, a partir dos pressupostos de uma pedagogia da creche italiana.

Para tanto, busco: *observar* como ocorrem os processos de exploração musical cotidiana dos bebês no berçário; *potencializar* atividades de exploração

musical, selecionadas com base no trabalho de música para bebês de Esther Beyer; *analisar*, como uma pedagogia de creche italiana, fomenta a relação com a proposta de exploração sonoro-musical dos bebês, no cotidiano do berçário; *analisar* os processos de exploração musical cotidiana dos bebês, a partir dos materiais sonoros incorporados pela pesquisa ao espaço do berçário; e, *analisar* como a pedagogia da creche italiana pode se aproximar de uma proposta musical voltada aos bebês de creche pública.

Nessa direção, construí uma pesquisa-intervenção com bebês, em função de compreender que neste tipo de pesquisa,

[...] importa a disposição do pesquisador para se deslocar do lugar de especialista e incluir-se na análise dos jogos de saber-poder que compõem o campo e a realidade observada. Interessa, [...] o quanto queremos ser científicos! (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 96).

Eu precisava deste enfoque mais científico para o tema prazeroso que envolvia a proposta, por acreditar que o bebê desenvolve-se também consigo mesmo, sem necessidade de tantas interferências e processos formativos. O que salienta a incoerência da sociedade em que vivemos, em competir pelo bebê mais inteligente, pelo filho que se destaca nas atividades que frequenta, pela popularidade e alto custo para frequência em renomados centros de educação infantil, reconhecendo novos parâmetros a uma escola de qualidade.

Na busca pela edificação desta tese, organizei, juntei e costurei diferentes perspectivas, a partir do que me parecia fazer sentido e do que poderia resultar numa construção coesa. Mas, no todo, me parece que construí uma instigante pesquisa.

Para começar, no primeiro capítulo escrevo sobre a música para bebês e, um pouco, sobre cada produção que poderia fazer a diferença nas linhas desta tese. Escrevo para ressaltar que a música, ou a educação musical de bebês, pode ter outra perspectiva, a dos bebês. Que é tratada no capítulo seguinte. Neste trecho busquei em nomes importantes da música, conceitos que me autorizassem a falar sobre esse aspecto, o da sociologia da infância e o da perspectiva da creche italiana.

É importante destacar que, o primeiro e o segundo capítulos estão vinculados por uma linearidade, tal é a direção que traço com a pesquisa. Em um primeiro

momento, precisava resgatar uma produção permeada pela temática da pesquisa, no que tangencia a música que foi e é pensada **para** os bebês. Na busca por interconexões com as produções brasileiras e algumas estrangeiras, como a italiana. Posteriormente, traço um apanhado acerca de conceitos que, intrinsecamente, se organizam na busca por oferecer a perspectiva que defende a pesquisa, ou seja, a do protagonismo do bebê frente à produção de música. No segundo capítulo, sugiro algumas reflexões, permeadas pela educação musical, neurociência e filosofia, entre outros campos do conhecimento, na direção da construção de uma música **dos** bebês.

Feito isto, abordo no terceiro capítulo, que traça os percursos metodológicos da pesquisa, como a pesquisa começou, como se deu o adentramento no berçário, apresento os espaços e tempos, os bebês, as adultas, os instrumentos, a produção dos dados e como ocorreram as análises deste todo. Construí a pesquisa acreditando, que:

Não podemos, pois, dizer que todo método antecipa o caminho a trilhar, mas podemos dizer que todo caminho traçado a *priori* impõe, sim, um olhar objetificante, porque ao tentar antecipar alguma ação/conclusão reduz a sensibilidade do olho do pesquisador, impede-o de captar aquilo que se apresenta como inusitado. Com isto estamos afirmando que o que não pode faltar nem a modalidade de pesquisa-intervenção, [...] é o compromisso ético-estético com a vida [...] (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 98).

A análise dos dados inicia com o quarto capítulo, quando escrevo sobre o brincar-musical no que tange as explorações sonoro-musicais dos bebês no cotidiano da creche. É nessa parte, que apresento o maravilhamento com a produção e exploração sonoro-musical dos bebês.

Se música são os sons dentro e fora das salas de concerto, como afirma Cage (apud SCHAFER, 1992) considero, concordando com Wisnik (2006, p. 18), que o som significa “[...] presença e ausência, e está, por menos que isso apareça, permeado de silêncio. Há tantos ou mais silêncios quantos sons no som [...] há sempre som dentro do silêncio: mesmo quando não ouvimos os barulhos do mundo”.

E, é nessa direção que ouvi os silêncios, as pausas, os olhares, também como uma intenção de experimentar música, porque na ação de explorar um objeto,

o bebê o interpreta de diferentes formas, indiscutivelmente diferentes de nossa audição adulta.

Por fim, trago para a tese uma conclusão, afinal é de praxe. Uma organização para todas as ideias que discorri durante as próximas páginas. Assim, no quinto e último capítulo, busquei finalizar sem fechar, sem determinar que este seja realmente um fim, pela rapidez com que tudo muda, pela atualização das áreas, pela mudança nos conceitos de música, na dinâmica da vida.

Para tanto, a partir de agora, sugiro ao leitor, escolher para a presente leitura, o óculos mais colorido, criativo e inocente. Que o leitor dispa-se de todos os pré-conceitos, e quem sabe de seus conceitos, para ler o mundo, e a aqui presente tese, sob a perspectiva dos bebês.

1 “MÚSICA PARA BEBÊS”: NOTAS ACERCA DO CONHECIMENTO MUSICAL PARA OS BEM PEQUENOS

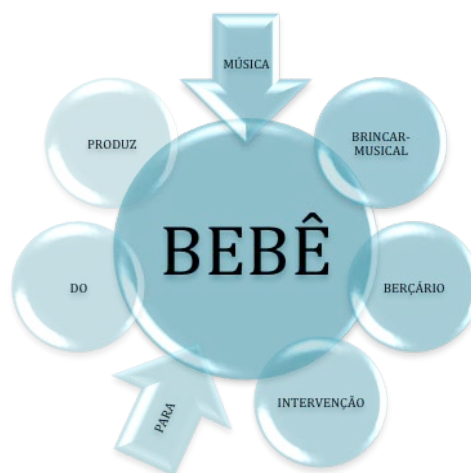


Figura 1 - Desenho das fases do estudo³

“Música para bebês” foi um projeto desenvolvido por Esther Beyer entre os anos de 1999 e 2010, e foi considerado como uma importante base para o desenvolvimento da educação musical para bebês no sul do Brasil, assim como, para o surgimento desta pesquisa. Como comentara anteriormente, este projeto foi o começo das minhas inquietudes, e também foi experiência, processo e cotidiano, trazendo importantes contribuições para o cenário da educação musical para bebês em nosso país. As notas, acerca do conhecimento musical para os bem pequenos, advêm destas contribuições, e também de outras, que ocorreram, ou ocorrem no Brasil e no mundo, de forma localizada.

Priorizo nesta pesquisa, dentre as produções em educação musical infantil brasileira, a relação entre educação, música e bebês. Entre essas produções, se destacam, até o ano de 2010, as de duas pesquisadoras da região sul de nosso país: Esther Beyer, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Beatriz Ilari, na Universidade Federal do Paraná. Ambas publicaram relevantes estudos

³ Esta representação demonstra, a cada capítulo, a fase onde o estudo está sendo desenvolvido.

relacionados a esta temática até 2010, ano em que Esther faleceu e Beatriz foi morar, definitivamente, nos Estados Unidos.

O primeiro capítulo propõe uma aproximação entre as produções de Esther e Beatriz, com certa ênfase nas produções musicais italianas acerca da pedagogia⁴ da creche. Em especial porque enfatizo, no decorrer da pesquisa, as produções de Loris Malaguzzi e os *nidos*⁵ de Reggio Emília, visitados por mim em maio de 2012.

Além de um apanhado acerca da trajetória histórica que abrange a área da educação musical infantil brasileira, permeio a organização deste conhecimento voltado à reflexão acerca do berçário, que se diferencia dos espaços de aula de música trabalhados pelas pesquisadoras aqui enfatizadas. Trato-os como espaços públicos de convivência coletiva dos bebês (BARBOSA, 2000; GOBATTO, 2011; SIMIANO, 2010), com uma perspectiva da sociologia da infância (COHN, 2005; CORSARO, 2002; SARMENTO; GOUVEA, 2009) e da pedagogia da creche (CEPPI; ZINI, 2011; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; HOYUELOS, 2004a, 2004b, 2006). Esta última, com origem na abordagem italiana, na presente investigação.

Em tempos de reflexão acerca do trabalho musical organizado e desenvolvido na educação básica brasileira, muito em função da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008⁶ (BRASIL, 2008), exposições desta natureza devem trazer à tona, perspectivas que instiguem a maneira de ver a música nos espaços de berçário brasileiros. O que envolve discussões e propostas que podem ser observadas como um parâmetro para organizar musicalmente o cotidiano dos bebês em espaço escolar. Acompanhando o que os bebês, como protagonistas deste processo, produzem e exploram musicalmente nos espaços e tempos do berçário.

Algumas indagações permearam esta escrita, bem como alguns conhecimentos organizados por práticas musicais e pesquisas em espaços especificamente de aula de música. Dentre as práticas musicais e pesquisas, menciono as que precederam Esther e Beatriz (CORREA, 2011), que, de forma geral, organizaram conhecimentos relacionados à musicalização infantil no país.

⁴ Exposta com base na concepção de Lóris, que “[...] tratava de construir uma pedagogia unida a alegria e ao prazer” (HOYUELOS, 2004, p. 170).

⁵ O termo *nido* é utilizado em italiano no corpo do texto, em função deste compreender a creche italiana que corresponde ao trabalho direcionado às crianças entre zero e três anos de idade. Assim como a *scuola dell’infanzia*, que efetivamente é direcionada às crianças entre três e cinco anos.

⁶ A Lei 11.769/2008 “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica” (BRASIL, 1996).

Cito, entre outras pesquisadoras, Walkyria Passos Claro⁷, uma das pioneiras no trabalho de musicalização infantil no Brasil e no trabalho de música para bebês a partir de oito meses. Esta professora “[...] acredita que a musicalização é a pré-escola da educação musical” (CORREA, 2011, p. 39).

Josette Silveira Mello Feres, que ainda atua em Jundiaí no interior de São Paulo, foi uma das primeiras a organizar e sistematizar o trabalho com música com crianças pequenas no Brasil. Foi com Walkyria que Josette ouviu pela primeira vez sobre música para bebês (CORREA, 2011, p. 41), e montou na Escola de Música de Jundiaí a primeira turma de bebês em meados de 1988, com o objetivo central de “[...] desenvolver nos pequenos o prazer de ouvir e fazer música” (p. 41).

À mesma época de Esther e Beatriz, pesquisadoras de diferentes regiões do Brasil passaram a trabalhar com o tema da educação musical infantil, dentre estas destaque: Maria Teresa (Teca) Alencar de Brito (2003; 2007), Ilza Zenker Leme Joly (2001; 2003) e Maria Cecília Cavaliere França (BARBOSA; FRANÇA, 2009). Outras pesquisadoras da área são Betânia Parizzi (2005), Diana Santiago (2011), Dulcimarta Lemos Lino (2008), Ana Paula Stahlschmidt (2002), Kelly Stifft (2008), Cíntia Vieira da Silva Soares (2007; 2008), Monique Andries Nogueira (2005) e Maria Cristina de Campos Pires (2006). Estas, com pesquisas produzidas em nível de mestrado e/ou doutorado no Brasil; algumas com ênfase na proposta italiana produzida por Loris Malaguzzi (HOYUELOS, 2004a, 2004b, 2006).

Dentre as indagações com as quais iniciei esta pesquisa, questiono-me sobre a relação do bebê com a música, sob uma perspectiva mais direcionada a propostas músico-pedagógicas e a compreender o protagonismo dos bebês frente à produção de seus conhecimentos e culturas no espaço/tempo do berçário, aqui, peculiarmente, conectado à música. Sejam estas: Como ocorrem os processos de exploração sonoro-musical cotidiana dos bebês no berçário? Como podem ser instigados musicalmente no cotidiano destes espaços? Afinal, como os bebês relacionam-se com a música no cotidiano do berçário?

⁷ Walkyria Passos Claro e a filha Cynthia Lachèze, ambas musicistas, fundaram a escola de música Escala Atividades Musicais. A pianista criou e desenvolveu a “orquestra de bebês”, para ensinar noções de música a crianças de oito meses a dois anos de idade. O método é atualmente adotado por várias escolas brasileiras e também em outros países. A aula de Música para Bebê foi criada por Walkyria Passos Claro em 1984 em SP e foi apresentada ao mundo no congresso internacional de educadores de música, International Society of Music Education (ISME), Eugene, Oregon (EUA), em 1984 (ABRAORFF, 2008).

Nesta perspectiva, é que se organizou, na pesquisa, um entrelaçamento entre as discussões que permeiam a educação voltada aos bem pequenos e à educação musical de bebês, de forma a oferecer uma reflexão sobre o conhecimento musical dos bem pequenos, produzidos até então no país, tecendo um apanhado sobre os conhecimentos que permeiam as práticas músico-educativas, atuais, para bebês.

Para tanto, apresentam-se a seguir algumas particularidades da produção dessas educadoras musicais - Esther e Beatriz -, no sentido de ressaltar algumas de suas concepções acerca da música e da educação musical, do trabalho musical e de criança/bebê, partindo do que suas produções nos sugerem.

1.1 SOBRE ESTHER

Esther Sulzbacher Wondracek Beyer^{8,9} desenvolveu, por aproximadamente, 20 anos, estudos sobre as formas de pensar a Educação Musical segundo a teoria de Piaget (1987) e, sobremaneira, em função de sua tese de doutorado, sobre o desenvolvimento cognitivo-musical de uma criança, desde o nascimento até os três anos e meio de idade, de modo comparativo ao desenvolvimento da linguagem verbal.

Ao retornar ao Brasil, em 1998, após o pós-doutorado na Alemanha, Esther identificou que os pais da cidade em que vivia (Porto Alegre-RS), apresentavam a necessidade de um local no qual obtivessem experiências musicais para seus filhos, o que deu origem a reflexões sobre um trabalho dessa natureza.

Esther enfatizava que via as crianças em sua totalidade, em sua natureza integral, o que reflete a narrativa no livro “O som e a criatividade” de Beyer (2005, p. 94):

Enquanto nos debruçávamos nos livros em busca de informações sobre um período da vida aparentemente inacessível a nós, e ficávamos extasiados com os resultados de complexas pesquisas, deixamos de ver o sujeito: o bebê, que está lá, feliz, balbuciando, tentando agarrar um chocalho, esboçando um sorriso e movimentando braços e pernas vigorosamente. Dividimos o bebê em

⁸ Currículo *Lattes* disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4781778Z2>>.

⁹ Este texto referente a trajetória e contribuição de Esther Beyer para a educação musical infantil brasileira está baseado em artigo em homenagem publicada na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, publicada em conjunto com a professora Cláudia Bellochio, que coorienta a presente pesquisa.

tantas pequenas parcelas de conhecimento que a complexa totalidade 'bebê', muitas vezes, deixa de existir.

Vendo-se o bebê sob este prisma, percebemos uma concepção de bebê que é capaz, em todo o seu potencial, de interagir com o meio, com os adultos e com os colegas que fazem parte de sua vida.

Com pioneirismo no sul do país, no primeiro semestre de 1999, Esther criou e coordenou o projeto Música para Bebês. Produziu suas pesquisas vinculadas aos estudos produzidos por Piaget, e, nos últimos anos, vinha associando a psicologia do desenvolvimento infantil às descobertas da neurociência.

Durante vários anos Esther realizou pesquisas voltadas ao desenvolvimento musical “[...] com crianças de até 3 anos (BEYER, 1988; 1994a; 1994b; 1994c, 1996), levando-nos a considerar os primeiros dois anos de vida como de importância vital na formação dos processos cognitivo-musicais no indivíduo” (BEYER, 2001, p. 617).

Possuía como referência, para suas investigações, as pesquisas divulgadas por Alfred Tomatis (1990), Marshall Klaus e Phyllis Klaus (1989), Colwell Trevarthen (2002), dentre outros. Estava ciente da importância da música nos primeiros anos de vida da criança, e preocupava-se com uma forma de trabalho que possibilitasse ter acesso: 1) aos bebês em um período anterior à entrada destes nas creches e centros de Educação Infantil, e 2) aos pais dos bebês, de modo a integrá-los nas atividades de música que seriam realizadas. Isto, para que fosse possível, aos pais, compreender o valor que a música ocupa nos primeiros anos de vida da criança, aprendendo a estimulá-los com a música e, acima de tudo, interagir musicalmente com os bebês, propiciando momentos de prazer para a dupla, contribuindo para o fortalecimento do vínculo criança-adulto.

Seu trabalho a respeito da importância da música no desenvolvimento de crianças pequenas foi, e continua sendo, considerado e utilizado. No Brasil, alguns métodos apresentados posteriormente tiveram a prática musical com bebês de Esther como um de seus embasamentos, como a pesquisa de Soares (2007). A pesquisadora tinha a preocupação de não fornecer modelos prontos, salientava, em cursos e oficinas ministrados, objetivando que os professores, adaptassem suas ideias aos seus contextos de ensino; talvez por isso, haja a ausência de publicação de material ou textos mais específicos acerca de suas aulas de música para bebês.

Acerca da educação musical para a infância, aponta ser,

[...] importante que o educador musical esteja buscando momentos musicais com o bebê que permitam que ele exerça sua ação espontânea sobre o som, equilibrando momentos de ação mais sensorial e outros de ação mais motora. Que consiga propiciar o contato com material musical simples, mas também complexos musicalmente para desafiar o bebê quanto a seu conhecimento musical. Que a situação de aprendizagem musical possa ser descontraída e agradável, de modo a possibilitar interações mais significativas com os objetos musicais, envolvendo inclusive importantes vínculos com os pais e cuidadores. 'Cante, bebê, que eu estou ouvindo', seria talvez, a atitude mais importante do educador/pai que busca o desenvolvimento musical do bebê. Estar disponível para interagir, observar, colocar-se no seu lugar, à medida do possível, considerando que antes de mais nada, o bebê que está a nossa frente não vai se tornar alguém futuramente, mas que ele já é um ser humano, com vontades, preferências e peculiaridades (BEYER, 2005, p. 106).

Percebe-se na leitura de suas produções que a pesquisadora, mesmo sem interpretar suas reflexões e observações, a partir de uma vertente da sociologia da infância, contemplava uma perspectiva diferenciada dos bebês, enquanto protagonistas e produtores de conhecimento e cultura musical. Cada bebê com suas peculiaridades, supunha Esther, em 2003, mencionando:

[...] que cada criança segue sua própria "trilha sonora", suas preferências e características sonoras que considera mais desafiantes. Assim, há tendências diferentes, pois as crianças seguem lógicas cognitivo-musicais diferenciadas (Beyer, 1994, 1995, 1996, Beyer & Ponso, 1998; Elmer, 2000) (BEYER, 2003, p. 96).

Na medida em que complementa, que o adulto que acompanha o processo de desenvolvimento dos bebês, mesmo não incorporando um conceito com relação a "[...] infância, adota inconscientemente uma posição. Portanto, os professores deveriam refletir mais a respeito para poder propiciar um desenvolvimento cognitivo-musical mais completo em seus alunos" (BEYER, 2003, p. 96).

No sentido de ampliar essa ideia de aprendizagem musical dos bebês, e de um trabalho musical com os bebês, Esther enfatizava as interações entre a díade mãe-bebê ou adulto-criança, que, em geral, configuravam como seu par, durante as aulas. O que a levava a:

[...] destacar que os processos cognitivos só podem acontecer quando passam pela questão afetiva. Qualquer aprendizagem musical nos bebês e nas crianças pequenas vai passar necessariamente pela relação entre música e o adulto que com ela convive – pais, babás, avós ou professores -, sendo esta relação observada atentamente e percebida pelas crianças que ainda se encontram em um momento de comunicação preponderantemente não verbal (BEYER, 2003, p. 96).

Assim, acima de tudo, Esther buscava a partir da suposição de que podemos fazer com relação a sua concepção de trabalho musical, uma experiência musicalmente prazerosa, que envolvesse um momento de intimidade entre o adulto e o bebê; uma postura diferenciada para uma experiência diferente. E, ainda, na medida em que Esther organizava a proposta do projeto “Música para Bebês”, de certa forma, se aproximava da construção de possibilidades para o espaço da escola, ao refletir, também, sobre a presença do professor mesmo que especialista, naquele ambiente de aula de música.

Sua proposta permanecerá refletida nas práticas músico-educativas de professores e estagiários de música, Mantendo-se na memória¹⁰ daqueles que interagiram diretamente com ela de alguma forma, em orientação, palestras ou oficinas. Seus artigos retratam, hoje, aquilo que acreditava acerca do desenvolvimento infantil e, acima de tudo, que vivenciava cotidianamente com “seus bebês”.

1.2 SOBRE BEATRIZ

A proposta que envolvia as aulas de música de Beatriz Senoi Ilari¹¹, tinha como objetivo introduzir os bebês e as crianças no mundo dos sons. Foi ela quem idealizou e coordenou, a partir de 2003, o curso de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná (UFPR), um programa de extensão em música para bebês e crianças.

¹⁰ Esther Beyer pouco publicou em vida, sobre sua proposta no projeto Música para Bebês. Em grande parte, o que sabemos é fruto das experiências que tivemos com ela cotidianamente junto ao projeto ou em oficinas e cursos ministrados em eventos da área de música.

¹¹ Currículo Lattes disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4792258E7>>.

Nesse espaço, as crianças, entre zero e quatro anos de idade, acompanhadas dos pais ou responsáveis, desenvolviam a sensibilidade sonora e musical, tocando pequenos instrumentos, dançando, cantando e se divertindo. Os encontros eram semanais, com turmas de zero a quatro anos de idade, divididas de acordo com as faixas etárias.

Beatriz produziu estudos científicos relacionados à perspectiva dos bebês e não de observadores externos. Ao adentrar, em suas pesquisas, nas reflexões e descobertas neurocientíficas, menciona que a infância é o período mais propício para o desenvolvimento cerebral e de todas as capacidades humanas. Salieta, com frequência, que os bebês são capazes de localizar a direção de uma fonte sonora minutos após o nascimento (ILARI, 2006, p. 276), e que, nesse momento, já estão atentos aos sons da fala.

Ilari, em artigos e pesquisas, destaca que bebês pequenos ainda não têm preferências musicais, mas despendem atenção diferenciada a determinados tipos de som ou música. Em sua perspectiva, são os pais, em geral, os primeiros intérpretes na vida das crianças, e “a maneira como os pais cantam para seus bebês é especial e completamente diferente de outras execuções musicais [...]” (ILARI, 2006, p. 289), denominando-o como canto direcionado ao bebê, possui a intenção de regular emoções.

Ilari (2006) destacou que os bebês são ouvintes competentes, antes mesmo de chegarem ao mundo e, que, ao nascer já possuem diversas capacidades musicais. Mencionava, ainda, como uma de suas concepções sobre os bebês, a forma atenta pela qual eles percebem o mundo da música, expondo que “[...] os bebês estão atentos à música que escutam bem mais do que todos nós julgávamos ser possível. Em outras palavras: os bebês também entendem de música” (ILARI, 2002, p. 88). Uma concepção que salienta as potencialidades sonoras dos bebês, em suas constantes inter-relações com o mundo que o cerca.

No que se relaciona ao trabalho com música com os bem pequenos, Ilari (2006, p. 294) ressaltava a necessidade do:

[...] bom senso. Além da observação cuidadosa das reações dos bebês e das crianças pequenas, é importante levar em conta as necessidades naturais delas, tais como comer, descansar, brincar, dormir, interagir, observar, ouvir e sentir, entre outras tantas.

Para Beatriz a música tem um papel importante no desenvolvimento e na rotina da criança pré-verbal, sendo que os “[...] bebês (e as crianças) não estão cognitivamente limitados a um certo tipo de música, sendo capazes de perceber, discriminar e até mesmo armazenar elementos musicais complexos na memória de longo prazo” (ILARI, 2006, p. 296).

Beatriz concebe os bebês como potencialmente capazes de construir seus conhecimentos musicais, refletindo em aprendizagens posteriores, e na direção das experiências que as atravessam durante essa fase da vida.

A musicalização para bebês, é bastante importante no que diz respeito à sensibilização das crianças em relação à música. Também tem grande importância na educação musical ou na reeducação musical dos seus pais. Nas crianças desperta-se o interesse pela música, além de aproveitar a sua fase de abertura para o desenvolvimento da música, oportunizando assim, que essas crianças possam, futuramente, fazer uso da música profissionalmente ou apenas para transmitirem seus benefícios aos seus filhos e/ou familiares. Para os pais, a musicalização se torna importante no aprendizado e no resgate das músicas folclóricas, de ninar e de brincar, bem como das músicas clássicas (ILARI; FILIPAK, 2005, p. 99).

É possível captar, quando Ilari menciona a abertura para o desenvolvimento da música, certa conexão pelos estudos relacionados às janelas do conhecimento propostos pelo psicólogo Howard Gardner, além da intrínseca relação com a neurociência. A pesquisadora expõe, literalmente, suas concepções ao mencionar que “para compreender o desenvolvimento cognitivo-musical, o pesquisador deve estar em sintonia com o conceito de inteligências múltiplas proposto por Gardner (1983) e com os estudos da neurociência e psicologia da música” (ILARI, 2006, p. 295).

Complementarmente, destaca que a afetividade, durante as experiências musicais, auxilia “[...] não apenas na modulação do comportamento e do humor do bebê, mas também aparentam constituir parte da base do pensamento musical humano no decorrer da vida” (ILARI, 2006, p. 296).

Para os bebês, a música e a educação musical podem ser um incentivo ao:

[...] relacionamento entre as mães e os bebês [que] é solidificado, pois a linguagem musical é intuitiva tanto para as mães como para os bebês, e se esta linguagem, for cada vez mais resgatada, e cada vez mais utilizada, teremos bebês mais musicais e mães mais atentas às vocalizações e tentativas de cantar aos seus bebês, [...]

Certamente o uso da música e o produzir musical das mães e bebês, solidificará o seu relacionamento, e oportunizará a eles, uma sensibilidade à música que será transmitida para as próximas gerações (ILARI; FILIPAK, 2005, p. 99).

O que sugere que a pesquisadora pensava na música e no trabalho com a educação musical como fator que potencializa das relações entre adultos e bebês e nas suas contribuições para o futuro do bebê. Acreditava que:

Como nas demais partes do mundo, bebês, crianças, jovens e adultos engajam-se em diversas formas do fazer musical. [...] muitas crianças e jovens da América Latina aprendem música no cotidiano, em contextos 'extra-oficiais' (veja Folkestad, 2006), muito embora estas práticas não sejam reconhecidas por todos como sendo práticas da educação musical propriamente dita (ILARI, 2007, p. 36).

Assim, complementando, que o que prevalece acerca das concepções não só da autora, mas das sociedades em geral, é a dificuldade de “[...] reconhecer que certas práticas musicais cotidianas do nosso continente também integram a chamada *educação musical*” (ILARI, 2007, p. 36).

A música, “[...] além de ser uma competência (GARDNER, 1974; 1983), é uma forma de expressão humana ímpar, [...] [e que deve acontecer] sob várias formas e a partir de diversos repertórios e temáticas” (ILARI, 2007, p. 42), considerando a existência de “[...] múltiplas concepções de educação musical” (p. 43). Portanto, pode-se compreender que o trabalho musical com bebês e a educação musical propriamente dita, é amplo e que ocorre de diferentes formas sem muitas vezes a identificarmos como tal.

Atualmente, Ilari reside em Los Angeles nos Estados Unidos, aonde desenvolve atividades como professora na Universidade do Sul da Califórnia (University of Southern California), vinculadas aos seus temas de pesquisa. Continua colaborando em pesquisas e grupos de pesquisas no Brasil, participando de pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo-musical das crianças brasileiras e, internacionais, como é o caso do projeto de pesquisa CHIMES, Grupo internacional e interdisciplinar de pesquisa científica sobre os mais diversos aspectos do canto.

1.3 ESTHER, BEATRIZ E AS CONEXÕES COM AS PRODUÇÕES ACERCA DA MÚSICA PARA BEBÊS

O posicionamento de ambas as pesquisadoras é permeado por características semelhantes, como suas concepções de bebê, de educação musical e de trabalho musical com as crianças bem pequenas. E o fato de ambas as práticas e pesquisas musicais serem organizados para um ambiente caracteristicamente de aula de música, com a presença de um familiar, em geral mães e pais. As pesquisadoras também sugerem uma estrutura sequencial voltada à aula de música, respeitando as potencialidades dos bebês, alternam propostas simples e complexas, embasam suas iniciativas através das teorias do desenvolvimento cognitivo e das descobertas neurocientíficas, dentre outros fatores.

Ambas as propostas, foram contempladas nesta pesquisa, muito em virtude de eu ter vivenciado as aulas do projeto “Música para Bebês” de Esther e de ter entrado em contato com a proposta de Ilari por meio da apresentação de trabalhos nos encontros da Associação Brasileira de Educação Musical e de um Seminário de Educação Musical Infantil realizado em 2011 na UFBA, com professores ou ex-professores da Musicalização da UFPR, que relatavam suas práticas no projeto.

Ambas as propostas atualmente são (re)organizadas por diferentes educadores musicais no país, o que sugere a necessidade de adaptá-la de maneira democrática também aos bebês de berçário da creche pública no país e outros espaços de educação infantil, visando a valorização da infância nos ambientes de educação coletiva dos bem pequenos, de maneira a contemplar a música nos primeiros anos da educação infantil de forma intencional, e para além da ação e construção de conhecimentos musicais pelos adultos. Acredito que a intencionalidade das experiências musicais experienciadas pelos bebês no espaço/tempo do berçário, sejam especialmente importantes para a construção do conhecimento musical.

Diante da produção brasileira relacionada à educação musical de bebês, com enfoque nesta pesquisa, há estudos internacionais direcionados a alguns dos aspectos mencionados até então, e voltados de certa forma ao tema, abordando-o em caráter geral pela abrangência da pequena infância.

Uma das pesquisadoras que mais se aproxima da temática e de suas reflexões é a italiana Johanella Tafuri¹² (2007), que escreve sobre o desenvolvimento musical das crianças pequenas e organiza uma proposta musical para crianças entre zero e três anos de idade, voltada tanto a espaços de aula de música, a creche ou aos pais que ficam com suas crianças em casa. A pesquisadora propõe atividades intercaladas de canto, dança e exploração de instrumentos.

Assim como a abordagem italiana desenvolvida por Loris Malaguzzi (HOYUELOS 2004a, 2004b, 2006), que é base para esta pesquisa, Tafuri também foca seu olhar na criança pequena, observando muitas vezes, em sua escrita, como percebe a receptividade das crianças, se há alguma mudança no comportamento, etc.

Sua proposta (TAFURI, 2007) é semelhante em diferentes momentos com a forma com que Beyer ou Ilari organizam suas aulas no Brasil, como o tempo de duração da aula, com uma canção de entrada/início e outra de saída/fim, alterna canto, dança e uso de instrumentos musicais, intercala momentos de movimento e inércia, inicia a aula com uma atividade de canto, que não excita em demasiado a criança, dentre outras características.

Outra autora italiana que a pesquisa toma como referência, é Arianna Sedioli (2003, 2009). Essa pesquisadora desenvolve inúmeros projetos na direção da produção de conhecimento sonoro-musical por parte das crianças bem pequenas em espaços escolares, e de cursos e oficinas de música. Com uma perspectiva que alcança o viés da proposta de Loris Malaguzzi, Sedioli marca uma forma de explorar musicalmente o cotidiano de forma corriqueira, com materiais diversos, que podem ser confeccionados nos tempos e espaços da escola de educação infantil, e com materiais acessíveis, em geral da natureza, ou materiais alternativos e que são descartados no lixo.

Um de seus livros que embasou a produção das intervenções da pesquisa foi *La casetta dei suoni*¹³ (2009), no qual a autora retrata um espaço construído para as crianças de um *nido* italiano, no qual as crianças podem realizar inúmeras experiências sonoras¹⁴.

¹² A qual conheci por intermédio da professora Esther Beyer, em seminário ministrado em sua residência no primeiro semestre de 2009.

¹³ Casa de som.

¹⁴ A construção de móveis sonoros, de diferentes espécies, foi inspiração para a organização de um mobile sonoro durante o período de intervenção I no berçário da pesquisa.

Além de uma exploração da paisagem sonora (SCHAFER, 1992) que, aos poucos, passa a ser percebida pelos bebês. Nesse sentido, Sedioli (2003, p. 27) esclarece que:

As crianças bem pequenas são atraídas pela sonoridade da paisagem que as circunda e iniciam uma interação com ela, numa forma de jogo explorativo que, com o tempo, vai identificando os sons e ao mesmo tempo construindo sua identidade como pessoa. A natureza oferece aos bem pequenos as folhas caindo, a chuva, o trovão, entre outros sons que privilegiam os parâmetros sonoros, uns mais que outros.

Alguns outros estudiosos da educação musical possuem produções nesta temática, dentre eles François Delalande (1999, 1984), Violeta Gainza (1964), Beth Bolton (2011), Sandra Trehub (2003), Anna Rita Adessi (2005, 2007, 2012), Judith Akoschky (2005, 2007), Maravillas Díaz (2004).

Dentre estes autores, destaco a produção científica e acadêmica de François Delalande (1999, 1984), que vim a conhecer posteriormente, e que possui traços semelhantes a ideia central de minha tese. A pesquisa que destaco, foi desenvolvida a partir da década de 80, traçando,

[...] paralelos entre os primeiros gestos produtores de sons (com a voz, com o corpo ou em contato com materiais ou instrumentos musicais) e aqueles encontrados na *performance* do músico profissional. Centrando-se no processo de interação das crianças com sons e músicas, sua pesquisa teceu cruzamentos, considerando que a música não é um sistema fechado sob suas próprias regras estruturais. O pesquisador francês relacionou as fases de jogos propostas por Piaget e as condutas musicais (das crianças e também das culturas musicais), classificando-as em três categorias: *exploração*, *expressão* e *construção*, relacionadas aos jogos *sensorio-motor*, *simbólico* e *de regras*, respectivamente.” (BRITO, 2007, p. 75-76).

Sobremaneira, seu estudo configurou-se através da produção sonora dos bebês a partir de materiais sonoros sem a orientação ou intervenção de um adulto com as análises conectadas a produção de Jean Piaget (1978, 1979, 1987), sugerindo,

[...] em *La musique est un jeu d'enfants* (1984), que toda obra musical contém características dos jogos piagetianos. Como justificativa, ele apontou o fato de que a essência da música vincula-se ao jogo, à atividade lúdica, e que a proposta piagetiana agrega os

aspectos constitutivos do humano e, conseqüentemente, de suas produções, inclusive musicais (BRITO, 2007, p. 45).

Dentre as pesquisas brasileiras desenvolvidas nesta direção, e citadas anteriormente, estão Maria Teresa Alencar de Brito (2007), Maria Cristina Pires (2006), Monique Nogueira (2005), Cíntia Soares (2007, 2008), Betânia Parizzi (2006, 2011) e Dulcimarta Lino (2008), e estudiosos portugueses como António Rocha, João Pedro Reigado e Helena Rodrigues (2007), dentre outros investigadores de diferentes partes do mundo, que retratam e relacionam as mais diversas vertentes de pensamento ao desenvolvimento da musicalidade nos bebês e na infância de modo mais abrangente.

Dentre estas vertentes, estão certamente Jean Piaget (1978, 1979, 1987) e neurocientistas em geral, como Edwin Gordon (2008), além de propostas brasileiras, como a abordagem PONTES relacionada às crianças pequenas em Broock (2000), mas desenvolvida por Alda Oliveira, assim como Suzuki (GOULART, 2000), Dalcroze (GOULART, 2000), Kodaly (GOULART, 2000), Orff (GOULART, 2000), dentre outros, e cada um direcionado a uma vertente do pensamento e da formação musical ou da educação infantil e, no geral, compreendendo diferentes características de formação dos indivíduos.

No que tange a essa crescente ênfase de pesquisas relacionadas aos bebês e seu desenvolvimento musical, Tafuri (2007, p. 3), menciona que este interesse fora diferente:

Quando a ciência, e mais especificamente a psicologia da música, começou a cuidar de habilidade musical (no final do século XIX e início do século XX) e tentou 'medir', com a intenção de ser capaz de 'prever' o desenvolvimento da musicalidade, se volta o olhar para as crianças em idade escolar, porque seria difícil testar 'com caneta e papel' crianças de idade inferior.

Certamente que detalhar a história do desenvolvimento musical infantil seria tema para uma pesquisa exclusivamente voltada a esta, e pretendo aqui, apenas fornecer alguns pontos que podem ser destacados a partir de um trabalho nesta direção. Uma importante contribuição advém de Beyer (2005, p. 105-106), quando menciona que:

Muitas vezes os programas de Educação Musical Infantil são construídos primordialmente sobre uma de duas bases: ou a alternativa auditiva ou o plano da ação motora, levando a certas decisões de educadores sobre atividades e repertórios sem considerar o outro aspecto. Assim, temos professores e pais adotando um extenso programa de audição musical para a criança, [...]. Outros, considerando que o fazer musical da criança pequena é bastante rudimentar, tocam e cantam apenas músicas muito simples para a criança, com arranjos pobres e repetitivos. Outros, ainda, consideram que o mais importante da música para o bebê é que ele se anime com ela e assim fique feliz [...].

São, claramente, essas semelhanças e diferenças, tanto nas abordagens quanto nas concepções das pessoas, que possibilitam a construção e conexão de diferentes vertentes, na busca por uma proposta que compreenda a diversidade, voltadas para além das necessidades cotidianas e culturais.

Sobre as experiências musicais dos bebês em seu cotidiano, Ilari (2006, p. 288) expõe que elas ultrapassam “[...] as barreiras temporais e culturais. Já no primeiro ano de vida, os bebês exibem preferências por cantores e maneira de cantar, demonstram indícios de percepção de emoção em música [...]” dentre outras.

Em 2004, muitas vezes, Esther deixa transparecer a dificuldade de se falar sobre o trabalho musical com crianças:

[...] gostaria, no entanto, de colocar a dificuldade que se encontra muitas vezes de fazer ver a pais, comunidades escolares e aos políticos da educação a importância que a música tem num contexto educativo. [...] Mais difícil ainda é pensar na arte como uma modalidade do conhecimento. Em outras palavras, que com música posso construir conhecimento, interagindo com os sons, [...] Para muitos, a música é ótima para acalmar, para fruição, para aprender um monte de ‘musiquinhas’, aprender fundamentos técnicos para tocar instrumentos. Mas música para a construção de conhecimento? [...] [Enfoco] um exemplo de trabalho de música [...] realizado com bebês, na tentativa de poder demonstrar que há a possibilidade de ocorrer aprendizagens, independentemente da faixa etária ou do campo do conhecimento (p. 99).

Certamente que Esther acreditava na construção do conhecimento musical pelos bebês, em especial a partir de momentos tão ricos quanto os efetivados durante as aulas do projeto “Música para bebês”. O que me possibilita refletir sobre

a necessidade de ampliar as concepções acerca da música, dos bebês e de seus processos de exploração. Para tanto, sugiro que se compreenda, que:

Nossos ouvidos são o ponto de concentração final da audição, assim como os olhos são o da visão. Não escutamos pelos ouvidos, mas com a ajuda deles. Todos os sons exercem seu impacto sobre nós, podendo este ser favorável ou desfavorável (PEARCE, 1992, p. 84).

Nessa direção, a música deve ser percebida pelos adultos que cercam os bebês, como algo maior, para além do que nos envolve de maneira corriqueira, cotidiana. Em geral, isto reflete na maneira como a interpretamos; o que busco com isto, é mencionar que a música é captada pelos bebês para além do sentido da audição.

Atualmente, dentre as músicas e materiais disponíveis às crianças bem pequenas e CD's¹⁵ veiculados pela mídia estão Galinha Pintadinha e sua Turma, com outras versões de número 2 e 3, e até mesmo a organização de um musical, e Gummy Bear que teve origem na Hungria e possui tradução em inúmeros idiomas. Ambos passam no Brasil, frequentemente, na televisão aberta, e incitam as pessoas para que busquem por esta suposta necessidade musical para a presente geração infantil.

Certamente que algumas das músicas fazem parte do folclore infantil, entretanto são acompanhados de ritmos remixados e sons eletrônicos que sonoramente poderiam ser enriquecidos pelos instrumentos musicais originais. Mais uma vez é a sociedade de consumo, da qual fazemos parte, que impulsiona esta veiculação e a produção de cultura, em certo ponto, empobrecida sonoramente. Felizmente, está não é exclusivamente a música que os bebês entram em contato, produzem e se relacionam cotidianamente.

A música vai além destas expectativas de atração e espetáculo para os bebês. É no contato com o mundo sonoro que,

[...] os bebês de fato constroem o conhecimento musical, na aula ou fora desta. Nesse sentido consideramos da máxima importância que se lhes permita explorar o som em objetos, batendo insistentemente em mesas, metais, vidros, sacudindo objetos com pedrinhas ou sementes dentro, ou balbuciando repetidamente sons incompreensíveis. Muitas vezes, com o argumento de que o bebê

¹⁵ *Compact Disc*, disco compacto.

está fazendo “muito barulho”, ou porque o material em questão é muito perigoso, inibe-se rapidamente o bebê de realizar qualquer tentativa de exploração de sons com objetos. Tais explorações, porém, são importantes para que a criança construa seu conhecimento sobre mais forte e mais fraco (intensidade), mais rápido e mais devagar (duração), entre outros (BEYER, 2004, p. 106).

A pesquisa, assim, foi conduzida na mesma direção de ambos os pesquisadores da área, no sentido de que os bebês constroem suas explorações sonoro-musicais indiferente de momento ou lugar que se encontre. Entretanto, é imprescindível que seja possibilitado ao bebê uma diversidade de fatores que sejam acrescentados ao seu repertório musical, independente de classe social e/ou cultural.

2 PARA ALÉM DOS ACALANTOS... GESTANDO IDEIAS ACERCA DA MÚSICA DOS BEBÊS

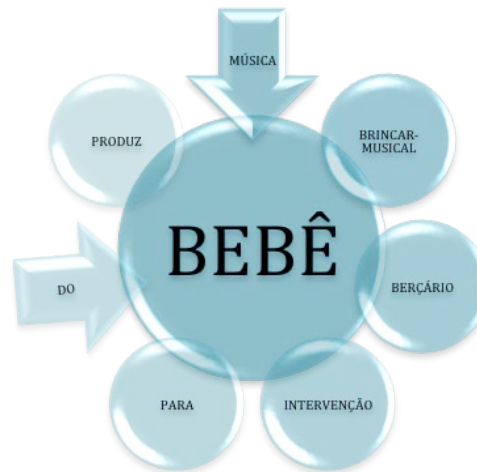


Figura 1a - Desenho indicativo da fase do estudo

De acalanto...

1 Ação de acalantar. 2 *Folc* Cantiga para adormecer as crianças. 3 *Folc* Canto universal do berço (Michaelis online)

e também,

1. Ato ou efeito de acalantar. 2. Aconchego, carícia, afago. 3. Cantiga para embalar" (Aurélio online).

Esse ato de acalantar...

1. Acalmar ou acalmar-se, geralmente para adormecer e com afagos, com proximidade corporal ou com cantiga. 2. Tratar com carinho. 3. Tornar ou ficar mais calmo. 4. Dar conforto. 5. Ter prazer em pensar em. 6. ACALANTAR. 7. Manter o incentivo, a esperança (Aurélio online).

E, ainda,

($a^1+lat\ caliente+a^2$) *vtd* e *vpr* 1 Aquecer(-se) nos braços ou no peito; afagar(-se), agasalhar(-se), embalar(-se): *Acalentar o nenê*. "Criança que se acalentou em um seio sem mácula" (Cam. Castelo Branco). *vtd* 2 Sossegar, tranquilizar. *vtd* 3 Aplacar, consolar, mitigar a dor. *vtd* 4 Animar, favorecer, lisonjear. *vpr* 5 Calar-se: *Acalentar-se a criança que chora*. *vtd* 6 Manter no íntimo, nutrir: *Acalentar belas esperanças*. *vint* 7 Mover (a montaria) a cabeça como num acalento (MICHAELIS, 1998).

O acalanto, ou as cantigas de ninar, é entoado pelas pessoas de maneira cultural. Pergunte-se sobre algumas canções de sua infância, ou das infâncias de seus filhos. Em que momento o adulto canta para acalantar o bebê, em que situações? Em geral, quando os bebês estão chorando, cansados, ou por um ato de prazer, de relacionar-se com eles. E na creche não é diferente; os adultos também cantam para os bebês dormir, tranquilizá-los ou em uma relação afetiva pessoal com

os pequenos. E o acalanto, dentre outros, é um dos primeiros gêneros que o bebê ouve após o nascimento¹⁶.

A partir dessa breve introdução, viso resgatar uma das formas pelas quais observo que a música está conectada ao cotidiano dos bebês. E, nesse sentido, o capítulo que se apresenta, dispõe sobre uma visão de bebê capaz, que produz conhecimento, cultura, sons e porque não, música. É nessa direção, que a presente tese caminha.

Muito disto, em contrapartida a uma visão de bebê considerado como um sujeito pequeno e frágil, que vive o entremeio entre a ênfase que socialmente relegamos ao momento do parto, e as potencialidades do vir a ser, de alcançar determinadas capacidades. Gottlieb (2009), em expressivo texto acerca de onde foram parar os bebês que conhecemos, sugere que a atenção despendida pelos pesquisadores para com os bebês é quase inexistente, “em quase toda a literatura antropológica bebês são frequentemente negligenciados, como se estivessem fora do escopo tanto do conceito de cultura quanto dos métodos da disciplina” (p. 313).

Acrescentando que o bebê é percebido pela clara dependência conectada ao sexo feminino, a aparente ausência de memória quando adulto acerca desta época da vida e incapacidade de comunicação, com ínfimo grau de racionalidade, dentre outros fatores mencionados pela autora. Expondo que “uma avaliação intercultural adequada dos bebês pode também nos ajudar a superar nossas próprias convicções acerca da natureza da natureza e da natureza da cultura” (GOTTLIEB, 2009, p. 327).

A compreensão que enfatizo, está vinculada a concepção de criança e bebê italiano. Para tanto, tomo como base o trecho extraído de Faria (1998), no qual a autora expõe:

[...] a criança é percebida como um outro, como um diferente, mas não como adulto incompleto, impotente, mudo ou gago. É percebida como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos (p. 213).

Este bebê potente entra em contato com uma nova gama de relações e experiências quando passa a frequentar a creche. A creche, que no Brasil abrange a

¹⁶ Com base em citação de Lydia Hortélio (apud BRITO, 2003, p. 95).

faixa etária de zero a três anos, na Itália corresponde ao *nido*, no qual também frequentam as crianças bem pequenas até os três anos de idade. O berçário dos bebês brasileiros, na Itália corresponde a um espaço no interior do *nido* denominado lactário, no qual os bebês, que também identifico como crianças bem pequenas, ocupam com maior frequência. Entretanto, este fato não inviabiliza o acesso dos bebês as demais dependências do *nido*.

A creche italiana não é assistencialista, não identifica a criança como “aluno” “[...] apesar de incluir, em seu ideário, a garantia da continuidade com a pré-escola e a escola; portanto, apesar de ser uma instituição educativa, diferencia-se da escola” (p. 213), e ainda, não objetiva preponderantemente a preparação do futuro adulto. A creche propicia “[...] que a criança seja hoje alguém com muita imaginação para, quando adulta, ser capaz de construir uma sociedade diferente, onde convivam crianças e adultos diferentes dos atualmente existentes” (FARIA, 1998, p. 213).

A creche italiana de que trato na escrita desta tese é, aos meus olhos, rica em aspectos cotidianos, muitas vezes corriqueiros ao olhar do adulto, que envolvem uma atmosfera de interesse dos bem pequenos pela construção do saber, e tudo isto organizado por parte dos adultos que presenciam esta escola. É a aposta de que as coisas da vida, como folhas das árvores, a luz, o vento, a água, as cores, linhas, vazios, reflexos, sons, texturas e uma infinidade de outros elementos, são o fio da meada, o início e o meio, são o princípio de muitas versões do aprender desde o berçário.

Uma escola da pequena infância italiana a ser considerada, como expõe Loris Malaguzzi, como um laboratório que investiga continuamente (HOYUELLOS, 2004a, p. 161), vislumbrado como um espaço para construção de situações alegres, divertidas e leves (p. 170), e constituídas a partir da vida daqueles que ali se encontram.

Para além dos acalantos, este capítulo traz arraigada, uma vertente permeada pela perspectiva de ver os bebês a desenvolver o seu potencial sonoro-musical, como crianças ativas, protagonistas da ação de explorar musicalmente o contexto que os cerca. Foi durante o processo do doutorado e do adentramento nas reflexões acerca da pedagogia da creche italiana, e da sociologia da infância, que acreditei que poderia discorrer acerca das potencialidades sonoro-musicais dos que deixaram a muito tempo, de serem considerados meros receptores de conhecimento (REDIN, 2005), e de serem ouvintes passivos e pouco sofisticados (ILARI, 2002, p.

84). Concepções que ficaram em um tempo no qual todos os conhecimentos eram um pouco mais limitados.

Afinal, como já dizia Margaret Mead, crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural (COHN, 2005, p. 26).

As crianças são diferentes também em seus tempos, em épocas, e vivem infâncias totalmente diferentes; o que permite que observemos o quanto a educação musical para bebês pode ser múltipla, abarcando vivências sob muitas origens. Suponho que essa concepção acerca dos bebês explorarem o cotidiano de maneira sonoro-musical, possibilitará, de certo modo, a eles, construir referências musicais particulares.

Principalmente, porque ao pensarmos na música dos bebês, “[...] quase sempre remetemos às canções de ninar ou acalantos [...], [e] é interessante notar que relatos do uso de música com bebês e crianças pequenas existem desde a antiguidade [...]” (ILARI, 2006, p. 271). Época em que se compreendia a música a partir da perspectiva da epistemologia da palavra acalanto (anteriormente citada e também por Huizinga (2000, p. 118), sem observar que a música também pode originar-se com os bebês. O que deixa transparecer que não trato nesta pesquisa de uma novidade, e sim de tema que envolve crescente reflexão.

2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE CONCEITOS QUE NOS FAZEM COMPREENDER A MÚSICA PELO VIÉS DOS BEBÊS

Antecipadamente, podemos pensar num processo formativo precoce com o uso da música (questões que envolvem a formação pensando no futuro da criança) ou, em um processo conectado à estimulação de diferentes áreas do cérebro (neurocientificamente falando), e que certamente é verdade. Entretanto, visto com esta investigação, compreender aquele processo de construção do conhecimento

sonoro-musical que parte do bebê, que tem início com sua *curiosidade explorativa*¹⁷, e que tem a ver com o contexto em que ele faz determinadas explorações.

As interlocuções entre os processos de construção do conhecimento dos bebês que circulam entre o sonoro e o musical ou sonoro-musical, são permeados pela forma composta propositalmente, na direção de delegar um sentido de reforço e também de compreensão de que as explorações dos bebês são propriamente musicais ao incorporarem-se pelo sonoro. Nesse sentido, podemos identificar que:

A música das crianças se move do concreto sonoro ao abstrato musical, [...] o que percebemos em âmbitos que extrapolam, inclusive, a relação com a matéria sonora em si mesma: da inserção da música na vida - de maneira que assuntos disparatados (como fazer um bolo ou imaginar um encontro entre extra-terrestres, como exemplo) propiciam o emergir de jogos de escuta que se tornam músicas, criando devires -, às maneiras como o *fazer musical* se atualiza e produz significados: *variedades* afetivas, afetos, sensações (BRITO, 2007, p. 206)

Nessa dimensão, concordo que “o contexto e a história de vida de cada criança se revelam, então, no processo de construção de relações com o **sonoro e musical**, singularizando cada experiência e, ao mesmo tempo, inserindo-as no “caldeirão” dos universais” (BRITO, 2007, p. 69). Assim também são os bebês, que ao elaborarem suas explorações, se baseiam numa gama de técnicas que vem elaborando curiosamente no decorrer de suas investigações anteriores.

Acredito que “os bebês são ouvintes competentes desde muito cedo” (ILARI, 2006, p. 273), e que é o seu entorno que potencializa suas experiências nas mais variadas áreas do conhecimento. Um ambiente rico sugere aos bebês curiosidade com relação as mais diversas áreas do conhecimento. Acerca disto, Manfred Spitzer (2007, p. 181) sugere que “[...] as crianças precisam de um ambiente interessante e a sua curiosidade deve ser satisfeita [...]” (p. 200), pois “[...] os bebês não ‘metem coisas na cabeça à força’, mas aprendem muito rapidamente e muito [...]” (p. 181).

Essa vertente de pensamento tornou-se mais coerente quando conheci os espaços das escolas¹⁸ italianas de Reggio Emília, ao norte da Itália. Nas quais as vivências ocorrem em especial, a partir dos materiais que são ofertados

¹⁷ Termo salientado na medida em que serve à pesquisa como ênfase para a curiosidade, mencionado por Schafer (1992).

¹⁸ Em nota de rodapé anterior, mencionei os *nidos* e *scuollas'dell infanzia* italianos.

cotidianamente, mas também construídas pelos bebês para além do que é proposto pelos adultos, que se organizam em função das necessidades de aprendizagem e conhecimento diário dos pequenos. Dessa forma trabalha-se com o imaginário dos bebês, o que passa por um modo de ver além daquilo que lhes é permitido manipular.

Os bebês, e as crianças bem pequenas, são perspicazes, criativos, e esta criatividade vai além do modo de ver do adulto. Nesta proporção, seria incoerente ignorar a ação do adulto nas elaborações dos bebês. Sobretudo, observo, com base em Benjamin (2011, p. 96), que não é possível organizar algo para as crianças somente,

[...] em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças a força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos.

O que significa dizer, que os materiais, objetos e instrumentos podem compor o espaço/tempo do berçário sem a necessidade e a previsão de objetivos, usos e funções. Voltando o olhar à perspectiva da pedagogia da creche italiana, o espaço do berçário organizado pelos adultos lhes oferece três coisas importantes, três elementos que se entrelaçam: o espaço físico para explorar, o entorno humano e o contexto deste entorno (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2004a, p. 134).

Nessa conjunção, fica clara a aposta italiana, que engloba também, a dimensão da fantasia, do envolvimento da imaginação dos bem pequenos. São chaves, folhas, sementes, objetos que corriqueiramente não entrariam na sala de berçário, mas que potencialmente são investidos nestes espaços na esperança de que a imaginação da criança pequena permita a construção de processos exploratórios variados.

O que nos remete a compreender que os espaços de berçário podem ser enriquecidos também no que se relaciona a área de música, pois as características simples agregadas ao cotidiano dos bebês os tornam instigantes a exploração sonoro-musical dos pequenos. Desse modo, “o desenvolvimento cognitivo-musical

deve-se à progressiva diferenciação e reorganização dos esquemas musicais, que se tornam mais refinados em função da estimulação do ambiente” (p. 115) expõe Cecília França, em artigo publicado em 2008.

Ao pensarmos sobre a organização do cotidiano dos bebês na creche, observamos que “[...] a música tem um papel importante no desenvolvimento e na rotina da criança pré-verbal” (ILARI, 2006, p. 296). Assim como na escrita de minha dissertação (CORREA, 2008) quando pude refletir acerca de uma das narrativas mais marcantes das professoras de educação infantil entrevistadas, quando uma delas mencionou que não há como entrar em uma sala de educação infantil sem cantar com as crianças.

E assim o é, mas como algo naturalizado, marcadamente corriqueiro aos bebês. Ou seja, neste sentido a música e o canto, mais especificamente, são incorporados por valores do adulto, do espaço/tempo em que é desencadeada, e do bebê que está envolvido naquela ação. É permeada pelo sentido do acalanto, que ofereci no início deste capítulo.

Dewey (2010, p. 97) sugere que:

Em geral, há uma reação hostil à concepção da arte que a liga às atividades da criatura viva em seu ambiente. A hostilidade à associação das belas-artes com os processos normais do viver é um comentário patético ou até trágico sobre a vida, tal como comumente vivida. É somente pelo fato de a vida ser usualmente muito mirrada, abortada, embotada ou carregada que se alimenta a ideia de haver um antagonismo intrínseco entre o processo da vida normal e a criação e apreciação de obras da arte estética.

Pois advém, em grande parte, da cultura musical que o adulto construiu anteriormente. Trata-se de uma música que cantamos porque temos vontade. O que aqui é proposto, é que necessariamente não será uma rotina voltada à música que permeará essas descobertas, mas inicialmente, as possibilidades oferecidas pelo contexto de berçário que trará essa construção sonoro-musical à tona.

Como menciona Spitzer (2007), em citação anterior, os bebês precisam de seus tempos e espaços para construir um conhecimento significativo. E as experiências, acima de tudo precisam fazer sentido para o bebê, dentro daquilo que já se viveu. A experiência, diria Dewey (2010), “[...] ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio

processo de viver” (p. 109). Devo ressaltar apenas, que para que a vivência torne-se experiência ela deve ser considerada singular.

O que significa que:

[...] todas as culturas do mundo têm canções especiais para bebês e crianças pequenas. E, mesmo que o bebê não entenda quem é Tutu Marambá, ou o que exatamente quer dizer a letra da canção, ele já está pronto para compreender as mensagens afetivas implícitas na voz e no gestual daquele que canta. Mais do que isso, experiências musicais afetivas como essa ajudam não apenas na modulação do comportamento e do humor do bebê, mas também aparentam constituir parte da base do pensamento musical humano no decorrer da vida (ILARI, 2006, p. 296).

Pelo viés da neurociência, os bebês nascem com uma bagagem de conhecimento. Cerebralmente o bebê já possui todos os neurônios necessários para as conexões do saber (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007). O que as modulam, segundo estes autores, são especificamente as experiências, que simples ou complexas, levarão a maturação do desenvolvimento do bebê. Malaguzzi (1993, p. 2) também menciona, que as relações que construímos no decorrer dos dias, são “[...] sempre contaminadas pelas experiências que trazemos conosco¹⁹. Complementarmente, expõe que “[...] as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência” (MALAGUZZI, 1999, p. 98).

O mais importante, será sempre, que:

[...] a qualidade da informação a que somos expostos e a quantidade de informação que adquirimos [, que] têm efeitos sobre a estrutura cerebral ao longo de toda a nossa vida. Provavelmente, esse processo não é a única maneira pela qual a informação é armazenada no cérebro, mas é de grande importância para a compreensão de como as pessoas aprendem (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 160).

Nesta perspectiva, reflito sobre a dimensão da educação musical dos bebês, no que se refere às preocupações aparentes com conteúdos e estruturas. Resgato aqui, uma citação de Ilari (2006), que fornece subsídios para enfatizar que o bebê “[...] dispõe de diversas competências musicais, algumas que têm início ainda no útero materno”, complementando, que “ao que tudo indica, essas competências são

¹⁹ Tradução da autora da pesquisa, do original: “[...] *always contaminated with the experiences that we bring with us*”.

influenciadas e desenvolvidas ora pela maturação normal do ser humano ora pelas interações do bebê com sua família e cultura” (ILARI, 2006, p. 294). Ao abranger aqui também, os adultos, que permeiam as relações cotidianas com o bebê.

Retomo, agora na linha de raciocínio de Malaguzzi, à concepção de criança/bebê incorporada pela pesquisa, o qual a considera “[...] um ser dotado de altas capacidades desde o nascimento. Em potência, contém todas as capacidades humanas e todas as suas linguagens expressivas” (HOYUELOS, 2004a, p. 72). E acrescenta que “a imaturidade da criança não é impotência, mas a possibilidade e potencial de crescer” (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2004a, p. 75).

Ambas as perspectivas de criança são entrelaçadas ao compreender que elas possuem muito além de cem capacidades, cem formas de ver o mundo, cem, aqui compreendidas na concepção de Malaguzzi. Esta possibilidade, acrescentaria, é ainda permeada pelas conexões que o bebê estabelece antes mesmo do nascer. O som está na vida do ser humano desde o útero materno (KLAUS; KLAUS, 2007; TOMATIS, 1999; TREVARTHEN, 2002).

Para Murray Schafer (1992, p. 25) a discussão que envolve um conceito acerca da música deve ser realista e em relação ao cenário musical da atualidade, ou seja, a música muda de acordo com o momento histórico e com a cultura, e todos merecem “[...] uma definição de música que seja útil e ‘viva’”.

Ao considerar insuficiente sua definição de música (mencionada em “O compositor na sala de aula”), Schafer (1992) questiona John Cage acerca de sua concepção, justamente pela nova visão musical que apresentava ao mundo. Nessa direção, Cage (apud SCHAFER, 1992, p. 120) sugere que “Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto”.

E a **música dos bebês**, poderia ser observada com esta mesma definição? Sugiro que sim e que, além de ritmo, melodia, harmonia, dentre outras características, a música dos bebês seja considerada experimentação dos sons, baseada nos processos exploratórios que realizam no mundo que o cerca, por meio dos sons produzidos por si, por instrumentos, objetos e materiais diversos, pelo corpo em contato com outras superfícies e o que mais a imaginação permitir.

Além das experimentações sonoras protagonizadas pelos bebês, o que emerge do cotidiano do berçário são algumas situações construídas pelos adultos em relação ao contato com um repertório vasto, vinculado aos diferentes gêneros musicais e culturais, a proposta de um espaço rico sensorialmente, o oferecimento

de instrumentos musicais originais, para que os bebês passem a ter a curiosidade musical a respeito das diferentes formas e sonoridades tímbricas, entre outros.

Ceppi e Zini (2011), acerca das palavras-chave para uma pedagogia da creche italiana, mencionam a polisensorialidade, palavra que define aquilo que a pesquisa incorpora como questão fundamental para que o berçário da creche brasileira permita a organização desse processo de exploração musical de forma corriqueira²⁰, cotidiana.

Estes autores expõem ainda, que:

A qualidade de um ambiente é resultado de uma multiplicidade de fatores: tem influência a forma do espaço, a organização funcional, o conjunto de percepções sensoriais (luz, cor, sistema acústico e microclimático, sugestões táteis). A lógica que regula tal percepção não é unívoca. [...] o ambiente deve ser assim concebido como um espaço polisensorial, não tanto no sentido de ser rico de estimulação, quanto no sentido que deve ser equipado com diferentes valores sensoriais para que todos possam se sintonizar segundo a própria característica de recepção individual. Não podendo conceber que as soluções sejam um padrão único para todos (CEPPI; ZINI, 2011, p. 16).

Além disto, os bebês constroem e estruturam os conhecimentos sonoro-musicais com os mesmos materiais; por isso mesmo, se justifica a proposta de um ambiente rico e instigante. Com o objetivo de organizar o pensamento acerca da música produzida pelos bebês na perspectiva da pedagogia da creche italiana, concebe-se que:

É o sujeito que decide, escolhe se e quando aprender. Aprender é, portanto, essencialmente uma escolha livre e de liberdade de submeter-se. O contexto, definido e determinado pelas relações e interações com os outros e, em seguida, também pelos espaços, móveis, cor, iluminação, ruído, determina as possibilidades e qualidade dos processos de auto-aprendizagem que cada um escolhe a produzir nesse contexto e graças a esse contexto (CEPPI; ZINI, 2011, p. 17).

É o bebê, em constante relação de exploração com o ambiente, que escolhe quais conhecimentos construir e no seu tempo. Portanto, cabe aos adultos a

²⁰ Dewey (2010, p. 71) expõe que “[...] o produto artístico brota [...] quando o pleno sentido da experiência corriqueira se expressa [...]”.

organização das possibilidades sonoro-musicais, com os quais os bebês entrarão em contato no universo do berçário.

2.2 ENTRE CONTEXTO E EXPERIÊNCIA: A MÚSICA DOS BEBÊS

Dentre as produções permeadas pela educação musical para bebês e crianças pequenas, exposições acerca das infâncias e algumas perspectivas sociais e filosóficas, foi possível reunir alguns conceitos e reflexões que se complementam, tendo em vista a necessidade de conceber um entendimento sobre a música dos bebês, e não somente da perspectiva dos adultos e de conhecimentos musicais para eles.

Palheiros (2006) sugere que “[...] a funcionalidade da música em crianças tem sido pouco investigada” (p. 305), e aborda que “se o ensino da música tiver em conta o grande envolvimento das crianças em experiências musicais informais, poderá certamente se beneficiar de uma melhor compreensão deste outro lado das suas vidas musicais” (p. 307).

Sobretudo, é preciso compreender que todas as experiências sonoro-musicais dos bebês acontecem a partir de uma dimensão um tanto menos formal do que a concebida na perspectiva dos adultos que o cercam, pois constantemente fazem experiências na direção de improvisar, experimentar diferentes timbres, explorar os sons de diferentes objetos e superfícies, tudo isto, no ambiente em que estão inseridas. Embora elas aconteçam de forma natural, em geral são permeadas por intencionalidades. Como menciona Beyer (2003, p. 3),

[...] é importante frisar que a diferenciação entre sons do mundo verbal e sons do mundo musical é muito mais pertinente à lógica do adulto do que à da criança, esta separação didática existe principalmente para fins de estudo. Não haveria inicialmente uma diferenciação intencional no bebê entre os sons que produz para ‘falar’ e os que produz para ‘cantar’.

Nessa direção, a presente pesquisa destaca a necessidade de compreender e acompanhar os processos de exploração sonoro-musical dos bebês que acontecem no contexto dos berçários. Enfatizando que a intenção não é perceber ou classificar os tipos de produção sonora dos bebês, mas sim, identificar e buscar

compreender suas produções e explorações sonoras cotidianas permeadas pela produção e experimentação dos mais variados tipos de sons a partir dos elementos que possuem no berçário.

Proponho “[...] que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (LARROSA, 2002, p. 20), do parâmetro do vivido e do vir a viver pela perspectiva dos bebês, a medida em que compreendemos que os bebês percebem seu entorno como algo a explorar, sem as barreiras de estratégias pré-concebidas, sem se preocupar com as possibilidades de falhar que o adulto calca antes mesmo de começar.

Se, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), tratar da experiência aqui, é voltar o olhar de pesquisador para aquilo que permeia, que faz sentido de alguma forma para o bebê, como a experiência do sonoro, do fazer e organizar as experiências com o mundo da música, da linguagem que explora as possibilidades de encontrar novas descobertas com as possíveis relações entre o corpo e o instrumento/objeto/ brinquedo.

O bebê experiencia constantemente, o que pode ser considerado “[...] um simples conhecer e explorar de sons e sonoridades possíveis de serem feitas pela boca. [Entretanto,] essa exploração se aproxima bastante de um fazer musical emergente” (BEYER, 2005, p. 102). Um fazer musical que se destaca quando observamos atentamente as proporções e as razões pelas quais acontecem.

Tendo em vista, que:

Vários estudos já foram realizados sobre as primeiras vocalizações do bebê, principalmente sob a perspectiva dos linguistas [...]. Há décadas atrás se pensava o fazer vocal do bebê - as primeiras tentativas de laleios e gorgolejos - como seguindo uma seqüência fixa de sons a serem explorados, a nível universal, com qualquer bebê. Pensa-se hoje que a exploração sonora do bebê contempla todos os parâmetros sonoros, mas que a mesma vai variar conforme o contexto sonoro-musical que o bebê está inserido (BEYER, 2003, p. 4).

Além de variar conforme o contexto sonoro-musical dos bebês, também varia de criança para criança, o que depende também, das particularidades de cada bebê. Assim, ambos os aspectos do contexto em que ocorrem as possibilidades e as

experiências que se sobressaem a partir da individualidade de cada um, se entrelaçam. Ou seja,

[...] as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 26).

São especificamente as referências do contexto - aqui sonoro-musical - que contribuirão para o complexo desenvolvimento musical do bebê, incluindo aspectos sociais, culturais, físicos, motores, psicológicos, emocionais, dentre outros. Assim como, de forma abrangente, “[...] o desenvolvimento humano não deve estar dissociado de outros contextos como, por exemplo, o contexto social” (ILARI, 2006, p. 294).

A experiência por si só, sugere Dewey (2010, p. 89),

[...] é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação. Visto que os órgãos sensoriais, com o aparelho motor que lhes está ligado, são os meios dessa participação, toda e qualquer invalidação deles, seja de ordem prática ou teórica, é, ao mesmo tempo, efeito e causa de um estreitamento e um embotamento da experiência de vida.

Assim, compreendo que os bebês percebem seu entorno como algo a explorar sem as barreiras de estratégias pré-concebidas, sem se preocupar com as possibilidades de falhar, que o adulto calca antes mesmo de começar.

Tratar de experiência, aqui, é voltar o olhar de pesquisador para aquilo que permeia as ações dos pequenos, e buscar absorver o que faz sentido de alguma forma para eles. Como a experiência do sonoro, de concretizar e organizar experiências com o mundo da música, e da linguagem que explora as possibilidades de encontrar novas descobertas com as possíveis relações entre o corpo e o instrumento/objeto/ brinquedo.

Ressalto alguns termos utilizados por alguns pesquisadores brasileiros, em diferentes momentos e vertentes teóricas, para designar a interlocução sonora do

bebê com o mundo: Beyer (2005) sugere o balbucio musical; Ilari (2006) remete a uma musicalidade comunicativa, e Brito (2003), como a garatuja sonora dos bebês e bem pequenos.

Na perspectiva dos bebês, compreendo que suas experiências, assim como a dimensão dos limites, difere dos adultos e acontecem por meio de tentativas e frustrações, de experimentar e repetir, buscar a reprodução de algo que já ouviu, de reproduzir um som novo, de pronunciar, de emitir, de se fazer ver e ouvir.

Palheiros (2006, p. 310) expõe que “a literatura sugere a ‘abertura de ouvido’”, para as preferências e para as produções sonoro-musicais, pois as preferências sonoro-musicais mudam constantemente e no decorrer da vida, e cabe, em específico na pequena infância, aos adultos estarem atentos a estas produções.

No que tange as experiências musicais, percebemos que estas são intrinsecamente conectadas às particularidades de cada bebê e a suas preferências, fato remetido anteriormente. Schafer (1992, p. 24), ao posicionar-se frente a esta questão, menciona:

Uma vez, alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver o gosto são: sensibilidade e inteligência. Eu não concordo; diria que são curiosidade e coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros podem pensar ou dizer.

Assim, a curiosidade e a coragem se completam no sentido de um impulsionar ou conduzir ao outro. O que enfatiza que curiosidade, segundo o autor, se sobressai quando lidamos com nossas preferências e gostos musicais e quando tratamos das questões que atraem a atenção comum, como é o caso da música. Poderia sugerir assim, como termo-chave para a interlocução entre o cotidiano e as experiências sonoro-musicais dos bebês, uma curiosidade explorativa, desencadeada no bebê em relação ao contexto sonoro-musical que dispõem. Curiosidade que deve partir também do adulto, pois, também sugere que a curiosidade deva partir do adulto, pois nesse sentido,

Cada um de nós precisa ser capaz de trabalhar com as coisas que advém do mundo das crianças. Cada um de nós necessita ter curiosidade, e temos de ser capazes de experimentar algo novo com

base nas ideias que coletamos das crianças quando estão juntos²¹
(MALAGUZZI, 1993, p. 2)

Em vista de buscar, experimentar e de superar suas experiências, além da sensibilidade e inteligência, já mencionadas, pela perspicácia das ações dos bebês, a curiosidade é o fator emergente e base para as possíveis descobertas sonoro-musicais.

Reconheço que não “[...] há qualquer garantia de que as experiências musicais tornem o bebê um ser mais inteligente [...]” (ILARI, 2006, p. 294), e a intenção não é pensar nesta dimensão. Em especial porque, estar entre os bebês é viver intensamente e na velocidade de suas aquisições, experimentações, conhecendo o mundo a partir de sua perspectiva. Ignorando de qualquer forma, a pretensão de pensar no que pode vir a ser, e nas potencialidades que serão possibilitadas por estas experiências e sobre o contato cotidiano com um contexto pensado pela pedagogia da creche italiana.

Acredito que a experiência é caracterizada como o que acontece no cotidiano, partindo de nossas relações com o mundo e com o meio. Ceppi e Zini (2011, p. 15) mencionam, que:

As crianças nascem com uma grande capacidade genética que lhes permite explorar, discriminar, interpretar a realidade através dos sentidos. Todas as pesquisas neurobiológicas demonstraram o grande co-protagonismo dos sentidos na construção e elaboração do conhecimento e da memória pessoal e de grupo. Um ambiente sem estímulo tende, ao contrário, a tornar opaca, a ensurdecer a percepção. Todos os dados que são encontrados muito cedo, quando a criança ainda é pequena. A escola deve portanto, ser um lugar capaz de apoiar e criar percepções sensoriais, refiná-las e amadurecê-las.

Ainda sobre a experiência, Dewey (2010, p. 109), expõe que ela “[...] ocorre continuamente porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver”. É no processo de viver que está conectado o ânimo de conhecer, de vivenciar e de experienciar da criança bem pequena.

Eis que a experiência, nos bebês, está ligada à curiosidade por aprender e também à criatividade (HOYUELOS, 2006). Segundo este mesmo autor,

²¹ Tradução livre da autora, do original: *Each one of us needs to be able to play with the things that are coming out of the world of children. Each one of us needs to have curiosity, and we need to be able to try something new based on the ideas that we collect from the children as they go along.*

As crianças - sobretudo os bebês – não movem-se pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e trajeto vitais. Viver o tempo da infância é deixar-se surpreender pelos feitos que se transformam em acontecimentos [...] (HOYUELOS, 2007, p. 11).

Sobre estes processos de construção de conhecimentos nas infâncias e, sobretudo, dos bebês, Hoyuelos (2007, p. 9) expõe que:

Trata-se da constatação de uma série de acontecimentos cotidianos. Mas a educação, e sobretudo os feitos educativos, não podem ser um mero registro descrevendo o ocorrido. É necessário interpretar – ou melhor multi-interpretar – a realidade para encontrar o sentido que determinadas ações tem para as crianças. [...] Desta forma, permitimos que os processos infantis não somente apareçam, senão que compareçam na hermenêutica e marco do sentido narrativo da cultura infantil.

É preciso, sobretudo, escutar (pedagogia da escuta, de Loris Malaguzzi) estes bebês; identificar neles, a potencialidade da produção sonoro-musical. Nesse contexto, Eslava (2007, p. 146), ao tratar sobre os ritmos dos bebês, aborda os tempos da escuta do bebê e a busca pela fonte sonora expondo que,

Um dos primeiros feitos destacáveis é que estas escutas se materializam através de todo o corpo, incluindo a visão e o tato; não se circunscrevem somente ao ouvido. Os ritmos da escuta podem ser observados exteriorizados nos próprios movimentos corporais das crianças e nos sons e tempos em que se produzem quando eles mesmos repetem suas narrações e a criação de sua música.

Duas escutas totalmente necessárias, a primeira que observa atentamente o bebê e suas produções e a segunda, relacionada aos sentidos, ao desenvolvimento da escuta do bebê, que se conecta ao desenvolvimento da produção de sua própria música. Ambas, escutas que significam ver além, além do que nossos olhos e ouvidos e corpo como um todo, captam superficial e apressadamente.

No capítulo seguinte descrevo como foi a escuta durante a pesquisa, os procedimentos, como me inseri no berçário, quem foram os bebês da pesquisa, os espaços/tempos daquele berçário, as escolhas metodológicas, a produção dos dados, o tempo junto aos bebês, e a como encaminhei as construções desta tese.

3 A INTERVENÇÃO MUSICAL NO MUNDO DOS BEBÊS: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A PRODUÇÃO DOS DADOS E A PRODUÇÃO DE UM BRINCAR-MUSICAL COTIDIANO



Figura 1b - Desenho indicativo da fase do estudo

3.1 DOS PRINCÍPIOS DA PESQUISA

Ao buscar escrever como a pesquisa foi desenvolvida, é impossível não lembrar de como ela começou. Teve origem em 2008, quando pela primeira vez tratei sobre meu interesse em envolver-me em um projeto com Esther Beyer, minha primeira orientadora neste doutorado. Quando concordou em aceitar meu envolvimento com um dos seus “filhos” mais queridos, disse-me que não trataria de me explicar questões básicas de música ou interromper momentos de suas aulas para explicações. Quase como um teste antes mesmo do início, para conhecer um pouquinho mais daquela desconhecida pedagoga que ali pedia uma chance.

Desde então, Esther passou a me apresentar o mundo musical do bebê de maneira tão apaixonada, tão sensível às produções sonoro-musicais daqueles pequeninos, que o meu envolvimento foi incondicional. Saí da primeira aula de “Música para Bebês” com “novas lentes” ao presenciar tamanha participação e produção sonora de bebês entre dois e cinco meses de idade.

Tomava forma ali, minha grande paixão pelos bebês, pequenos, recém-nascidos que participavam das aulas do “Música para Bebês”, dos bebês maiores,

que já corriam pela sala e curiosamente exploravam cada canto (com a dualidade do sentido da palavra), e da intensa relação deles com a música.

A escolha já estava posta, e o tema seria justamente este, a relação dos bebês com a música. E o destino se encarregava de me assegurar que quando perdesse Esther, em março de 2010, outra mulher maravilhosa entraria em minha vida.

Maria Carmen Barbosa, minha orientadora nas conjecturas e escritas da tese, veio agregar a perspectiva do bebê da creche, me fazendo refletir que certamente estes bebês têm relação com a música. Mas como poderíamos transpor aquelas atividades caracterizadas como aula de música, de espaço destinado a este fim, com a participação de um familiar, para os espaços e tempos da creche? E esta era uma investigação que Esther também gostaria de fazer, eu ouvira mencionar em conversas a época do Projeto Música para Bebês.

Ainda, por tratar-se de desenvolvimento em um tênue campo entre pedagogia e educação musical, uniu-se a pesquisa o conhecimento pedagógico-musical da professora Cláudia Belocchio, que coorientou a perspectiva musical desta investigação.

E então, foi nessa direção que caminhei, mesmo escondendo em algum lugar de meu inconsciente como fazer pesquisa, pois passara a lidar além dos princípios com fins. Como com os princípios dos bebês e de novas relações com a música e, trajetórias findadas com Esther.

3.1.1 A creche: princípios e conexões

Antes do todo, apresento os pormenores que tratam da escolha pela creche da pesquisa, pois quando decidi que a pesquisa entraria na creche, em um espaço de berçário, precisava encontrar inicialmente uma escola pública de educação infantil que atendesse bebês com a faixa etária a partir de quatro²² meses de idade em uma turma. Isto, em função de eu objetivar compreender o processo de exploração sonoro-musical de bebês no cotidiano do berçário.

Foi por intermédio da Secretaria Municipal de Educação que encontrei o Núcleo Infantil, com uma equipe receptiva com pesquisas e projetos. A escolha pelo

²² Idade em que, em geral, os bebês começam a frequentar a creche.

campo da pesquisa ser em Santa Maria ocorrera por ter sido neste município que cresci, porque de nascimento mesmo sou porto alegre. Foi em um maternal e pré-escola públicos, deste município, que construí conhecimentos, cativei os primeiros colegas e amigos, e conheci muitas das músicas que recordo de minha infância. Dessa forma, gostaria que minha pesquisa retornasse algo também para este município.

Acredito em um espaço de escola de educação infantil que seja, antes de tudo, um lugar onde nos sintamos bem, acolhidos em nossos anseios, com nossas diferenças, sentimentos. Assim foi com o núcleo infantil. Quando, um pouco perdida, ingressei pela primeira vez em suas dependências, meus olhos brilharam e o coração acelerou, senti com aquela primeira impressão que realmente aquele lugar poderia oferecer importantes informações para a pesquisa e para muitos, pois um lugar do outro, só poderia oferecer ricas experiências (Figura 2).



Figura 2 - Entrada do Núcleo Infantil

Ao contemplar o espaço do Núcleo Infantil, pela primeira vez, vi um espaço aberto ao convívio, um núcleo verdadeiramente, porque é organizado de forma nuclear, sendo o prédio construído em formato retangular, e o centro como espaço de convívio, relações, movimento.

As salas Núcleo Infantil (Figura 3) estão posicionadas ao redor desse lugar comum, aberto e não muito grande que chegue a distanciar as pessoas, mas um espaço suficiente para a circulação, para brincadeiras, para brinquedos.

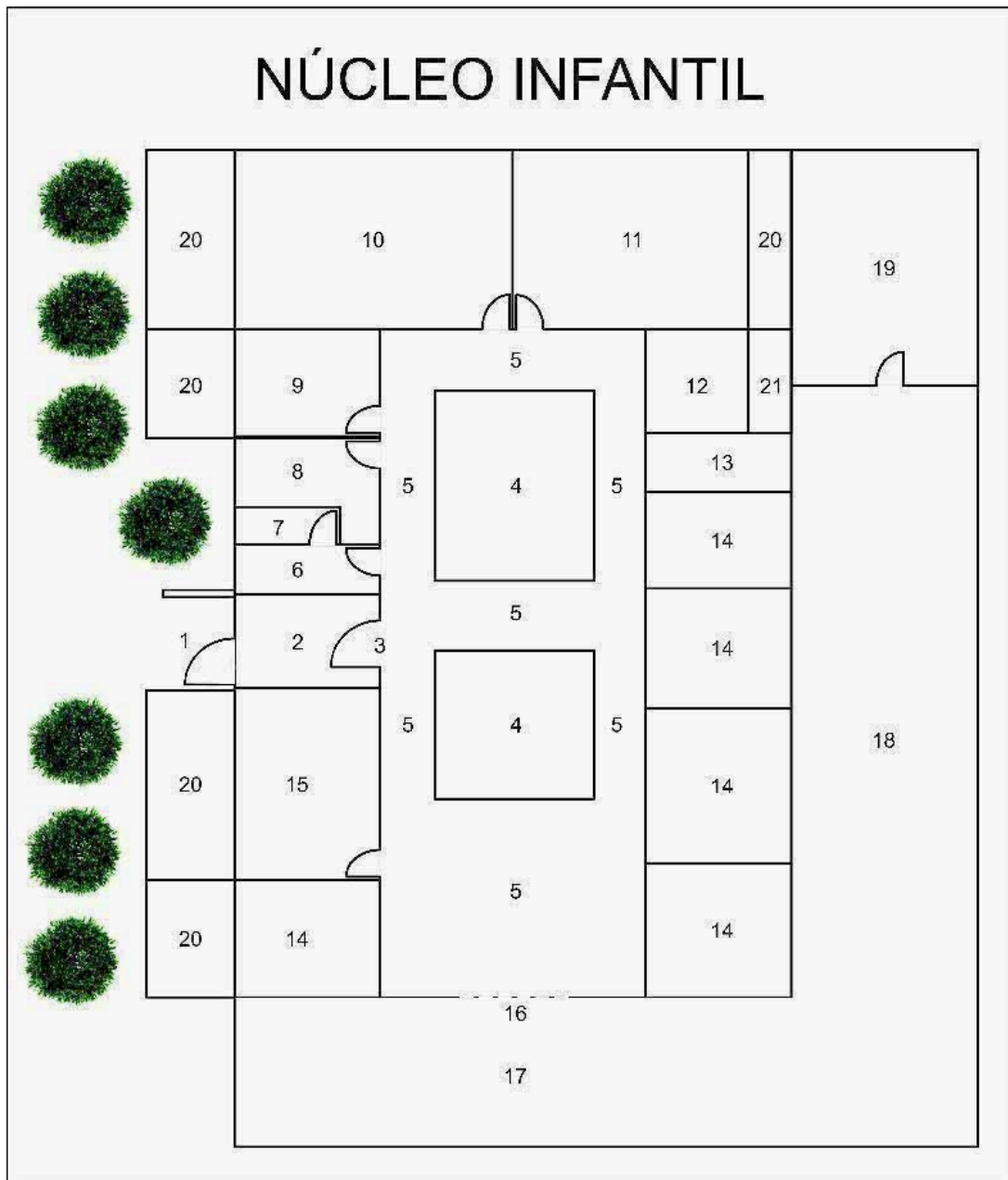


Figura 3 - Planta baixa do Núcleo Infantil

1. Área comum de acesso ao NI; 2. Hall de entrada; 3. Portão de acesso ao NI; 4. Pátio Interno; 5. Corredores cobertos, abertos ao pátio; 6. Secretaria; 7. Direção; 8. Banheiros; 9. Sala de Apoio Pedagógico; 10. Berçário II; 11. Berçário I; 12. Cozinha e lavanderia; 13. Almoxarifado; 14. Demais salas de aula; 15. Refeitório/Sala de reuniões; 16. Porta de acesso ao pátio aberto; 17. Corredor de acesso ao pátio (gramado); 18. Pátio (Gramado e areia); 19. Área com brinquedos, balanços, etc.; 20. Solários; 21. Área aberta.

As salas são posicionadas de forma que berçário I e II estão lado a lado. Em sentido horário, partindo do berçário I (turma desta pesquisa) e ao redor deste pátio, está a cozinha, bem como as dependências destinadas à limpeza da escola, em

conjunto com a lavanderia. Ao lado, começam as demais turmas, que fazendo o contorno, levam até as turmas de pré-escola. Neste lado (de frente para os berçários), o espaço coberto é maior, onde existem outros brinquedos de qualidade e em ótimas condições e, aonde há uma porta grande de vidro que permite às crianças saírem para um pátio com pracinhas e gramado.

Após as turmas de pré-escola, há uma sala ampla que serve como refeitório, sala de convivência, espaço para reuniões, palestras, apresentações, e possui uma pequena cozinha ao fundo. Na parte externa existem alguns bebedouros, ao lado do portão de entrada está localizada a secretaria e a direção, depois banheiros, uma sala de apoio pedagógico, com profissionais que desenvolvem atividades extras com as crianças, e fechando o passeio pelo núcleo encontramos o berçário II, que é vizinho ao nosso berçário I.

Foi este o espaço e as pessoas, que lá convivem cotidianamente, que acolheram a nossa proposta e a minha presença durante o primeiro semestre do ano de 2012. Pessoas interessadas, que percebiam meu envolvimento com a turma, e mesmo que visassem à segurança dos pequenos, sempre possibilitaram uma liberdade que me fez sentir o quanto a equipe diretiva e os profissionais envolvidos com os bebês acreditam na diferença que as pesquisas podem trazer para o contexto da escola de educação infantil.

Assim, com a proposta de uma pesquisa-intervenção, ingressei no Núcleo, visando compreender o que os bebês compartilhariam comigo, sonoramente, durante o tempo da pesquisa, nos espaços e tempos deles. Eu precisava acompanhar e conhecer os processos de construção cotidiana dos conhecimentos musicais daqueles bebês. E eles foram além das hipóteses.

Surpreenderam-me, porque simplesmente cada dia, era um dia, e os bebês mudavam, cresciam, sabiam mais do que eu esperava. São perspicazes, e experienciam incessantemente, com todos os sentidos.

Como foco desta pesquisa, a audição e a exploração sonoro-musical dos bebês vão além do órgão auditivo, e passam pela boca, o corpo, as mãos. E o que instigava minhas reflexões era como os bebês construíam suas explorações sonoro-musicais no cotidiano do berçário. Nessa direção, apresento a pesquisa.

3.2 A PESQUISA

“A experiência será sempre muito maior que a explicação e, talvez, as palavras possam empobrecer a experiência” (OSTETTO, 2006, p. 5).

Na direção de empregar metodologias, com seus instrumentos, fases e análises, que não endureçam as experiências, a única certeza que possuía era de querer estar entre os bebês. Isto porque vinha de um período no qual eu estava com bebês semanalmente fazendo música. Tempos herdados da professora Esther Beyer e do projeto “Música para bebês”, e sabia que isto emergia como tema eminente para a pesquisa.

Queria saber sobre a música que os bebês experimentam cotidianamente. Como isto acontece, como eles organizam suas ações, se aquilo poderia ser compreendido como música ou como algo sonoro. Ao buscar identificar o bebê como um sujeito potencialmente produtor de cultura musical.

Entretanto, refletia em como apreender deste cotidiano de berçário, o sentido dado à música pelos bebês. O que foi proporcionado pelo acesso à pesquisa-intervenção, com uma postura diferente de ingresso no contexto dos bebês e na maneira de fazer pesquisa com eles e, justamente, porque queria conhecer e me inteirar do processo que envolve este aspecto sonoro-musical no cotidiano de creche para os bebês.

Compunha-se então, uma pesquisa para ser experimentada junto aos bebês. Uma pesquisa que foi se delineando no decorrer do tempo em que estive na creche, no decorrer daquela inserção, com as peculiaridades ou *pistas*, termo denominado no texto de Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 13), daquela turma de pequeninos.

De fato, o rigor da pesquisa não foi colocado em prova, mas:

[...] ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo [...] A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 11).

E, foi a partir destas pistas, que a pesquisa se delineou, com o intuito de pesquisar sobre os processos de exploração sonoro-musical cotidiana dos bebês, permitindo compreender estes processos de forma coesa e dinâmica.

Nesta direção,

Se o método é o da intervenção, orientando um trabalho de pesquisa que diremos pesquisa-intervenção (já que é insuficiente para nós a noção lewiniana de pesquisa-ação), a direção de que se trata nesse método é aquela que busca aceder aos processos, ao que se passa entre os estados ou formas instituídas, ao que está cheio de energia potencial. Logo, na direção do método cartográfico, preferimos dizer que é em um plano e não em um campo que a intervenção se dá (PASSOS; BARROS, 2009, p. 20).

Assim, ancorada na percepção de que a pesquisa qualitativa “[...] é infinitamente criativa e interpretativa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 37), e por tratar-se de pesquisa voltada à **compreensão**, a acompanhar **processos**, voltada ao **cotidiano** dos bebês, três conceitos associados à abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), não questionava que esta seria a abordagem a ser construída.

Tal como o método de pesquisa-intervenção, a abordagem qualitativa permite aos investigadores interessarem-se “[...] mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Nessa direção, esses pesquisadores objetivam uma compreensão fiel do comportamento e das experiências do ser humano, buscando “[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Apostava em um sentido mais amplo de método, priorizando o sentido do real, do observado, como fonte fidedigna daquilo que presenciava com os bebês. Com a pesquisa tinha a oportunidade de acompanhar o processo de constituição da realidade, “[...] o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30).

A partir destas premissas é que a produção dos dados foi sendo possível durante minha inserção no cotidiano dos bebês. Justamente porque não tinha pontos específicos para observar, sabia que estava ali para, primeiramente, identificar se o envolvimento dos bebês com a música acontecia; para, depois,

perceber como isto acontecia. O que, enquanto pesquisadora, viabilizou aprender a identificar, com os bebês, como eles produzem conhecimento sonoro-musical, o que demandava uma forma de atenção, descrita na pesquisa-intervenção, que não seria preservada com a simples seleção de informações testemunhadas durante a observação (KASTRUP, 2009).

Uma atenção descrita por Kastrup (2009, p. 33), que acontece por “[...] pontas do processo em curso”, ou seja, “detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, [que] requerem uma concentração sem focalização”, e que Deleuze (2012) sugeria como a ideia de estar à espreita. A pesquisa desta natureza evoca uma atenção para com a produção dos dados que não é seletiva, mas que permite um olhar do todo, como se a atenção estivesse suspensa e fosse despertada por alguns acontecimentos no decorrer da inserção no ambiente do berçário.

Assim, corria o risco também, de me ater a outras características envolvidas neste contexto, como confesso que presenciei. Entretanto, não sabia o que desencadearia a produção dos dados relativos ao foco central da mesma, e nem mesmo quando começaria.

Portanto, comentar que estava ali durante os turnos da manhã e da tarde poderia parecer demasiado intenso, se não fosse a ideia original de que estava a espreita, com a câmera em punho, na espera de acontecimentos chave. O que me conectava ao contexto sem, no entanto, a produção de dados desconexos e aleatórios. Registrava aquelas partes que, de alguma forma, desencadeavam situações de envolvimento com algum tipo de som ou com a exploração de um objeto, entre outros.

Alguns momentos foram registrados em grande parte por meio de vídeo, outros em fotografia, em especial para aquelas situações que se repetiam com determinado bebê (sabemos que os bebês passam por determinados períodos em que repetem inúmeras vezes a mesma situação como um processo de apropriação e experimentação do conhecimento), e algumas vezes analisados no diário de campo (DC). A produção dos dados foi possível também, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A e B), documento com o qual foi obtido, dos responsáveis, o consentimento para a participação de cada bebê da pesquisa. O TCLE foi elaborado em duas vias, sendo uma cópia e um texto

destinado ao esclarecimento da pesquisa e que permaneceu com os pais e/ou responsáveis dos bebês.

Para Barros e Kastrup (2009, p. 70) as anotações em DC,

[...] colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução.

A observação foi a minha porta de entrada para a turma de berçário. Foi meu primeiro momento com os bebês, com as professoras, com as estagiárias, com a escola de maneira mais “intrusa”. Estava lá, sentada em um ponto estratégico da sala, sem ser uma barreira para ambas as partes; precisava ser de certa forma, transparente, mas com resquícios de identificação, pois queria que ficassem a vontade, que fossem originais. E foi assim, com exceção dos primeiros dois ou três dias. E depois disto, muitas vezes nem percebiam que eu estava lá, adultos conversavam, cantavam, riam, e crianças brincavam, choravam, corriam...

Neste ritmo, passei a ser parte da turma, os bebês começaram a me ver todos os dias, sentada lá, ao alcance deles, na altura deles, e apenas o que se podia perceber eram breves olhares, sorrisos, e a vida continuava. A primeira observação (**OBS I**) foi importante meio para conhecer os bebês, para saber sobre o que a turma fazia no decorrer dos dias no berçário, a proposta das professoras, a relação da escola com os bebês, dos adultos com a turma, e assim por diante. Precisava essencialmente entender como a música estava naquele ambiente escolar e como acontecia com aqueles bebês.

Após duas semanas de observação inicial, intercalei um distanciamento de uma semana, na qual pude fazer uma retrospectiva de minhas análises durante esta primeira inserção a partir das preferências dos bebês, dos repertórios utilizados, dos materiais/objetos/brinquedos disponíveis, das propostas dos adultos, etc.

Isto, procurando fazer referencia na pesquisa aos estudos italianos, que sugerem os materiais disponibilizados cotidianamente como sugestões para a curiosidade e o envolvimento das crianças que convivem em determinados

ambientes (como exemplo, podemos citar os estudos das crianças bem pequenas com a exploração da luz em textos reggianos)²³.

Sugiro que, primeiramente, seja visualizado o Quadro 1 que configura a efetivação da pesquisa no campo :

	OBS I	DISTANC	INT I	DISTANC	OBS II	DISTANC	INT II
PER.	02 a 13/04	16 a 20/04	23/04 a 04/05	7 a 11/05	14 a 25/05	28/05 a 01/06	4 a 22/06
SEM.	2	1	3	1	2	1	3
DIAS	10	5	15	5	10	5	15

Quadro 1 - Período de produção dos dados

OBS - observação; DISTANC - distanciamento; INT - intervenção; PER - período; SEM (Sem)-semana; DIAS (d) – dias.

As fases a serem seguidas foram previstas anteriormente à chegada no berçário, dentre elas, momentos de distanciamento, que compunham intervalos de uma semana. O tempo de distância do campo justificava-se segundo Hoyuelos (2007, p. 17), pois,

O tempo, também nos dá a possibilidade de descobrir cada momento – aparentemente igual ou parecido ao anterior – como inédito ou inaugural. Trata-se, já comentei, de fazer estranho o familiar, dando uma nova interpretação [...] estar alerta, em atitude de estranhamento para deixar de considerar as coisas como óbvias, para resgatar da evidencia trivial o extraordinariamente inesperado que há nas palavras, onomatopeias, balbucios, gestos, desenhos e olhares das crianças.

Todo este maravilhamento, que permanecia naturalizado quando se passavam os dias e as semanas, pois muitas situações se repetem, os brinquedos são os mesmos, o ambiente, os adultos, e os bebês já fazem parte de uma grande família. O distanciamento possibilitava o estranhamento do vivido, da renovação da experiência de estar entre os bebês.

²³ Para estas informações, ver Ceppi e Zini (2011) e outras publicações, como Hoyuelos (2004b, 2006), Filippini; Giudice; Vecchi (2008), Rabitti (1999), Edwards, Gandini e Forman (1999), dentre outros, que tratam dos *nidos e scuole dell'infanzia* em Reggio Emilia.

E, assim, estes distanciamentos intercalavam duas fases de observação, que duravam duas semanas, e duas fases de intervenção, que se estendiam por três semanas cada. Assim organizado em: observação I, distanciamento, intervenção I, distanciamento, observação II, distanciamento e intervenção II. Em função desta organização, é que o modelo de pesquisa-intervenção permitia “[...] um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis [...]” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30).

Sem esquecer que:

A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidados e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma idade ou quase, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. As crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens (BARBOSA, 2007, p. 86).

Assim, foi a partir das características captadas com a primeira fase de observação (**OBS I**), que a primeira intervenção foi construída. Identifiquei subsídios para esta etapa, conversei com as orientadoras da pesquisa, questionei-me. Queria que a pesquisa oferecesse algo diferente do que os bebês disponibilizavam em seu cotidiano. Com isso, esta primeira intervenção (**INT I**), permitiu que em três semanas eu dividisse cada semana para uma proposta diferente de material.

Essa sequência pode ser observada no Quadro 2.

Semana	Proposta
Sem 1	Objetos e materiais sonoros diversos
Sem 2	Instrumentos musicais originais
Sem 3	Materiais sonoros confeccionados

Quadro 2 - Intervenção I

Na primeira semana foram oferecidos objetos sonoros com valor econômico acessível, e de fácil reposição. Na segunda semana foram oferecidos instrumentos musicais originais, escolhidos levando em consideração a segurança para os bebês, por tratar-se de material que ficaria ao alcance dos bebês para livre exploração e sem intervenção de adultos. E, na terceira semana, foram adicionados ao contexto materiais confeccionados pela pesquisadora com base em estudos italianos, como de Arianna Sedioli, com a proposta de Esther Beyer.

Os instrumentos musicais originais foram deixados na escola ao final desta fase, e por sugestão de uma professora, foram oferecidos ao Núcleo, pois as demais crianças não tinham acesso a instrumentos musicais originais. Em função disto, os instrumentos passaram a ocupar outros tempos/espços que não somente os dos bebês da pesquisa.

Após este período, acrescentava-se nova semana de distanciamento, que se referia ainda, a um período de amadurecimento do bebê, e intimidade com os materiais longe das lentes da observadora. Tratado também como um tempo no qual a pesquisadora, além de programar o novo ingresso no campo, poderia ingressar com novas perspectivas, que não a acostuada com o que vê, naturalizada com os pormenores.

Esta fase antecedia um período de observação, que nesta sequência, determinaria o quanto os bebês agregariam o material oferecido à sua rotina e as explorações cotidianas. A segunda observação (**OBS II**) estendeu-se também por duas semanas, tempo necessário para identificar novas descobertas, para presenciar o quanto este material, inserido através da pesquisa se tornaria parte das experiências sonoro-musicais cotidianas dos bebês.

Uma semana de distanciamento após, teve início a segunda fase de intervenção (**INT II**). Aqui pairava grande dúvida: entrar no cotidiano dos bebês como proponente de atividade, ou organizar um trabalho conjunto com as professoras. Até então, eu estava ali apenas como observadora, atrás da câmera; agora, passava a protagonizar cenas junto aos bebês. Sentia-me insegura sobre a filmagem, neste momento da pesquisa,

[...] resolvi não solicitar a alguém de fora da pesquisa para fazer a filmagem. Estou a meses na sala e elas já estão adaptados com minha presença. Penso que haveria [uma nova adaptação] para a realização da atividade com alguém estranho na sala. Solicitei que

uma das estagiárias o fizesse para mim e que seria como um rodízio para que todas participassem das atividades [...] (DC/ INT II/Sem1/d1/tarde - 11/06/12).

As atividades foram organizadas com base na proposta musical com bebês que eu tinha referência e vivências, seja esta a da professora Esther Beyer. As escolhas, dentre tantas atividades, foram pautadas em algumas situações ou características observadas na turma de berçário e organizadas, como o Quadro 3 ilustra a seguir.

Dia	Atividade	Materiais
1	História “O trem”	História, flauta de embolo, voz, chocalhos, <i>egg shakers</i> , fraldas, movimentos corporais, canção.
2	Balões em movimento	Balões, tule, música clássica, aparelho de som, voz, movimento corporal, interação bebê-balão e adulto-balão-bebê.
3	Bolas grandes	Bolas, música, aparelho de som, voz, movimento corporal, interação adulto-bebê.
4	Mola “maluca”	Molas, música, aparelho de som, voz, movimento corporal, interação adulto-ritmo-mola, bebê-ritmo-mola.
5	Bolinhas	Bolinhas, música, aparelho de som, voz, interação adulto –bebê com o movimento-ritmo-corpo.

Quadro 3 - Intervenção II

A primeira atividade da Intervenção II é uma história²⁴ com exploração sonora. O que derivou do fato de o Núcleo Infantil vivenciar um momento de leituras de histórias, que viabilizava à autora das histórias observar a sua repercussão junto as crianças, que posteriormente ilustrariam o livro. As histórias foram escritas para crianças maiores, mas os bebês também ouviram em uma das situações, e a proposta foi diferente de tudo que eu pensava ser possível com os bebês. Além disto, a opção por trabalhar uma história com os bebês emergiu, por, até então, não ter testemunhado a relação dos bebês com livros sob qualquer forma.

Escrevera Benjamin (2011, p. 69) sobre os livros infantis e sua relevância para vida dos bem pequenos:

²⁴ A história intitulada O Trem, de autoria de Mary França e Eliardo França, veiculada pela editora Ática, através da coleção Gato e rato, em São Paulo. Em sua 12ª edição, no ano de 1999.

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoistas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso.

Nessa mesma direção, mas contemplando uma visão do livro infantil a partir da perspectiva dos bebês, Guimarães (2011) sugere que os livros devam ser considerados importantes ferramentas no cotidiano do berçário, o que de fato pode ser observado também no que se relaciona ao trabalho com a música que sugiro com esta proposta durante a intervenção da pesquisa.

Na sequência da pesquisa, a segunda atividade aconteceu com balões sob um tule. Os bebês eram deitados no chão, sobre o tatame, visualizando, inicialmente, os movimentos que se criam ao acompanhamento do ritmo, executados em acordo com a música que toca, das cores dos balões, e as sensações desencadeadas pela música clássica da atividade. Esta atividade justificava-se, pois havia, em geral, balões ao alcance dos bebês ou dentro de um cercadinho, somente ao alcance de seus olhares.

A terceira atividade foi organizada para a compreensão de que objetos do cotidiano também podem construir noções de música, como por exemplo, pela marcação do ritmo e andamento com as bolas grandes. Nesta proposta as bolas seriam espalhadas junto aos bebês, inúmeras bolas grandes e macias, que proporcionam o movimento suave do bebê que está sob a mesma, acompanhando o ritmo, andamento e as marcações de uma música voltada a passear de cavalo.

A quarta atividade com molas “malucas” é semelhante às propostas anteriores, mas o material é manuseado pelo bebê por meio das molas malucas. Nesta atividade eu seria a base para os movimentos executadas, como uma regência do brincar-musical, no qual os movimentos são organizados com referência ao andamento da música do CD pela pesquisadora e demais adultos na sala, instigando os bebês a acompanharem os movimentos executados.

E para finalizar as atividades, no quinto dia da semana, a última proposta era de um relaxamento com o uso da música, e de desencadear relações de envolvimento com o que se escuta e os sentimentos e sensações dos bebês e do clima que se cria no ambiente, com um momento de massagem em todo o corpo do

bebê com pequenas bolas esféricas de borracha, enquanto os adultos acompanham cantando para o bebê a canção que é executada no aparelho de som.

Ambas as atividades foram propostas por Esther Beyer como uma sequência de atividades para uma aula de música de aproximadamente 50 minutos, uma vez por semana, em ambiente de aula de música e espaço exclusivo para as mesmas. Para a pesquisa elas foram adaptadas para que fosse possível, sem a presença de um adulto para cada criança, sua execução.

Segue um esquema sobre como vejo a pesquisa em termos-chave (Figura 4):

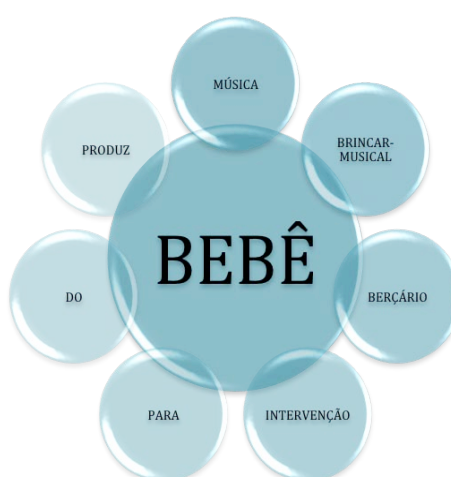


Figura 4 - Desenho da pesquisa

3.2.1 Os bebês

Protagonistas desta pesquisa, os bebês foram meus companheiros durante os meses de abril a julho. Os via pela manhã e à tarde, era quase parte do espaço e da equipe, e era como um deles também, pois estava ali, na altura deles e interessada no que eles faziam.

Em certos momentos, pensava no quanto aqueles bebês eram privilegiados, em quanto eles captavam de cada intervenção e como eu poderia falar sobre a diferença que faz uma proposta mais aberta e rica com os pequenos. Na pesquisa, muito em função do tempo e do foco da mesma, tomava como subentendido que os bebês trazem muitas experiências sonoras de outros ambientes, outros lugares, diferentes culturas. E isso pode ser observado na maneira como eles olham para algum objeto, como eles os manuseiam.

Cada criança tem sua forma de interpretar o mundo a sua volta, e assim foi com cada um deles; alguns se destacando mais, outros em seus silêncios buscavam explorar e participar da forma com a qual se identificavam. E suas personalidades sempre se sobressaíam.

Os bebês da pesquisa foram chamados por seus nomes reais, com a autorização de seus responsáveis, pensando que a maneira de ser e viver também envolve a forma como os bebês se conhecem, como são denominados no/pelo mundo. Assim, apresento, brevemente, com palavras, o que de sonoro captei de cada um desses bebês (Quadro 4).

Bebês	Data de nascimento	Idade em abril²⁵
Livia	03/12/10	1 ano e 4 meses
Yasmim	03/01/11	1 ano, 3 meses e 1 dia
Samuel	01/03/11	1 ano, 1 mês e 1 dia
Júlia	02/03/11	1 ano e 1 mês
Davi	03/03/11	1 ano e 1 mês
Cassiano	05/03/11	1 ano e 28 dias
Lucas	12/04/11	11 meses e 20 dias
Theylor	23/04/11	11 meses e 21 dias
Isadora	02/05/11	11 meses
Thomaz	15/05/11	11 meses e 13 dias
Sthefany	17/05/11	11 meses e 15 dias
Sophia	21/06/11	10 meses e 19 dias
Luiz Ryan	06/08/11	7 meses e 4 dias
Jullie	23/08/11	7 meses e 21 dias
Nathan	29/10/11	5 meses e 27 dias
Quéverton	09/11/11	4 meses e 7 dias

Quadro 4 - Os bebês da pesquisa

²⁵ Início das observações no berçário: abril de 2012.

Foram 16 bebês participantes na pesquisa. Considerei este número, visto que alguns dos bebês apresentavam atestados de saúde e se ausentavam por longos períodos da creche, outros começaram e deixaram de frequentar o berçário, e ainda, alguns começaram quando eu já estava junto à turma por um ou dois meses e, assim, não foram incluídos na pesquisa.

Os primeiros que apresento são Lívia, Yasmin, Samuel, Júlia, Davi e Cassiano, que formavam o grupo dos maiores do berçário, os bebês crescidinhos. Cassiano e Júlia, primos, frequentavam a escola apenas na parte da manhã. Em março ambos completaram um ano, já caminhavam, e estavam sempre próximos. Muito sonoros e rítmicos, brincavam em marcha (acompanhando com o caminhar o ritmo das músicas que permeavam o berçário) e dançavam em muitos momentos, sempre interagindo com os colegas e adultos da turma.

Davi começou na segunda semana de abril. Com um ano e trinta dias, também já caminhava. Muito observador, em silêncio acompanhava toda a movimentação da sala; explorava com entusiasmo os materiais e brinquedos disponíveis.

Lívia, que também começou em abril, já poderia fazer parte da turma de berçário II, do núcleo infantil, mas apresentava algumas dificuldades com equilíbrio, e a fala estava condicionada à pronúncia de algumas poucas palavras. Ela foi introspectiva até junho, quando começou a explorar o espaço da sala. Gostava de ter materiais sonoros em mãos para acompanhar as músicas, ou simplesmente explorar as sonoridades do objeto.

Havia a bebê Yasmim, que ficou muito doente durante o período da pesquisa. Tendo ficado internada por um mês e meio, voltou com muita energia acumulada, explorando tudo aquilo que deixara de vivenciar nos dias de hospital. Samuel era tímido, mas procurava fazer experiências quando se via sozinho. Aos poucos foi se soltando.

Os bebês que ainda não caminhavam, e que estavam na faixa etária entre sete e onze meses de idade, eram: Isadora, com onze meses, uma menina meiga, que tinha cuidado redobrado ao fazer qualquer coisa, mas muito curiosa, vencida seus medos e fazia experimentos; Jullie era a mais exploradora, curiosa estava sempre envolvida em alguma cena; Lucas era um menino quieto, tímido, que gostava de passear pela sala; Luiz Ryan era um bebê que se movimentava ritmicamente, mostrava seu entusiasmo com movimentos marcados, realizando

movimentos com as mãos ao alto da cabeça, balançando-as efusivamente para frente e para trás. Esses movimentos, mais tarde, passaram a ser realizados com os objetos sonoros e com instrumentos disponibilizados pela pesquisa.

Sthefany tinha medo de ficar sozinha no chão da sala, então ficava bastante tempo no carrinho. Conforme os meses foram passando, ela começou a sentir-se melhor com os colegas e o ambiente, passando a brincar e engatinhar. Sophia dormia muito, e quando estava acordada choramingava bastante; passou a interagir realmente com os colegas, somente no final do mês de junho.

Theylor, um menino ativo, sempre muito sorridente, gostava de engatinhar com algum objeto nas mãos. Essa ação era marcada pelo som da batida das peças ou brinquedos em suas mãos no chão.

Thomaz foi o grande destaque sonoro da turma, pois tinha muita relação com os sons, sejam de objetos, instrumentos ou vocalizados por ele. Desde o início, observei que ele explorava constantemente o que havia ao seu alcance ou as diversas entonações vocais que conseguia fazer. Ele apresentava uma movimentação mais lenta, somente conseguia ficar sentado; quando se desequilibrava e acabava deitado, se mexia somente com o auxílio de um adulto. Dificuldade essa que foi sendo superada no decorrer dos meses em que a pesquisa estava acontecendo.

E Nathan e Quéverton, os dois bebês mais novos. Nathan, com seis meses de idade, fazia explorações vocais constantes com gritinhos agudos, com sua língua, e que foi variando aos poucos para o grave. E Quéverton, que com sete meses já usava óculos, era um menino ativo e observador. Ambos ficavam mais um pouco mais afastados dos demais da turma, no carrinho ou berço; Quéverton por vezes, ficava no chão, em uma cadeirinha de transporte.

Os dois últimos bebês se destacaram na pesquisa na fase de Intervenção II, quando passei a oferecer uma proposta de atividade a cada dia. Nesse período, todos os bebês da turma foram inseridos na atividade, salvo em algumas exceções, e o envolvimento deles com a proposta foi especial para a produção dos dados da pesquisa.

3.2.2 Os tempos e espaços e a produção dos dados

Sobre tempo e espaço reflito de alguma forma a rotina, os acontecimentos cotidianos dos/para os bebês da pesquisa. E, sobre rotinas, ressalto as reflexões de Barbosa (2000, p. 159), que argumenta:

O tempo e o espaço podem ser analisados como fontes de poder social. Nossos modos de pensar e de conceitualizar o mundo estão estruturados no contato ativo com as espacializações e as temporalizações [...]. Podemos, ao refletir sobre o espaço e o tempo, submeter-nos à autoridade e à tradição, ou criar espaços particulares para a resistência e a liberdade diante de um mundo previamente medido e organizado.

Nessa perspectiva a pesquisa leva em consideração que os tempos no berçário são sincronizados, estruturados e formatados, mas intensos e felizes. Isto, na perspectiva do adulto. Já para os bebês os mesmos tempos e espaços podem ser eternidade, abandono, curiosidade, acolhimento, carinho, descobertas, decepções, entre outras aventuras, acontecendo em um ritmo peculiar.

Para a pesquisadora, são momentos, segundos, situações, organizações, que cruzam a lente e os olhos de forma rápida e cotidiana. Estar entre eles é compreender que cada movimento deste adulto pode resultar na perda de uma nova descoberta, de uma experiência diferente. Os bebês são assim, e em uma turma grande é preciso estar atento ao todo. Sendo necessário focar o olhar e a lente em um bebê e ouvir o entorno.

E esse foi o cotidiano nos tempos e espaços dos bebês durante a pesquisa e sua produção dos dados, termo utilizado por meio da pesquisa-intervenção (KASTRUP, 2009) e que sugere que existe a produção destes dados, visto que virtualmente sabemos que aquele conhecimento está lá, o que precisamos é identificá-lo.

Nos primeiros tempos, procurei observar aquilo que eles faziam, como aconteciam as descobertas sonoro-musicais antes de meu ingresso em seu cotidiano. E detive a atenção nas produções sonoras gerais, o que funcionava como um ímã, pois não sabia como os bebês da pesquisa reagiam a fontes desta natureza, como organizavam suas experiências nesta direção, e porque não sabia o que esperar dos bebês naquele momento da pesquisa.

Sem conhecer os bebês, precisava identificar traços das personalidades de cada um, perceber como os adultos interferiam em momentos de produção de conhecimento dos bebês, identificar os brinquedos, os instrumentos, os materiais, as preferências de cada bebê e o modo como se relacionavam com os sons. Na fase inicial, os adultos do núcleo infantil e da turma, com exceção da diretora, só sabiam que eu estava ali para pesquisar sobre a produção dos bebês relacionada à educação musical, nada além disto.

E, talvez, isto fosse uma preocupação deles, mas nada que eu pudesse detectar como atividades que eles estavam fazendo para “apresentar a pesquisadora”. Até mesmo, em função de eu estar na sala pelo turno integral, o que possibilitava perceber como era a rotina dos bebês.

Inicialmente observava sem participar, e observava através da lente da câmera. Buscava um lugar onde pudesse acompanhar a rotina diária, sem interromper ou atrapalhar o andamento das experiências dos bebês naqueles tempos e espaços. Observava, e eles sabiam que eu o fazia, e respeitavam. Sabiam que meu interesse estava todo voltado a eles, e pareciam gostar do que acontecia. Então, posso descrever que acontecia uma *observação consciente*, daquilo que eu objetivava e da consciência dos bebês pela ação do observar, a consciência da posição daquela adulta e de seu interesse.

Porque observar na pesquisa-intervenção exige, como definem Passos, Kastrup e Escossia (2009, p. 201),

[...] um refinamento da percepção do que um apelo ao saber acumulado ou à memória. É, acima de tudo, uma questão de aprendizado da sensibilidade ao campo de forças. Trata-se enfim, de um cultivo da atenção concentrada e aberta à experiência de problematização.

Assim é que o tempo da pesquisa ingressou nos tempos e espaços dos bebês. Em uma manhã de segunda-feira, habitual para aquele berçário, assim como todos os recomeços com a turma, ingressei pela primeira vez como pesquisadora. Segurava a filmadora e carregava junto a mim um pequeno caderno, meu diário de anotações (Diário de Campo - **DC**), e uma caneta para as anotações de reflexões e observações gerais. Era neste que descrevia as minhas impressões, como as que seguem: *Penso que eu esteja afetando de certa maneira o cotidiano e planejamento*

com a turma. Mas minha presença parece não ter causado estranhamento às crianças. Eles procuram interagir comigo e com a câmera com sorrisos e olhares (DC, d2, 03/04/12).

Minha inserção na escola já havia começado ainda no mês de março, quando fiz os primeiros contatos e quando conheci as dependências da escola. Um espaço muito aberto à comunidade, contando com a participação de todos. Sobre os espaços do Núcleo Infantil, o mesmo é localizado na zona sul do município de Santa Maria, e é parte de um complexo educacional que atende também crianças maiores. O núcleo infantil é localizado junto a uma escola de educação básica, mas em um prédio em anexo, exclusivo para a educação infantil.

Em termos de estrutura física a escola conta com nove salas apropriadas a faixa etária das crianças, uma sala de Atendimento Educacional Especializado, quatro solários, praça de brinquedos, um amplo refeitório e grande espaço de pátio externo disponível para o desenvolvimento de atividades (Figura 5).



Figura 5 - Pátio interno do Núcleo Infantil

Atualmente, no local são atendidas duas turmas de berçários, cinco turmas de maternais e oito turmas de pré-escola, totalizando aproximadamente 350 alunos. A faixa etária das crianças é de zero a cinco anos e onze meses, visando “proporcionar o aprendizado e o sucesso de nossa comunidade na qual o Núcleo de Educação Infantil está inserido” (CAIC-LG, 2013). O núcleo busca viabilizar uma proposta de educação integral de qualidade e com o compromisso de trabalho conjunto entre as crianças, suas famílias e a comunidade.

3.2.3 Dos espaços que compõem o cotidiano dos bebês na creche: o berçário

Sobre os espaços que compõem o berçário, observou-se que a sala onde ficam os bebês é ampla, possuindo em sua parte interna cerca de dez metros de comprimento por cinco de largura, com pé direito alto, medindo aproximadamente três metros e meio (Figura 6).

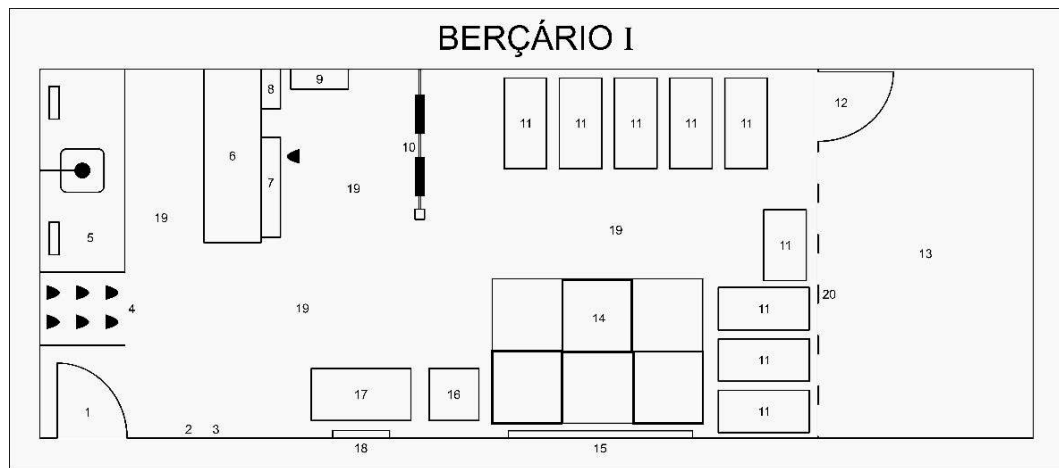


Figura 6 - Planta baixa do Berçário I

1. Porta de acesso ao Berçário I; 2 e 3. Paredes de mochilas e onde ficam os carrinhos; 4. Cadeiras de refeição; 5. Bancada de higiene; 6. Armário; 7. Mesa da professora; 8. Mesa do aparelho de som; 9. Estante com brinquedos; 10. Balanços; 11. Berços; 12. Porta de acesso ao solário; 13. Solário; 14. Tatame; 15. Barra de ferro; 16. Escorregador; 17. Cercadinho; 18. Ar-condicionado; 19. Área de circulação; 20. Janelas/iluminação e ventilação natural.

O tamanho da sala e a disposição dos móveis permitem que a sala e seus ambientes sejam bem distribuídos. Logo que entramos na sala há um espaço de recepção aos bebês, separada por uma pequena parede do ambiente de higiene dos bebês, que fica atrás dessa pequena recepção.

A “recepção” é cheia de cor, com desenhos e cartazes (Figura 7).



Figura 7 - Entrada do Berçário I

Para quem chega ao Berçário I, logo à direita, na parede, se encontram ganchos, nos quais são colocados, na altura dos adultos, as bolsas de cada bebê.

Abaixo dos ganchos, em geral, ficam os carrinhos de alguns bebês; por vezes, entretanto, eles são colocados no lado externo da sala, mas no pátio interno da escola.

Para quem olha a sua esquerda e segue em sentido horário, há o espaço destinado à higiene dos bebês (Figura 8).



Figura 8 - Bancada de higiene

No espaço de higiene se encontra um balcão de três metros de comprimento, com armários na parte de baixo; em cima estão dois trocadores e duas pias com chuveiros, que formam banheiras para os bebês, quando é necessário o banho.

No ambiente tem um espelho à altura dos bebês e um móvel acima de um dos trocadores (Figuras 9, 10, 11). Há o espaço de um metro de largura para a circulação em frente aos trocadores, e uma divisória feita com um armário grande de metal, com portas em cima e embaixo, que é usado para guardar os materiais das professoras, da turma, brinquedos, e também um espaço para fraldas de pano, babadouros, etc.



Figuras 9,10, 11 - Sala do Berçário I

Às costas do armário fica a sala, com duas mesas encostadas, uma para a professora e outra, uma classe, serve como apoio para um aparelho de som grande. Há na frente desta classe uma estante de metal com brinquedos, no qual as prateleiras mais baixas estão ao alcance dos bebês, e ali também serve como espaço para brincadeiras, como esconderijo, como banco, ou o que depender da imaginação (Figuras 12, 13).



Figuras 12, 13 - Sala do Berçário I

Ao lado há dois balanços de plástico, e atrás seguem enfileirados seis berços, sendo o último cheio de brinquedos e materiais, como cavalinhos de balanço, andadores, bolas e outros brinquedos.

Esse berço está bem em frente à porta de saída para o solário, que muitas vezes fica obstruída por estes materiais (Figuras 14, 15).



Figuras 14, 15 - A disposição na Sala do Berçário I

Ao lado da porta há janelas, compridas, que se estendem do teto a uma altura de quarenta centímetros do chão. Em frente às janelas estão mais três berços.

Em frente a estes, e também aos seis outros berços separados por um metro de circulação, há um tatame, o espaço em que as crianças mais passam o tempo. São seis tatames de um metro por um metro, em cores vibrantes, que são térmicos e antiderrapantes. Nesse espaço há almofadas retangulares que formam segurança para qualquer desequilíbrio dos bebês, pois são colocados nas costas deles, como ao simular um cercadinho. Cerca de sessenta centímetros acima do chão há barras de metal a qual as crianças podem se equilibrar.

Ao terminar o tatame há um escorregador com toca de plástico, ao lado um cercadinho, que já está abaixo dos ganchos para as bolsas de bebê e os carrinhos.

O solário, ou o pátio dos bebês, era um espaço pequeno para os adultos, mas relativamente suficiente para os bem pequenos, que de outra perspectiva compreendem o espaço como potente para brincadeiras, corridas, onde se pode ver o sol, as folhas, sentir o vento (Figuras 16, 17, 18).



Figuras 16, 17, 18 - Solário

O solário é um espaço vazio, no qual há um sistema de escoamento da água da chuva de onde algumas vezes teve origem um mau cheiro que tomava a sala dos bebês. É também fechado ao mundo, suas paredes são altas, o que assegura que o som que vem de seu interior seja diminuído pelas grossas paredes de concreto. Seu piso também é de concreto, o que por vias higienistas pode dar a ideia de limpeza, mas o que não dá à relação do bebê com um ambiente natural, com grama, areia ou terra, ou mais “seguro” aos olhos dos adultos, por ser áspero e por não oferecer o risco de o bebê ingerir algo sem o domínio do que possa ser.

Contudo, neste espaço “aberto”, os bebês eram livres para ir e vir, podiam estar no interior da sala ou lá fora, aonde em geral, os adultos colocavam brinquedos maiores, uma piscina de bolinhas, cavalinhos. Entretanto, esse momento não fazia parte da rotina dos bebês. Era algo como, hoje podemos brincar lá fora, e poucas vezes os bebês ocupavam este espaço. Talvez quando for o tempo de primavera ou de verão.

3.2.4 Os adultos que compõem o berçário

Na turma do Berçário I participavam cotidianamente oito adultos, sendo todas mulheres, com exceção do intervalo do almoço, quando outras estagiárias vinham atender as necessidades dos bebês, que em geral estavam voltadas ao momento do sono. Isto ocorria enquanto as estagiárias se alternavam para almoçar ou trocavam o turno. Havia uma estagiária que fazia o intercâmbio entre os dois turnos da manhã e da tarde, pois chegava às 11 horas da manhã e permanecia até o horário da saída, por volta de cinco horas da tarde.

Nome	Função	Formação
Beatriz	professora	Pedagoga, Mestre em Educação
Lívia	professora	Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional
Camila	estagiária	Aluna do Ensino Médio
Vanessa	estagiária	Aluna do Ensino Médio
Sabrina	estagiária	Aluna do Ensino Médio
Luana	estagiária	Aluna do Ensino Médio
Nadiane	estagiária	Aluna do Ensino Médio
Julyce	estagiária	Aluna do Ensino Médio

Quadro 5 - As adultas do berçário I do Núcleo Infantil

Ambas as professoras são formadas em pedagogia, sendo a da manhã mestre em educação e a da tarde concluindo especialização em gestão educacional. A professora da manhã trabalhava pela tarde como professora em uma turma dos anos iniciais em uma escola da rede municipal do outro lado da cidade, também localizada na periferia, mas em um bairro com situação econômica menos favorecida do que a deste núcleo infantil. E a professora da tarde é vice-diretora em uma escola estadual conceituada na região central do município.

As estagiárias da escola são, em geral, meninas do ensino médio, sem formação específica em pedagogia ou magistério, que trabalhavam em turno alternado ao de suas aulas. Na parte da manhã e da tarde, durante o período da pesquisa, havia três estagiárias auxiliando a professora nas atividades do turno.

3.2.5 A rotina dos bebês: organizações do cotidiano

Um cartaz fazia menção à rotina na sala do berçário I para 2012, no qual continha a rotina da turma para a manhã e para o turno da tarde, organizada pela professora responsável pelo período. O cartaz continha os horários de higiene, alimentação e atividades pedagógicas, por turno (Figura 19).

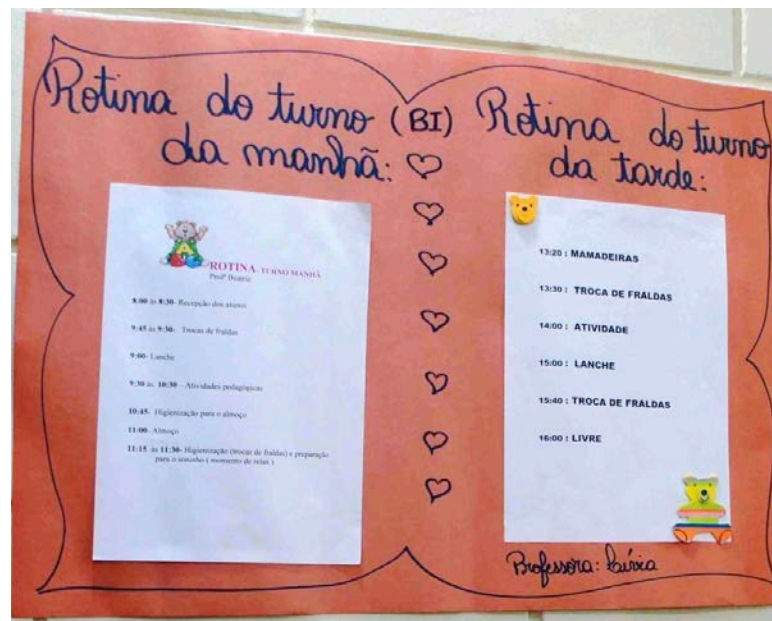


Figura 19 - Cartaz das rotinas do Berçário 1²⁶

Geralmente, essa rotina era um parâmetro de organização dos tempos da turma, servia como uma base para as pessoas que ingressavam ali; estava lá mais para constar que havia uma organização, pois os tempos e atividades com os bebês pareciam serem previstos de forma espontânea.

Assim como o momento de atividade, ou atividade pedagógica, prevista no cartaz, e que na maioria das vezes, era destinado ao momento dos bebês com brinquedos ou jogos, sem um acompanhamento e organização de um adulto. Havia supervisão, visando à prevenção de acidentes, de atenção à higiene, e um acompanhamento do todo. Um brincar livre e sugerido pelos adultos, pois os bebês estavam condicionados a “fazer alguma coisa” com aquele material disponibilizado no chão ou no tatame.

Os brinquedos, em geral, jogos, bichinhos, e outros são armazenados na estante da qual apenas o primeiro “andar” era disponível aos bebês. Os bebês

²⁶ Informações contidas no cartaz: ROTINA – TURNO MANHÃ - Prof.^a Beatriz: 8:00 às 8:30 - Recepção dos alunos; 9:45 às 9:30 - Troca de fraldas; 9:00 - Lanche; 9:30 às 10:30 - Atividades pedagógicas; 10:45 - Higiene para o almoço; 11:00 - Almoço; 11:15 às 11:30 - Higiene (troca de fraldas) e preparação para o soninho (momento de relax); 13:20 : MAMADEIRAS; 13:30 : TROCA DE FRALDAS; 14:00 : ATIVIDADE; 15:00 : LANCHE; 15:40 : TROCA DE FRALDAS; 16:00 : LIVRE.

maiores até conseguiam, com certa dificuldade, alcançar os brinquedos da segunda prateleira. Grande parte deles, que fazem parte de jogos de encaixe, estava dentro de caixas.

Outros, ainda, estavam em um armário em frente ao balcão de higiene. Os brinquedos eram escolhidos pela professora ou pelas estagiárias, que pegavam uma dessas caixas e a colocava sobre o tatame. Algumas vezes, os brinquedos eram espalhados pelo chão; outras, ficavam dentro da caixa e os bebês iam até ela, para explorar o que havia dentro da mesma.

A postura das professoras, em muito diferentes, por vezes se destacavam, pois trabalhavam com os bebês de forma diferenciada, e ficavam no chão, deitavam e brincavam com eles ao colo. Em especial a professora da tarde, Lívia, que ficava junto aos bebês em alguns momentos, interagindo, conversando, brincando. E a professora Bia, da manhã, que propunha em diversos momentos, ricas atividades, espontâneas e intuitivas, com bolas, com música.

Essas situações eram incorporadas ao cotidiano e de certa forma tornavam-se parte da rotina do berçário. Barbosa (2000, p. 43) menciona que “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”.

A partir desta perspectiva, as rotinas podem configurar como:

[...] uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos (BARBOSA, 2000, p. 45).

As rotinas para os bebês, de certo modo, podem ser considerados como uma forma de alienação, tendo em vista que eles não se expressam oralmente, e se posicionam por modos particulares frente a esta questão, pois choram, se abatem e resmungam como forma de protesto pelas rotinas destinadas a eles. Devo ressaltar, acima das reflexões realizadas aqui, que ainda assim, são os adultos que pensam e organizam os dias do berçário.

Neste espaço do Núcleo Infantil destacavam-se algumas passagens, como é caso do momento de chegada, ou a hora da acolhida. Em geral, no diário de campo

da pesquisa, relato algumas vezes, o quanto a professora Bia é atenciosa e destaco a forma como se dirige a cada bebê individualmente, brincando, cantando; lhes dirigia a palavra, conversas, perguntas, e quando não se encontrava na altura do bebê, os levava ao seu colo, demonstrando as relações de prazer, respeito e carinho com os pequenos. Considerava estas situações como o ápice da rotina, visto que é um momento prazeroso, carinhoso e pedagógico, que reflete no andamento e na relação dos bebês com o todo.

O momento destinado a alimentação era organizado na sala do berçário, com uma preparação do ambiente com cadeiras altas e próprias para este fim, coordenadas de maneira circular. Acredito que esta intenção sobreposta a uma atenção ao cuidado com os bebês, ao mesmo tempo, lhes permitia interagir, observar o outro e comunicar-se entre eles.

O alimento era produzido ou preparado na escola pela merendeira, que muito pouco se relacionava com os bebês, e trazido pronto e dividido em porções, cada um em seu potinho e com sua colher, para ser oferecido diretamente aos bebês. O lanche da manhã, o almoço e o lanche da tarde variavam entre papas doces e salgadas, bolachas e frutas. Merece destaque positivo o fato de as frutas, muitas vezes, serem oferecidas inteiras aos bebês, somente sem a casca; a banana, por exemplo, não era amassada, com exceção da oferecida aos bem pequenos, que ainda não seguravam o alimento.

O sono, que podia acontecer a qualquer momento, era previsto na rotina, com horário previsto para ocorrer: sempre depois do almoço, até às 13 horas e 30 minutos, horário destinado a troca e intervalo das professoras e estagiárias. A rotina sempre foi voltada às necessidades básicas dos bebês, enfatizando cuidados de higiene e saúde.

Havia a preocupação com o bem-estar dos bebês, e a higiene era um momento prazeroso, com conversas, brincadeiras, e canções, mesmo que da cultura do adulto que ali estava. Os bebês interagiam e satisfaziam-se, realizavam-se com o momento. Como disse inicialmente, a rotina era feliz, para bebês e adultos, o que tornava o espaço mais leve, alegre, espontâneo.

3.2.6 Dentre as culturas musicais da creche, a música que vem do berçário

A música estava no berçário, assim como está em toda a parte (SCHAFER, 1992). Em específico porque parto do pressuposto de que a música está na vida dos bebês como está para o mundo. Acontece, perpassa nossas vidas de forma intencional, organiza e provoca nossos sentimentos. A música é som, aonde quer que estejamos, é silêncio, e sentimos sua sutileza.

A música estava lá também com os CD's, mesmo com repertório aparentemente limitado, e também estava no canto folclórico ou cultural midiático dos adultos que ali estavam. A música permeava os tempos e espaços cotidianos dos bebês no berçário.

Havia dois ou três instrumentos de brinquedo, mas que já faziam toda a diferença, outros objetos sonoros como os chocalhos e sua imensa contribuição para a pesquisa, as caixas de música, e atividades que mesmo não tendo a intencionalidade músico-pedagógica, era repleta de sentido musical. E os bebês construíam sentidos sonoro-musicais cotidianamente e instintivamente, mesmo com o corpo ou com objetos e brinquedos. O que busco com a pesquisa é a compreensão sobre como isso acontece e como poderia ser instigada na direção de uma reflexão voltada ao trabalho musical com os bebês no cotidiano da creche.

3.3 DA PRODUÇÃO DOS DADOS AO BRINCAR-MUSICAL: ESCUTAR É PRECISO

A escolha por características da pesquisa-intervenção trouxe enraizada a ideia de acompanhar processos, assumindo a ideia de processualidade, abordada em função de organizar a efetivação de uma “[...] investigação de processos de produção de subjetividade” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 58).

Assim, incorporei à pesquisa a ideia de que:

A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo. Da mesma maneira, o texto que traz e faz circular os resultados da pesquisa é igualmente processual e coletivo, resultado dos muitos encontros. Mesmo o cientista que trabalha isolando variáveis produz conhecimento e mundo. O cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território. No contato, varia, discerne variáveis de um processo de produção.

Assim, detecta no trabalho de campo, no estudo e na escrita, variáveis em conexão, vidas que emergem e criam uma prática coletiva (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73).

De acordo com Alvarez e Passos (2009), a experiência de construção da pesquisa exige um saber com e não “sobre”, argumentando que “[...] não basta apenas um engajamento afetivo e receptivo diante do campo territorial em que a pesquisa se realiza” (p. 141). Este saber “com”, é direcionado a aprender juntamente com os “[...] eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades. [...] [Compreendendo] de modo encarnado que, mais importante que o evento em geral, é a singularidade deste ou daquele evento” (p. 143), e o pesquisador assume uma postura de atenção ao que se passa durante a produção dos dados da pesquisa.

A análise acarreta uma série de decisões por parte do pesquisador, pois decidimos optar por determinados dados encontrados dentre tantos, realizamos uma seleção daquilo que pode traduzir a mensagem que a pesquisa quer construir. Assim como,

Não há neutralidade do conhecimento, pois toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que apenas a representa ou constata em um discurso cioso das evidências. No processo de produção de conhecimento há que se colocar em análise os atravessamentos que compõem um ‘campo’ de pesquisa (PASSOS; BARROS, 2009, p. 20).

Isto, na medida em que se consideram, além da análise dos dados produzidos e da posição do pesquisador, as evidências de que encontramos na experiência do outro, o que ele nos possibilitou acompanhar. É uma espécie de troca, que, para os bebês, não há no aqui e agora a consciência do que se trata.

Passos e Barros (2009, p. 21) mencionam que:

O observador está sempre implicado no campo de observação e a intervenção modifica o objeto (Princípio de Heisenberg). No campo, a intervenção não se dá em um único sentido. É essa ampliação dos sentidos da intervenção que vai aumentando quando se considera agora uma dinâmica transductiva²⁷ a partir da qual as existências se

²⁷ Essa dinâmica transductiva foi organizada por Lourau que menciona que a mesma “potencializa resistências atuais e atualiza as existências potenciais” em Passos e Barros (2009, p. 20).

atualizam, as instituições se organizam e as formas de resistência se impõem contra os regimes de assujeitamento e as paralisias assintomáticas.

A análise sempre foi concomitante a produção dos dados. Aconteceu nos momentos em que eu estava entre os bebês, acontecia porque buscava compreender o que, muitas vezes, havia lido ou refletido, transpassava minhas experiências, resignificava, naquele cotidiano que pertencia aos bebês, os meus princípios. Assim,

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (PASSOS; BARROS, 2009, p. 169).

Durante os distanciamentos, algumas das análises foram tecidas, como quando ocorria a organização das intervenções, no contato direto com as experiências sonoro-musicais do vivido por aqueles bebês. Assim é que se analisaram os dados, constantemente.

Entretanto, foi ao organizar entrelaçamentos com as produções literárias anteriores que criamos temporariamente, novas dicotomias e premissas. Neste momento, as palavras muitas vezes não foram suficientes para descrever a nobreza da experiência (fazendo relação à epígrafe deste capítulo).

A análise dos dados então, foi construída no decorrer da produção dos mesmos, permeando a preocupação com a constante (re)construção desta pesquisa-intervenção. Foi no e com o processo, e até a última linha, que a análise se constituiu.

Ao refletir sobre como ocorreria a análise dos dados produzidos durante a estada no berçário, junto aos bebês da pesquisa, priorizou-se a *posteriori*, algumas cenas, situações pelas quais a lente da pesquisadora pôde se ater durante um espaço de tempo, e que pode ser considerado como um processo de exploração sonoro-musical do bebê.

Em grande parte, as cenas ocorreram aleatoriamente durante os dias e semanas de cada fase, em acordo com os processos organizados cotidianamente

pelos bebês, sem haver prioridade entre um tipo de exploração vocal ou com objetos como base para a observação. Assim, as cenas foram relatadas na medida do possível com rigor, contemplando suas peculiaridades, ações e reações no decorrer da situação.

As cenas foram organizadas e escolhidas pela pesquisadora em função, por vezes, da proximidade de exploração, por complementariedade ou por suas interessantes divergências com as demais. Procurando detalhar as diferentes situações testemunhadas, considerando a diversidade de explorações sonoro-musicais cotidianas dos bebês convergindo para a possível compreensão desses processos na perspectiva dos bem pequenos.

As **cenas**, algumas vezes, foram divididas em **situações**, quando o tema da cena se repetia em ocasiões a serem contempladas na análise, e ainda, em **vídeos**, em especial pela segmentação das cenas, quando havia o envolvimento de outros bebês além do focado no momento de análise. Já as cenas que permearam a análise da segunda intervenção, quando entro como coadjuvante na proposta das atividades, foram divididas em sessões, visto que a mesma atividade se repetiu em cada uma das três semanas da segunda intervenção. Estes dados encontram-se em CD afixado como Apêndice D ao final da tese.

A seguir, ilustro a organização da análise (Figura 20).

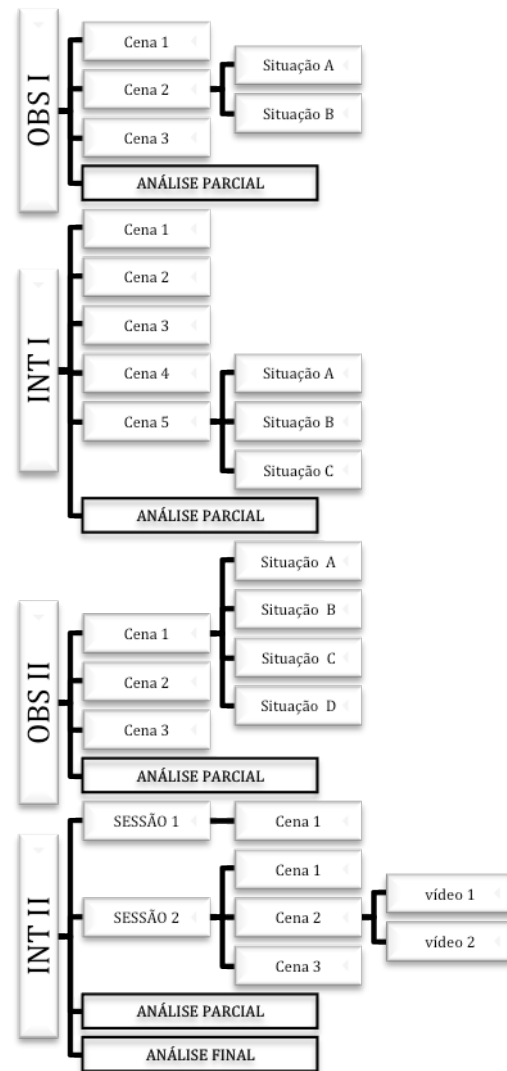


Figura 20 - Organização da análise dos dados

No que se refere às categorias de análise, as mesmas são voltadas especialmente a uma **tríade** de conceitos encontrados na elaboração do objetivo central desta tese. Sejam estas, o **bebê** em primeiro plano, visando expor aquilo que o bebê transmite ao organizar suas explorações, a **exploração sonoro-musical**, mencionando os meios desencadeantes do processo, como os materiais, objetos, instrumentos, e/ou o corpo, e o **cotidiano** aqui considerando o contexto, entre o espaço/tempo do berçário e de certa forma, as intervenções dos adultos que ali se encontravam.

Muito embora a pesquisa tenha resultado em uma série de dados de diferentes características, cabe aqui uma análise dos dados que estão voltados a

três vieses. E as análises ocorreram muito em função destas características, e o restante do material constituirá base de dados para análises posteriores da pesquisadora.

4 BRINCAR-MUSICAL: EXPLORAÇÕES SONORO-MUSICAIS DOS BEBÊS NO COTIDIANO DA CRECHE

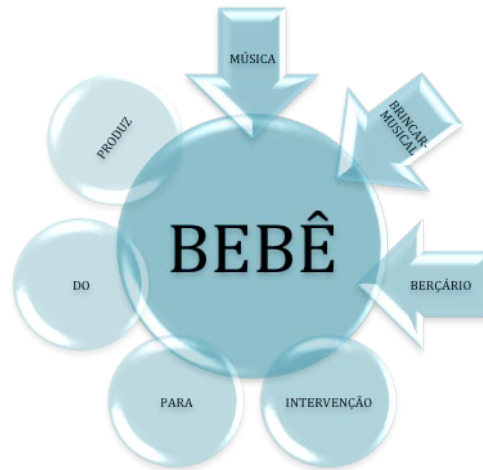


Figura 1c - Desenho indicativo da fase do estudo

O que é esse brincar-musical se não o fato de os bebês interagirem constantemente de forma interessada e lúdica com os sons que os envolvem, os sons que produzem, os sons e os silêncios, com o universo sonoro que os circunda? O ato de brincar é sonoro, e é, portanto, musical. Uma ação intencional que permeia as intervenções que o bebê constrói em seu cotidiano num espaço/tempo seu e do outro.

O brincar é uma atividade por excelência da criança, “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (HUIZINGA, 2000, p. 10). O que sensivelmente, conecta os bebês ao fato de não possuírem amarras a estruturas e formas rígidas que constituem a música do mundo adulto. Este mesmo autor, menciona que,

[...] as formas musicais são determinadas por valores que transcendem as ideias lógicas, que transcendem até nossas ideias sobre o visível e o tangível. Esses valores musicais só podem ser compreendidos através das designações que a eles aplicamos, termos específicos como ritmo e harmonia, que se aplicam igualmente ao jogo e à poesia. Não resta dúvida que o ritmo e a harmonia são fatores comuns, em sentido exatamente idêntico, à poesia, à música e ao jogo. Mas, enquanto na poesia as próprias

palavras elevam o poema, pelo menos em parte, do jogo puro e simples para a esfera da ideia e do juízo, a música nunca chega a sair da esfera do lúdico (HUIZINGA, 2000, p. 115).

Construindo relações entre o jogo, o brincar e a música, concordo que “[...] o brincar característico do *fazer musical* durante os primeiros anos da infância, quando fazer música não se desvincula do ser inteiro [...]” (BRITO, 2007, p. 89), completa esse lugar do brincar-musical e da exploração sonoro-musical livre, que antecede qualquer transgressão ou preocupação com as regras do jogo.

Longe de organizar constatações generalizadas, os relatos das explorações sonoro-musicais observadas nos bebês da pesquisa, tiveram a intenção de focar um bebê em processo de descobertas, um bebê que desenvolve suas potencialidades na perspectiva de deleitar-se com o novo, de experimentar a cada instante, de ser bebê nos tempos e espaços do possível.

Quando o bebê está em frente à câmera, brinca de ser ele mesmo, explora seu entorno, exhibe parte de sua intimidade, de sua natureza. Apresenta, ao seu modo, suas suposições, seu raciocínio, organiza pensamentos, se frustra, experimenta. São dessas tentativas e descobertas que a lente da pesquisa percebeu os modos de ser, viver e existir destes bebês, a forma como construíam conhecimento, e como exploravam de maneira sonoro-musical as diversas possibilidades de seu cotidiano.

Às vezes, como adultos, nós esquecemos as delícias das coisas simples! Nós desconsideramos todos aqueles eventos que são comuns para nós que se revelam excitante para uma criança. Parte da arte de lidar com as crianças está em pensar como elas, pelo menos, em empatizar com suas visões. Uma vez que os adultos dominem isso (talvez ao ‘brincar’ com a idéia), eles começarão a ver muitas outras possibilidades e potencialidades (MOYLES, 2002, p. 74).

Partindo deles e das imagens que recolhi durante a pesquisa, é que foi possível fazer uma leitura de suas explorações, compreendendo, desde a complexidade aos pormenores. Traz-se à tona, as questões acerca da compreensão da complexidade para os bem pequenos, e nessa instância, resgato uma passagem de BRITO (2007, p. 82-83) que reflete e questiona na medida certa, as dimensões do ser bebê e das conexões entre o sonoro e o musical:

Quando emite sons vocais, como exemplo, explorando movimentos e possibilidades sonoras diversas, um bebê explora as qualidades de tais gestos, descobrindo, enquanto os exercita, caminhos para o seu exercício vocal. Em algum nível ele conscientiza a presença da música no entorno e, provavelmente, a sua integração com o ambiente favoreça o desenvolvimento de jogos de comunicação com os sons e pessoas de seu relacionamento. Mas ele também se entrete sozinho no jogo de produção de sons vocais e, obviamente, se não se ocupa da atividade musical da maneira como esta é conceituada e entendida no contexto da cultura, ele interage com o sonoro com a complexidade própria a seu modo de ser e de se relacionar com o mundo.

[...]

Consideramos que as diferenças observadas entre as experiências realizadas por um bebê com a voz ou com um pequeno tambor e a improvisação ou interpretação musical realizada por um músico dizem respeito ao grau de complexidade. E se a exploração sonora do bebê ou as experimentações das crianças não são música, como não é raro admitir, a partir de que grau de complexidade pode ser considerado música o que fazem os seres humanos?

Tais questionamentos supõem reflexão acerca de descobertas, complexidades e compreensões, subjetividades que permeiam o nosso processo de constituição enquanto ser humano, que busca se situar, se estabelecer, se identificar. A música é um tema instigante justamente por trabalhar com nossos sentimentos, pensamentos, e conseqüentemente sensações e perspectivas. O que viabilizou à pesquisa perceber que a música e seus elementos permeiam os acontecimentos cotidianos, modulados por bebês cientistas, músicos, matemáticos, poetas, pois eles calculam, refletem e observam tudo que os passa (LARROSA, 2002).

Nos tempos em que estive junto a este grupo, cresci com eles, com a pesquisa, cresci em meu íntimo, porque compreendi muito além do que me mostravam com gestos, sorrisos, olhares, gritos, choros, relacionamentos. Foi intenso porque me apresentaram o mundo deles da maneira mais simples, vivendo-o. E só o tempo, e o olhar daquele que está à espreita, que sente a dimensão e o significado do passar de manhãs e tardes tão peculiares, e pressupõe a capacidade de captar cenas tão belas e ricas. Mesmo assim, só é possível compreender esse todo em nosso interior, porque são leituras que fazemos, e as leituras partem de nossas experiências do vivido.

Preciso dizer que não quero supor que as linhas que virão não serão capazes de captar este todo, mas que isto tenderá a partir da experiência de cada um, da sensibilidade de se colocar sob o olhar do bebê, não daquele bebê que vê o mundo

pela primeira vez, mas daquele bebê que entende de tudo, que é capaz de compreender que o tempo no berçário é tempo de descoberta, carinho, amizade, cultura, de experimentar o mundo que compõe seu contexto.

Partimos agora em viagem, ao mundo dos bebês da pesquisa, esse mundo como algo bem amplo, bem grandão mesmo: o mundo do berçário, o mundo da creche, o mundo em que faz parte a família de colegas, de adultos, o mundo das relações, mundo dos conhecimentos, mundos e seus sons, suas músicas. E a música, quem foi que fez? Descubramos...

4.1 O CHOCALHO QUE DESPERTOU A ESCUTA: O ESPAÇO/TEMPO DO BERÇÁRIO E AS EXPLORAÇÕES SONORO-MUSICAIS ORGANIZADAS PELOS BEBÊS

O chocalho desperta sentidos, e é um instrumento antigo que oferece uma ampla gama de sonoridades, pois há chocalhos confeccionados com diferentes tipos de materiais. Historicamente o chocalho foi oferecido aos bebês como proteção “[...] para afastar os maus espíritos” escrevera Benjamin (1987, p. 250), mas observo que, atualmente, é oferecido somente como meio de entretenimento.

Brito (2007, p. 79) também resgata os chocalhos através das reflexões de Arminda Aberastury, uma psicanalista e pesquisadora argentina, que menciona que:

O primeiro brinquedo que se dá à criança, o chocalho, é o herdeiro do primeiro instrumento musical: a sonalha. A sonalha de cabaça é oca como o chocalho e contém pequenos guizos ou pedaços de madeira quase sempre com um valor mágico que, ao se chocarem contra as paredes, produzem um som. As crianças africanas, japonesas, espanholas, filandesas, as crianças de todos os tempos brincaram com um chocalho (ABERASTURY, 1992, p.28).

Mas o chocalho que despertou minha escuta foi oferecido aos bebês da pesquisa como brinquedo. Talvez houvesse a esta época uma intenção educativa, ou talvez não. Entretanto, eu estava junto aos bebês, e percebia o quanto o chocalho era um material que protagonizava diversas situações entre eles. E passei a compreender que outros brinquedos, também chocalhos, com formatos de bichinhos ou carrinhos, também produziam a mesma sonoridade, o mesmo timbre.

Um som típico de chocalhos e mais o da caixa de música soavam (Figuras 21, 22).



Figura 21 - O chocalho



Figura 22 - A caixa de música

Um chocalho com bolinhas de plástico duro e seco se movimentando e entrando em atrito com o interior da bolinha (do tamanho de uma bola de pingue-pongue), fabricada com o mesmo material. Um som agudo e seco, que só se prolongava pelo contínuo movimento das bolinhas em seu interior, ou do movimento por uma força externa.

Atenho-me a estas descrições, pois essa relação perdurou durante o tempo em que estive na primeira fase de observação. Acrescenta-se também a esta fase, duas caixas de música, uma com linhas simples, uma caixinha mesmo, que podia ser acionada para reproduzir uma “doce” canção de ninar, e outra, que transmitia a imagem de uma casa, quase uma casa de pássaros, azul e pequena, com alguns detalhes em relevo que formavam a imagem de casa. E ainda, uma corda, para ser acionada ao puxar. Havia também um pandeiro pequeno de material plástico que se mostrou oportunamente de interesse dos bebês.

Havia, ainda, dois CD's gravados sem as devidas referências. Um que reproduzia músicas do folclore, e outro de festas juninas, esse por sua vez, estava sempre a tocar. Havia também um CD da Xuxa, com músicas remixadas, e que foi colocado por algumas poucas vezes durante esta fase da pesquisa. Além deste material, despertou o olhar de pesquisadora ouvir o timbre da professora da manhã,

uma mulher negra, muito bonita, atenta, confiante, interessada e envolvida com a rotina dos bebês.

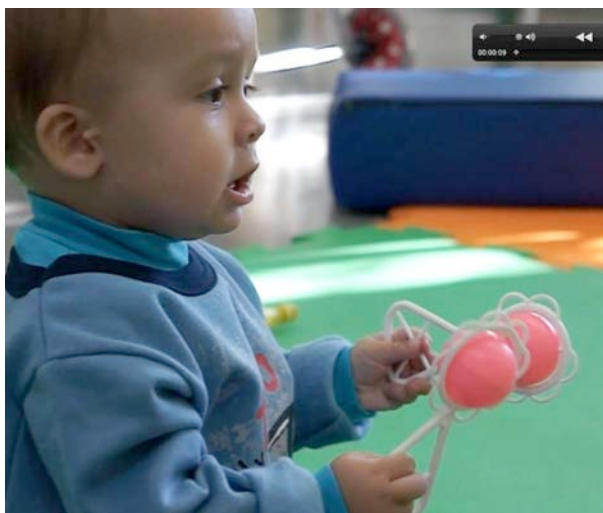
Ela sempre cantava, e isso parecia ser algo dela e não uma apresentação para a pesquisadora que ali estava. E os bebês curtiam estes momentos, prestavam muita atenção nas canções, faziam movimentos com os braços para cima e para baixo, acompanhavam, com os objetos em suas mãos. E aquele momento peculiar, fazia os bebês entrarem em sintonia com uma atividade, deixando de lado aquilo que estavam a fazer.

Sobre os chocalhos, a sua oferta era cotidiana. E quando estavam nas mãos dos bebês, movimentavam também o corpo, com entusiasmo e excitação. Realizavam movimentos marcados para frente e para trás ou para cima e para baixo, esboçando o canto com gritinhos, o que ilustra o vídeo da cena 1, capturado ainda no primeiro dia no berçário.

Os chocalhos foram o foco desencadeador desta primeira fase, era marcante perceber que os bebês além da intimidade com este material, os procuravam constantemente. Na cena que se segue, as crianças ao fundo ainda choramingam como período de adaptação, adaptação também típica marcadamente de toda a segunda-feira, em especial pela manhã.

4.1.1 Cena 1 - Diálogos sonoro-musicais: o eu, o outro, o objeto e o contexto chocalhos e caixa de música

(OBS I/ Sem 1/ d 1/ manhã – 02/04/12 = 12'32")



Figuras 23, 24 - Cena 1 – Thomaz

Thomaz brinca com os chocalhos que tem em cada uma de suas mãos; explora, faz movimentos baixos e altos com as duas mãos, brinca com a bolinha rosa; observa, passa o chocalho no piso emborrachado, e volta a sacudir enfaticamente com as duas mãos. Tem destreza para realizar movimentos repetitivos, batendo ambos os chocalhos um no outro.

Ele possui outros brinquedos ao seu alcance, entretanto quer apenas dois dos chocalhos que estão próximos. Ele perde o chocalho e volta a obtê-lo. A câmera sai por alguns instantes de sua sinergia, mas ao fundo percebe-se que ele continua a fazer suas explorações.

Voltando para a imagem de Thomaz: ele lança o chocalho da mão esquerda e o recolhe. Escolhe, faz movimentos circulares com o chocalho que está na mão esquerda. Parece fazer medições, comparações. Logo, lança o chocalho para longe e recolhe outro que está mais próximo a si. Faz movimentos laterais com o mesmo e emite sons orais.

Ele não deixa de captar os acontecimentos externos à sua brincadeira, mesmo envolvido neste brincar. Continua seu envolvimento com os chocalhos, oferecendo já, quase três minutos de atenção aos mesmos objetos. Faz movimentos com os chocalhos de ambas as mãos, e percebe um brinquedo que está próximo, tenta mexer no brinquedo com os chocalhos em suas mãos. Nesta tentativa frustrada, Thomaz pega o brinquedo e o lança para outro lado.

Neste momento, fito a câmera em Nathan. Ele faz explorações vocais. Está sozinho no carrinho, mas observa o seu entorno. Nathan faz ensaios com suas mãos à boca. Ao mesmo tempo, Júlia e Lívia acordam, estão nos berços sentadas. O entorno está confuso e parece que isso assusta Júlia. Enquanto estas e outras ações acontecem ao redor, com cinco minutos de gravação, volto a câmera a Thomaz, que continua sua experiência.

Thomaz conversa e faz gestos, como se coordenasse o que está se passando a seus olhos, gesticula sempre com os chocalhos na mão, parecendo dar ordens. De um movimento indicando um não ele volta seu olhar para a mão que balança o chocalho, ele brinca por instantes com o movimento e o chocalho, volta a enfatizar o movimento de negação e emite um nã, nã, nã, nã.

Volta-se para a almofada que está a sua frente e a toca com o chocalho, depois o larga e o toca com a mãozinha. E volta a procurar o chocalho. Neste instante Isadora engatinha na direção do tatame onde está Thomaz. Ela engatinha

com um chocalho na mão, fazendo batidas firmes com ele ao chão. Acontece um imprevisto, ela regurgita, o que não evita que ela continue com sua ação.

Isadora vai ao encontro de outro chocalho, que pega com a mão vazia. Ela fita a câmera, como se mostrasse a nova aquisição e balança ambos os chocalhos, fazendo movimentos entusiasmados que produzem sons. Aqui, estabelece-se um diálogo entre Isadora e Thomaz. Isadora parece ter reparado em um primeiro momento, mas depois envolve-se com os sons de seus movimentos. Thomaz a observa, inicialmente fazendo movimentos altos com a mão e seu chocalho; depois se encabula e leva o chocalho à boca.

Isadora bate os chocalhos à sua frente com as duas mãos. Eles estão em cima do tatame um à frente do outro. Isadora para, por alguns instantes, observa Thomaz, que a encara, e volta a fazer movimentos com ambas as mãos. Ela está ali, fazendo movimentos com os chocalhos, particularmente com a mão direita; faz ensaios, observa o que se passa ao redor, volta a organizar o que está a fazer.

Ela para novamente, observa a câmera, parece refletir, e decide continuar engatinhando. Ao aproximar-se de um dos chocalhos de Thomaz, ele a fita com expressão ríspida, e pega o chocalho que está ao seu lado no chão. Parece não gostar de sua presença junto ao seu chocalho. Isso estimula nele um sentimento de defesa. Ele larga seu chocalho e tenta mordê-la. Isadora afasta-se e faz movimentos com os chocalhos, perde-se um pouco em outras ideias, olha para a câmera. Thomaz está ainda na defesa, em posição de enfrentamento.

Aos poucos os movimentos das mãos e pausas de Isadora o desarmam, ele recolhe um de seus chocalhos, ela se desloca. E ele quer o chocalho que está na mão de Isadora, mas desiste com a movimentação dela. Ela está observando a câmera, minha presença, o todo. Thomaz ao fundo encontra o outro chocalho que lhe pertencia e parece mostrá-lo com conversas e movimentos como de nã,nã anterior.

Isadora bate os chocalhos, cria um diálogo (como um ta,ta,ta,tá em notas crescentes - 8'10"), que parece ser respondido por Thomaz (com uma velocidade menor e termina decrescendo). E a brincadeira perde o entusiasmo. Thomaz olha para o lado, joga ao chão um de seus chocalhos e faz sons com a boca. Isadora parece querer continuar, mas Thomaz não reage como ela gostaria e passa a coçar a gengiva com um dos chocalhos. A brincadeira termina, ao menos para ele.

Eles se olham, mostram os chocalhos um ao outro, mas a brincadeira realmente terminou, e logo o interesse por outras coisas surgem. Os chocalhos

continuam na cena e nas mãos. Isadora resolve percutir um de seus chocalhos em uma almofada, e no brinquedo que está próximo. Depois retoma outro chocalho com a mão vazia.

Nesse momento, começa uma música tocada no aparelho de som. Thomaz retoma as batidas com os chocalhos, Isadora também volta seu olhar, bate o chocalho e faz movimentos com o corpo, sorri, olha para a câmera, volta a explorar os chocalhos, os passa no piso emborrachado, depois os balança no ar. Parece que a música, “Cai, cai, balão”, é incorporada por este processo de exploração sonoro-musical de Isadora. Assim, ela para tudo e volta seu olhar para a direção do aparelho de som. Nesse momento, a cena é interrompida pela professora, que vem limpar o narizinho de Isadora.

Num primeiro momento não havia uma conexão entre a ação musical e aquelas explorações. Aquelas descobertas pertenciam exclusivamente ao bebê Thomaz e a bebê Isadora. Era uma produção que advinha da curiosidade dele em interagir com o som, com o movimento do corpo e deste com o objeto.

Sabia que aquelas não eram as primeiras explorações sonoras do bebê Thomaz, e que o diálogo musical já era algo instituído pelos bebês. Talvez um conhecimento velado por outras explorações, mas que constituíam uma relação que vai além da social, mas de coparticipação na experiência do outro.

Uma experiência momentânea, mas que é permeada pelas expectativas dos bebês, pela noção que eles têm de tempo, pelas necessidades de interação com o colega, de comunicação, de brincar. Uma situação que perpassa outras características, como o processo de dividir, de escutar, de esperar, observar, estar com o outro, compreensão do todo, entre outros aspectos do despertar humano.

A cena parece ter sido desencadeada pela exploração inicial de Thomaz, que atrai a atenção de Isadora para a interlocução sonoro-musical entre eles. Os bebês experimentam, comunicam-se. Uma linguagem comunicativa, ou musicalidade comunicativa (ILARI, 2006; PARIZZI, 2010; TREVARTHEN; MALLOCH, 2002), que perpassa sons vocais, sons produzidos com materiais, olhares, expressões faciais e corporais, movimentos.

Ilari (2006, p. 291) expunha que esta musicalidade comunicativa

[...] aparenta ser um princípio de organização inato para todos os movimentos envolvidos em interações saudáveis, regulando os

contornos melódicos das vocalizações usadas por pais e bebês, dando inflexões aos timbres das vocalizações [...].

Em outros termos, Trevarthen e Malloch (2002, p. 11) expõem que se trata de uma expressão utilizada para explicar a utilização da música para conversar emocionalmente com outros, como uma forma de expressão musical, incorporada por melodia.

Beatriz Ilari (2006, p. 291) ainda acrescenta que a música exerce uma função reguladora que:

[...] parece se desenvolver juntamente com a criança, e se inicia com a musicalidade implícita nas protoconversações (veja Trevarthen & Malloch, 2002) entre bebês e seus pais, passando pelo canto materno propriamente dito, e finalmente chegando as manifestações musicais das crianças e adolescentes, na forma de execuções, movimentos corporais, canto, dança e jogos rítmicos, entre outros.

Nessa direção, interpreto que esta relação íntima de diálogo também é reconhecida quando um adulto, que não é a sua mãe ou o seu pai, está na presença de um bebê. É uma forma de diálogo instituída com os bebês e incorporada entre eles. Quando os bebês estão em cena, parece que há uma similaridade na forma de raciocínio, ou seja, eles tendem a serem musicais ao interagir, como uma opção de ir além daquele esquema que já identificam como de inter-relação oral entre os adultos com eles.

A Cena é rica, pois nos oferece um interagir consigo mesmo, protagonizado por Thomaz, e também pelo pequeno Nathan, que faz explorações com seu corpo e com as vocalizações alcançadas em pequenas notas musicais, e a exploração sonoro-musical em conjunto, organizado pelo diálogo permeado pela conduta de cada bebê da cena, ao interagir com aquele objeto sonoro, em formato de chocalho.

E, mesmo o contexto estando, neste primeiro dia de observação, mais agitado, isso não significaria que aquela interação seria impossibilitada de acontecer, o que não o foi. Por sua vez, as interferências dos adultos nas explorações, nos espaços e tempos dos bebês, aconteciam sem reflexão, fato que é amplamente discutido pela pedagogia da creche, e que apresento como uma necessidade de revisão para nossas creches e berçários. A atenção, a observação e o acompanhamento das situações que envolvem os bebês, não eram

acompanhadas pelos adultos da sala, que se envolviam com outras atividades simultâneas à adaptação de alguns bebês da turma ao cotidiano do berçário.

É preciso ressaltar a discussão tanto em relação à atenção, ou à forma como ocorre a escuta dessas particularidades do cotidiano, o modo de observar e acompanhar as descobertas das crianças bem pequenas, bem como as questões que envolvem o estar entre eles e os períodos de adaptação ou de acolhida destes bebês que ocorre de forma tão peculiar nos *nidos* e *scuolas dell'infanzia* italianos (HOYUELOS, 2004a, 2004b, 2006). Ao final da cena, o que ilustra tal reflexão é a postura do adulto frente à ação do bebê, que interrompe aquele processo, ao menos o construído por Isadora, que acaba deixando o que estava a fazer e passa a desenvolver outra atividade.

4.1.2 Cena 2 - A peça e o jogo de explorações sonoro-musicais

A peça poderia ser importante elemento para diversos esquemas, como para o jogo de tabuleiro, para a engrenagem, ou um fragmento de situação ou coleção. Quem sabe? No berçário, a peça que envolve as seguintes cenas, dividiu o protagonismo com o bebê, que interessado pela exploração de uma pequena peça de jogo de encaixe, passou a interessar-se pelo som que dela poderia extrair quando percutida, arrastada, solta ao ar, levada ao corpo e a boca. Coisas de bebê cientista, que curioso com as novas descobertas, passa a testar a produção sonoro-musical possível com aquele objeto.

Assim, passo a apresentar a Situação A e B, das quais protagonizam Thomaz e na segunda, Sophia. Ambos envolvidos com suas (re)organizações, (re)descobertas, (re)construções do processo de conhecer. E o (re), porque nunca saberemos realmente quando aquela cena começara.

4.1.2.1 Situação A – Thomaz, a pecinha e os sons (OBS I/ Sem 2/ d 1/ tarde – 09/04/12)

Esta situação aconteceu quando o bebê Thomaz explorava as sonoridades de uma pecinha no contato com diferentes superfícies. São três pequenos vídeos,

pois quando a brincadeira sonoro-musical teve início, o primeiro vídeo já durava mais de 10 minutos com foco em outros bebês.



Figuras 25, 26 - Thomaz, a pecinha e os sons

Vídeo 1. (2'20") Thomaz está a sorrir e percutir ao chão uma pecinha laranja que segura em sua mão esquerda. Ele insinua movimentos com o corpo e passa a arrastar a pecinha no chão promovendo um som diferente ao antes alcançado com batidas. Ele mescla movimentos de bater e arrastar, sorri, observa seu entorno, e modifica a intensidade com que repete os movimentos. Emite curtos sons orais, e brinca com a pecinha. Além de seu brincar, procura entender o que se passa à sua direita, aonde estão os adultos da sala.

Thomaz busca explorar a pecinha também com seu paladar, um pouco pela sensação de coceira que sente dos dentes a surgir, outro pouco por este contato também proporcionar outras possibilidades sonoras.

Num curto espaço de tempo, a pecinha pela qual tinha interesse cai e escorrega para longe de seu alcance. Thomaz tem dificuldade em sair do lugar que ocupa engatinhando ou se arrastando, mas vira-se bem até o momento, girando ou espichando-se. E, com isso, ele escolhe outra peça ou brinquedo que esteja ao seu alcance, como o pote azul da cena, que logo rola para longe.

Na sequência, ele perde a pecinha azul que permanecia em sua mão

direita durante todo esse tempo. Em geral, ele sempre possuía um objeto em cada mão, como por exemplo, duas pecinhas ou dois chocalhos. Ele tenta se ocupar com o carro que está próximo, mas o que ele quer mesmo é a pecinha azul que está um pouco além, e se esforça para obtê-la novamente.

Com toda essa movimentação, ao obter a pecinha azul e retomar seu equilíbrio parece pensar e buscar o que retomar ou o que fazer. Este primeiro vídeo acaba após algumas lalações, em que ele parece conversar consigo mesmo. Ele ainda derruba a pecinha no tatame e a recupera. Depois encontra visualmente um novo brinquedo, que ele toma em mãos.

Vídeo 2. (30") *Thomaz, aparentemente, não deu importância ao novo brinquedo. Agora ele está de costas para este. Ele equilibra-se para voltar a ficar sentado. Faz movimentos com o corpo e com a boca, emite alguns balbucios olhando para frente e, demonstra comunicar-se com alguém, mas seu olhar parece ao mesmo tempo vago. Faz movimentos com a peça no ar ao lado de sua cabeça e continua a conversar. Ao fundo, observa-se que dois colegas estão produzindo sons orais em diferentes situações, um parece cantarolar, como que ninando a si próprio para dormir, e o outro está a brincar.*

Thomaz passa a explorar oralmente a pecinha e emite sons com a peça dentro da boca, e prolongando o som quando ele a retira da boca. Esse vídeo dura trinta segundos.

Vídeo 3. (39") *Nesta sequência Thomaz tem em suas mãos um chocalho grande de borracha, que deve ter vindo de casa com algum de seus colegas. Esse chocalho faz um som fraco, mas semelhante ao que eles possuem na sala. Quando o bebê o toma em suas mãos ele o eleva a altura de sua cabeça e lateralmente faz movimentos para frente e para trás, sugerindo escutar o som que ele produz. Na mão direita ele tem a mesma pecinha azul de antes. O chocalho chama a atenção de Theylor e de Jullie, que se aproximam. Ele abaixa o chocalho quando Theylor vai ao encontro de uma nova pecinha laranja que ele tem entre suas pernas.*

Thomaz defende-se e mantém consigo a pecinha. Mas a deixa no chão e logo que percebe Jullie, troca rapidamente para a mão esquerda a

pecinha azul e toma em sua mão direita a pecinha laranja; enquanto isto, emite um som prolongado que pode ser tomado como uma fala ou um disfarçar a situação e a atenção dos colegas. Em seguida, passa a explorar a peça laranja no chão, como se fosse aquela peça e seu formato, ou aquela cor, que produzisse o som por ele desejado.

Quando Thomaz apresenta suas explorações, elas sugerem que a ação de improvisar musicalmente por parte dos bebês e das crianças pequenas, além de outros aspectos, “[...] envolve a experimentação com sons” (ILARI, 2003, p. 15). Nesta perspectiva, ele está, de certa forma, a fazer música, quem sabe também está, a sua maneira, a compor, ou a improvisar algo, que logo poderá deixar de fazer sentido, mas que momentaneamente tem relação com o que ele está a pensar.

A professora Lívia, do período da tarde, o observa por diversas vezes, pois se preocupa com o fato de ele ainda apresentar dificuldade de mover-se para além de sua situação em que foi colocado quando deitado ou sentado, e isto faz com que ele faça poucos movimentos em relação ao espaço que poderia e gostaria de ocupar.

Esse fato fazia com que a professora observasse muitas de suas explorações. Em alguns momentos ela se voltava a mim e comentava: - *Você viu o que ele fez?* E Thomaz estava a apresentar novas explorações e novas descobertas. Algumas vezes ela levantava questões relacionadas ao que eu estava a observar, o que oportunizava que eu identificasse o quanto a pedagogia da creche italiana e a postura que eles sugerem ao professor em sala de aula, de estar atento, e escutar para além de sons, por meio das construções e condutas das crianças de forma geral (HOYUELOS, 2004a; 2004b; 2006), é produtivo, pois vincula diferentes concepções e formas de pensar o bebê.

O contexto no qual o bebê está a interagir com as pecinhas, não é exatamente musical, mas sua capacidade de adaptar e de interagir com aquilo que lhes é permitido no decorrer dos dias no berçário, lhes possibilita explorar sonoramente o espaço que lhes rodeia. Benjamin (1987, p. 247) escrevera sobre os brinquedos e brincadeiras e mencionava que, “[...] quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva”.

O bebê (re)cria a partir do que tem interesse para suas explorações. Os objetos e materiais obtêm inúmeras formas e podem até falar com quem brinca. É a imaginação, a incorporação de novos significados aos signos, que se pensarmos mais profundamente, foram institucionalizados e adaptados a nomes, regras, funções, que ainda não fazem sentido nas primeiras etapas da vida dos seres humanos. E assim, também o é com o chocalho. Os bebês exploram para além do sentido usual daquele objeto.

Com relação à exploração sonora da pecinha, remete-me a uma pesquisa desenvolvida na França, denominada *Petit D'Homme*²⁸, produzida por Laurent Frapat para um documentário de 2008, que no Brasil teve o nome de *Eu, Bebê* (2008). O trabalho acompanhou a exploração de um bebê, em busca das sonoridades de uma peça de madeira em diferentes superfícies de uma sala de estar. Esta imagem foi marcante durante a realização deste doutorado, porque quando a visualizei pela primeira vez, percebi que as explorações sonoro-musicais dos bebês ultrapassam as paredes de uma aula de música propriamente dita.

A pesquisa acompanhou as primeiras descobertas de cinco diferentes bebês desde seus nascimentos até o término do primeiro ano de vida. A cena que envolvia Maé, um dos bebês mostrados no documentário, foi um exemplo que levei a diferentes espaços de cursos e oficinas que ministrei, pois mostrava outro lado do produzir e explorar sons dos bebês.

Talvez, inconscientemente, procurasse uma imagem que definisse este tipo de exploração nos bebês da pesquisa. Pois foi gratificante observar as cenas como esta de Thomaz, na qual o bebê fazia explorações semelhantes, conectado a sensibilidade de buscar as diferentes sonoridades que uma pecinha pode produzir em contato com a boca, com o corpo, com o piso e com o tatame.

A cena a seguir também faz menção a essas descobertas, mas com a bebê Sophia. Este vídeo começa com a câmera focada em Thomaz, que está a realizar explorações sonoras com a boca e que, por alguns segundos, interage com Samuel. Sophia tem uma personalidade introvertida, sempre demonstrou desconforto com a presença da câmera, e quase não brincava no chão, pois, quando não estava dormindo estava em seu carrinho.

²⁸ No Brasil, o documentário teve o nome de *Eu, Bebê* e foi veiculado pelo canal fechado de televisão, GNT.

4.1.2.2 Situação B – Sophia, a peça e os coadjuvantes: protagonistas de suas próprias explorações

(OBS I/ Sem 2/ d 2/ tarde – 10/04/12 = 5'59”)



Figuras 27, 28 - Sophia, a peça e os coadjuvantes

Thomaz está produzindo explorações sonoro-musicais com a mão e a boca. Samuel o observa e se aproxima. Thomaz está com uma pecinha azul na mão esquerda, e ela faz parte da exploração. Samuel parece solidário ao amigo, e oferece uma outra peça, maior e verde, que Thomaz aceita e a toma com a mão vazia.

Thomaz começa a bater ambas as peças que tem em mãos e um colega ao fundo começa a chorar, o que Thomaz também faz, sem motivo aparente. Logo esquece o choro, que é diluído na brincadeira com a peça verde levada à boca em busca por variações de sons. Em seguida, a peça rola para longe e a câmera passa a outras cenas. Essa interação dura um minuto e meio, e quando a câmera está voltada ao contexto da sala, ouve-se ao fundo um bebê vocalizando algo.

Logo a câmera foca em Sophia, a bebê que está produzindo estas variações de sons vocais. Ela observa por alguns segundos seu entorno e volta a produzir os sons ao pegar uma peça e começar a batê-la no chão. Sophia intercala movimentos de bater e arrastar no chão e repete os movimentos com ambas as mãos algumas vezes. O momento se estende, quando Sophia realiza alguma exploração com batidas no piso emborrachado do tatame, mas logo volta a bater no chão da sala.

A sala tem outras interferências sonoras, como o balbucio de outros bebês e a conversa dos adultos, e de onde estamos a câmera não capta exatamente os sons produzidos por Sophia. Entretanto, a vocalização dela não é perceptível, o que antes, no mesmo contexto da sala era possível captar. Em função de sua personalidade ser introspectiva e parecer ter vergonha, não quis aproximar a câmera e acabar interrompendo aquele momento.

Sophia continua organizando seu pensamento, pois ela retorna para a exploração do material nas diferentes superfícies. Está sozinha naquele canto do tatame, tem outros brinquedos a sua volta, bem como uma fralda e um balão em forma de bola. Mas ela tem toda a sua atenção voltada para a peça branca, que manuseia de diferentes maneiras. Aqui, ela bate seu dedinho polegar em cima da peça, parecendo querer coletar sons diferentes. Rola a pecinha, e perde a atenção nela por alguns instantes. Procura outro brinquedo e volta ao lugar que ocupava, com ele em mãos.

Ela dá prosseguimento a suas tentativas de produzir sons ou simplesmente percutir o novo objeto que possui em mãos, mas percebendo sua diferença isto não lhe atrai, e começa uma nova procura por outro material. Ela não quer mais a primeira peça, a branca, pois ela ignora que esteja próxima. Logo ela alcança um pião, colorido, plástico, que tem duas bolinhas que se assemelham ao chocalho em produção sonora.

Sophia agita o brinquedo e quer retirar as bolinhas que estão presas ao brinquedo, o que lhe prende a atenção por um bom tempo. Logo sua intenção inicial se perde, e passa a fazer outra coisa.

Em ambas as situações, Thomaz e Sophia estão em busca de algo que lhes parece peculiar. Muitas vezes questionei o fato de querer captar as “sonoridades” da sala e isso parecia algo forçado. Entretanto, muitas situações se repetiram, como esta exploração sonora, que abrange a exploração das sonoridades nas diferentes superfícies.

Os bebês estavam construindo, organizando processos de conhecer e identificar a produção de algo em comum nas cenas. Eles têm a pretensão de produzir algo com significado importante para esta fase em que se encontram. Mas

porque eles fazem isso? E essa era apenas a primeira fase da pesquisa e eles já faziam tanto musicalmente. E o faziam sozinhos, e a partir do que possuíam cotidianamente ao seu alcance.

A experiência musical, segundo Tafuri (2007, p. 151),

[...] pode ser individual ou coletiva com ressonâncias diferentes. A criança pode fazer música espontaneamente, em casa mas também em outros lugares, a exemplo da creche, quando é absorvida em si: canta, toca, move-se com a música sozinho, impulsionado por uma necessidade interior.

Os bebês parecem realmente absorvidos por uma situação de exploração, no qual estão conectados a um objetivo pessoal. Buscam acrescentar à suas tentativas algo que compreendem ou percebem de uma forma já, anteriormente, estabelecida. E, é a isso que Tafuri nos remete, como uma necessidade interior.

Trata-se do desenvolvimento da musicalidade no bebê. Quando tratamos da musicalidade como “[...] expressão de nosso desejo humano de aprendizagem cultural [...]” (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009, p. 4). Acreditando que:

[...] música e linguagem é algo que fazemos naturalmente. Música e linguagem não são "coisas" a serem aprendidas. Fazemos linguagem com o movimento de passos e tempo rítmicos, corpo e voz movendo-se juntos em um ato coreografado de significado com outros. Fazemos música ou poesia quando expressamos os motivos para mover-nos em uma forma especial de comunicação [...] (TREVARTHEN; MALLOCH, 2002, p. 10).

E estas são as primeiras experiências que poderão ser convertidas ou não, em um conhecimento musical estruturado e formal. O bebê constrói, com esses processos, os primeiros contatos com a produção musical. Ainda, precisamos compreender que “[...] o bebê é capaz de cantar, balbuciar, emitir sons individuais, produzir padrões ondulantes e reproduzir padrões prosódicos e sons cantados por outros, com uma precisão que vai além da aleatoriedade” (SEKEFF, 2007, p. 75).

Acrescenta-se a isto, que:

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e

crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música (BRITO, 2003, p. 35).

E, na direção de compreender os processos de exploração sonoro-musical dos bebês no contexto cotidiano do berçário, é que percebemos que o bebê interage com o todo de maneira complexa. O bebê não está ali simplesmente brincando, está brincando com algo que lhe faz ou lhe quer fazer certo tipo de sentido. O bebê produz um conhecimento que percebemos, a partir destas cenas, ser essencial a sua existência, pois não ocorreram acontecimentos isolados. As cenas se repetiram com os bebês em diferentes momentos e proporções, acrescentando um sentido científico as ações dos bebês.

Já a cena seguinte, foi escolhida para além das interações sociais, prevalecendo uma dinâmica e um diálogo especialmente sonoro-musical.

As crianças estavam ocupando, nesse dia, o espaço da sala que fica próximo à mesa da professora, ao aparelho de som, aos balanços e ao armário onde ficam os brinquedos. A primeira prateleira do armário estava vazia e, foi justamente ali, que os bebês resolveram produzir conhecimento sonoro-musical.

4.1.3 Cena 3. O armário e as sonoridades do metal

(OBS I/ Sem 2/ d 4 – 13/04/12 = 3')



Figuras 29, 30 - Thomaz, Yasmin e Samuel: as sonoridades do metal

Thomaz tinha em sua mão direita um brinquedo que adquiriu a função de baqueta, e com ela começou a percutir no armário. Batia por curtos períodos e parava. Os movimentos e o som do brinquedo no metal chamaram os colegas para perto.

Theylor queria bater também, e ao observar o colega, queria pegar de sua mão a “baqueta”. Mas também tentou encontrar algo para bater, talvez algo que se assemelhasse devido a breve procura. O que interessava realmente, era aquele brinquedo, a ação de bater e a produção sonora.

Como não encontrou um brinquedo/objeto a altura, sorriu para a câmera e fez movimentos entusiasmados com o corpo, quase como uma dança. Thomaz percutia e Theylor balançava o corpo e emitia sons vocais. Insinuou mais uma vez querer a “baqueta”, mas desistiu, e virou-se. Foi brincar com outra coisa.

Thomaz passou a vocalizar, como a cantar, e percutir ao mesmo tempo. Ao fundo estava Yasmim, que resolveu se aproximar. Com uma garrafinha amarela na mão, juntou-se a brincadeira de Thomaz. Thomaz faz movimentos de bater e de arrastar, para e retoma algumas vezes. Yasmim já chega para dialogar, bate com a mão esquerda no metal e com a garrafinha que está na mão direita em tempos diferentes. Ela olha para Thomaz, e dá duas batidas com a garrafinha. O que soa como um convite.

Thomaz faz trocas dos brinquedos da mão esquerda, mas a “baqueta” permanece na direita, e ele volta a percutir. Yasmim o observa, então vira-se e senta na prateleira. E volta a bater, sorrindo. Neste instante Samuel se aproxima com um pote verde na mão e quer espaço, pois tem a intenção de participar da brincadeira. Ele bate, mas não consegue segurar o pote em sua mão e o abandona em cima da prateleira, o que Yasmim aproveita, e o pega.

Thomaz tem uma pecinha verde na mão, que deixa cair sobre a prateleira, e ela rola até a perna de Yasmim produzindo um som diferente. A exploração continua: em diferentes perspectivas vocais, da garrafinha

no pote verde, na batida da “baqueta” no metal, da mão no metal, da pecinha.

Até que Thomaz pega a garrafinha que está no pote verde na mão de Yasmim, que contrariada grita. Neste instante uma estagiária intervém: -“O que houve?” – pergunta, e Yasmim abre a mão em direção a Thomaz, o olhando fixamente. Ela está a falar, com o corpo e oralmente. Está a dizer que quer que Thomaz devolva sua garrafinha. Samuel testemunha a cena sem interromper. E Thomaz, ignorando a indignação da colega, passa a bater com a garrafinha na mão esquerda e a “baqueta” na direita. Yasmim mesmo sorrindo, ainda quer sua garrafinha.

Samuel quer espaço, e bate com a mão na prateleira na parte entre Thomaz e Yasmim, mas se recolhe. Ele está em pé a frente de Yasmim. Yasmim não desiste da garrafinha, Samuel se coloca entre ela e Thomaz, ela se zanga e começa a chorar. A estagiária sem procurar entender, tira Yasmim da cena.

Samuel então passa a ocupar o lugar que era de Yasmim, sentado na prateleira. Thomaz recomeça a brincar, com batidas com a garrafinha e com a “baqueta”. E Samuel passa a interagir. Bate sentado, com as mãos na prateleira, insinua descer, mas parece desligado, e volta a sentar. Então, Thomaz se vira para a direita e larga a garrafinha da mão esquerda. Continuando com a “baqueta” na mão direita, pega um chocalho que joga para o lado, e leva a mão à prateleira, mas logo coleta outro brinquedo a sua esquerda. Agora é um brinquedo grande, que ele investe em produzir sons na prateleira, mas logo deixa de lado e recolhe o chocalho de antes. Ali, ele se envolve por mais um tempo. Em seguida, uma estagiária o retira da cena para a troca de fralda.

Além das interações que se organizavam, no contato entre os bebês, essa última cena que relato, acerca da primeira fase de observação, é especialmente sonoro-musical. Os objetos manuseados pelos bebês adquiriam, ao presenciar a cena, formas e funções que englobavam e desencadeavam em mim, a percepção de alguns conceitos musicais.

O brinquedo não assumia, naquele momento, para o bebê, a forma de baqueta pelo uso que costumamos identificar a partir dos conhecimentos musicais que construiremos mais tarde em nossa vida. Isso é um entendimento meu, ao interpretar a cena. E é nessa direção, que Agostinho (2005, p. 67) sugere que em diferentes situações, presenciamos que os pequenos:

[...] em suas relações com e no espaço recorrem ao faz-de-conta, à imaginação, imprimindo suas marcas no espaço e, ao fazê-lo, demonstram que tem outro jeito, outros jeitos de se relacionar com o espaço, para além do convencionalmente instituído: vão inventando, inovando, explorando-o de outras formas, dando novos significados aos arranjos e objetos, encontrando novos jeitos de se relacionar com seus objetos e pessoas, sua organização, dando outros sentidos [...].

O espaço nos espaços, os objetos/brinquedos, os objetos/instrumentos, a fantasia e a realidade. Os papéis vão sempre ocupando os vazios, as necessidades. É um processo de adaptação, de inovação, de criatividade. O bebê está ali experimentando: sua força, que na música é intensidade, o som que sai das batidas no armário de metal, e na música vem conectado ao timbre e, quem sabe, a altura daquele som agudo e de duração curta, dentre outras explorações sonoro-musicais. Explorações que são construídas pelos bebês a partir do brincar-musical.

Percebo, que:

O contato e a exploração dos objetos e instrumentos facilitarão a obtenção de um número crescente e mais diversificado de sons, os quais somarão experiências e ampliarão o campo perceptivo dos meninos e meninas. Em ocasiões, os sons falados poderão somar-se ao canto do professor ou professora, acompanhando-lhe durante curtos espaços de tempo com um 'insipiente acompanhamento instrumental'. Esta realização, não terá a pretensão de uma coordenação rítmica – resposta esperável nos seguintes ciclos de escolaridade – se não de compartilhar com alegria e sensibilidade um momento musical²⁹ (AKOSCHKY, 2008, p. 71).

Portanto, não esperemos explorações sonoras rebuscadas. Nosso olhar deve ser mais refinado, sempre mais atento às intencionalidades por detrás de determinada ação. Quando escrevo e me questiono sobre os bebês fazerem música,

²⁹ Tradução livre da autora.

preciso ressaltar que a música vem basicamente conectada à exploração dos mais diversos sons, como mencionei em capítulos anteriores.

Não há dúvida alguma de que essa sequência consiste em uma 'experimentação' coletiva. De fato, cada criança efetua diferentes combinações variando os objetos atuantes ou passivos várias vezes durante o transcurso dessa 'bateção'. Dois deles até batem nos objetos dos colegas: isso se deve ao desejo de 'fazer o mesmo' ou de iniciar uma nova variação com um objeto do qual não dispõem? Além disso, interrompem e observam os objetos com o qual batem. Assim, ao estabelecer os vínculos entre as diferentes combinações de objetos e os resultados obtidos, a experiência individual se enriquece com a dos outros membros do grupo (VERBA et al., 2011, p. 74).

Na cena retratada, a ação de compartilhar, de dialogar sonoramente e de interagir, vai além das características já comentadas anteriormente acerca da compreensão do tempo e do espaço do outro, do respeito e compreensão pelo que é do outro, e passam ainda, as questões musicais que ainda conscientemente não adquiriram este caráter.

Entretanto, o que exponho, é que o bebê sabe o que faz, estabelece relações, cria hipóteses sonoras. Mas isso é construído da forma com a qual eles veem e percebem o mundo que os cerca.

A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidado e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma idade ou quase, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. As crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens (BARBOSA, 2007, p. 86).

Ao partir de condições como estas, percebo o limite entre o que eu sei como adulto e o que eu escrevo sobre o conhecimento musical que os bebês constroem cotidianamente. Não que isso seja uma barreira, mas transforma-se em uma atenção muito peculiar desde o princípio da pesquisa. Portanto é importante destacar, mesmo sem a pretensão de apontar para o futuro musical ou não destas

crianças, segundo Akoschky (2008), que “a produção de sons com palmas, com objetos cotidianos, com jogos e com instrumentos musicais simples terá com o tempo um uso mais preciso e voluntário” (p. 72).

O envolvimento com estas explorações sonoro-musicais, que acreditávamos ser inato nos bebês, realmente possibilita fazer emergir as potencialidades que fazem parte da vida dos bebês. É com essa crença e para além dos aspectos que nos remetem superficialmente as observações do mundo dos bebês, que verifico e constato que,

Explorar é uma maneira de conhecer, um modo de descobrir um mundo de sons. A exploração sonora se constitui em uma ferramenta de conhecimento privilegiada na educação infantil e soma recursos que enriquecem a produção e a expressão sonora e musical. Ao interagir constantemente com os objetos do entorno, e a partir destas explorações, os meninos e meninas obtêm diferentes informações sobre eles [...] ³⁰ (AKOSCHKY, 2008, p. 72).

Para finalizar, no intuito de fechar essa fase da análise da pesquisa, gostaria de observar que em todas as cenas, sem exceção, o chocalho lá estava. Procurei detalhar algumas situações diferentes das quais pude vivenciar junto aos bebês nesta primeira fase. Mas realmente o que desencadeou minhas primeiras observações foi o som peculiar das bolinhas dentro daquele objeto em formato de chocalho. Estes objetos/ brinquedos/ instrumentos variavam em sua forma, uns com uma bola, outros com três bolas, mas os preferidos eram os de haste branca e bola rosa. Objeto sonoro, este, que marcou o primeiro período junto aos bebês.

4.2 UM ESPAÇO POTENTE SONORAMENTE AOS BEBÊS: OS OBJETOS, MATERIAIS E INSTRUMENTOS MUSICAIS AO ALCANCE DO BEBÊ

Após o período de observação adentrando a pesquisa ao cotidiano destes bebês, percebi o quanto a **exploração sonoro-musical permeia naturalmente suas ações**. Ações estas que, potencializadas pelo espaço/tempo do berçário, ressaltam importantes características destes bebês, como a personalidade, a criatividade e os protagonismos em diferentes situações.

Em segundo lugar, identifiquei a necessidade de refletir sobre a **implementação do espaço/tempo** no qual os bebês estendem a curiosidade sobre

³⁰ Tradução livre da autora.

as particularidades de um brincar-musical. Assim, em decorrência das observações, as situações que acontecem espontaneamente, como já mencionado, deveriam ser observadas como uma potencialidade a ser explorada cotidianamente também pelos adultos da sala.

Maria de Lourdes Sekeff (2007, p. 134), uma pesquisadora que refletiu amplamente sobre a relação da música na educação, sugeria que a música, dentre outros fatores, é compreendida em sua perspectiva,

Como ação de desenvolvimento de potencialidades, ela auxilia o processo de maturação da equação pessoal, fomentando o desenvolvimento de sentidos e significados que orientam ação e integração no mundo. É desse modo que, otimizada por mais esta prática, a musical, a educação ajuda a pensar tipos de homens inteiros, completos.

Nada mais conveniente, portanto, do que acrescentar objetos, materiais e instrumentos musicais originais que agregassem a essa curiosidade sonoro-musical dos bebês, subsídios para se estabelecerem novas conexões e construções.

Pensamento este, conectado à perspectiva da pedagogia da creche e com base nas produções organizadas por Loris Malaguzzi, que acredita em um ambiente rico em possibilidades, que ofereça abertura as crianças para comporem e recomporem o todo a partir de suas necessidades, disponibilidade de tempo para eles e a disponibilidade do professor para acompanhar os processos, dentre outros. Acreditando em um berçário como um espaço potente nas mais diferentes áreas, mas também potencialmente sonoro aos bebês.

Isso, por acreditar no berçário como importante espaço/tempo possibilitador de novas descobertas e desenvolvimentos constantes, para a construção de propostas e de um cotidiano permeado por materiais que estimulem a curiosidade na direção de um brincar, que aqui é envolto pelo aspecto musical.

Nesta direção, a primeira etapa de intervenção da pesquisa foi organizada durante a observação e o processo de adentramento ao berçário. Pois, foi ao conhecer os bebês, o espaço, os tempos, as atividades, as possibilidades, que encontrei subsídios sobre as necessidades, das preferências, dos aspectos que atraem com maior frequência a atenção dos pequenos, dos materiais que poderiam estar ao alcance deles, dos materiais que eles já possuíam e manipulavam com frequência. Foi assim, que:

[...] resolvi organizar as semanas de intervenção por temas. Na primeira semana seriam [oferecidos] brinquedos sonoros que encontramos comercializados e acessíveis [bem como de valor econômico baixo para viabilizar a sua reposição e diversificação]. Na segunda semana seriam instrumentos musicais originais e na terceira semana, que inicia hoje, o material em grande parte seria confeccionado por mim (DC – INT I Sem3 d1 [07/05/12] tarde).

Considerando que o foco da pesquisa eram os bebês, essa era uma postura que a pesquisa conduzira desde o início. Em vista disto, os materiais foram agregados ao cotidiano de forma a fazer parte dos materiais que os adultos da sala já ofereciam.

“Apesar de as crianças terem entre seus brinquedos muitos chocalhos, elas aos poucos [passaram] a explorar os demais materiais oferecidos” (DC, INT I/Sem1/d2/ manhã), e ao seu tempo, os bebês foram conhecendo, explorando, e incorporando-os ao brincar-musical organizado cotidianamente.

4.2.1 Cena 1 – Isadora e as castanholas: descobertas sonoras

(INT I/ Sem 1/ d 2/ manhã – 23/04/12 = 10'38”)



Figuras 31, 32 - Isadora e suas descobertas sonoras

Nesse território as descobertas são constantes. Nesta manhã Isadora manuseia aparentemente pela primeira vez um objeto colorido, feito de plástico, com um formato engraçado, mas que produz um som diferente

quando a gente faz um movimento parecido ao que fazemos quando queremos tirar som do chocalho.

Isadora e Thomaz estão brincando no tatame. Eles interagem por alguns segundos quando ambos mexem com o mesmo objeto no tatame. Isadora se vira, pega o pote e procura por algo dentro dele. Observa, segura com as duas mãos, mas parece não haver nada lá. E foi neste momento que ela percebeu uma castanhola em frente a si. Ela leva sua mão até a castanhola e passa sobre ela o dedo indicador direito. Isadora arrasta com o dedinho a castanhola para sua direita, a pega e a leva em direção à caixa grande que está à sua direita.

Ela vira-se de costa para a câmera, mas a castanhola ainda está em sua mão. Ao mesmo tempo ela está brincando com o pote e com a caixa. Thomaz está muito interessado no que ela está a fazer. E ela redobra a atenção na castanhola. Aquele objeto que ela acabara de descobrir. Thomaz faz menção de pegar algo em sua direção e Isadora ao defender-se retira o objeto que tem sua total atenção. Naquele momento vira-se para a esquerda, e novamente se posiciona de frente para a câmera.

Isadora engatinha para fora do tatame com a castanhola na mão, se distanciando de Thomaz, que passa a explorar a caixa que Isadora deixara para trás. Ela engatinha carregando-a pela parte maior, justamente a parte que ao bater um lado no outro produz o som. Logo pára, e passa a castanhola para a mão esquerda, que a balança alto no ar.

Ao acaso, Isadora extrai uma leve batida da castanhola, e ela percebe que foi aquele objeto que tinha em mãos que produziu o som. Isadora leva também sua mão direita a castanhola. E busca segurar cada “aba” da castanhola com uma das mãos. Ao fazer isto, observa de perto o som ser produzido. Faz tentativas, mas ainda não entende o funcionamento daquele objeto.

Para, olha para frente, como que verificando se alguém estava a cuidar seus movimentos, e consegue abrir as “abas” da castanhola. Ao fundo toca-se “doce, doce, mel...” na voz da Xuxa, e Isadora é envolvida pelo ritmo e pela canção, encenando uma dancinha apoiada em apenas um joelho no chão. Ela sacode a castanhola segurando as “abas” e a castanhola não produz nenhum

som. Mas o objetivo maior aqui é explorar aquele objeto, o que ela continua a fazer, permeado por alguns esboços de dança.

Ao se desequilibrar, Isadora derruba no chão a castanhola e a pega pela parte mais fina, e ao elevar ela produz um som. Ao surpreender-se, Isadora repete o movimento mais vezes, e impressiona-se com o som que ela está a produzir. Sorri, continua a movimentar, para e observa, e volta a manusear as “abas”. Está a conhecer o funcionamento daquele objeto e suas possibilidades.

Ela volta a perceber a música, olha para frente e uma das estagiárias mexe com ela e ela abaixa a cabeça e sorri, está ainda com a castanhola em suas mãos, com as “abas” abertas. A estagiária diz: - Dança Isadora, dança! E Isadora levanta sua cabeça e sorri, ainda com a castanhola em mãos. Ela está com os olhos paralisados, a estagiária repete o mesmo pedido, solicitando que Isadora dance, mas a única parte do corpo que ela mexe são as mãos segurando a castanhola.

Seus olhos estão paralisados, como se estivesse com sono ou perdida em pensamentos. Simula uma dancinha e sorri sutilmente. Mas parece que ela quer voltar aos seus pensamentos. Ela volta sua cabeça para a castanhola e levanta o olhar, e ao manusear a castanhola, observa seu entorno. Foi quando ela levantou o braço esquerdo fazendo um gesto de oferecer a castanhola que estava em sua mão. Ela está perdida, com expressão vaga.

Isadora insinua mostrar o que está fazendo, gira a castanhola no ar e volta a investigar. A estagiária novamente a chama: - Isadóóra! E espera que ela levante o olhar e como se recomendasse ou desse uma suave ordem do que ela deveria estar fazendo, ou do que em geral Isadora fazia, ela acrescenta: - Daaança! E Isadora realmente quer continuar com o que está fazendo. E, assim, ela eleva à sua frente a castanhola, mostrando que é aquilo que ela está fazendo, e volta seu olhar para o objeto em suas mãos.

Ela está focada em saber sobre as “abas” da castanhola, e as abre e fecha, observa, faz movimentos laterais. Ela então levanta os olhos e a estagiária novamente direciona a ação: - Daança! Isadora pega a castanhola com a mão direita e leva até suas costas, como uma negação, e retorna. Neste momento, ela resolve engatinhar. Com a castanhola na mão, ela chega ao

tatame, segura melhor a castanhola, que é carregada por uma “aba”. Ao fundo ouve-se um bebê brincando com uma das estagiárias, e fazendo conversinhas.

Isadora para sobre o tatame e manuseia a castanhola, e engatinha novamente em direção a Thomaz, que continua brincando com a caixa de brinquedos. Ela para, afasta os brinquedos do caminho e retoma o movimento. Ela percebe outra castanhola sobre o tatame, mas os brinquedos atrapalham seu acesso. Até que ela a alcança e a recolhe com a mão vazia.

Neste momento ela ergue-se e passa a fazer movimentos com a castanhola da mão direita, produzindo sons. Perde-se um pouco e observa. Thomaz está a manusear a caixa e emite um balbucio contínuo acompanhando sua ação. Aqui, ocorre um desentendimento entre Isadora e Thomaz. O bebê Thomaz puxa a castanhola da mão direita de Isadora, que cai sobre os brinquedos; ela chora, fica sentida, mas não larga as castanholas e busca sair de onde está, carregando suas castanholas.

Ela está choramingando, queixando-se, e verificando suas castanholas. A professora Bia, aproxima-se e conversa, pergunta o que ouve, e Isadora acalma-se um pouco. E engatinha, mas ao lembrar que está em frente a Thomaz, faz som de choro e continua a reclamar. Engatinha em direção a câmera, emitindo sons vocais e está com a testa e as sobrancelhas arqueadas. Para na almofada azul em forma de retângulo, que serve como segurança para os bebês que ainda não dominam completamente a posição sentada.

Ela coloca as castanholas sobre a almofada, e depois leva a castanhola da mão direita ao chão e em seguida a da mão esquerda. Larga as duas ao chão, reclama de algo, e retoma uma delas, olha para trás no sentido de Thomaz e da professora. Volta a olhar para frente, e passa a explorar a castanhola sonoramente.

Logo, ela apanha as castanholas e começa a engatinhar, mas perde a concentração em seguida, ao esbarrar em um brinquedo. Outra professora entra na turma e começa a conversar com a professora Bia, que está em terceiro plano na filmagem, brincando com Nathan em um brinquedo sonoro. Isadora passa a prestar atenção na professora que ingressou na sala. E repete a atenção, com o olhar parado, como anteriormente, e sugerindo os movimentos das mãos segurando uma castanhola. Ela olha para o objeto, o

larga no chão e logo o retoma junto com a outra que estava próxima. Vira-se para a professora Bia, que está junto à professora que adentrou à sala.

Fica pensativa, e volta seu olhar para o que tem em suas mãos. Nas castanholas há pequenos furinhos no cabo, onde Isadora coloca seu dedinho indicador, que segura o objeto no ar. Ele cai, e ela a arremessa com o auxílio da castanhola que tem na mão direita. Mas ela a retém novamente em mãos. Agora ela as balança no ar com ênfase, para cima e para baixo, ambas em cada uma das mãos. O movimento não é sincronizado. E termina batendo-as juntas por algumas vezes no chão.

Volta a colocar o dedinho na castanhola e a segurá-la por ali. Perde a atenção e passa a colocar uma das castanholas na boca. Parece coçar a gengiva. A castanhola cai ao chão e ela busca-a com a mão, mas emitindo um som vocal de A. Ela volta a recuperar e a batê-las no chão, com velocidade. A professora Bia passa ao seu lado e ela faz um choramingo. Parece anestesiada nos últimos gestos, como com sono, seu olhar vago, parado.

Outra criança está a chorar na sala e ela parece acompanhar e fazer menção para que alguém a pegue no colo. Realmente a exploração dela dura mais de vinte minutos entre um objeto e outro. Ela já está brava e sem paciência. Tenta recomeçar alguma exploração, mas parece que aqueles mesmos movimentos se tornaram enfadonhos.

Isadora perde por alguns instantes a atenção, observa a estagiária brincando com o bebê que está deitado no tapete sonoro no tatame e Thomaz brincando ao seu lado. Ela percebe a música que está tocando, “Eu quero ver, ti do lê lê,...” e faz movimentos com o corpo para cima e para baixo, como que dançando, e continua com uma castanhola nas mãos, parece não desistir daqueles objetos.

Insiste em explorações com as mãos, com a castanhola no chão, com uma em cada mão, arremessa no chão, passa no chão, arremessa. E decide retornar, com uma das castanholas na mão esquerda, para o tatame. Ela para em frente a Thomaz; leva à boca a castanhola pendurada em seu dedinho. Aproxima-se mais ainda de Thomaz, e solta a castanhola a caixa que ele está brincando e recolhe um peixe inflável para brincar. É findada, aqui, a exploração.

Esta cena prolonga-se por um período de tempo significativamente grande. Em geral, tendia a acreditar que a atenção do bebê é curta, com relação aos parâmetros da neurociência, que expõe que os seres humanos tem o intervalo de atenção compatível a idade que possuímos (ERLAUDER, 2005, p. 80).

Mas, a música, mencionava Sekeff (2007, p. 82),

[...] age sobre a capacidade de atenção [...] de tal forma que se investiga hoje a possibilidade de que certas músicas, sustentando a capacidade de atenção de pessoas predispostas, prolonguem sua atividade psicomotora [...].

A mesma autora expunha que a atenção é compatível com a idade que temos, portanto, um bebê com 12 meses, teria uma atenção de aproximadamente um minuto. Dessa forma, Isadora demonstra que a atenção pode ter estágios, pois na verdade, em quase nenhum momento ela perdeu sua atenção nas castanholas, quando parava e observava seu entorno, ainda assim, mostrava atenção com os objetos em suas mãos aos balançá-los no ar, mesmo que dispendesse uma atenção secundária, em segundo plano.

O que me remetia, como observadora, a identificar que havia um tipo de atenção naquela ação da bebê. Como relatei no diário de campo, “*foi uma incrível e demorada descoberta*” (DC/ INT I/ Sem1/ d 2/manhã), e essa “[...] possibilidade de brincar de forma intencional, livre e exploratória proporciona à criança uma aprendizagem ativa [...]” (MOYLES, 2002, p. 76).

Uma aprendizagem que, para a bebê, estava conectada à busca por compreender como acontecia o funcionamento e o acionamento daquele objeto de forma sonora. O fato de Isadora identificar sua diferença dos demais brinquedos da sala, provocou uma curiosidade intencional, ela queria conhecer, saber do que se tratava. Depois passou a explorar o objeto, sua textura, suas cores, e qual a surpresa, por explorar o som que dele saía. E assim, construía-se um brincar e explorar peculiar, sonoro-musical.

4.2.2 Cena 2 – O tambor/bolsa de Júlia

(INT I/ Sem 2/ d 2/ manhã – 08/05/12 = 6'40")



Figuras 33, 34 - O tambor/bolsa de Júlia

Júlia está no tatame, está de costas para a câmera em frente à Sthefany e entre Thomaz e Theylor. Ela está abaixada escolhendo algum brinquedo ou algum dos instrumentos musicais que estão ao chão. Ela escolhe um ovinho de metal³¹.

Ela levanta e vira segurando o ovinho com as duas mãos. Nesse instante uma das estagiárias está a contar as crianças da sala, e Júlia fica parada, sem saber bem o que faz. Depois ela olha para o ovinho, com as mãos levantadas em frente a seu peito, o observa e uma estagiária aproxima-se carregando um tambor e limpa o nariz de Júlia. Ao fundo ouvem-se crianças brincando com algum brinquedo e um bebê choramingando.

Júlia está em pé, parada, segurando o ovinho com apenas a mão direita, que o firma, encostando-o na barriga. Ela está olhando para frente, na direção de outras crianças e adultos. Em pouco tempo Júlia olha o que tem em mãos, e vira-se em direção a Sthefany que chora. Júlia abaixa-se e pega uma maraca que está em frente à Sthefany, levanta e vira já percutindo com o novo instrumento.

³¹ Metal egg shaker - um instrumento de percussão contemporâneo, que é composto por bolinhas de chumbo em seu interior e fazem um som com maior acuidade sonora do que um chocalho mais simples.

Uma das estagiárias está a bater palmas; Júlia parece interagir. Ela bate os dois instrumentos que tem em suas mãos um no outro, marcando sonoramente seus movimentos. Aqui, Thomaz empolga-se, vira seu rosto para Júlia e bate suas mãos uma na outra segurando uma pequena bola, reproduzindo o movimento da colega. Quando ela para, ele rapidamente também para. Ela leva a maraca a sua cabeça e vira-se novamente em direção a Sthefany, olha para a maraca e a sacode na altura do ouvido, e leva o instrumento ao chão, perto de onde o havia encontrado, mexendo em uma meia lua vermelha que está no chão.

Ela faz sons com ambos os instrumentos e tem o ovinho de metal em sua mão esquerda, junto ao seu corpo. Em seguida ela encaixa a maraca na meia lua, que fica acoplada em pé. Ela tira e recoloca. Neste meio tempo, a estagiária aproxima-se batucando o tambor e cantando uma música. Ela coloca o tambor ao lado de Sthefany, que prontamente leva sua mão direita e dá leves batidinhas na pele do tambor, logo o afastando dela com a mesma mão em direção a Thomaz, que está de costa.

Júlia observa, mas continua o que estava a fazer, batendo a maraca na meia lua, retirando sons dos instrumentos e movimentando a meia lua no tatame. Olha para o ovinho na mão esquerda, e perde a maraca de sua mão. Sthefany começa a chorar; Thomaz está a observar Júlia, e tem um pandeiro de plástico em sua mão. Júlia levanta-se apenas com o ovinho em mãos caminha para frente, para e vira-se. Thomaz derruba o pandeiro em frente à Júlia que parece ir em direção do tambor, que está próximo à Sthefany. Júlia se desequilibra, dá batidinhas no tambor; Thomaz retira do caminho de Júlia a maraca que antes ela manuseava; Júlia alcança a alça do tambor e ergue-o ao seu braço direito.

Como uma bolsa, Júlia segura no alto de seu ombro o tambor/bolsa, vira-se e sai caminhando. Desequilibra-se e cai, sendo que o tambor vai para cima de Thomaz. Ela não perde tempo e tenta resgatar o tambor que cai um pouco mais longe. Sentada, ela perde um pouco da atenção, até que Theylor vê o tambor e com um brinquedo bate no tambor, depois larga o brinquedo, e bate com a mãozinha no tambor. Júlia quer reavê-lo e levanta-se.

Volta a desequilibrar-se e cai sentada. Thomaz dá batidinhas no tambor. Há uma conversa da professora com alguém e das estagiárias com os

bebês. Júlia pega a meia lua novamente, dá duas sacodidas, larga-a e volta a levantar. Theylor está novamente com o brinquedo em mãos e dá batidinhas no tambor. Finalmente, Júlia consegue se equilibrar e aproxima-se do tambor, o pega pela alça, o levanta e sai caminhando.

Uma das estagiárias, diz – Vai Júlia, bate nele! Mas Júlia olha para cima e segue caminhando. Vai em direção ao outro lado da sala, e a estagiária volta e reafirma: - Vai Júlia, baatiii!, e dá umas batinhas no tambor, demonstrando o que ela está a convidar e canta “bára, bára, bára...”. Júlia agora para e olha para o tambor, olha para o lado onde foi a estagiária, e segue caminhando, com a mão erguendo o tambor na altura do ombro.

Júlia para próxima aos balanços, olha para as crianças e para a adulta que está ali, abaixa o tambor, ergue o tambor e caminha mais um pouco. Uma das estagiárias comenta: - A Júlia gostou da bolsa! Ela perde um pouco a atenção porque as estagiárias estão a cantar e tocar os instrumentos na sala. E Júlia fica parada, com o tambor baixo, quase no chão, observando seu entorno.

Ouve-se um convite: - Vêm Júúúlia! E Júlia levanta o tambor ao ombro e retorna para o lado do tatame, onde estão outros bebês e as estagiárias cantando e tocando. A professora Bia fala: - Olha a cara do Thomaz!, pois ele estava admirado com as estagiárias tocando e cantando próximo a ele. Júlia neste momento para, e volta sua cabeça para a professora Bia. Júlia então passa a dar batidinhas com o tambor no chão, observando a professora Bia. E resolve pegar sua bolsa/tambor e caminhar em direção as estagiárias.

Uma das estagiárias grita sentada no tatame: – Júlia óóóó! Bára, bára, bára, bere, bere, bereee... e toca ao mesmo tempo a meia lua e olha-a com um sorriso nos lábios. Júlia a observa, e então, outra estagiária abaixa-se e bate no tambor, depois o vira, parecendo procurar um som diferente, e bate no outro lado e diz: - Toma, bate! E coloca o tambor no ombro de Júlia.

Ela, então, vira-se, e desequilibra-se um pouco, e volta a caminhar com o tambor no ombro. Para um pouco, vira-se. As estagiárias recomeçaram a cantar e tocar, e a conversar, e Júlia está prestando atenção, começa também a tocar uma música no aparelho de som. Júlia está em pé, parada observando. Ela levanta o tambor, vira-se olha para o lado do aparelho de som, depois para as estagiárias que estavam interagindo com ela.

Aqui, ela dá um leve tchauzinho com a mão erguida, pois está com o tambor no braço, vira-se e segue a caminhar. Ela para um pouco, troca de mão o tambor, e a professora Bia mexe com a bebê Jullie, a chamando por Jú, e neste instante Júlia a observa, pensando ser com ela a conversa. Aproxima-se da professora com o tambor. A professora está no balcão de higiene, trocando outro bebê, mas conversa com Jú, pega no chão uma maraca de plástico, balança no ar produzindo som, e Júlia parece perceber que não era com ela a conversa. A professora entrega a maraca para Jullie e Júlia vira-se com seu tambor no ombro.

Caminha um pouco, derruba o tambor, e vira-o no chão, percutindo com ambas as mãos na pele do tambor. Fica animada, sorri, olha para os lados. Percebe também que a câmera está na sua direção. E a estagiária repete novamente o refrão da música que cantam: - Bára, bára, bára, bere, bere, bere, vai Júlia! E Júlia olha, dá meia volta no tambor e o pega pela alça. Caminha mais um pouco, derruba o tambor, o explora por alguns instantes, o vira, percute nele por duas vezes e olha para as estagiárias, sorri. Alguém bate palmas, mas ela volta a caminhar com o tambor.

Fica paradinha de costa para a câmera, balança o tambor no braço esquerdo, espirra, e derruba o tambor. Abaixa-se e o vira no chão. Percute com as duas mãos em sincronia e sorri sozinha. Logo uma estagiária chama a Jullie e ela para a ação. Apoia-se no tambor e levanta, agarrando-o pela alça e sai caminhando. Vai de um lado a outro e encontra uma bolinha com guiso que a pesquisa ofereceu na primeira semana. Ela a pega com a mão vazia e a sacode.

Desequilibra-se e quase cai, fica abaixada e explorando a bolinha. O tambor sai de seu braço e fica ao seu lado no chão. Logo ela joga a bola para longe. Pega o tambor, levanta e vai em direção da bolinha, mas para e perde-se com a atenção em outra coisa. Logo ela caminha e chuta a bola e a observa rolar e produzir o som do guiso. Então, ela deixa o tambor no chão, e o chuta, como fez com a bolinha, mas ele não rola, e também não faz nenhum som. Assim, sua atenção dissipa-se e ela passa a fazer outra coisa.

O tambor que estava entre os bebês poderia ser conduzido da forma que bem entendessem, e Júlia gostou de carregá-lo no ombro, tal qual uma bolsa. Essa

aventura de caminhar pela sala e conduzir sua bolsa/tambor foi possibilitada à lente da câmera. Júlia estava interagindo com o todo, ela queria estar com o tambor, interagir com os adultos, explorar o ambiente.

Era uma brincadeira, que se tornava intencionalmente sonoro-musical, quando interagia com os adultos ou vice-versa, e quando resolvia percutir, o que lhe fazia sentir prazerosamente feliz com o resultado. Tornou-se experiência, e foi incorporada a sua brincadeira, repetidas vezes. Segundo Benjamin (1987, p. 253), “[...] toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida”.

E foi assim que Júlia se portou, repetiu sua intenção de passear com o tambor, mesmo depois de se envolver em outras situações. Ela sabia muito bem para que servia sua “bolsa”, e a intenção permeada por sua ação não era apenas uma reprodução da vida do adulto, outra interpretação da adulta que vos escreve. Transpassava querer apenas passear com o tambor, visto que ele tinha uma alça muito convidativa, ou ainda, ela podia levar o instrumento que escolhera para longe de seus colegas. E ela fez e refez seu caminho por diversas vezes, mesmo prendendo sua atenção em outros aspectos nos percursos.

4.2.3 Cena 3. O violão: as descobertas de Luiz Ryan e as intervenções de Theylor e Davi

(INT I/ Sem 2/ d 3 / manhã – 09/05/12 = 15'47”)



Figuras 35, 36 - Ryan e Theylor descobrindo o violão

Os bebês Luiz Ryan e Theylor estão sentados no tatame, e perto deles está também o violão e o tambor. Luiz Ryan observa o objeto grande e amarelo que está a sua frente, bem como Theylor também o faz. Luiz Ryan ameaça aproximar-se, colocar suas mãos sobre o violão, mas desvia o olhar. Theylor está com a mão no tambor, mas direciona-se ao violão. Luiz Ryan disfarça, parece com vergonha de minha presença e da câmera.

Theylor leva sua mão ao violão, e Luiz o observa. Theylor olha para a câmera, sorri brevemente como pedindo autorização e apoia-se com as duas mãos em cima do violão. Ele passa seus dedinhos aonde se prendem as cordas do violão, e leva a mão direita às cordas. Luiz Ryan está com uma pecinha azul nas mãos e parece estar envolvido, sem atenção plena ao violão. Theylor leva ambas as mãos em direção à boca do violão, mas logo retira. Esta parece ser a primeira vez que Theylor explora aquele objeto, a impressão é de que não sabe se é certo manuseá-lo, se tem permissão para explorá-lo.

Um adulto fala alto na sala e Theylor levanta a cabeça, olha para a direção da voz, mas permanece com a mão esquerda sobre o violão. Como percebe que não é com ele, retorna ao que estava começando a fazer. Luiz Ryan inclina o corpo para frente e leva uma das mãos ao violão. Ambos estão curiosos. Luiz Ryan se aproxima mais do violão, e Theylor continua assustado com a conversa que parece uma intervenção ao que ele está a fazer e, novamente, levanta a cabeça e averigua.

Theylor volta seu olhar para o violão e analisa-o. Luiz Ryan está empolgado, sorri sozinho, balança ambos os braços no ar para frente e para trás acima da cabeça por alguns instantes. Isto é sinal de que está com a energia voltada a algo que lhe prendeu a atenção, está ansioso. Theylor passa a mão no violão e observa Luiz Ryan, que já dá batidas no corpo do violão com mais entusiasmo. Theylor está curioso com as cordas e com aquele buraco no centro.

Ambos estão pensativos, não sabem como explorar, como reagir àquele objeto novo. Luiz Ryan observa cada parte, olha para o braço do violão, insinua mexer. Eles colocam as mãos sobre as cordas, firmam-se nelas. Ao fundo há uma batida, que sinaliza alguém acompanhando a música cantada

por Elba Ramalho do CD *Pra gente miúda*³² (1993), e isto desencadeia em Theylor o movimento de batidas que ele efetiva no tambor ao seu lado. Luiz Ryan para e o observa, mas logo estão focados novamente naquele “o que fazer” frente ao violão.

Luiz Ryan puxa o violão, que faz um som curto e breve. Theylor batuca quase que inconscientemente no tambor, o que leva a Luiz Ryan batucar no violão. Eles levam as mãos ao violão, mas a deixam paradas sobre ele, enquanto olham, como à espera de uma reação. Theylor então, pega uma peça verde no chão e resolve sair da cena.

O bebê Luiz Ryan aproxima mais o violão de si. O braço do violão está bem próximo a ele, então ele passa sua mãozinha sobre as cordas, acompanha com os olhos e volta a manipular o corpo do violão, novamente manipula as cordas, e coloca as mãos sobre o violão com maior força. Esse movimento produz um som grave de batida; ele passa a repetir o movimento.

Vira o violão e bate, vira e bate. Tenta pegar o violão, sugere estar pensando no que pode produzir aquele objeto. Bate com uma mão, bate com duas, explora, sorri, calcula, experimenta, observa seu entorno e volta a bater nas cordas. Até que pega uma peça azul no chão e sorri empolgado. Movimenta os braços a sua frente e um pouco acima da cabeça, para frente e para trás segurando a peça azul, e tenta explorar aquele objeto com a pecinha azul. Bate nas cordas e logo o derruba.

Pega novamente, e bate novamente. Com certeza é um experimento. Derruba e volta a bater, e a peça acaba por ficar longe de seu alcance, então ele volta para sua posição arrastando sua mãozinha no violão, produzindo um leve som agudo. Ele tenta capturar a pecinha mais uma vez em vão, e torna a repetir o som com as mãozinhas arrastadas no violão.

Ele bate, sorri para a câmera, arrasta as mãos, bate palminhas e parece perder a atenção. Bate, observa, pensa, interage com o entorno, boceja, bate com uma das mãos, com as duas, em diferentes partes do violão, pressiona as cordas, às vezes com o cuidado de pressionar somente uma. Pega outro objeto e tenta manipulá-lo junto ao violão, puxa as cordas, mexe nas tarraxas. E torna a repetir os movimentos, volta-se para trás e parece

³² As músicas citadas neste trabalho fazem parte do CD *Pra gente miúda* (1993).

procurar por algo, perde-se um pouco, sorri, mas volta para a exploração do violão.

Explora por mais um bom tempo e fica feliz, sorri, observa a câmera, sorri para a câmera e balança novamente suas mãos no ar. Envolve-se com as cordas, mas ele puxa-as e segura-as, e quando as solta, o faz com bastante delicadeza, inviabilizando a vibração das cordas que produzem o som. Com sete minutos de interação com o violão, Luiz Ryan tenta sair da posição que está, o braço do violão está sobre suas pernas. E ele vai mexendo-se e empurrando aos pouquinhos com as pernas.

Espicha as pernas, está feliz, sorri, balança os braços, interage com o entorno, sorri. Observa o que se passa ao redor. Está com uma das mãos no violão, ameaça empurrar, emite um som vocal inicialmente como reclamando e depois sorri novamente. Conversa e balança os braços, percebe-se que está cansando de estar ali, por mais que esteja interessante ficar, está sozinho. Ele coça os olhos e fica incomodado. Ele já balança seus braços como que chamando por alguém que lhe tire dali.

Quando uma das estagiárias aproxima-se ele levanta seus braços pedindo colo, e ela abaixa-se e passa o dedo sobre as cordas do violão, que quase não produzem som. Mesmo assim, Luiz Ryan percebe que ela está o convidando a brincar. Olha para ela e ela repete mais duas vezes a ação. Entretanto ele quer sair dali.

Nesse momento Davi está próximo ao tatame e a estagiaria o convida para olhar o que tem lá: o violão. Ele está parado em pé, segurando seu travesseiro. E ele se aproxima, mas da uma batidinha no tambor, olhando para o violão e para a câmera. Ele aproxima-se do violão, abaixa-se e dedilha as cordas do violão produzindo um som. Luiz Ryan está hipnotizado pelo travesseiro de Davi, mas percebe o som produzido.

Davi olha para Luiz Ryan, que olha para as mãos de Davi e para o violão, ele então, leva sua mãozinha esquerda sobre o braço do violão e a para sobre as cordas. Está a observar o que Davi está fazendo. Davi pega a peça azul que Luiz Ryan antes explorava e leva ao violão, mas logo a oferece a Luiz Ryan, que tira a mão do violão no sentido de pegar a peça, entretanto ele vê o travesseiro e tenta pegá-lo.

Davi bate com a pecinha no violão puxando o travesseiro da intenção de Luiz Ryan. Levanta e sai com o travesseiro nas mãos, levanta-o no ar, como que a entregar a alguém. Não há um adulto por perto e ele volta para o violão, abaixa-se e com a mão esquerda vai em direção de explora-lo, mas agora com o travesseiro na mão direita segurando-o para longe do colega.

Ele dedilha o violão levemente sem produzir som, e olha para a câmera enquanto o faz. Luiz Ryan também quer interagir, e ambos se envolvem, um em dedilhar e outro a puxar as cordas. Davi pega a pecinha novamente e dá batidas nas cordas, produzindo sons, Luiz Ryan para o que está a fazer, com as mãos no violão observa a ação de Davi e a novidade que produz o objeto.

Uma das estagiárias fala ao fundo, e percebe-se que Davi está preocupado como se esta fala fosse uma negativa para o que estava a fazer com a pecinha no violão. Assim, passa a dedilhar o violão produzindo sons, e Luiz Ryan leva sua mão direita ao braço sobre as cordas e sente a vibração que o colega está provocando nelas, ele também quer movimentar as cordas. Davi levanta-se, Luiz Ryan leva suas mãos ao corpo do violão e bate forte com ambas as mãos, o que desperta a atenção de Davi. Há muito interesse nessa exploração.

Davi volta a dedilhar, meio sem jeito puxa algumas vezes a corda, Luiz Ryan fica hipnotizado. Davi está a querer produzir som, pega a pecinha azul e bate com força no violão, nas cordas e volta a dedilhar. Luiz Ryan que está observando, fica entusiasmado, e passa a querer bater novamente. Ele fez uma nova descoberta que até então não ocorrera, e somente com a chegada do colega pôde ser verificada. Davi levanta, vai em direção ao tambor, o pega pela alça, mas o derruba.

Luiz Ryan está apoiado no violão com as duas mãos, envolvido também em produzir som. Davi retorna e quer retirar a mão de Luiz Ryan das cordas acima da boca do violão, quando consegue retirar a mão do colega ele desequilibra e cai para trás. Ele manipula novamente o tambor e Luiz Ryan empolga-se, sacode o corpo e sorri, balbucia algo ainda apoiado no violão e observa Davi mexer no tambor.

O tambor está deitado e Davi não consegue fazer com que ele fique com a pele para cima. Luiz Ryan balança o corpo e balbucia. Davi volta a

percutir no violão, segura o travesseiro com a boca e leva sua mão direita às cordas, dedilhando-as. Luiz Ryan acompanha de perto o que acontece, olha para Davi e olha para o movimento da mão nas cordas, o som. Davi para, olha para a câmera, senta para trás, disfarça, pega uma pecinha na mão e volta a bater no violão com a pecinha.

Luiz Ryan observa, e as batidas produzem um som mais agudo. Davi bate também com a peça nas cordas, mas deixa de lado a peça, pega seu travesseiro, o coloca sobre o violão e deita a cabeça e logo levanta, retira o travesseiro e o coloca ao lado do violão, e volta a dedilhar. Luiz Ryan está ali ainda, apoiado, observando tudo. Davi emite uma fala com entonação de reclamação e levanta uma das mãos de Luiz Ryan, e olha para a câmera, quase que como para ver se tinha aprovação no que queria fazer.

Sentado, Davi observa a câmera e Luiz Ryan. Esse, já parece cansado, com o olhar vago, mas apoiado no violão com ambas as mãos. Davi levanta e vai até outros instrumentos, pega uma maraca e a movimenta uma vez ao lado de sua cabeça, produzindo som. Então ele olha para o violão e sugere oferecer o novo instrumento a Luiz Ryan, que leva a mão na direção dela, mas Davi não a larga e retira de seu alcance. Davi repete a ação e agora larga a maraca sobre o violão. Luiz Ryan não consegue alcançar, então Davi coloca mais perto do colega, que alcança, mas a derruba.

A maraca está do lado contrário ao que Luiz Ryan está sentado agora, e ele se espicha para alcançá-la. Ele a pega e a leva a boca. Davi, então, passa a explorar a meia lua que está ao seu lado; passa-a para a mão esquerda, e pega no chão um caxixe e o sacode; mostra para a câmera o que faz com aquele instrumento. Esse som chama a atenção de Luiz Ryan, que sorri em direção a Davi, que mostra agora para mim e para a câmera que também tem em mãos a meia lua. E eles passam a ter suas atenções para estes instrumentos, deixando o violão em silêncio novamente.

Os bebês, no início da cena, aparentemente não haviam manuseado um violão antes. Suas expressões, os olhares, a forma como suas mãozinhas tocavam o violão era sensível, atento. Um processo ímpar para eles.

Eles queriam e tinham o ímpeto de construir algum conhecimento com aquele objeto. A postura deles, se observada de maneira atenta, é voltada àquela novidade.

Eles não sabiam o que fazer e como o fazer. Os dedinhos procuravam descobrir seu funcionamento.

Antes de poderem compreender, representar e recriar configurações, cores, formas, equilíbrio, estrutura, textura e assim por diante, as crianças precisam brincar com materiais e recursos que ofereçam um meio para desenvolver suas capacidades de entendimento, conhecimento, concepção e habilidade. Eles também precisam explorar seu ambiente e suas experiências detalhadamente [...] (MOYLES, 2002, p. 86).

É nesse sentido, que imagino, a partir da cena, como seria a adaptação ao instrumento, se pudéssemos tê-lo sempre ao alcance deles. Talvez um violão menor. Algum tempo depois, certamente pelo nível de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991) com outros, acrescentaria descobertas surpreendentes.

As disputas que são efetivadas entre os bebês vão ao encontro de coparticipações na exploração pessoal e do outro. As descobertas no berçário são interligadas. Conectadas as ações dos demais bebês, assim como aconteceu com o bebê Luiz Ryan com a aproximação de Davi. Davi sabia de antemão que era necessária uma intervenção nas cordas para a produção do som. Talvez esse conhecimento viesse de casa, mas a certeza era de que aquela experiência era permeada por outros conhecimentos prévios.

Foi nesta direção que o colega introduziu um novo conhecimento a interação de Luiz Ryan com o violão. E eles interagiram em conjunto, criando uma nova relação com o objeto que ali se encontrava. Luiz Ryan construía uma nova hipótese, mas precisava de prática, e também, de novos momentos como aquele, para verdadeiramente se apropriar daquele processo de exploração sonoro-musical.

Para Benjamin (1987, p. 253), nesse processo:

A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é 'fazer como se', mas 'fazer sempre de novo', é a transformação em hábito de uma experiência devastadora.

Nesse sentido, Malaguzzi (apud HOYUELOS, 2006, p. 227) complementa a ideia de Benjamin, quando sugere que "as crianças, privilegiados pelo feito de não estarem excessivamente apegados a suas ideias – que inclusive inventam e

reinventam cotidianamente – são os mais aptos para extrair, para realizar descobertas [...]”. Sugerindo que a criatividade está conectada à curiosidade e à capacidade de espanto, permeadas pela possibilidade dos bem pequenos de trocar seu ponto de visto acerca de algo, visto que ainda não elaboraram concepções tais quais os adultos.

Na cena que segue, Isadora explora o ganzá³³. O ganzá provoca em Isadora a curiosidade da produção sonoro-musical. Ela agita suas mãos, diferenciando o som produzido quando o tem em mãos e a ausência de som, quando o deixa dentro do balde. Ainda, reconhece que o instrumento produz som sem sua ação direta, como quando mexe no balde e o instrumento se move lá dentro.

4.2.4 Cena 4. O chocalho diferente: Isadora e o ganzá (INT I/ Sem2/ d1/ manhã/ 7'23”)



Figuras 37, 38 - Isadora e o ganzá

³³ Instrumento de percussão que assemelha-se a um chocalho, este tem origem brasileira talvez afro-indígena.

Isadora está engatinhando no tatame. Vai ao encontro do balde, que capta sua atenção. Também está no tatame, em segundo plano, Thomaz, que faz suas explorações na parede com duas pecinhas em ambas as mãos. Mas a cena é voltada a bebê Isadora. Quando ela alcança o balde, uma das estagiárias está cantando “Eu quero tchu, eu quero tcha...” na outra parte da sala, onde os demais bebês estão concluindo o momento do lanche, e isso prende momentaneamente sua atenção.

Isadora continua a explorar o balde, e pega uma pequena pecinha no chão e bate algumas vezes no balde, depois ela puxa o balde para si, o gira, quando descobre algo em seu interior. Leva seu braço ao interior do balde, observando atentamente o que encontrou. Ela tem em sua mão direita a pequena pecinha laranja, mas ao retirar o objeto (o ganzá), que prende sua atenção, de dentro do balde, ela larga a pecinha da mão direita, aproxima o objeto de seu corpo com a mão esquerda e o observa atentamente, segurando-o com ambas as mãos.

Logo, ela o larga novamente no balde, e volta a pegá-lo somente com a mão direita, bate duas vezes no balde, e logo o recoloca em seu interior. Pega o balde com as duas mãos e o ergue, com o olhar para dentro deste. Ela para, mexe com algo lá dentro, batendo ou pegando e largando algumas vezes. Depois, vira-se para trás e alcança uma pecinha azul pequena, a leva para dentro do balde, depois pega uma bolinha esférica de borracha que está a sua esquerda e faz o mesmo. Como que a guardar os objetos.

Ela pega o ganzá, novamente, com a mão esquerda, olhando-o fixamente, o passa para a mão direita, e o balança lateralmente no ar produzindo som. Ela para e repete o balanço, e a produção sonora com o objeto. Ela o leva em direção ao balde, mas parece não largá-lo. Olha para sua esquerda, e depois em direção aos adultos, e então levanta o balde com as duas mãos em direção ao seu peito. Essa ação parece uma dança, em contrapartida, a música que toca (“A pulga” de Vinícius de Moraes do CD Pra gente miúda).

Ela então larga o balde e pega novamente o ganzá, agora com a mão direita, e a passa para a mão esquerda, que a balança para frente e para trás. Ao produzir som, Isadora sorri e olha para a câmera. Em seguida, ela recolhe o

instrumento e o larga de certa altura no tatame em seu lado esquerdo, produzindo também, determinado som. A professora ao fundo canta acompanhando o CD. Isadora recolhe o ganzá e levanta o instrumento e repete o movimento de soltar.

Quando recolhe novamente o leva ao balde, olha para fora do balde, olha para dentro, com a testa franzida. Pega o ganzá, e com a mão direita o sacode no ar, primeiro a sua frente e depois no seu lado direito. Ela está com a boca aberta, e continua a produzir som com o instrumento, e de uma boca aberta, ela sorri para a câmera e o leva ao balde. Larga-o. E sacode sua mão direita vazia no ar, mas num movimento que sugere segurar o ganzá. Ela então para, e olha para a câmera.

Como se estivesse percebendo alguma diferença, volta para o balde e pega rapidamente o ganzá, pronuncia um curto balbucio, e o eleva a altura da cabeça e mostra para a câmera, sorri, olha para o instrumento, o observa, passa o dedinho indicador esquerdo em uma etiqueta em uma de suas tampas, pega com as duas mãos, vira-o no ar, e o agita enfaticamente por algumas vezes com a mão esquerda.

O leva ao balde e dá algumas batidinhas com ele no interior do balde. Volta a fazer menção de levantar o balde com o ganzá em seu interior, e neste momento a professora Bia se aproxima e fala com ela: - Isa, Isa, minha beleeeza! Minha larããnjinhaa! E Isadora sorri, e continua a mexer no balde. Gira o balde no tatame, fazendo o que há em seu interior se movimentar.

Ela despende atenção para a interação entre uma estagiária e um bebê, a câmera também é voltada para a cena, mas sem captar exatamente algo, volta-se para Isadora, que vocaliza um curto balbucio. Ela está manipulando o balde, mexendo em sua alça, e volta seu olhar para o interior, e retira o ganzá. Logo o eleva e com a mão esquerda o balança no ar sorrindo, o recoloca no balde e balança no ar a mão vazia, agora sua expressão sugere espanto, e leva sua mão ao ganzá dentro do balde e sorri para a câmera.

Isadora tenta tirar o ganzá de dentro do balde, mas bate-se e derruba o ganzá no tatame. E olha para a professora que está falando. Nesse momento ela bate no ganzá, que escorrega e ela o pega e coloca no balde. Ela está olhando para o interior do balde, e aproxima o rosto de algo; sua mão esbarra

em uma bolinha de borracha que está no lado de fora do balde, a empurra para longe, e pega no ganzá de dentro do balde e o lança na direção da bola.

Ao recolher o ganzá do tatame, abre a boca, e o coloca novamente no balde. Ela então observa seu entorno, olha em direção às adultas da sala, mas logo recolhe o ganzá, abre a boca novamente e o sacode com a mão direita na altura de sua cabeça. Ela está sobre seus joelhos. Sacode por várias vezes enfaticamente no ar, o observa e o coloca dentro do balde. Aqui, ela eleva as duas mãos ao ar, sacudindo-as como se estivesse tocando o instrumento. Com a boca aberta, leva sua mão esquerda ao balde, coleta o ganzá e o eleva sacodindo lateralmente. E o joga no interior do balde.

Ela manipula o balde, e abaixa e levanta a alça algumas vezes, batendo-a quando a levanta, o que produz som. A professora ao fundo começa a cantar atirei o pau no gato, e ela volta seu olhar atento para a cena. Sua mão direita no balde faz movimentos suaves, para cima e para baixo, enquanto observa o canto e a cena. Quando a canção termina, ela volta seu olhar para o balde, segura a alça e a levanta, ela eleva seu corpo, observa o que se passa entre os colegas e firma-se no balde com as duas mãos.

Perde-se um pouco, mas logo retoma sua exploração. Ela retoma o balde, o ergue, colocando-o de pé no tatame, leva sua mão esquerda ao seu interior, olha para a câmera, e retira uma peça amarela. Mas logo a larga novamente lá dentro, e busca alcançar outra coisa. Ela olha para dentro do balde e retira uma peça verde e a larga. Está um pouco sem foco, olha também para o que se passa do outro lado da sala. Mexe com a alça, produzindo som ao bater em ambos os lados do balde, pega peças e as joga lá dentro, perde-se um pouco. Ela abandona o balde e vira-se. Sugere começar a engatinhar, mas torna a ficar parada e observa ao seu redor. Mas vira-se e retoma o balde e pega o ganzá novamente.

Isadora leva o ganzá ao seu lado esquerdo no tatame, mas o eleva a altura da cabeça e o balança no ar. Logo o joga no balde, como uma continuação do movimento de produção sonora. O retoma com certa dificuldade, está com a boca aberta, e o eleva agora com a mão direita, e o percute no ar, para cima e para baixo. Sorri para a câmera, o oferece, na direção da câmera, e o retoma, observando-o. Quando gira sua mão o olha e o

larga no ar. A cena é concluída nesse momento, quando ela passa a explorar outras coisas, mas com a consciência de que pôs o ganzá ali, a sua espera.

Esta cena, como todas as explorações de Isadora, é longa, parece perder-se de alguma forma no objetivo central da pesquisa. Entretanto, trata-se do processo de exploração sonoro-musical da bebê, e de seus tempos.

A cena retrata os níveis de experiência sonoro-musical de Isadora, e como ela busca determinada descoberta. Faz tentativas variadas na direção da produção de diferentes sons. O conhecimento prévio advém da manipulação anterior dos chocalhos que havia na sala no primeiro momento de observação.

Aqui, é importante salientar os movimentos particulares que ela faz com o novo instrumento. Ela posiciona o objeto, modifica intensidades e superfícies, de forma a retirar sua melhor performance. A bebê Isadora pesquisa, observa e quer demonstrar que já reconhece a intenção do objeto, ou seja, o de produzir som. Por algumas vezes, a bebê mostra à câmera e àquela adulta que está interessada na sua ação, as suas descobertas, seja com movimentos, olhares ou sorrisos.

Um autor que dialoga com este tipo de produção do conhecimento, é Eslava (2007), que tece relações com os gestos dos bebês, mencionando que “o resultado do gesto é o diálogo da matéria com a própria ação” (p. 91). Ou seja, da construção proveniente da ação de Isadora com o instrumento musical que faz parte da gama de objetos que possui para brincar.

O autor ainda complementa que:

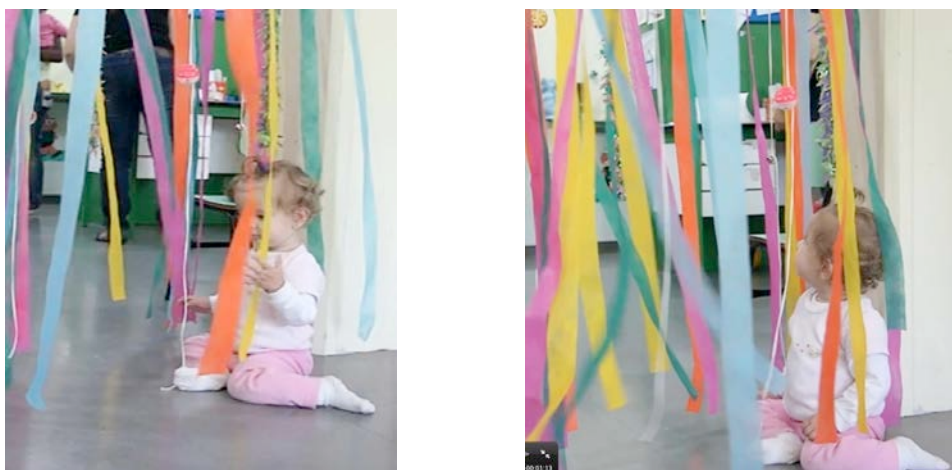
Pode-se dizer que um som, um desenho, um traço, uma mancha, são vestígios, consequências de um gesto. E um gesto surge entre o diálogo da matéria e ação. Entre o gesto, o vestígio, a forma e a matéria, se estabelecem diálogos circulares, relações recursivas em que não se sabe se a origem de um som é o gesto, ou é o gesto que se converte em consequência do som. Diálogos que são anteriores aos diálogos da forma e da matéria, anteriores também a palavra e que configuram esse nascimento do ser humano como um ser que aprende mediante símbolos (ESLAVA, 2007, p. 91).

A interlocução entre ação, gesto e objeto, que sugere a construção do conhecimento aqui musical da bebê Isadora. São tentativas e experiências, que compõem a exploração daquele material. Decorrentes de certa curiosidade por aquele material que está à sua disposição.

4.2.5 Cena 5. De tiras e peças

4.2.5.1 Situação A. A exploração anterior à produção sonora: a descoberta do móbile

(INT I Sem3 d1 tarde – 07/05/12 = 1'34”)



Figuras 39, 40 - Isadora e a descoberta do móbile

Isadora está junto ao móbile sonoro que fora instalada no início desta tarde. Toda aquela cor, texturas e sons era novidade. Ela tenta pegar uma tira de TNT, mas apenas faz movimentos com o braço esquerdo. Uma das adultas da sala passa conversando e Isadora quer saber o que há. Para o que está a fazer, olha para cima, e percebe que ao passar por ela a pessoa faz movimentar as tiras com o deslocamento do ar.

Isadora então passa a brincar com as tiras coloridas que quase tocam o chão. E quando um adulto passa, ocorre novamente o movimento, ela sorri, tenta pegar. Perde um pouco a atenção e observa o entorno. Olha ao seu redor, alguém brinca com ela, e ela sorri, dá batidinhas nas pernas, volta a perceber as fitas.

Pode-se perceber que alguns bebês e adultos estão no tatame, o que lhe chama a atenção. Com as fitas voando, ela volta a brincar com seu movimento e com as sensações. Com o tato, a visão, e também quem sabe o olfato e paladar quando leva as fitas ao rosto. Isadora passa suas mãozinhas percorrendo as fitas de cima a baixo, busca alcançar algumas fitas que estão

voando, observa todo o móbile, olha para cima, aonde as fitas convergem e formam um túnel para quem está sob ele. Sente as fitas passarem por sua pele, as coloca na boca, tenta alcançar fitas de textura diferenciada, entretanto, não consegue extrair nenhum som neste primeiro contato.

Brinca, sente, toca e se afasta. Como que realizando uma primeira dança, um primeiro contato com aquele material que a cativara antes dos outros bebês.

Essa situação é apresentada, aqui, no sentido de ilustrar como algumas explorações tem início. Nem sempre a primeira intenção é retirar som do material, e Isadora nem sabia que isto era possível neste primeiro momento. Ela simplesmente se dá conta de que há algo novo no espaço do berçário, e trata de conhecê-lo.

Nesta situação destaca-se a personalidade dos bebês e a forma como interagem com o contexto e a maneira como o exploram. É perceptível o modo como a bebê Isadora interage com os materiais do cotidiano, de seu entorno. Isadora é uma bebê de personalidade mais tranquila, não tem pressa de fazer coisas correndo, ou de sair na frente para explorar algo. A cena ocorre de modo tão calmo e natural, que os vídeos com ela como protagonista, são mais demorados, mais peculiares, como um passo a passo. Um constante perder-se e uma retomada do que estava a fazer.

Moura (2009, p. 80) menciona, que:

A brincadeira é uma manifestação singular da constituição infantil. Uma experiência criativa que favorece a descoberta do eu e dos outros, por meio do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas a reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança.

Assim, a descoberta do material ocorre de forma inicial, precedendo a exploração sonora. Observando que a bebê ainda não sabe que aquele objeto/material possui qualquer sonoridade, distante da cultura do adulto. Ela o aprecia do jeito que sente necessário, aos poucos, sem pressa.

Ela interage com as cores e texturas. Uma exploração tátil, visual e porque não oral, que antecede a exploração sonoro-musical, auditiva. Mais tarde, serão seus colegas bebês que farão esta exploração, como na cena que se apresenta na sequência.

4.2.5.2 Situação B. A exploração do som, da textura, do material: o surpreender-se (INT I Sem3 d1 tarde – 07/05/12 = 1'17")



Figuras 41, 42 - Jullie descobre o móbile

Esta situação tem início com a curiosidade de Jullie pelo móbile e a intervenção da professora Lívia, que começa a balançar uma das tiras com guizos presos. A expressão de descoberta que a professora direciona a Jullie neste momento é um convite à exploração. E Jullie está disposta a se envolver com aquela descoberta. Pega a cordinha alcançada pela professora.

Jullie observa as cores e Davi chega pelo outro lado do móbile, fazendo-o movimentar todo. Isso assusta Jullie um pouco. Mas Davi também se envolveu com os sons, as cores e todo o resto. Jullie tenta alcançar algo no móbile, mas tem em sua frente uma fita que está mais alta do que pode alcançar, e ela quer justamente estas tiras mais altas.

Davi tem uma bolinha em suas mãos, e a observa, pois é toda vazada e pode-se ver o que proporciona o som dentro dela. Davi aproxima-se de Jullie, e eles se olha; ele olha para cima e para ela. Movimenta o móbile extraindo diferentes sons. O vento na sala faz com que as tiras voem em cima de Jullie,

que fica a observar o movimento. Davi está focado em pegar as bolinhas que produzem sons. Jullie observa e resolve sair da brincadeira.

Davi está envolvido com tudo, quer conhecer, experimentar. Brinca por poucos segundos sozinho, vira-se e vem em direção à câmera.

Jullie, nesta cena, tem um auxílio todo peculiar da professora Lívia. O olhar e a expressão projetados para a bebê são sensoriais e aguçam a curiosidade da pequena. Jullie percebe que algo é possível e, aos poucos, busca, a sua maneira, compreendê-lo. A pedagogia da creche trata desta relação do professor, que está atento, que instiga, que acompanha a ação da criança, assim como a sociologia da infância.

Corsaro (2002, p. 114) menciona que:

[...] é nesses microprocessos, envolvendo a interação das crianças com os que cuidam delas e com os seus pares que uma concepção do desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo (Cook-Gumperz e Corsaro, 1986) se torna mais visível [...] Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências [...].

A ideia da ocorrência destes microprocessos, como menciona o autor, sugere que são estas situações de interação entre adultos e os demais colegas, que o bebê constrói seus primeiros conhecimentos. Portanto, podemos concluir que mesmo em curtos momentos, como no caso de Jullie, os bebês estão organizando seus pensamentos. Mesmo sem a precisão de estabelecer contato e efetivar a produção sonora por meio do objeto, Jullie produziu descobertas necessárias para suas próximas aproximações. Trata-se assim, do princípio do processo de exploração sonoro-musical daquele objeto, tal qual como ocorreu com Isadora na situação descrita anteriormente.

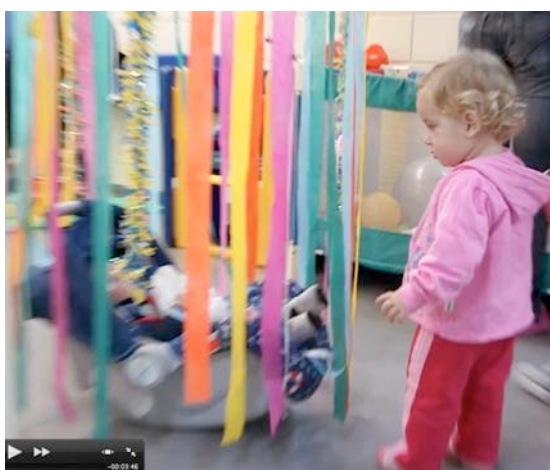
O contexto permite que Jullie e Davi interajam, na coprodução sonoro-musical. Nesta direção, parece que as cenas e os processos pelos quais os bebês constroem conhecimentos, na perspectiva sonoro-musical, se conectam a um eixo comum. Os bebês produzem conhecimentos em coparticipação, em interdependência.

Como já anteriormente mencionado, a citação de Johanela Tafuri (2007) retrata novamente as formas de construção do conhecimento aqui sonoro-musical, pois as crianças exploram sozinhas e em conjunto, construindo um processo de significação semelhante, mas com proporções diferentes.

Isto, pois Jullie e Davi, além da aparente diferença de idade, exploram o mesmo material de formas diferentes que se interligam no momento que um percebe ao outro. Segundo Verba et al. (2011, p. 57) “seria possível dizer que se comportam como “investigadores” que desejam confrontar suas próprias experiências com as dos demais, alternando momentos de buscas individuais e atividades em comum”.

São interconexões desencadeadas por Davi ao extrair sons e descobrir que o movimento que sua mão provoca, faz com que sons sejam desencadeados, e Jullie observar que além das interferências do colega, sonoras e com o movimento, além do vento que entra na sala, o move para outra forma de intervenção, ao provocar seus sentidos.

4.2.5.3 Situação C. O movimento, o som, a cor: a primeira exploração do móbile (INT I Sem3 d2 manhã – 08/05/12 = 3’47”)



Figuras 43, 44 - A exploração do móbile

A professora interage com Quéverton que está sob o móbile em sua cadeirinha. Bia conversa como se fosse Julia que acabara de chegar.

Caminha em direção ao móbile e coloca-se atrás dele, e começa a falar: - Oi colegas! Dizi: Oi Quévi! Oi!

E, continua a brincar escondendo-se atrás do móbile com Júlia que está em pé a frente do mesmo: - Assei, assei! Cadê, cadê, cadê? Asseeiii!

Lívia!!! Assei! Cadê? Oooooiiii! E movimenta-se de um lado para o outro brincando com Júlia e com os outros. – Cadê a pofi? Cadê? O que ouve amor? E começa a dar atenção a outro bebê que está a chorar.

Júlia, então, passa a explorar o móbile, e Quéverton continua lá. Júlia observa, sorri, e vai caminhando, fazendo o contorno no móbile. Está o observando, interessada, conferindo cada detalhe. Quéverton está ali, também acompanhando o leve movimento do móbile originado pela exploração de Júlia.

Ao fundo a professora cantarola para um bebê acalantá-lo em seus braços. Isso chama a atenção de Júlia, que se vira para entender o que está acontecendo, mas segurando uma bolinha em sua mão. Perde-se um pouco e logo se volta para o móbile. Ela busca alcançar as bolinhas mais altas, e sacode o móbile produzindo sons, e isso faz com que Quéverton olhe ao seu redor.

Bia começa a cantar “Atirei o pau no gato” para outra criança, na esperança de que pare de chorar, o que ocorre instantaneamente. Júlia está encantada, quase hipnotizada com aquele material. A professora se aproxima do móbile com o menino que estava chorando e alguém chega a sala, e comenta ao fundo que adorou o material, mas que na sala dela não pode porque eles “se enforcam, Deus o livre, isso é uma arma!”, esta é a professora do berçário II do Núcleo Infantil.

Lívia aproxima-se e passa a interagir com aquele novo material da sala. Agora são Júlia, Quéverton e Lívia envolvidos pelo material. Júlia emite um gritinho ao balançar as tiras do móbile. E a professora intervêm comentando: - Jú, não é pra destruir Júúú!

E Júlia continua a balançar o móbile. Lívia está apenas tocando e Quéverton observando. E Júlia aproxima-se de Lívia, faz tentativas de diálogo com o som que provoca com o móbile, mas são interrompidas quando uma das estagiárias comenta: - Júlia tu vai estragar isso aiii!

E Júlia pára e vira sua cabeça para a estagiária. Assim como Lívia também o faz. Lívia franze a testa, olhando para Júlia, e outra estagiária diz ao fundo: - Ela vai destruir isso aí! Ambas param por alguns instantes de interagir com o material, mas logo voltam a explorar suas potencialidades.

Júlia caminha e faz com que o móbile gire, e Lívia perca a parte que estava manuseando. Ela olha para a câmera, e vem em direção a mim, parecendo queixar-se. Júlia então retorna com uma das bolinhas na mão e olha para Lívia. Quéverton neste momento está com a boquinha aberta, olhando para cima, para o movimento do móbile. Júlia está a analisar, olha para Lívia e olha para a câmera repetidas vezes.

Vira-se para o móbile e volta a mexer com as bolinhas e balançar as tiras de um lado para outro, provocando o deslocamento e sons. Despertando e provocando Quéverton. A professora fala ao fundo com outra bebê e Júlia para o que está a fazer e observa Bia. Algo chama a atenção dela e ela corre até o tatame, onde está a professora e a colega. Quéverton está ali, movimentando as pernas e observando, mas não há mais ninguém que o anime e provoque sua atenção com o móbile.

A exploração de Júlia contribui para a posição de Quéverton, no interior do móbile. Ele está posicionado de maneira que percebe ao seu redor e isto estimula sua curiosidade frente às cores, o movimento e a produção sonora.

O móbile passou a fazer parte do cotidiano do berçário a menos de um dia, e estas cenas demonstram as primeiras explorações dos bebês no material. Esta situação de exploração do móbile aconteceu na primeira manhã com ele em sala de aula.

A professora Bia havia colocado Quéverton sob o móbile, e ele estava lá, na cadeirinha, observando e fazendo movimentos com as pernas e braços. Logo se somaram três bebês ao redor do móbile, Quéverton, Júlia e Lívia. Cada qual em sua perspectiva de exploração.

Segundo Verba et al. (2011), os bebês e crianças bem pequenas, “[...] põem-se a explorar o material e, muito rapidamente, a atividade de uma delas desperta o interesse da outra, que começa a imitá-la, a ‘fazer como’ ela. Algumas vezes uma terceira e até uma quarta criança faz o mesmo” (p. 57). Trata-se de outra

característica forte entre os bebês e que se conecta com frequência as demais cenas observadas na pesquisa.

Neste momento ressalto o pensamento de Arianna Sedioli (2003, p. 63), que menciona que:

Nos espaços da creche a criança recupera e alarga seus jogos: através de um planejamento sonoro atento e fluido, seu precioso sentimento adquire consistência e experiências se estabelecendo em sua mais profunda memória, pronto para ser mostrado em aventuras cognitivas internalizadas, em viagens imaginárias.

A proposta de organizar o ambiente sonoro-musical, oferecendo possibilidades de exploração musical aos bebês, foi organizada com este intuito, de alargar as circunstâncias nas quais os pequenos poderiam realizar descobertas numa direção fluida. A fluidez com que isto ocorre, talvez, possa ser interpretada como a palavra que traduz essa maneira de compreender e buscar transformar as explorações sonoro-musicais interpretadas como o brincar-musical natural e cotidiano dos bebês.

São os fatores encontrados no contexto de berçário que desencadeiam esse processo de exploração sonoro-musical, do modo como o encaro. Os bebês “[...] são solidários entre eles, compartilham, discutem, conversam, tomam o brinquedo e depois querem recompensar [...]” (INT I Sem3 d1 [07/05/12] manhã). Um trabalho conjunto sempre tem seu valor.

Ainda, os bebês são intensos, relacionam-se com os objetos e instrumentos em conjunto e/ou sozinhos, desde as pontas dos dedos até o corpo inteiro. Descrevo essa relação em diário de campo, quando menciono que “[...] *pela manhã, sentiram a textura da madeira, das cordas, a vibração, o som das batidas e do dedilhado. Agora, [com mais liberdade e intimidade] sentaram no violão e sentiram a vibração com o corpo inteiro*” (DC – INT-I Sem2 d3 [04/05/12] tarde).

Em orientação, lembro-me de ter sido alertada sobre os perigos de cairmos em erros, de recriar críticas sobre o trabalho musical ou a ausência deste, no espaço de berçário no qual eu estivesse durante o período de produção dos dados. Ao reler esse trecho do Diário de campo, lembro-me da satisfação de presenciar um trabalho tão voltado a intuição daquela professora, e que de certa forma, demonstrava que realmente o trabalho musical acontece nos espaços de educação infantil e em

específico, de berçário, entretanto o que deixa de ocorrer são reflexões desta natureza e a consciência de que este trabalho acontece.

Durante a primeira fase da pesquisa-intervenção, busquei adequar a proposta de inserção de materiais às necessidades dos bebês. Entretanto, no decorrer do tempo em campo e na ânsia de oferecer novidades sonoro-musicais aos bebês, acabei esquecendo que a novidade atrai a atenção de todos na sala, e ao agregar cada vez mais fatores aquele cotidiano, talvez eu tenha esquecido que “[...] *focados na novidade, em explorar o novo, [os bebês e adultos] acabam não percebendo a potencialidade de outros materiais antes oferecidos*” (DC – INT I Sem3 d1 [07/05/12] manhã).

Acerca da exploração dos materiais oferecidos pela pesquisa, é imprescindível ter em mente “[...] que o tempo necessário para uma exploração completa de uma ampla variedade de materiais e recursos vai diferir de criança para criança” (MOYLES, 2002, p. 86), assim como em relação ao tempo que o adulto que convive neste espaço, destino a estas explorações.

Contudo, esta era a penas a primeira fase de intervenção, o que me possibilitaria refletir sobre a quantidade de materiais, e apostar em uma quantidade menor de atividades para a segunda fase de intervenção junto aos bebês. Uma das constatações, é que “os bebês brincam e exploram com o que tem oportunidade e interesse” (DC, INT I, Sem1, d2 manhã), resgatando as concepções da pedagogia da creche italiana comentadas anteriormente.

4.3 CURIOSIDADE NA ROTINA: AS DESCOBERTAS SONORAS DO BRINCAR-MUSICAL

Após um capítulo abordando os processos de exploração sonoro-musical em vista da primeira intervenção da pesquisa, neste, trato da aproximação ao berçário com a observação da realidade após a inserção de subsídios materiais no cotidiano do berçário. Tratava de acompanhar como os processos eram organizados pelos bebês com as diferentes intervenções oferecidas pela pesquisa.

O que percebi, inicialmente, foram as adaptações que sofrera os objetos e instrumentos oferecidos pela pesquisa na primeira fase da intervenção. Muitos materiais confeccionados estavam diferentes. O móbile, por exemplo, sofreu mudanças. Parte das fitas que se estendiam até o chão foram cortadas, o que o

tornou de certa forma, diferente. O intuito era criar um móbile, quase como um lugar sonoro-musical dentro do berçário, pois os bebês poderiam ficar ali, sentados, em seu interior. Mais curto, também dificultou o manuseio daqueles bebês pequeninos que ainda engatinham.

Alguns materiais migraram para outros espaços da creche, pois grande parte do material já não estava na sala. Pelo menos com a intenção que a pesquisa havia construído, de estar ao alcance dos bebês cotidianamente. O sino que fora construído com tubos de metal de diferentes diâmetros e comprimentos, agora estava junto ao móbile, pois fora afixado ao seu centro, “[...] *o que de certa forma o deixou mais interessante*” (DC – OBS II Sem1 d1 - tarde), assim como algumas das fitas coloridas que agora formavam tranças. E isto traduzia um pouco da personalidade e da intervenção da turma.

A intervenção não permeava apenas a ação da pesquisadora, mas dos bebês, e dos adultos da turma. O que era natural. Não esperava que os objetos, materiais e instrumentos perdurassem por tanto tempo. O mais importante, era que o interesse naquilo que permanecia na sala, continuava.

No diário de campo, destaco que logo no primeiro dia de observação, pude perceber que “a turma parece continuar explorando os materiais proporcionados pela pesquisa” (DC – OBS II Sem1 d1 - tarde).

Além disto, o novo repertório oferecido pela pesquisa na fase anterior também foi mantido. Observei que estes materiais foram valorizados pelas adultas da turma, e tornaram-se parte do cotidiano dos bebês. Destaco que os CD’s da turma foram substituídos ao menos até o fim de minha inserção com a pesquisa na turma do berçário.

Sobre as diferentes vivências dos bebês em interação com o repertório, Lino (2008, p. 31) expõe que:

[...] a música não prescreve, mas indica que é preciso experimentar sentidos, juntar, relacionar. Por isso, a música da infância não é apenas a folclórica, a disciplinar, a erudita, a MPB, a cantiga de roda, a gaúcha, a com mensagem e texto reduzido, etc. A música é, também, essa e aquela, simultânea e heterofonicamente, porque, como um substantivo plural, acolhe e se nutre de vários repertórios que lhe conferem identidade multicultural (GARBIN, 2001) e servem à diversão e à alegria, expondo a necessidade de experimentar sentidos. Música que movimenta o ator plural nas redes complexas e múltiplas de significações, crenças e hábitos das culturas infantis, dadas na socialização possível nos tempo de ser a música da

infância; essa ação inabordável e encantadora de conjugar diversidade, multiplicidade e escutas num só corpo de sonoridades.

Isto, sob a dimensão das múltiplas formas de compreender a música, versando sobre compreender que para além da pesquisa, o que estava em jogo, eram as possibilidades de ampliar a cultura musical dos bebês, em vista de compreender como ocorre o processo de exploração e desenvolvimento sonoro-musical dos bem pequenos.

Os vídeos, que relato a seguir, são todos provenientes de uma cena de interação sonoro-musical no solário. Parece que minha presença, enquanto pesquisadora da educação musical de bebês e das possibilidades que a pesquisa demonstrou ao oferecer diferentes materiais, transformou a imaginação sonoro-musical de todos, bebês e adultos.

Nesta fase de observação, foi possível perceber um cotidiano mais sonoro, mais rítmico e mais musical. A música que tomava conta da sala e que vinha da voz ou do aparelho de som, em pouco lembra as primeiras horas de filmagem dos primeiros contatos com a turma. Importa lembrarmos que os bebês crescem, e que sua atenção e curiosidade também, mas perceber que eles estão buscando interagir de diferentes formas com os objetos sonoros da sala, de forma natural e cotidiana, é o que ressalta as ressonâncias da pesquisa.

A cena, que segue, teve início quando:

A professora Lívia sentada no tapete começou a cantar e bater palmas e Isadora ofereceu o pandeiro para a professora tocar. Não consegui filmar esta cena, mas a presenciei. Depois disso a professora cantava e as crianças acompanhavam de alguma forma a música (DC OBS II/ Sem1/d2 - tarde).

Ao me posicionar no solário, a professora já estava a cantar. Foi quando a cena começou.

4.3.1 Cena 1. Vamos tocar? o brincar-musical desencadeado pelo bebê

(OBS II/Sem1/d2/ 22/05/12 – tarde)

4.3.1.1 Situação A. Os bebês, a canção, o pandeiro e a intervenção do pedagogo (28”)



Figura 45 - O pandeiro e a intervenção do pedagogo

A professora Lívia, sentada ao tapete no solário, canta Sambalelê e faz o acompanhamento tocando um pandeiro de plástico. Ao seu lado direito está Isadora, sentada na almofada retangular que serve para o equilíbrio dos bebês que não tem firmeza para sentar.

Reunidos em cima do tapete estão também Luiz Ryan, mexendo em um balde de brinquedos, outro menino que não acompanhou todo o processo da pesquisa, Sthefany, que virou sua cabeça para acompanhar a música que a professora canta e toca, uma das estagiárias com Nathan no colo, Jullie um pouco mais distante e Samuel, sentado na motocicleta.

A professora faz interessantes pausas ao cantar e tocar a música, e recomeça cantando e tocando a mesma canção. Os bebês que estão a prestar atenção é Isadora, ao seu lado, e Sthefany, que insiste em ficar virada para um lado e somente com a cabeça voltada para a professora. Jullie aproxima-se, mas ainda não interage e Samuel está por ali, sentado na motoca, parecendo observar o que a professora faz.

Neste instante viro a câmera para o interior da sala procurando pela fonte de som de um objeto sonoro. É Theylor, sentado próximo à porta para o solário, sorrindo, tocando, observando e explorando.

Essa passagem não tem a intenção de analisar a ação da professora frente à intervenção sonora que frequentemente fazia. Ressalto, sim, a intenção de Isadora ao oferecer o instrumento à professora; um movimento que partiu dela, ao perceber a professora cantando.

A ação da professora, ressalta que a exploração dos materiais instiga os bebês a produzirem sons. Os bebês parecem familiarizados com os materiais que fazem parte dos brinquedos há aproximadamente um mês. O brincar-musical está incorporado ao cotidiano deles. Acerca disto, Lino (2008, p. 30) sugere que:

Na diversidade de contextos em que os seres humanos possam se encontrar, a música não ignora o ruído, não idolatra a canção, nem um tipo específico de construção sonora, mas cria relações no risco e no excesso de experimentar o corpo, a paisagem sonora e os materiais que lhes são disponíveis. Sendo uma longa conversa entre *o som* (essa recorrência periódica, produção de constância), *o ruído* (essa perturbação relativa da estabilidade, superposição de pulsos e complexos irracionais) e *o silêncio* (não como oposição absoluta, mas como o continuum da natureza), a música artesanalmente vê orquestrados pelo humano seus elementos constituintes administrados pelas culturas numa simultaneidade heterofônica.

O intuito aqui, não é observar o tipo de material ou a afinação da professora, mas a forma de coparticipação dos bebês na produção do brincar-musical. Os bebês interagem com as formas de fazer música, assim como as captam na mesma rapidez. Um processo que desencadeia neles, as situações que se seguem.

4.3.1.2 Situação B. A corneta, o sopro, a batida no pandeiro... (3'10")



Figura 46 - A corneta, o sopro, a batida no pandeiro

Escuta-se Sthefany chorando ao fundo no solário, a câmera está voltada para o interior da sala. A professora Lívia diz: - Olha aqui Sthefany! ÓÓÓ! Vamos tocar a corneta aqui ó! Olha aqui ó, ó! E assopra emitindo somente o som do ar passando pela corneta e depois a professora emite na corneta um UUUUUUUUUU, prolongado! E faz variações alcançando notas mais agudas ao produzir o som.

Sthefany está brava, chora e abaixa-se, quase colocando seu rosto no chão. Luiz Ryan ainda está nas pernas da professora, mas brincando agora com uma motoca. Lucas está envolvido com a produção de som e com o material que a professora leva a boca. Jullie também observa, assim como Samuel que está um pouco mais longe em cima de uma motoca, e Theylor, que vem do interior da sala e engatinha na direção da professora.

A professora Lívia faz variações com o som, e brinca com a corneta e as formas de produção vocal. Alguns bebês estão dispersos e outros continuam a se interessar. Isadora está brincando com um objeto sonoro, que produz um som semelhante a um reco, reco. A professora para, Luiz Ryan e Lucas batem interagindo na motoca e Isadora irrompe o silêncio com o som do objeto que tem em mãos. E então, a professora Lívia aciona com um forte sopro o apito que tem no interior da corneta. Os bebês instantaneamente param o que estão fazendo e observam a professora.

A câmera volta-se para Davi, que está próximo à porta do solário e observa a brincadeira com a corneta. Os bebês estão todos muito interessados no som produzido e a professora assopra mais algumas vezes. Davi se aproxima, mas retorna. Um adulto entra e sai da situação, enquanto Isadora se desequilibra, choraminga e a professora chama sua atenção: - Ô Isadoraaaa! Ó, vamos tocar tambor! E sacode o pandeiro em suas mãos. E ela para de chorar. Nessa situação Jullie aproxima-se da professora e pega a corneta que antes era o objeto explorado. Toma para si e retorna ao lugar onde estava, perto das pernas da estagiária, ainda em cima do tapete.

A percussão no pandeiro deixa de ser atração para os bebês, que por hora passaram a fazer outras coisas. A professora está conversando com a estagiária, recostada na almofada e sacudindo o pandeiro. Ela percebe a filmagem, e depois de um instante de silêncio, a professora começa a cantar a música da Baratinha e percutir o pandeiro como acompanhamento.

Nesse entremeio, Jullie ainda está manuseando a corneta; a coloca na boca, retira, observa, coloca no chão, a apanha novamente, coloca na boca na parte mais larga, e a explora de diferentes formas.

Com o movimento da professora, logo os bebês retomam o estado de atenção à canção. A câmera procura pelos demais bebês e percebo que Thomaz está vindo em direção ao solário. Quando a música termina, a professora comemora com um EEEEEEE prolongado, e instantaneamente um bebê também o faz emitindo um EEEEEEE. E o tema da barata se prolonga, e a professora passa a cantar e tocar “aaaaa ba-ra-ta diz que teeemmm...”. Alguns bebês já não fazem mais questão da música e seguem suas explorações. A professora olha para todos os bebês e continua cantando e tocando.

Davi pega um dos objetos oferecidos pela pesquisa em mãos e começa a girar sua haste, produzindo som e olhando para a professora. E a música termina, a professora então conclui com alguns movimentos, somente com o som do pandeiro.

As conexões são permeadas pela ação da professora pedagoga, entretanto, destacam-se os protagonismos de cada bebê em seus processos individuais de construção, apropriação e interação com o contexto sonoro-musical que permeia a situação. Esta situação se prolonga desde a situação anterior, na qual a professora percutia o pandeiro e cantava.

A cena, em geral sugere que a professora quer fazer algo musical para a filmagem, entretanto, com frequência ela cantava, colocava diferentes CD'S e acompanhava as músicas com algum instrumento ou movimentos do corpo procurando interagir com os bebês. O que foi perceptível desde os primeiros contatos com a turma de berçário.

Existem muitas inter-relações sonoro-musicais nesta cena, a primeira é desencadeada pelo choro da bebê Sthefany. Lucas, Jullie, Samuel e Theylor, estão interessados no som produzido pela corneta e também na amplificação do som e da voz da professora.

Também na direção de outras situações dentro da mesma cena. Como quando Luiz Ryan e Lucas interagem sonoramente ao percutir na motoca, e a quebra do silêncio quando Isadora parece convidar ou recomeçar a interação sonoro-musical que acontecia. Ainda, quando Davi observa mesmo distante as diferentes propostas de som, quando Jullie alcança a corneta e passa a explorar, agora não mais como expectadora, mas como protagonista, quando acontece o retorno do pandeiro a cena, e o interesse já não está sobre ele, e os bebês passam a ignorar a situação, o que demonstra que o protagonismo não está no papel desempenhado pela professora, mas na atenção e interesse que os bebês dispõem para com a exploração.

Nesse sentido, que Moura (2009, p. 81) menciona que “As artes, como linguagens, são expressão de conhecimentos sociais e culturais que possibilitam às crianças exercer seu potencial imaginativo e criativo. [...] Para elas, arte e vida são realmente a mesma coisa”. Sendo assim, poderiam sugerir outras ações, e quem sabe outras análises, que diferentes da perspectiva sonoro-musical, sugeririam análises completamente distantes deste campo do conhecimento.

Assim, como quando Davi quer interagir com a professora com outro instrumento em mãos, mas sem resposta desiste da intenção. Instaurou-se ali um curto diálogo, que, entretanto não teve prosseguimento ali, naquela situação, mas que certamente terá frutos em outros momentos. Como em seguida, quando a professora comemora o término da canção. Esta simples ação de relação com a música cantada, desencadeia uma nova exploração que será narrada adiante.

4.3.1.3 Situação C. O envolvimento de Samuel (26")



Figura 47 - O envolvimento de Samuel

A professora está a cantar e tocar com o pandeiro a música “Não atire o pau no gato”. Samuel está sentado na motoca virado para a direção da professora Lívia e tem em suas mãos um objeto sonoro que deve ser girado no ar para produzir som. Ele está explorando aquele objeto, e produz som segurando com a mão direita o cabo e com o auxílio da outra mão rodeando a outra parte.

Quando a professora conclui a música, comemora novamente, e bate o pandeiro na palma da outra mão, o que instantaneamente é reproduzido por Samuel com o objeto que tem em mãos.

Ao começar outra música, Samuel está a observar outra coisa, e outros bebês estão a olhar para Lívia cantando e tocando.

A situação sonoro-musical, na qual que se envolve Samuel, é conectada a sinestesia de estar entre os bebês, brincar com a motoca e participar da atividade de cantar com a professora. Ele parece distante, e ao observar a situação, envolve-se como se acompanhasse produzindo um som com o instrumento que dispõem em mãos.

Sua expressão pensativa talvez divague sobre sua ação em descompasso com a da professora, ou por tentar adequar o som que produz ao canto. Quando a professora finaliza a canção com o pandeiro, Samuel demonstra, como uma reprodução ao que acontece, as batidas de seu instrumento na palma da mão. Certamente que ele não produz o mesmo som, mas sua ação foi investir

conhecimento sobre a ação. Ele tem consciência do que se passa e quem sabe de outra função ao objeto que tem em mãos.

Observar esta situação nos impossibilita ver o todo dos acontecimentos, das formulações voltadas àquela coparticipação de Samuel, entretanto, enquanto adulta e pesquisadora capto o que bebê exterioriza. Que são (re)ações permeadas pela ação de cantar e tocar da professora. Segundo Hoyuelos (2004^a, p. 144) “Em certo modo, diz Malaguzzi, a criança é uma espécie de túnel de que só vemos uma parte, mas devemos reconhecer nossas limitações para ver todo o ocorrido, todo o processo”.

O que podemos buscar compreender, e não na direção somente de deduzir o que se passa, é o que fala o contexto, as expressões, o conjunto de ações que permeiam o todo, e de certa forma ler nas entrelinhas, nas pistas, como citara anteriormente, acerca da pesquisa-intervenção.

4.3.1.4 Situação D. Thomaz e a corneta (1'44")



Figuras 48, 49 - Thomaz e a corneta

As crianças estão na sala neste momento. Thomaz está sentado no tatame com uma corneta na boca. Ele a retira da boca e a observa; recoloca, tira e volta a por na boca e assopra um som de UUUU decrescente e grave. Retira a corneta da boca. Sorri.

A professora, que não aparece na filmagem, emite um som contínuo em UUUUUUU, somente um pouco mais agudo e diz: - Faz! Thomaz leva a corneta à boca a retira e a professora faz UUUUUuUuUUUU, com uma variação sonora no meio, e Thomaz com a corneta na boca repete UUUuuuu, tira a corneta da boca e a retoma produzindo um AAAA aberto que continua quando recoloca a boca na corneta.

O som do A toma forma de U, com o som prolongado, por um período mais longo. Para, retoma o ar, e continua a produzir o som. Para, ameaça engatinhar, volta a ficar sentado, recoloca a corneta na boca e volta a produzir o som de U prolongado e com pausa, retoma o ar e volta a produzi-lo. Quando para, retira a corneta da boca, observa o objeto que tem em mãos. O leva na boca, emite um curto som de U e termina retirando-a da boca com um som de É curto.

A professora continua a interagir com ele, e faz som de U com variações, decrescendo levemente. E Thomaz volta a fazer o som, agora com variações também. Thomaz retira da boca a corneta e produz um curto balbucio. Observa novamente seu objeto, olha pela parte que sai o som, explora. E volta a virá-lo e sopra uma, duas, três vezes.

Eleva a corneta a sua frente, coloca-a no chão e engatinha algumas vezes para frente. Volta a pegar a corneta solta um som de Uuéé, e produz som com a corneta. Agora ele está brincando com o som que produz com aquele objeto. Faz variações, retira da boca, observa, pega pelo bocal, coloca no chão dando duas batidinhas com ela no chão, balbucia, retoma em mãos, põe seu dedinho indicador no bocal da corneta, leva-a a boca, brinca com ela na boca, observa seu entorno, olha para o lado em que a professora estava, e a professora vem em sua direção, oferecendo um pão. O que conclui a brincadeira-musical de Thomaz.

A brincadeira sonoro-musical é despertada pela corneta, que anteriormente a professora tocava no solário. Thomaz perspicazmente produz som com aquele objeto, o observa, faz experiências, demonstra prazer nas suas explorações. Inicialmente mantém o som em uma mesma altura, está preocupado com outras questões, e no decorrer deste processo, ele passa a brincar também com a produção do som.

O diálogo sonoro que instaura com a professora parece ser um incentivo a sua intenção. Ele apresenta um interesse sonoro-musical elevado, e suas explorações sugerem comparações, medições, e variações. Segundo Staccioli e Ritscher (1994, p. 15), “Fazer música hoje significa – nas interpretações mais extremas – usar qualquer atividade que envolva uma busca em qualquer tipo de evento sonoro”.

Mesmo que sejam estremadas, as posições de que o bebê está a produzir em certa proporção música, cabe ressaltar que Thomaz realiza e organiza explorações sonoro-musicais. Ele busca algo naquele objeto, talvez além do que o som pode lhe proporcionar; ele demonstra conhecimento no momento que sugere responder à ordem emitida pela professora; demonstra que reconhece o sentido que pode lhe proporcionar o som emitido pelo instrumento.

4.3.2 Cena 2. Samuel, o pandeiro e a intervenção da professora

(OBS II/ Sem1/d3/ tarde =1'21”)



Figuras 50, 51 - Samuel e o pandeiro

O protagonista desta cena é Samuel, que está mais próximo à câmera, com um pandeiro de plástico em mãos. Theylor foi focado, pois estava produzindo persistentemente som com uma cornetinha, o que chamou a atenção de Samuel.

Em seguida a professora começa a cantar, acompanhando a música do CD (um repertório oferecido pela pesquisa). A professora Lívia canta e movimentava o corpo e bate palmas. Quando ouve as batidas de palma, Samuel toca o pandeiro, buscando acompanhar o ritmo da música e do canto da professora. Quando a música modifica seu andamento, a professora faz movimentos de passos lentos parados, Samuel está observando, e dá duas leves batidas no pandeiro. A professora movimentava os braços e pernas de acordo com a música e Samuel para de bater e olha para o lado do aparelho de som.

Quando a música retoma o andamento mais acelerado, a professora começa a marchar no seu lugar, intimando Samuel a marchar também. Ele está parado, olhando, com as mãos abaixadas junto ao corpo. E quando a música acelera, Samuel começa instintiva ou até premeditadamente, a percutir no pandeiro e assim a professora começa a bater palmas o acompanhando.

Samuel percutiu no pandeiro acompanhando a música, vira-se na direção do aparelho de som, e depois de costas para a professora, troca de mão o pandeiro e percutiu com as mãos invertidas agora. E vai percutindo o pandeiro e olhando para os colegas, como que a animá-los. Tal qual a professora fazia até então. E parece que dois colegas movimentam-se, um deles, em primeiro plano na filmagem, percutiu o objeto que tem em mãos também.

O diálogo, aqui observado, é organizado por diferentes parâmetros. Samuel e a professora interagem de forma diferente, um com ênfase nos movimentos do corpo e outro com o movimento do instrumento. Quando Samuel fita o aparelho de som, sugere demonstrar que naquele momento da música, em que o andamento é mais lento, o pandeiro deve estar parado, pois o retoma apenas quando percebe a deixa da música, que volta a acelerar.

Aquela experiência de brincar-musical é desencadeada pelo convite da professora, mas toma uma proporção maior do que apenas o movimento do corpo, quando Samuel decide percutir seu pandeiro. Ele dialoga aqui de forma complexa, ele está interagindo com a professora, acompanhando a música e percutindo o pandeiro em tempos diferentes, demonstrando um conhecimento apurado acerca da música que toca e de sua função na participação instrumental. O que destaca que

“[...] seria errado supor que as crianças não levam suas brincadeiras a sério” (MOURA, 2009, p. 83).

Assumir papéis e interagir sonoramente com o contexto, são características que promovem destaque à situação de envolvimento de Samuel com o pandeiro, do pandeiro com a música, da música com a professora; e de diálogos entre todos eles.

4.3.3 Cena 3. O repertório e a descoberta de ritmos e tempos com palmas e comemoração

(OBS II/ Sem1/d3 tarde 23/05/12 = 52”)



Figuras 52, 53 - Livia, a descoberta de ritmos e tempos

Livia está em pé, o que não ocorria com frequência. Estava acompanhando a música tocada no CD. Livia gira tentando acompanhar o ritmo da música. Em seguida passa a girar e bater palmas. A professora Livia bate palmas, descompassadas, mas bate. Ela aproxima-se de Livia, pois tem medo que ela desequilibre, visto sua dificuldade para caminhar.

A menina Livia está animada com o que está fazendo. Sorri. Gira e bate palmas, caminha e faz movimentos com as mãos, interagindo com o ritmo

da música. A professora canta e Lívia bate palmas e olha para os colegas. Volta a caminhar em direção a professora, batendo palmas novamente. Quando a música para por alguns instantes, ela eleva suas mãos ao ar e comemora com um EEEEEeee, a professora também o faz estimulando a iniciativa.

Lívia percebendo que a música não acabara, volta a bater palmas e balançar levemente seu corpo. Os bebês que estão no chão, estão envolvidos com suas interações. Mas Lívia está conectada com a música, dança, sorri e bate palmas. Quando a música está terminando, Lívia faz um gesto com o braço direito, como que olhando para cima e erguendo seu braço em acompanhamento. Antes disto a professora já havia comemorado o fim da música, mas só depois do gesto encerrado, é que Lívia comemorou com um som de EEEEE e bateu palmas, e a professora o fez novamente.

Lívia apresenta nesta cena o reconhecimento da fonte sonora de música, assim como anteriormente o fez Samuel. Mas Lívia interage com a música a partir dos movimentos de seu corpo, como o caminhar, as palmas e gestos, acompanhados da vocalização, na qual sugere cantarolar e comemorar a conclusão da música.

A cena narra uma Lívia envolvida com a música, acompanhando ritmo, andamento, melodia, etc. Uma música que despertou seu envolvimento em um brincar-musical, peculiar a sua forma de compreender o contexto. A cena trata também dos gostos e preferências musicais (SCHAFER, 1992, p. 24), que despertam a curiosidade sonoro-musical da menina.

Lívia observava o contexto do berçário, sentada e até então, pouco havia interagido com o material oferecido pela pesquisa ou com qualquer outro material da sala. E neste dia, ela demonstra um conhecimento peculiar, singular, como Dewey (2010, p. 109) ressalta que deva ser a experiência, da música que tocava.

Ao final destas observações, algumas cenas narradas, e que envolviam o brincar-musical como as cenas que retratam Samuel e Lívia, são descobertas conectadas a um conhecimento que se estruturou muito antes desta fase, pois “[...] a partir dos dois meses os bebês são capazes de igualar altura, volume e o contorno melódico das canções entoadas por suas mães, e a partir dos quatro meses já

conseguem se adequar à estrutura rítmica das canções ouvidas” (SEKEFF, 2007. p. 75).

É sob esta vertente que, além de observarmos a preocupação com o tipo de repertório oferecido aos bem pequenos, se sobressai à proposta de um cotidiano rico em aspectos musicais, para que este tipo de conhecimento seja estruturado a partir da curiosidade explorativa emergente nos bebês.

4.4 VAMOS PASSEAR DE TREM? DO BRINCAR-MUSICAL ÀS (RE)AÇÕES DO BEBÊ FRENTE A PROPOSTA DO PROFESSOR PEDAGOGO

Após os relatos das diferentes formas de produzir música pelos bebês, seus processos de organização das explorações sonoro-musicais, busco acrescentar com a etapa de intervenção seguinte, adaptações dos trabalhos da professora Esther Beyer para o espaço de berçário.

Certamente que atividades semelhantes a estas foram construídas por Ilari, entretanto, emerge aqui minha experiência pessoal junto à proposta de Esther por um tempo significativamente coerente a propô-lo na pesquisa.

Isto, tendo em vista, que na medida em que uma proposta pedagógico-musical organizada pelos adultos da sala, apresentará novas formas de exploração daqueles instrumentos que os bebês vinham experimentando durante os meses que se passaram.

A produção de um brincar-musical é percebido pela pesquisadora cotidianamente, muito em função, de os bebês já possuírem intimidade com o material. As propostas pedagógico-musicais, que permearam a segunda fase de intervenção, mostram que a organização de atividades que englobem a música, apresentam novos parâmetros musicais aos bebês.

A partir de então, ilustro em duas perspectivas momentos de interlocução dos bebês com o material, que embora já fizesse parte do cotidiano deles, não eram percebidos e explorados da mesma forma que passaram a fazê-lo em decorrência da proposta da pesquisa. A primeira sessão envolve uma cena que tem a intenção de apresentar a exploração sonoro-musical de diferentes propostas sonoras de chocalho, com o retorno dos *egg shakers*, do ganzá, com o acréscimo de flautas de êmbolo, para a contação de uma história musicada.

A segunda sessão apresenta, comparativamente, três cenas, cada uma delas nas diferentes semanas, no dia em que trabalhei com os balões, objeto presente em muitos momentos em que estive junto à turma. Esta prática visa expor o quanto a interação assemelha-se nos diferentes dias, mesmo com a nova proposta acontecendo desde o primeiro dia. A nova interação e produção sonoro-musical, com aqueles balões, é incorporada desde o primeiro dia pelos bebês, com a ênfase em bebês diferentes a cada dia, em função de isso ter acontecido espontaneamente em cada cena.

4.4.1 Sessão 1. “Ó, lá vem o treeeeemmm!”

A cena seguinte é produzida após eu contar a história intitulada “O Trem” (1999), de autoria de Mary França e Eliardo França, reimpressa em 2010, pela editora Ática, entre a coleção Gato e Rato. Esta era a terceira vez que contava a história, e havia agregado a cada sessão novas características. Neste dia resgatei alguns instrumentos da cesta da escola, e acrescentei outros, como alguns chocalhos confeccionados pela pesquisa para a turma, com diferentes materiais alternativos, e ainda, diferentes flautas de êmbolo, que caracteristicamente eu apitava em todo o início de contação. Funcionava como um convite a passear de trem. Soava como o apito do trem.

A história era permeada por sons, ritmos, alturas e andamentos. O desenvolvimento acontecia também com movimentos do corpo e com vocalizações. Os bebês participavam atentamente de cada momento. Foi importante perceber que o convite que a flauta fazia no começo da história, os trazia para um mundo diferente por alguns minutos.

Após a contação, eu cantava uma canção que tratava do trem, semelhante à proposta de Esther, e também de Stahlschmidt (2002), pois ambas acompanhavam uma canção ao piano, logo após a finalização da história. Nesse dia, eu cantei com o acompanhamento da percussão dos ovinhos (*egg shakers*); repeti a canção por duas vezes. E durante a atividade, eu ofereci os ovinhos que tinha em mãos e outros chocalhos confeccionados com material alternativo, o ganzá e as flautas de êmbolo de plástico e de madeira para os bebês. Foi quando a cena teve início.

4.4.1.1 Cena 1. Os sons que permearam o “passeio”

(INT II/ Sem3/ d1/ 25/06/12 - tarde = 4”55”)



Figuras 54, 55 - Os sons que permearam o “passeio”

Thomaz produz sons com um chocalho que possui em sua mão esquerda. A professora Lívia está interagindo com Jullie, que oferecera a flauta de êmbolo para a professora. Lívia assopra e movimenta o êmbolo, promovendo alternância de sons. Os bebês observam a produção de som pela professora, estão todos sentados ou próximos ao tatame após a atividade da contação de história.

A câmera fixa em Jullie, que já está a retomar a flauta. A câmera também capta Luiz Ryan ao fundo, com um ovinho de metal, percutindo no ar, na barra de metal e na parede da sala. Pode-se perceber que um bebê está percutindo um ovinho, e a câmera o procura. É Lucas, que sacode o ovinho na altura da cabeça e depois o leva ao chão. Ele passa a explorar o instrumento que está no chão com o dedinho indicador. Logo, Thomaz retoma sua exploração, faz movimentos laterais e altos com o chocalho que ainda tem em mãos.

Thomaz acompanha o movimento da mão com o chocalho que produz o som, com o movimento de todo o seu corpo. Quando Thomaz conclui o

som, Lucas parece rebater com novos movimentos enfáticos de seu ovinho no ar. Visivelmente percebemos a diferença sonora, Thomaz possui um instrumento de som mais grosso, grave, e Lucas produz um som mais fino, agudo, com seu ovinho.

Ao visualizar a cena, percebemos outras sonoridades extraídas de outros materiais. Luiz Ryan está envolvido em produzir sons em pé junto à barra de ferro. Ela percute o ovinho de metal e movimenta todo o seu corpo em conjunto. Lucas continua a percutir seu ovinho também. Outros bebês possuíam em mãos objetos sonoros. Quéverton e Nathan, os bebês mais novos, estão a observar a atividade. Isadora tem em mãos um ganzá, mas sem produzir som com ele.

Jullie leva a flauta à boca, mas não consegue extrair som, e leva a mesma a professora, como a bater nas costas da professora. Thomaz irrompe a cena agitando seu chocalho, o que Isadora busca estabelecer relação sonora com o objeto que possui em mãos. Uma das estagiárias produz sons com um ovinho e quando ela para, Thomaz retoma seu som, ela faz um curto som, e Thomaz responde com nova produção de som.

A professora Lívia novamente produz som com a flauta que Jullie tinha em mãos, e a menina Lívia também quer explorar aquele objeto. Luiz Ryan está o fundo, percutindo agora na parede com seu ovinho de metal.

Volto a câmera aos meninos que estavam interagindo mais próximo, e percebo que Theylor junta-se àquela brincadeira sonora. É nítido que eles estão em interação.

Thomaz produz som, Theylor responde, eles se observam; Lucas também participa; ao fundo, o ovinho de Luiz Ryan permeia a interação como um tempo secundário. A flauta que a professora usa para interagir com Júlia e Lívia interrompe a interação. Luiz Ryan derruba seu ovinho, mas trata de recuperá-lo. Logo, novas interações sonoro-musicais estabelecessem-se entre Lucas, Isadora, Luiz Ryan. Parece que os bebês despendem uma atenção diferenciada à ação. Mas o todo é permeado pelos diferentes objetivos individuais e coletivos de produção de som.

Lívia não consegue a flauta que gostaria então retoma um chocalho da turma, está convidando alguém a interagir com ela. Os bebês continuam a explorar, e Thomaz está promovendo um som com a boca em seu chocalho,

faz curtos sons de mmmm, mmmm, mmmm. E parece que Theylor busca fazer a mesma coisa, pois está também com um chocalho na boca, observando a ação de Thomaz.

A professora oferece o caxixi à Lívia, agitando-o. Logo, outros bebês tentam interagir com o som. É o que faz Thomaz, que agita seu chocalho. Quéverton observa fixamente a ação de Thomaz. Isadora agita seu ganzá, Lucas seu ovinho, e Lívia o caxixi em uma mão e o chocalho em outra. Nathan está a explorar o chocalho que tem em mãos. Theylor está muito interessado em ter o chocalho na boca, mas também busca interagir produzindo som mesmo que por breve tempo.

A professora tenta fazer com que Quéverton segure um ovinho; entretanto, ele está interessado em observar. Thomaz e Lucas, assim como Theylor, passam a coçar a gengiva com seus instrumentos. Entre explorações sonoras e coçadas na gengiva, Luiz Ryan abandona o ovinho e volta sua atenção para o caxixi. Alguns bebês ainda continuam esta mesma exploração, mas a cena é diluída pelo choro de um dos bebês.

Onde antes era possível visualizar um ou dois bebês interagindo e produzindo musicalmente, após a atividade percebe-se que muitos estão envolvidos naquele objetivo.

Se atentarmos para o início da cena, podemos perceber a semelhança com uma improvisação, uma coparticipação dos bebês na organização dos sons. A introdução acontece com Thomaz, e logo outros sons são agregados à exploração. Parece haver um diálogo entre os bebês, quando Lucas e Thomaz estão produzindo sons com seus instrumentos. Ao fundo Luiz Ryan também explora as possibilidades sonoras do ovinho de metal na barra de ferro e na parede da sala.

O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói. Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem (DEWEY, 1976, p. 37).

Nesta cena, percebemos que a ação de um bebê desencadeia a de outra, e diálogos e explorações sonoro-musicais são construídos, na direção do que parece ser uma coprodução, por meio do brincar-musical. Neste sentido, Verba et al. (2011, p. 57) expõem que:

As crianças põem-se a explorar o material e, muito rapidamente, a atividade de uma delas desperta o interesse da outra, que começa a imitá-la, a “fazer como” ela. Algumas vezes, uma terceira e até uma quarta criança faz o mesmo. “Fazer como” a primeira parece gerar uma vontade comum para continuar atuando juntas.

No que se relaciona aos processos aleatórios como componentes da criatividade, Cabanellas (2007, p. 83) sugere que

As trocas entre ações semelhantes, repetidas com ou sem alternância, as situações recorrentes de repetição, as zonas de ajuste/desajuste dos tempos vitais, os conceitos de contraposição, de tensão, articulam o ritmo de cada ser vivo na base do caráter autônomo e criativo da cognição (p. 83).

O mesmo autor, ainda, ressalta:

[...] as estratégias para a criatividade se desenvolvem se o meio as oferece como viáveis. Em certos níveis de grande complexidade um corpo vivo se engaja, não só com seu meio, senão consigo mesmo, fazendo emergir desta forma, um mundo exterior e um mundo interior. Caso contrário, o indivíduo deixa as estratégias criativas no inconsciente sem usar ou os faz emergir (CABANELLAS, 2007, p. 85).

4.4.2 Sessão 2. Que som vem do balão: um conjunto de experiências

A atividade do balão aconteceu enquanto os bebês estavam todos deitados no tatame de barriga para cima. Acima deles foi posicionado um tule com os balões, os movimentos executados entre dois adultos que seguravam as extremidades do tule, acompanhavam uma música clássica (MOZART, 1786/1787) executada no aparelho de som. Enquanto acontecia a apreciação da música, os bebês também acompanhavam a diferenciação entre os movimentos, em acordo com a música que era cantolada por mim, e acompanhada pelos adultos da sala.

Quando a música passa a repetir, os balões são soltos sobre os bebês, que recebem os balões em seu entorno. Nesse instante, a atividade passa a ser oferecida com mais proximidade para cada bebê, que sente a vibração por meio do balão, pois o adulto cantarola a música, que ainda acompanha a atividade, através do balão. Portanto, há uma troca musical, não só sonora, quanto tátil, com o bebê, que percebe o som através da vibração do balão. Ao final, os bebês exploram livremente os balões. E, é quando, ocorreram as seguintes cenas.

A primeira cena é protagonizada por Thomaz, que ao mesmo tempo em que produz som com sua mão no balão, também o capta através da vibração sentida pela mão que o segura. A intenção sonoro-musical da ação de bebê Thomaz, não foi exposta na primeira proposta da atividade com balões. Ela foi observada por Thomaz enquanto uma estagiária estava movimentando um balão entre as mãos acima da cabeça de Quéverton.

4.4.2.1 Cena 1. A mão que produz e capta o som

(INT II/ Sem1/ d2/ 12/06/12 – tarde = 4'55")



Figuras 56, 57 - A mão que produz e capta o som

Alguns bebês estão no tatame, com balões ao seu redor. Dentre os que observo, Nathan está explorando um balão branco, e Quéverton é entretido por uma estagiária que faz movimentos que produzem som ao segurar o balão com as duas mãos. Thomaz segura um balão vermelho com a mão esquerda e faz tentativas para pegar outro balão com a mão livre.

Numa tentativa frustrada, Thomaz coloca a mão vazia também sobre o balão vermelho, e começa a raspar os dedos no balão, mas parece um pouco disperso, pois está procurando algo ao seu redor. Ele explora o balão com o dedo indicador e depois com a mão inteira. Thomaz continua olhando ao seu redor, mas também a explorar o balão com os dedos e a mão inteira. Logo ele volta a tapear os balões ao seu redor.

Os bebês Thomaz, Nathan e Quéverton, estão envolvidos pelas particularidades da exploração de seus balões. Cada um a sua maneira. Nathan busca oralizar algo no balão, Quéverton observa atentamente o som produzido pelo balão, e Thomaz está interessado em produzir sons no balão com as mãos. Na cena, percebo que a ação de Thomaz é desencadeada pela proposta da estagiária com o bebê Quéverton, e que sua postura é desatenta com relação a ação sobre o balão.

Entretanto, Cabanellas (2009, p. 82) menciona o desenfoque criativo, algo que agora soa na pesquisa como peculiar a algumas cenas. A autora sugere que isto signifique para alguns autores “[...] uma ‘atenção dispersa’”. Um postura, que é referida em diferentes áreas do conhecimento, e que sugere que o bebê está realmente construindo conhecimento, mesmo naquele estado.

4.4.2.2 Cena 2. Soa e vibra

(INT II/ Sem2/ d2/ 18/06/12 - manhã)

A turma está explorando os balões no tatame. Está uma festa, mas nada voltado à exploração que os bebês acabaram de vivenciar. As adultas da turma estão cantando parabéns e atirando os balões para cima. E as estagiárias estão brincando com os balões entre elas, como de costume no período da manhã.

4.4.2.2.1 Vídeo 1. O brincar-musical espontâneo I (11”)



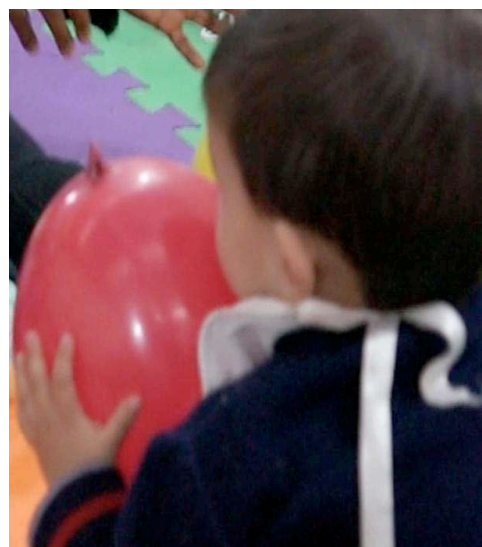
Figuras 58, 59, 60 - O brincar-musical espontâneo I

Davi e Júlia estão em pé em frente à câmera, interagindo com as estagiárias e a professora. A música clássica que acompanha a atividade com os balões ainda está tocando. Júlia abaixa-se e pega um balão azul e o leva ao ouvido. E escuta o que se passa na sala através do balão. Davi passou em frente à câmera em busca de alguma coisa.

A professora que está em frente a câmera, interage com as demais crianças, e uma das estagiárias percebe a ação de Júlia, e comenta: - Olha ela colocou no ouvido ó! E logo Júlia lança o balão ao alto, e neste momento a câmera abre o foco e percebe-se Davi, que está com o balão na boca e sugere interagir com a pesquisadora, como havia feito durante a atividade.

Ambas as iniciativas dos bebês Júlia e Davi estão conectadas a atividade proposta por mim aos bebês. Há intensão musical nas ações protagonizadas pelos pequenos. Eles estão construindo novas descobertas sonoro-musicais, estão produzindo, pesquisando, experimentando. Um brincar-musical repleto de sentido, fruto daquela intervenção construída com os adultos.

4.4.2.2 Vídeo 2. O brincar-musical espontâneo II (23")



Figuras 61, 62 - O brincar-musical espontâneo II

Na sequência, Davi distancia-se e Júlia é chamada pela professora Bia, que vocaliza um ôôôô fechado e contínuo no balão que está entre sua boca e a cabeça de Júlia.

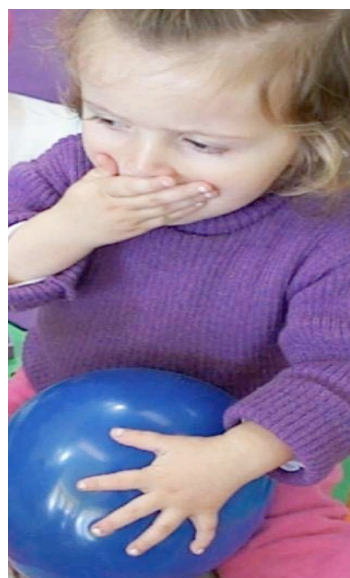
Uma das estagiárias convida Davi a falar no balão que está junto a sua cabeça. Ele olha, mas abaixa-se e pega um balão e o leva a boca, e Júlia deixa de prestar atenção na professora que insinua repetir a ação. Júlia vira-se e coloca o balão na boca e emite um som aberto de óóóóó. E sai caminhando. E Davi ainda leva o balão à boca por algumas vezes, abaixado, e sugere falar, mas não emite som aparente. E levanta-se e ergue o balão que cai em suas costas.

Ao fundo, neste vídeo, ainda percebe-se Lívia. Ela, assim como Davi e Júlia, também está a experimentar as formas de ouvir o mundo que os cerca através do balão. O balão, objeto que já estava no berçário antes da intervenção, repleto de outros significados, outras funções. Agora, o balão transformou-se em algo totalmente sonoro para adultos e bebês do berçário. E é interessante perceber o quanto o balão tornou-se objeto da curiosidade dos bebês, que vão além da proposta da intervenção, que passam a criar novas oportunidades de exploração sonoro-musical através do brincar cotidiano.

Moura (2009, p. 80), acerca disto, expõe que “a brincadeira é uma manifestação singular da constituição infantil [...] Não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança”. Destaque que Malaguzzi (apud HOYUELOS, 2006) sugere como a criatividade, envolvida pela curiosidade e a liberdade em aprender dos pequenos.

4.4.2.3 Cena 3. A ação do professor reflete diretamente na ação do bebê: explorações sonoras com o balão

(INT II/ Sem3/ d2/ 26/06/12 – tarde = 59”)



Figuras 63, 64 - Lívia: explorações sonoras com o balão

A menina Lívia está no tatame junto a alguns bebês. Ela pega um balão azul e o leva a boca e emite um som de AAAA. Ela repete por mais vezes, segurando o balão com as duas mãos abertas. Ela, então, abaixa o balão e leva a mão direita aberta e vazia à boca e emite o mesmo som na mão. Depois ela pega novamente o balão e o leva a boca, emite o som mais uma vez e o baixa.

Uma estagiária que está ao seu lado, passa uma toalhinha limpando seu nariz abruptamente, e isto a desequilibra no que estava fazendo.

Logo se percebe que ela retoma a ação e passa a manipular o balão com a mão, produzindo um som característico. Ela observa ao seu redor, segurando o balão com a mão direita e manipulando-o com a esquerda. Parece hipnotizada. A câmera observa o contexto e os demais bebês, e Lívia continua a passar a mão e a dar puxadinhas no balão. Antes de a cena acabar, percebe-se que Lívia leva novamente o balão a boca emitindo um som. Depois de fixar rapidamente em outros bebês, a câmera volta-se para Lívia, que está a oferecer o balão para que a pesquisadora produza sons, como durante a atividade.

É impossível não destacar as experiências que Lívia constrói com o balão. Ela está atenta às possibilidades daquele objeto/brinquedo. Quando emite o mesmo som ao levar o balão e a mão à boca, ela constrói comparações. Parece buscar alguma compreensão, organiza testes, quer saber das diferenças que sua ação produz. Nesta cena, podemos identificar que ela está produzindo conhecimentos refinados acerca dos sons, da boca, da mão, do corpo, do balão.

Sobretudo, “[...] não se aprende para simples acúmulo de conhecimentos, para mero desfrute pessoal ou para quando as crianças crescerem. Aprende-se a todo o momento [...]” (MOURA, 2009, p. 90-91), aprende-se. Acima de tudo, os bebês constroem conhecimento para aquele momento específico.

Na sequência desta cena, Lívia conduz a atividade, dizendo o que é para fazer com o balão, o som que é para produzir e em que bebê ela gostaria de colocar.

Hoje é o primeiro dia da segunda intervenção, estou tensa, sem saber como me sairei e como será a receptividade dos bebês. Depois de uma semana de distanciamento as crianças parecem maiores, mais expertas, participativas.

Estava com saudade de todos. Quando cheguei os bebês estavam acordando, alguns mamando, e aos poucos foram levados ao tatame. Quando me viam, sorriam. Alguns pediam colo. Foi ótimo estar entre eles novamente. Percebi que estão mais comunicativos oralmente. Balbuciam mais e interagem cada vez mais entre eles. (DC – INT II/Sem1/d1/tarde = 11/06/12)

Mesmo que minhas palavras pareçam infundadas, quando visualizei os vídeos, percebi que as particularidades de cada bebê fazem parte de mim, enquanto pesquisadora, professora, adulta. Eles são parte daquilo que a pesquisa se constituiu até agora; são o centro de toda a atenção deste ato de investigar, e ressaltado que nem sabem da amplitude de suas partilhas cotidianas comigo.

Compreender os processos de exploração sonoro-musical cotidianos destes bebês foi intenso, e cada dia que retorno ao berçário, se constrói mais interessante. Este processo não tem início e muito menos fim, se considerarmos que o fim em si, está carregada de conclusões. E aqui, há sempre espaço, e porque não, tempo, para novas descobertas, sempre conectadas, afinal é processo interdependente.

As (re) ações e produções cotidianas dos bebês no berçário, nos apresentam a

[...] coexistência de uma *outra* realidade social que, emergindo das suas interpretações acerca do seu mundo de vida, subjaz, fervilhante e intensa, à versão lisa e de superfície que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar (FERREIRA, 2009, p. 145).

Deixamos de observar os bebês ressignificando suas ações, mesmo com inspiração no mundo dos adultos e no mundo das experiências.

Tratamos assim, de compreender o bebê como um ator-criança, e de

[...] assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem (FERREIRA, 2009, p. 147).

Portanto, é possível construir parâmetros de produção de um brincar-musical cotidiano pelos bebês, que certamente poderá ser interpretado, a partir destes vieses, como produção musical.

5 O BRINCAR-MUSICAL: A PERSPECTIVA DE QUEM ESCUTA O TODO E CONSTATA QUE OS BEBÊS PRODUZEM MÚSICA...

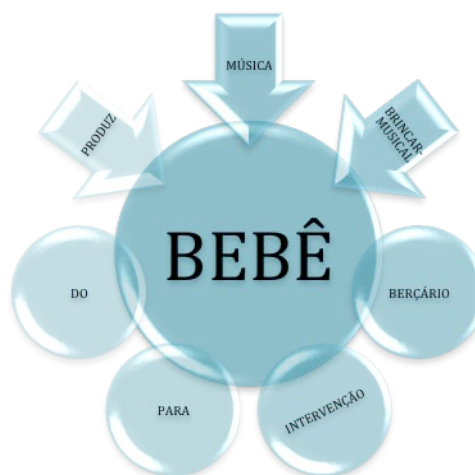


Figura 1d - Desenho indicativo da fase do estudo

O brincar-musical é o que se traduz nesta pesquisa, como a produção cotidiana da música pelos bebês. A música, desvincilhada de valores do mundo do adulto, como um sem-fim, um *continuum* de experimentação sonoro-musical. Ressalto que a natureza dos bebês, de cada bebê em sua particularidade, permeia o experimentar, pesquisar, produzir e reproduzir, em busca de conhecimento e de afirmação de ideias que perpassam suas vidas.

O bebê vai além da capacidade de observar do adulto, e no decorrer desta tese, construo um conhecimento junto aos bebês de um brincar totalmente voltado a experimentação e exploração sonoro-musical. O brincar é a ação sobre e a partir das ferramentas (brinquedos, objetos e instrumentos sonoros) que lhes são oferecidas e aos quais ele constrói múltiplos significados.

Quando adentrei ao berçário da pesquisa, assim como a maioria das pessoas, compreendia que o que sabia sobre bebês, era resultado de minha cultura e da cultura do outro, daquilo que conhecia dos bebês por instinto e por observação do mundo que me cercava, da perspectiva da professora e agora pesquisadora de bebês, e de um monte de outras coisas que sabemos, ou que pensamos saber.

E, entrei no campo, sentei e observei. Foram nos dias entre os bebês, que senti naquele berçário, coisas que jamais poderei descrever somente em palavras.

Foi como sugeri anteriormente, quando mencionei uma epígrafe de Ostetto (2006), lá no começo, quando comecei a falar sobre a pesquisa e sobre o berçário que abraçou a pesquisa, pois palavras nem sempre são suficientes para descrever o todo, mas geram a construção de conhecimento de muitas formas.

E são basicamente com as palavras que busquei apresentar outra maneira de perceber o bebê produtor de conhecimentos e também de conhecimentos musicais. Destaco que, ao utilizar o verbo produzir, resgato os significados que podemos encontrar agregados a essa palavra, que vem repleta dos sentidos que encontrei nos bebês, em profunda relação com o universo sonoro-musical.

Produzir³⁴, remete à produção de algo. Produção, que em Abbagnano (2007, p. 798) é compreendida como:

[...] (gr. *ἔρπειν*; lat. *Productio*, in. *Production*; fr. *Production*; aí. *Production*; it. *Produzione*). Pôr como ser alguma coisa que poderia não ser. Platão definia como arte produtiva “qualquer possibilidade que se torne causa de geração de coisas que antes não existiam” (*Sof.*, 265b), e Aristóteles via na P. a função da arte, distinguindo-a da ação e do saber: “Toda arte conceme à geração e procura os instrumentos técnicos e teóricos para produzir uma coisa que poderia ser e não ser e cujo princípio reside em quem a produz, e não no objeto produzido” (*Et. nic.*, VI, 4, 1140 a 10). Deste ponto de vista, a P. distingue-se da ação, que é a operação cujo fim está em si mesma; diferença na qual S. Tomé de Aquino insistiu (v. AÇÃO). O platonismo, porém, diminuía essa diferença. Plotino afirmou que, para a natureza, “ser o que é significa produzir; ela é contemplação e objeto de contemplação porque é razão; e como é contemplação e objeto de contemplação e de razão, produz. A P. é contemplação” (*Enn.*, III, 8, 3). Estas considerações foram frequentemente repetidas do ponto de vista idealista, o que não impede que a melhor definição do termo em questão continue sendo aristotélica.

³⁴ pro.du.zir (*lat* *producere*) vtd **1 Dar existência; gerar**; fornecer, dar: *Boas árvores produzem bons frutos.* vtd **2 Fazer, realizar**: “E daí por diante, até o sacrifício impiedoso,... foram sem conta os milagres que (o boi ‘santo’) produziu” (Lourenço Filho). vtd **3 Fabricar, manufaturar**: *Esta companhia produz muito papel.* vtd **4 Criar pela imaginação; compor**: *Produzira o escritor obras valiosas.* vtd **5 Dar lugar ao aparecimento de; originar**: *Esses charcos produzem febres intermitentes.* vtd **6 Dar como proveito ou rendimento**: *Produz essa indústria grandes lucros. A fábrica lhe produz uma fortuna.* vtd **7 Apresentar, exhibir**: *Produziu esse conjunto um belo espetáculo. Produzir documentos, produzir testemunhas* (no foro). vtd **8 Dar como resultado; surtir**: *Seu discurso não produziu o esperado efeito.* vtd **9 Ter como conseqüência; causar, motivar**: *A subnutrição produz muitas enfermidades.* vtd **10 Dar como resultado da multiplicação aritmética**: *5 multiplicado por 4 produz 20.* vtd **11 Ser o berço de**: *A América produz grandes homens.* vtd **12 Criar**: ‘A ciência produz maravilhas’ [...] (MICHAELIS, 1998).

Assim, de sentidos e significados, de dicionários filosóficos ou da língua portuguesa, a palavra produzir pode ser compreendida como dar existência, gerar, criar, compor, originar, exhibir, dentre outros significados, que valoram de sentido essa produção da música pelo bebê. A música que de acordo com John Cage (apud SCHAFER, 1992) é *sons* dentro e fora das salas de concerto, nos apresenta uma época, uma geração, que condiz com conhecimentos mais abertos, contemporâneos, que por isso mesmo, é capaz de identificar conhecimentos além do que nós adultos podemos ver, ouvir e sentir.

Dewey (2010, p. 128) ressalta que “o ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada”, e complementarmente expõe que “[...] a experiência estética – em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada à experiência de criar” (p. 129), como o ato de produzir música pelos bebês.

É Lino (2008) quem traduz o olhar e a escuta de pesquisadora, por captar diferentes modos de compreender que aquilo que acredito sobre os bebês, faz algum sentido. A autora ainda expõe que:

[...] a música instala-se no corpo para brincar, para afrontar o poder adulto, para seduzir, para contagiar os pares, para reproduzir interpretativamente, para explorar paisagens sonoras, para imaginar e ensinar o ouvido a escutar, fazendo que a criança viva a música antes de conhecê-la (LINO 2008, p. 353).

Quero, também, ressaltar que quando a autora refere-se à criança, compreendo que também esteja se referindo ao bebê, que ainda não conhece as estruturas musicais, como um adulto é capaz de fazer. No decorrer da pesquisa, foi possível apreender possibilidades de interação dos bebês com o processo de construção e estruturação do conhecimento sonoro-musical, a partir das ações cotidianas com o espaço, com o outro e com os materiais disponíveis. As intervenções dos bebês aconteciam basicamente por meio do brincar, que variava na dimensão intencional, mas que contemplava:

[...] uma experiência transformativa, que consome um espaço e um tempo e é intensamente real para a criança. Brincar é aprender-se brincante nas e das linguagens. Enfim, é a cultura da infância sendo

produzida pelas crianças que dela participam [...] (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 29).

Uma experiência, aqui permeada pelo brincar, sempre transforma algo em alguma coisa, ou nos confere novos parâmetros para novas experiências, sejam estas positivas ou negativas. Ou seja, são os bem pequenos produzindo conhecimento sobre e para eles mesmos.

Sobre a produção da música dos bebês, e dos conhecimentos que esta ação envolve, destaco que “[...] toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2010, p. 122). Sendo assim, é no espaço/tempo do berçário, um dos espaços em que passavam grande parte de seu tempo, que os bebês da pesquisa estabeleciam e produziam música cotidianamente.

Acerca disto, Bigand (2005, p. 59) menciona que “[...] pesquisas demonstraram a extraordinária capacidade do cérebro de interiorizar as estruturas complexas do ambiente, mesmo quando só estamos expostos a elas de maneira passiva”, o que não é o caso dos bebês, que estão em constante (inter)ação com o contexto que os cerca.

No decorrer da estada no campo, escrevia no diário (DC) as formas pelas quais captava sonoramente o ambiente do berçário, como aquele ambiente repleto de (inter)ação e de vida, passava por mim. Eu o percebia como,

O SOM DO BRINCAR: O ato/ação de brincar promove a sonoridade do ambiente. (DC - 04/05/12 – INT-I Sem 2 d3 [04/05/12] manhã)

[E a]

SINFONIA DO BRINCAR: Além das batidas, do som de largar um brinquedo, pegar outro, etc, ainda são ouvidos balbucios, canções (balbucios melódicos), gritinhos, choramingos... Ao reunirmos esses sons, percebemos a composição de uma bela sinfonia do brincar. (DC – INT-I Sem2 d3 [04/05/12] tarde)

Dessa forma, passei a compreender que além das particularidades de cada bebê, como menciona Dewey (1976, p. 31) “a experiência não se processa apenas dentro da pessoa”, mas no conjunto entre seu entorno, nas descobertas do outro e de si próprio. Assim, os bebês vão estruturando seus modos de produzir música. Como sugere Lino (2008), em sua tese, eles ainda nem a conhecem da forma que a imaginamos.

É nesta direção que traço algumas distinções entre a música *para* bebês e a música *dos* bebês, músicas tão diferentes e iguais simultaneamente. Em especial porque são músicas tratadas na dimensão de adultos e de crianças bem pequenas, bebês, cada uma organizada a partir de conhecimentos pré-estabelecidos por si e por seus pares.

A música é *para* bebês quando é pensada, *pelos adultos*, para os pequenos. E a música *dos* bebês, é pensada e produzida pelos pequenos. Uma música sem amarras, mais livre de estruturação, é produzida a partir das experiências e da cultura musical de cada bebê. E, dentre as discussões levantadas até aqui pela pesquisa, e que envolvem a relação com a música para bebês e a música dos bebês, existem alguns aspectos a serem considerados.

No caso da música para os bebês, encontramos, no primeiro capítulo desta tese, algumas relações da música para os bem pequenos com as teorias da cognição infantil, como é o caso de Jean Piaget para Esther Beyer. Brito (2003, p. 46) sugere que as aulas de música para bebê, “[...] podem ser maravilhosos espaços para o exercício sensível e cognitivo [...]” dos bem pequenos.

No que tange a música dos bebês para esta pesquisa, ressalto uma base teórica vinculada à sociologia da infância e da pedagogia da creche italiana, com ambas as vertentes observando e salientando a perspectiva de ver a criança e, em especial, o bebê, como protagonistas de seu processo de aprender e explorar o mundo que o cerca.

Hoje, discute-se criticamente o legado evolucionista, o enfoque maturacional, a perspectiva desenvolvimentista como suportes privilegiados na constituição das teorizações e experiências concretas nas creches e pré-escolas. Nesta dimensão, a contribuição da Psicologia tem sido relativizada, dando margem a outros olhares e atuações sobre a infância e as relações pedagógicas que envolvem os pequenos de 0 a 6 anos. [Nesta época, ganhava] espaço a visão sobre a criança como sujeito cultural, com vez e voz no cenário sócio-histórico do qual participa (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 1).

Sobrepondo argumentos que relevem a abordagem construída, sugiro a reflexão de Eslava (2007, p. 90), na qual reafirma que:

[...] o que agora nos interessa constatar, é que os primeiros momentos da linguagem artística são anteriores a garatuja, as

primeiras canções aprendidas ou improvisadas e se produzem em idades muito pequenas no ser humano. A busca dos gestos infantis como símbolos espaciais e temporais, se materializa [...] no estudo dos vestígios que estes gestos depositam tanto de forma plástica, como sonora, e nos ritmos que dentre elas se revelam.

Um trabalho de constatação minucioso e que ressalta a beleza das posturas de cada bebê da pesquisa, e de sua interação no espaço/tempo do berçário, que revelaram tanta informação quanto imaginava que poderia ser necessário para tal compreensão.

Após a análise dos dados produzidos durante a pesquisa, retomo os objetivos, agora com o intuito de identificar as conclusões a que cheguei de acordo com cada etapa de inserção no berçário do Núcleo Infantil. Em primeiro lugar, visava observar como ocorriam os processos de exploração sonoro-musical cotidiana dos bebês no berçário. E foi justamente neste processo de conhecer e observar, que compreendi o quanto os bebês são realmente sonoros e produtores musicais através de seu brincar.

O processo de conhecer o mundo que os cercava foi profundamente permeado pelos sons que produziam, pois os bebês vocalizavam e sonorizavam suas ações permanentemente, salvo em curtos momentos de reflexão de sua ação e nos momentos em que estavam dormindo. Nas demais situações que perpassavam o dia-a-dia dos bebês, eles estavam de alguma forma, conhecendo o mundo através da audição, da oralidade, do tato (dentre os demais sentidos).

Os processos de exploração sonoro-musical aconteciam nestes entremeios, como protagonistas ou não, nas situações em que os bebês passavam a explorar os materiais, as possibilidades sonoras que produziam nos seus corpos, quando identificavam a fonte sonora e passavam a apreender aquele conhecimento que logo passaria a ser (re)produzido por eles. Dentre outras situações e não exatamente nesta ordem, os bebês construía estruturas musicais ou sonoro-musicais, apreendendo e construindo uma rede de conhecimentos.

No que se relaciona a revisão teórica organizada na pesquisa, objetivava *analisar* como a pedagogia da creche italiana fomentaria a relação com a proposta de exploração sonoro-musical dos bebês no cotidiano do berçário, e *potencializar* atividades de exploração musical selecionadas com base no trabalho de música para bebês de Esther Beyer.

Ambos os objetivos foram efetivados durante as duas fases da pesquisa com intervenção, em específico, quando primeiramente passei a oferecer subsídios materiais sem a interferência direta de adultos e em uma segunda fase de intervenção, quando efetivamente passei a construir momentos sonoro-musicais com os bebês.

No primeiro momento de intervenção compreendi que a perspectiva italiana de que a creche deve disponibilizar uma gama de materiais diferenciados para que o interesse surja com as crianças, era essencial para o berçário a que estava inserida. E passei a visualizar uma curiosidade inata entre os bebês, identificando que o que cabe aos adultos do berçário é organizar chances de eles construírem conhecimento nas diferentes áreas. Era realmente nesta esfera que o material sonoro oferecido passava a contribuir.

Com relação à segunda intervenção, é primordial destacar que as explorações sonoro-musicais estavam conectadas a nova forma de ver o instrumento, o livro ou o objeto ao qual já estava inserido no espaço do berçário. Como menciona Brito (2003, p. 45) “obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas”. Assim, os ritmos apresentados, as sonorizações da história, as canções, as bolas e balões, tinham novas funções, que logo foram incorporadas e rearranjadas pelos bebês.

No que se relaciona ao objetivo de *analisar* os processos de exploração musical cotidiana dos bebês a partir dos materiais sonoros incorporados pela pesquisa ao berçário, denotou sentido de consequência ao que havia observado. Visto que os bebês exploravam de maneira sonoro-musical aquilo que possuíam cotidianamente ao seu alcance, os materiais sonoros agregaram novo sentido às explorações, novas possibilidades, novas descobertas.

Os bebês mostravam através de sorrisos, expressões, olhares, vocalizações, que estavam ansiosos por aquelas descobertas, que estavam satisfeitos e entusiasmados com aqueles materiais. A maioria dos bebês não conhecia os materiais e foi possível apreender deles as suas primeiras (re)ações, o manuseio daquela novidade, e perceber o espanto com a produção sonora que a ação deles sobre o material produzia.

No tempo em que estive no berçário, compreendi que esse processo de explorar do bebê foi acrescido por novas descobertas, por novas tentativas, por

pesquisas diferentes. Os bebês passaram a interagir com os outros bebês e com os adultos, estabeleceram-se diálogos sonoros e totalmente musicais. Ideias de quem tem propriedade sobre a exploração.

Durante a produção e a análise dos dados, foi possível concluir que os bebês produzem música, muito em função da maneira como percebia a ação dos bebês e através do brincar-musical dos bem pequenos, um brincar com os sons vocalizados ou produzidos pelo corpo e/ou materiais a disposição dos bebês no espaço/tempo do berçário.

Os bebês, assim como os adultos, possuem formas particulares 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 sonoramente entre eles, dentre outras situações mencionadas no decorrer da pesquisa. A diferença, é que os bebês produzem música naturalmente, partindo da necessidade que cada um tem de expressar, brincar, explorar, comunicar, o que lhes convém.

No período que se estendeu durante a primeira fase de observação pude testemunhar e compreender que o processo de exploração sonoro-musical acontecia indiferente dos materiais a que os bebês podiam ter contato no berçário. Entretanto, ressalto a necessidade, fato que envolve a pedagogia da creche italiana, de oferecer um ambiente rico, estimulante e porque não, instigante. Que o bebê tenha a curiosidade explorativa, como mencionado anteriormente, de brincar e interagir com diferentes tipos de materiais que promovam a exploração sonoro-musical cotidiana.

Foi em particular, com esta intensão, que organizei a primeira intervenção no berçário da pesquisa, com o objetivo de oferecer uma variada gama de materiais com diferentes origens, valores econômicos e propostas, para que outros bebês, para além dos bebês da pesquisa, possam ganhar com tal proposta. Os materiais alternativos, muito embora se possa questionar seu valor para o contato pelos bem pequenos, tem valor no sentido de uma proposta mais acessível para que as creches e escolas de educação infantil, além de adquiri-los possam repô-los com maior frequência.

O material alternativo é valioso meio para os primeiros contatos dos bebês, mesmo que eles possam, quando possível, entrar em contato com instrumentos

musicais originais. Além de materiais sonoros e instrumentos alternativos confeccionados pelos professores da turma.

A primeira fase de intervenção ofereceu instrumentos e materiais sonoros de diferentes formas para os bebês. Entretanto, não havia a intenção de oferecer instruções de uso ou interferências diretas com os bebês e/ou professores. Basicamente, queria compreender como ocorrem os processos de exploração sonoro-musical dos bebês no cotidiano do berçário, quando os bebês possuem materiais variados e que promovam a curiosidade deles.

Os primeiros momentos denunciavam que o material proporcionado pela pesquisa logo passaria a ser precursor de diferentes situações. Os objetos e brinquedos, antes utilizados, deram lugar à exploração do novo material. Como é frequente em qualquer situação, mesmo distante de objetivos de pesquisa.

Mas por detrás daquelas cenas, ou mesmo como protagonistas destas, os instrumentos e materiais deram origem a um novo tipo de interação com o material. Uma relação sonora dos bebês com o material, destes com o outro, e uma infinidade de novas descobertas sonoro-musicais tornaram-se cotidianas.

Os bebês passaram a explorar os materiais com as mãos, com a boca, com o corpo por completo, em diferentes superfícies, como o tatame, o piso do berçário, a parede, a barra de ferro fixada a parede, dentre outros. Além da exploração inicial com pecinhas de jogos de encaixe, os bebês passaram a explorar castanholas, tambores, pandeiros, de outras formas e de formas semelhantes, agora acompanhados por um instrumento/objeto sonoro.

Devo destacar ainda, que alguns instrumentos musicais originais ofereceram certo impasse quanto a sua utilização, visto que apresentaram defeitos, como o ganzá, que após algumas intervenções e brincadeiras pelos bebês, acabou abrindo e espalhando dezenas de bolinhas de chumbo pelo chão do berçário. Ou os *egg shakers*, que eram colocados por inteiro na boca pelos bebês, o que poderia causar asfixia, e dentre outros instrumentos não utilizados, como os xilofones, que quando retiradas as barras de madeira, ficam aparentes algumas pontas que fixam as teclas, dentre outros aspectos que devem ser relevados quando a intenção é deixar ao livre manuseio dos bebês, como era o caso da pesquisa.

No decorrer dos dias no berçário eu percebia que os bebês tinham (re)ações similares às observadas anteriormente, mas agora com intervenções diferentes ao

mesmo tempo. O instrumento era diferente, entretanto o processo de construção do conhecimento sonoro-musical e da produção da música pelos bebês continuava.

A segunda observação destacou que os chocalhos, CD's e caixas de música de antes, passaram a outro nível de importância. Eles continuavam lá, ao alcance dos bebês ou do adulto, mas pareciam ser ignorados mesmo com o passar do tempo.

A produção da música dos bebês na Intervenção II caminhou na direção de uma exploração sonoro-musical mais direcionada ao que o adulto propunha aos pequenos. O sentido de observação, a atenção, a ação sobre os objetos e instrumentos foi rapidamente captada pelos bebês, que passaram imediatamente a explorar de formas diferentes os objetos que já estavam disponíveis, antes desta fase da pesquisa, para eles. Como foi o caso do balão, que logo foi incorporado como objeto produtor de sonoridades, de vibração, de descobertas sonoro-musicais.

O trabalho musical que se estabelecia aparentemente com os bebês da turma de berçário I do Núcleo Infantil aconteciam em momentos musicais dentro da rotina do berçário, sem um planejamento prévio, no qual canções, danças e brincadeiras sonoras eram organizadas pelas adultas da turma. Entretanto, não cheguei a entrar em contato com a proposta pedagógica e o currículo do Núcleo Infantil, por não ser este o foco da pesquisa.

Na dinâmica que se estabelecia na construção do conhecimento por parte dos bebês, notei ao longo da estada no berçário e no decorrer da escrita e análise da tese, que as adultas da sala aprenderam a observar algo que eu procurava entre os bebês. Considerei a espontaneidade desta iniciativa pois foi acontecendo a partir da minha postura como pesquisadora, como observadora e com a postura de curiosidade perante questões que superficialmente poderiam ser notadas como corriqueiras a partir do brincar dos bebês.

Nesses devires do saber, entre as filmagens e o interesse por um bebê que brinca e explora o som, muitas vezes em questão de segundos, encontrei adultas interessadas no que eu via, na postura e na atitude, interpretando diferentes aspectos durante as situações. Um exemplo da atenção para com o meu trabalho estava na relação com os materiais e propostas que enquanto pesquisadora, eu oferecia ao berçário. Logo os objetos e materiais sonoros e as propostas diferenciadas foram incorporadas ao cotidiano das adultas da sala.

Constatações estas, que acrescentadas aos demais aspectos sugeridos pela pesquisa, com ênfase no protagonismo dos bebês, contribuíam para a pedagogia das infâncias, como uma proposta para a construção do trabalho coletivo com os bem pequenos. No sentido de tornar consciente e intencional esta perspectiva que apresento com esta tese, desvinculado de um sentido estrito de ensino de música na educação infantil.

A professora Bia, que em nenhum momento sugeriu ter formação musical formal, sempre cantou e improvisou percussões com diferentes materiais no decorrer do período em que estive no berçário, e algumas propostas eram bastante relevantes para os bebês, que sempre demonstraram interesse por tais situações.

Já a professora Lívia, mesmo sem formação formal em música, ou sem tocar um instrumento, comentou que participava de momentos musicais na igreja que frequenta, com apresentações, grupo de jovens e catequese. Mencionou que em anos anteriores havia proposto atividades musicais com as turmas de crianças maiores, mas com os bebês tudo parecia novidade, visto que era o primeiro ano no berçário I.

Mesmo assim, a professora Lívia entoava um vasto repertório de canções infantis para os bebês quase todos os dias. Em especial, quando sentava junto aos bebês no tatame ou no solário. Também cantava, dançava e coreografava as canções tocadas no aparelho de som, o que foi captado pela filmadora diversas vezes durante a pesquisa, e que funcionava como um convite aos bebês à ação de explorar a música que acompanhava as atividades do berçário.

A música sempre esteve no berçário. No aparelho de som, na voz das adultas da sala, na produção dos bebês. Sempre lá. Convidando, instigando e sugerindo que os sons, as melodias, o compasso, os timbres, sempre foram um viés para a produção de música pelos bebês.

No início da escrita desta tese, mencionei:

Em tempos de reflexão acerca do trabalho musical organizado e desenvolvido na educação básica em nosso país, muito em função da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, exposições desta natureza devem trazer à tona, perspectivas que instiguem a maneira de ver a música nos espaços de berçário brasileiros (p. 25).

E, certamente é importante resgatar aqui estas palavras, visto que a maneira como abordo a música nos espaço/tempos do berçário e contemplando a perspectiva do bebê é diferente das produções científicas brasileiras que tomei conhecimento até então. Capto o bebê como o protagonista, palavra-chave para um dos maiores ganhos desta tese, do processo de fazer/produzir música, enfatizando este período como momento de experimentação e exploração livre do contexto sonoro-musical que os cerca. Mencionava Malaguzzi (1999, p. 61), “[...] que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. O que resultou em captar dos pequenos os conhecimentos que eles tem interesse e constroem.

Deste modo, é que nas páginas anteriores da presente tese, destaquei “[...] que essa concepção acerca dos bebês explorarem o cotidiano de maneira sonoro-musical, possibilitará de certo modo, a eles, construir referências musicais particulares” (p. 34-35), o que remete a produção de uma música peculiar à pequena infância vivida por cada bebê, que constrói seus parâmetros a partir das primeiras experimentações sonoro-musicais.

Em citação utilizada anteriormente, Schafer (1992) afirmava que desenvolver o gosto musical vai além de possuir sensibilidade e inteligência, mas que versa sobre ter, em primeiro plano, curiosidade e coragem. Dois aspectos que ao final, passo a considerar intrínsecos aos bebês. Pois a curiosidade é inegável e a coragem vem conectada a esta vontade de aprender, de conhecer, de viver.

Ao final, gostaria de destacar, que o tema desta pesquisa, vai além da educação musical de bebês, pois organiza conhecimentos e concepções para diferentes áreas, como a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia da Infância, dentre outras. Escrevi esta tese, partindo basicamente da perspectiva do bebê produtor de conhecimentos, o bebê como protagonista dos processos que vive durante esta etapa da vida.

Há ainda que se relevar, que não esgotei todas as fontes de análise, visto que cada leitura que operei neste trabalho gostaria de mencionar novas perspectivas de análise. Entretanto, é chegada a hora de encerrar, e pensar que diferentes interpretações e questionamentos surgirão. Coube até então, levantar uma vertente de reflexão, de apontar caminhos alternativos.

Ao finalizar, sempre com a ideia de que nada se esgota ou se conclui de forma definitiva, trago aqui, em homenagem à primeira orientadora desta tese, a

professora Esther Beyer, a leitura de um texto, que guardo desde 2010, quando escrevemos em conjunto, um novo trecho para um antigo texto de sua autoria; uma ideia que Esther queria re-publicar. O artigo (Anexo A) trata dos bebês de Esther e da música para bebês e, como já referido, dos princípios que me trouxeram até onde estou, e da origem de tudo que escrevi e pesquisei para a tese que acabo de escrever. Nesta direção, é que concluo as minha ideias, minhas reflexões, acerca da música que os bebês produzem cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Tradução de Marialzira Perestrello – 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABRAORFF. Mostramos o que há por trás da linguagem musical. **Jornal da Abraorff**, Ano 3, ed. nº 3, dez., 2008. Disponível em: <http://www.abraorff.org.br/jornal/ABRAORFF_dez_2008.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2013.

ADDESSI, Anna Rita. Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”. In: **REVISTA DA ABEM**. V.20, n.27. Londrina: ABEM, p. 21-30. jan.jun., 2012.

_____. MUSICA 0-3: tra ricerca e pratica. In: A.R. Addessi, C. Pizzorno, E. Seritti (2007). **MUSICA 0-3**. Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana per l’Educazione Musicale (SIEM), Modena (Italia), 10 marzo 2007, EDT, Torino.

_____. La ricerca sulla formazione musicale degli insegnanti della scuola primaria nella Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna. In: TONI, B. (cur), **Educazione musicale e scuola primaria**. Inserto speciale regionale della rivista *Innovazione Educativa*, 2005.

AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: MARTINS FILHO, Altino. **Criança pede respeito: temas em Educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

AKOSCHKY, Judith. Eufonía. **Revista Eufonía**, 33 Los "cotidífonos" en la educación infantil. 2005. Disponível em: <<http://www.um.es/desarrollo-psicomotor/wq/2010/wqvicentemay2010/material/Ref03>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. Las actividades musicales. In: AKOSCHKY, Judith. et al. **La música em la escuela infantil 0-6**. Barcelona: Grão, 2008.

_____. Música en el Nivel Inicial. **e- Eccleston. Lenguajes Artísticos- Expresivos en la Educación Inicial**. Año 3. N. 6. Verano, 2007. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación. GCBA. Disponível em: <<http://iesecleston>>.

buenosaires. edu.ar/Revista% 20N%BA %206_ Akoschky>. Acesso em: 23 nov. 2012.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da Orgs. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 7-18, set. 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, S.R.S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: Congresso de leitura do Brasil, 17. 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: 2009.

_____. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil?. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. Orgs.. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo, SP: Cortez, 2009a.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Por amor & Por força: rotinas sobre na educação**. 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) - Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

BARROS, Regina Benevides de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da Orgs.. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Coleção obras escolhidas, v. 01, 3.ed. Brasiliense, São Paulo, 1987.

BEYER, Esther S. W. Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In: BEYER, Esther Org. **O som e a criatividade: dimensões da experiência musical**. Santa Maria: UFSM, 2005.

_____. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. In: Encontro Anual da ABEM. 13. 2004. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CBM/CEU e UNIRIO, 2004. p. 333-40. 1. DC-ROM.

_____. A interação musical em bebês. In: **Revista do Centro de Educação**. UFSM. v. 28, n. 02, 2003. p. 87-97.

_____. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. In: Encontro Nacional da ANPPOM, 13, Belo Horizonte: 2001. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM/UFMG, 2001.

_____. **The development of cognitive structures in infants: new approaches to music education**. Abstracts of 22.nd ISME World Conference. Amsterdam: 1996.

_____. A construção do conhecimento musical na primeira infância. **Em Pauta**, CPG Música, Porto Alegre, v. 5, n. 8, 1994c. p. 48-56.

_____. O desenvolvimento musical na infância precoce: um estudo de caso. **Boletim do NEA**. CPG Música, Porto Alegre, v. 2, n.1, 1994b.

_____. **Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit**. Hamburg: Krämer, 1994a.

_____. **Abordagem Cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS/FACED, Porto Alegre, 1988.

BIGAND, Emmanuel. Ouvido afinado. **Viver Mente & Cérebro**, Revista de psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento, São Paulo, p. 58-63, jun. 2005.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOLTON, Beth. Touch the Future: Make Music with Babies. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL. V ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Salvador/BA: 01 a 03 de ago. 2011. **Anais...** p. 10. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/Anais doISeminarioBrasileiroEducacaoMusicalInfantileVEncontro Internacional EducacaoMusical.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/Anais%20do%20Seminario%20Brasileiro%20Educacao%20Musical%20Infantile%20V%20Encontro%20Internacional%20Educacao%20Musical.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney. **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: SENAC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5ª Ed.** Brasília, 2010.

_____. **Lei Ordinária n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil.** Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo, Peirópolis, 2003.

_____. **Por uma educação musical do pensamento:** novas estratégias de comunicação. 297 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

BROOCK, Angelita Maria Vander. **A Abordagem PONTES na musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade.** In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM. **Anais...**São Paulo, 2008.

CABANELLAS, Isabel. Los procesos aleatorios como componentes de la creatividad. In: **Ritmos infantiles:** tejido de un paisaje interior. Barcelona: Ediciones Octaedro – Rosa Sensat, 2007.

CAIC-LG. CAIC “Luizinho de Grandi” – Centro de Atenção Integral à Criança NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 2013. Disponível em: <<http://nucleodee>

ducacaoinfantilcaic.blogspot.com.br/2012_04_01_archive>. Acesso em: 01. jan. 2013.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele Orgs.. **Bambini, spazi, relazioni**: metaprogetto di ambiente per l'infanzia. Reggio Emilia: Reggio Children, 2011.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORREA, Aruna Noal; SANTOS, Lucimar; BELLOCHIO, Cláudia. A ação docente na formação do conhecimento prático: oito estudos com licenciandos em música. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. UFRGS, 2005. **Anais...** UFRGS, 2005. p. 847. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60166/Resumo_20050886.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 fev. 2012.

_____. et al. O lazer no cotidiano escolar. In: XIV SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2002, Porto Alegre. **Anais...** 2002, Porto Alegre.

_____. **Programa LEM: Tocar e Cantar**: um estudo acerca de sua inserção no processo musico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM, 2008.

_____. **Educação musical para a pequena infância brasileira**: construindo conexões entre as abordagens músico-educativas produzidas no Brasil e a proposta malaguzziana. Projeto (Doutorado em Educação). 100f. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. In: **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

DELALANDE, François. A criança do sonoro ao musical, In: VII ENCONTRO ANNUAL DA ABEM. Trad. Bernardete Zagonel. Curitiba. **Anais...** ABEM, 1999.

_____. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Édition Buchet: Chastel, 1984.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: conversas com Claire Parnet. Figueira da Foz, Portugal: A Companhia da Palavra, 2012.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: 34, 1999.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.

_____. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DÍAZ, Maravillas. La Educación Musical en la Etapa 0-6 Años. In: **Revista Electrónica de LEEME** Lista Europea de Música en la Educación. n. 14, nov., 2004. Disponível em: <<http://musica.rediris.es>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre-RS: Artmed. 1999.

ERLAUDER, Laura. **Práticas pedagógicas compatíveis com o cérebro**. Lisboa: Edições ASA, 2005.

ESLAVA, Juan José. El símbolo, el gesto, la huella. In: **Ritmos infantiles: tejido de un paisaje interior**. Barcelona: Ediciones Octaedro – Rosa Sensat, 2007.

EU, Bebê (Petit D’Homme). Documentário. Produzido por Laurent Frapat. França, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta Orgs.. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, A. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. Disponível em: <<http://74.86.137.64-static.reverse.softlayer.com/>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco Demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In:

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de Orgs.. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FILIPPINI, Tiziana; GIUDICI, Claudia; VECCHI, Vea. **Dialoghi con i luoghi**: il catalogo. Reggio Emilia/ It: Reggio Children, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Predisposição, processamento e desenvolvimento musical na primeira infância: conexões entre a Neurociência e a Psicologia Cognitiva da Música. **Cognição e artes musicais**, v. 3, p. 109-117, 2008.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **O trem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999. Coleção Gato e rato.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta Hemsy. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GARDNER, H. **Frames of mind**. Chicago: Harper & Collins, 1983.

_____. **The arts and human development**. Chicago: Harper & Collins, 1974.

GOBATTO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços!**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEDU - UFRGS, 2011.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês e de seus cuidadores. **Psicol. USP**, v. 20, n.3, p. 313-36, 2009.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály**: semelhanças, diferenças, especificidades. Trabalho para a disciplina Seminário: Movimentos Pedagógicos I do curso de pós-graduação em Educação Musical no Conservatório Brasileiro de Música/RJ. Professor: José Nunes Fernandes. 2000. Disponível em: <http://ead.caxias.rs.gov.br/pluginfile.php/2816/mod_resource/content/1/DALCROZE,%20ORFF,%20SUZUKI%20EKODÁLY.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2013.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, set/1999. In: **Anais...**, p. 1-18, Anped, 1999.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário.** Dissertação (Mestrado em Educação) - . Programa de Pós Graduação em Educação – UFRGS, Porto Alegre, 2011.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro, 2004a.

_____. **Loris Malaguzzi: biografia pedagógica.** Tradução de Mara Davoli. Bolonha, Italia: Edizioni Junior SRL, 2004b.

_____. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona, España: Octaedro – Rosa Sensat, 2006.

_____. Vivir los tempos emocionados de la infancia. In: **Ritmos infantiles: tejido de un paisaje interior.** Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** Trad. João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ILARI, Beatriz Senoi; FILIPAK, Renata. Mães e bebês: vivência e linguagem musical. In: **Música Hoodie.** v. 5, n. 1, p. 55-100, 2005.

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

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

_____. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: _____. Org. **Em busca da mente musical.** Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006.

_____. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 18,

2007.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

_____; SANCHES, Melina Fernandez: Estudo dos Efeitos Da Musicalização no Processo de desenvolvimento geral de crianças. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10, Uberlândia, 2001. p. 121-7. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Orgs. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

_____. **Seu surpreendente recém-nascido**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, jan/fev/mar/abr, 2000. p. 20-28.

LINO, D. L. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Your image of the child**: where teaching begins. Translated by Baji Rankin, Leslie Morrow, and Lella Gandini. Seminar. Reggio Emilia/Itália: June/1993. Disponível em: <<http://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi-ccie-1994.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2011.

MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In MALLOCH, S. TREVARTHEN, C. **Communicative Musicality**: Exploring the basis of human companionship. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. Dicionários Michaelis. 2259 p. Versão online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2012

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe de. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: CORSINO, Patrícia. Org.. **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

MOYLES, Janete R. **Só brincar?** O papel do brincar da educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOZART, W. A. **Flute Quartet in A major**, 1st mvt, theme and 1st variation, KV 298. 1786/1787.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Belo Horizonte, **Anais...** ABEM, 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/62Monique%20Andries%20Nogueira>>. Acesso em: 26 set. 2011.

OLIVEIRA, Alda Oliveira et al. **Construindo PONTES significativas no ensino de música**. Texto aceito e apresentado no XVII Congresso da ANPPOM. São Paulo, UNESP, 2007. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/146/110>>. Acesso em: 01 jun.2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança**: formação-transformação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 250f. Campinas, SP: 2006

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz. org.. **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006.

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

_____. Influências da educação musical nas respostas vocais e de interação social em crianças nascidas prematuras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Udesc, 2010.

_____. **O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical.** Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método da pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. orgs. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. orgs. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Ano 10, n.1, p. 85-102. UERJ, Rio de Janeiro: UERJ, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf>>. Acesso em: 01 jun.2012

PEARCE, Joseph Chilton. **O fim da evolução: reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial.** Cultrix, São Paulo: 1992.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **O nascimento da Inteligência na criança.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

PIRES, Maria Cristina. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?.** 2006. 107f. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PRA Gente Miúda. (Artistas: vários). **Música Popular Brasileira**. Infantil. Universal Brasil. Brasil, 1993.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância na Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REDIN, Marita. Memórias da Infância: eternização da vida. **Anais...** Anped 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005. 280f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROCHA, António; REIGADO, João Pedro; RODRIGUES, Helena. Projectos de orientação musical para bebés: uma nova perspectiva da vivência. In: **Conferência Nacional de Educação Artística**. 2007. Disponível em: <<http://lamci.fcsh.unl.pt/downloads/realizacoes/22.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2012

SANTIAGO, Diana. Predisposições e Neurociência: que devemos ensinar na educação musical do pré-escolar? In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL, V ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais...**, Salvador/BA, 01 a 03 de agosto de 2011. p. 10. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais/AnaisdoliSeminarioBrasileiroEducacaoMusicalInfantileVEncontroInternacionalEducacaoMusical>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1992.

SEDIOLI, Arianna. **La cassetta dei suoni**. Ravenna: Edizioni Artebambini, 2009.

_____. Sonorità in gioco. In: MAZZOLI, Franca, SEDIOLI, Arianna, ZOCCATELLI, Barbara orgs. **I giochi musicali dei piccoli**. Bérghamo ITA.: Junior, 2003. p.49-90. Quaderni Operativi

SEKEFF, Maria de Lurdes. L. **Da música – seus recursos**. 2. ed. rev. Ampliada. São Paulo. UNESP, 2007.

SIMIANO, Luciane. **Meu quintal é maior que o mundo**: da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. 2010. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. **A música na educação infantil**: o movimento dos bebês em ambiente musical. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2007.

_____. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, 79-88, set. 2008.

SPITZER, Manfred. **Aprendizagem**: neurociências e a escola da vida. Lisboa: CLIMEPSI, 2007.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny. **Giocare la musica**: proposte per una educazione musicale e motoria di base. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1994.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior. **A canção do desejo**: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

STIFFT, Kelly. **A construção do conhecimento musical no bebê**: um olhar a partir das suas relações interpessoais. 334p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

TAFURI, Johanella. **Nascere musicali**: percorsi per educatori e genitori. Torino: EDP, 2007.

TOMATIS, Alfred A. **Der Klang des lebens**: vorgeburtliche kommunikation – die anfänge der seelischen entwicklung. Hamburg: Rowohlt, 1990.

_____. **A noite uterina**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1999.

TREHUB, Sandra. The developmental origins of musicality. In: **Nature neuroscience**. v. 6, n. 7, July 2003.

TREVARTHEN, C.; MALLOCH, S. Musicality and Music Before Three: Human Vitality and Invention Shared With Pride. **Zero to three**, New York, v. 1, n. 1, p. 10-8, set. 2002.

_____. Every child is musical: the innate joy pride of musicality, and learning music. In: International Conference of the Early Childhood Commission The International Society for the Music Education. 10. 2002. Copenhagen. **Proceedings...** Copenhagen: Danish University of Education/ECME/ISME, 2002.

VERBA, Mina et al. Trocas em uma situação de exploração de objetos. In: STAMBAK, Mira et al. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ (por extenso), responsável legal de _____ (por extenso), o(a) autorizo a participar de pesquisa de Doutorado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, organizada pela pesquisadora Aruna Noal Correa, que possui como objetivo central compreender como ocorre o brincar-musical nos bebês da turma do Berçário I do Núcleo Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil CAIC “Luizinho de Grandi”.

Declaro possuir uma cópia deste documento e de que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa, e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes a mesma. Tornando-me ciente de que a presente investigação será realizada com o bebê sob minha responsabilidade.

Ainda, tenho conhecimento de que os dados serão mantidos pela pesquisadora, e exclusivamente por esta, para fins de estudos científicos e educacionais, e armazenados em uma base de dados. A participação na presente pesquisa é voluntária e sem remuneração, podendo haver desistência a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo ou constrangimento.

Santa Maria, de maio de 2012.

Assinatura

RG

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos Pais e/ou responsáveis dos bebês do Berçário I do Núcleo Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil CAIC “Luizinho de Grandi”.

Olá!

Venho através desta carta me apresentar a vocês! Talvez alguns dos(as) senhores(as) já tenha observado a presença de uma moça a qual não foram apresentados na turminha de seu bebê, munida de uma máquina e um caderno! Meu nome é Aruna Noal Correa, sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação também por esta instituição, e atualmente sou acadêmica do último ano no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o apoio da CAPES/DS.

Estou há três semanas acompanhando a turma de seus bebês, e é com muito orgulho destes pequenos, que gostaria de convidá-los a fazer parte de minha pesquisa de Doutorado. Mas para tanto, eu preciso de sua autorização.

A pesquisa que realizo trata da produção de um brincar-musical dos bebês nos espaços de berçário das creches públicas no Brasil, ou seja, eu acompanho todas as descobertas dos bebês relacionadas as sonoridades que eles produzem com objetos, instrumentos, materiais diversos, em diferentes momentos do dia deles na creche, intercalando semanas de observação, com semanas de oferta de materiais e instrumentos musicais, que me possibilitem ter subsídios para analisar as ações dos bebês.

Vocês já devem ter ouvido falar sobre a existência de uma nova Lei, de número 11.769/2008, que recoloca a música como um dos conhecimentos a serem trabalhados na escola de educação básica de todo o país, na qual consta a obrigatoriedade de sua presença desde a educação infantil. É nessa direção que entra minha preocupação e meu problema de pesquisa, pois estou me questionando como esse conteúdo será trabalhado com os bem pequeninos, como é o caso dos bebês da turma!

A partir disto, me pergunto como as crianças exploram sonoramente o mundo que a cerca, para que através destes resultados, possamos organizar formas de refletir e trabalhar a música com os bebês, apoiando a proposta brasileira em um estudo que parte das crianças, e não da cabeça pensante de adultos!

Estou muito contente com o que tenho presenciado! Seus filhos são extremamente musicais! O que me incentiva e permite sonhar com uma belíssima tese de doutorado. Para o conhecimento de vocês, e também para a transparência da pesquisa, envio um resumo do que trata este estudo e o cronograma de quando estarei presente na sala de aula, acompanhada desta carta de apresentação e convite para os bebês participarem da pesquisa.

Ao final da pesquisa, me disponho a elaborar um parecer sobre o desenvolvimento deste brincar-musical dos bebês, durante minha estada na turma. Além de oficinas ministradas aos professores da creche durante este tempo de inserção.

As imagens coletadas para a realização da pesquisa, serão obtidas através de vídeos, fotografias e será mantido um registro escrito pela pesquisadora. Ainda, caso julguem necessário a utilização de nomes fictícios para os bebês, assim o farei. Caso contrário, apenas os denominarei pelo primeiro nome para facilitar as análises posteriores das imagens.

Caso necessitem, estarei disponível para possíveis dúvidas junto a turma!

Obrigada pela sua compreensão e colaboração!

Aruna Noal Correa

Pesquisadora Responsável

Contato: arunanoal@hotmail.com/ 84092015

Pesquisadora Aruna Noal Correa³⁵

Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS

Linha de pesquisa Estudos sobre infâncias

Orientadora Maria Carmem Silveira Barbosa

Coorientadora Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM

³⁵ Formada em Pedagogia Pré-Escola e Anos Iniciais pela UFSM, Mestre em Educação pela UFSM e Acadêmica do Doutorado em Educação pela UFRGS.

APÊNDICE C - CRONOGRAMA DE PESQUISA DE CAMPO

CRONOGRAMA DE PESQUISA DE CAMPO**01/2012**

A presente pesquisa tem como objetivo central compreender como ocorre o brincar-musical dos bebês do berçário 1 do Núcleo Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil CAIC “Luizinho de Grandi” no cotidiano da escola infantil.

Minha inserção se dará em diferentes momentos. A **primeira fase** foi de observação. Me questionando nestas duas semanas como os bebês exploram esse brincar-musical nos momentos de entrada, de interação entre eles, da higiene, da alimentação, no brincar livre, no pátio, etc.

A pesquisa prevê um afastamento de uma semana após as fases de desenvolvimento. Isto, para que eu possa acompanhar a maturação dos bebês com relação a exploração do mundo que os cerca. Novas descobertas acontecem constantemente e muitas vezes, por estarmos tão ligados a eles passamos a tratar como algo corriqueiro.

Neste afastamento acontece minha preparação para a próxima fase da pesquisa de campo. Durante este afastamento eu construirei materiais para a turma, em acordo com o que pude observar durante as primeiras duas semanas no que se relaciona ao tema da pesquisa.

Na **segunda fase**, prevista para ocorrer durante três semanas, ofereço materiais que poderão ser explorados sonoramente, a cada dia ou semana, de acordo com a reação dos bebês. Durante este período, estarei acompanhando o envolvimento destes bebês com o material de diferentes fontes teóricas de conhecimento musical infantil, como estudos italianos, espanhóis, brasileiros.

Depois de uma semana de afastamento, eu volto a turma para a **terceira fase**, que será novamente de duas semanas de observação. Aqui, procurarei observar o que mudou durante a adaptação cotidiana dos bebês a estes materiais oferecidos. Que construções estes acontecendo com relação ao brincar-musical dos bebês, e se estão acontecendo como posso interpretá-las.

Após outra semana de afastamento, retorno a turma para uma **quarta fase**, que será de desconstrução de algumas propostas de materiais. Talvez colocar os materiais ao alcance dos bebês da mesma forma ou de outras.

Dependendo das demais fases, este será momento de interagir musicalmente com os bebês.

Segue abaixo o cronograma em datas:

ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

MAIO						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

* Ressalto que as datas podem sofrer pequenas alterações em função do andamento da pesquisa e das observações dos bebês durante as etapas previstas para a pesquisa até o momento.

APÊNDICE D - CD COM AS CENAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

ANEXO

ANEXO – ARTIGO**A MÚSICA E SUA INFLUÊNCIA
NAS AÇÕES MOTORAS E NO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS**

Esther Beyer³⁶
Aruna Noal Correa³⁷

Quando observamos um bebê, ele muitas vezes nos surpreende. É expressivo em todos os sentidos: mexe-se, faz caretas, encolhe-se ou mostra-se, abre a boca e observa atentamente a tudo e a todos que o cercam. Se acompanharmos um segundo bebê, constataremos igualmente sua grande expressividade tanto em sua face quanto em seus movimentos. Mas, mais interessante e complexo, é pensar que cada bebê é único em suas reações. Se contemplarmos vários bebês em contato com uma cultura musical, possivelmente concluiremos que não há dois bebês que produzam exatamente os mesmos movimentos e sons ao serem apresentados a uma música, embora haja certos esquemas motores comuns ao desenvolvimento da maioria dos bebês. Assim, diante de toda esta diversidade, poderíamos falar de modos convergentes de experienciar a música?

Este estudo emergiu de um contexto maior de produções sonoras do bebê. Além do som que ele produz – o qual foi organizado e estudado anteriormente (BEYER, 2003; BEYER & PECKER, 2003) – existe uma série de outras ações como sorrir, balançar a cabeça, movimentar os olhos, ficar imóvel que, devem ser levadas em consideração quando queremos pensar no bebê de forma abrangente e

³⁶ Esther Beyer foi docente e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEdU/FACED/UFRGS. Graduada e Licenciada em Psicologia, Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Psicologia da Música pela Universität Hamburg e Pós-Doutora pela Universität Münster, ambas na Alemanha. Fundadora e coordenadora do Grupo de pesquisa em Educação Musical – GEMUS/CNPq.

³⁷ Aruna Noal Correa é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEdU/FACED/UFRGS, e bolsista CAPES/DS. Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade federal de Santa Maria – UFSM. Integrante do Grupo de pesquisa em Educação Musical – GEMUS/CNPq e do Grupo FAPEM/CNPq. arunanoal@hotmail.com

completa. O bebê está inserido em uma totalidade de vivências, que torna-se difícil retirar apenas uma para observar de modo isolado.

Nos últimos anos as temáticas relativas ao estudo da vida do bebê e as avançadas tecnologias têm se aproximado de novas idéias ainda inexploradas no imenso universo infantil, o que contribui para o fato de podermos entender e valorizar cada vez mais os primeiros anos de vida dos indivíduos. É neste sentido, que já em 1989, Klaus & Klaus demonstravam claramente as respostas de um bebê a produção verbal dirigida a ele com uma seqüência de quatro imagens de uma filmagem. Os movimentos de braços e pernas foram consideradas bastante coerentes com a entonação da voz do interlocutor. Com isso, poderíamos supor que este bebê organiza o seu mundo sonoro através dos movimentos que produz.

De modo semelhante, Trevarthen (2002) enfatiza em suas pesquisas programas de computadores que mapeiam em milissegundos as falas e os movimentos que acompanham a comunicação entre pais e filhos, constatando a coerência existente entre as ações de um e de outro. A dificuldade da observância destas simples relações familiares sem os equipamentos adequados é que nos levaram a compreender o fato de termos muito poucos estudos minuciosos a respeito.

A partir deste instigante tema buscamos através de uma pesquisa, mapear e compreender os diferentes tipos de movimentos produzidos pelos bebês. Para coletarmos os dados, observamos bebês que frequentavam semanalmente durante uma hora, o Projeto “Música para Bebês”, oferecido pelo Departamento de Música da UFRGS, através de gravações áudio-visuais das aulas.

Para o presente estudo focamos especialmente a atenção sobre as crianças pertencentes aos grupos A (0 a 6 meses de idade) e D (18 a 24 meses de idade), cada um com dez crianças. As imagens obtidas pelas filmagens foram retomadas várias vezes, buscando levantar diferentes tipos de movimentos produzidos por cada bebê durante as aulas de música. Após mapear os diversos tipos de movimentos, buscamos compreender em que contexto estes se davam durante a aula.

No que condiz a resultados podemos notar inicialmente que desde muito cedo o bebê é ativo e não passivo, com relação aos estímulos do seu ambiente e, em especial, no que concerne aos estímulos culturais. Não se trata de imposição exterior, mas de uma resposta que procura progressivamente se adaptar aos

acontecimentos novos. Muitas vezes esta conduta parece ter sido apreendida durante a própria atividade.

Foi possível perceber durante esse mapeamento, que alguns dos movimentos apresentados podem ser considerados típicos e mais freqüentes em um ou no outro grupo e, que a evolução de uma reação motora para outra também pode ser sistematizada, conforme a tabela:

Movimentos Típicos	Movimentos Típico
GRUPO A (0 a 6 meses)	GRUPO D (18 a 24 meses)
1) Vigilante Inativo	5) Vigilante Inativo Voluntário
2) Movimento Decorrente	6) Movimento Coordenado Voluntário
3) Movimento Indiferenciado	7) Movimento Impulsivo
4) Movimento de Exercício	

A seguir, passamos a explicar as ações acima listadas:

1) **Vigilante inativo:** Movimento que Klaus & Klaus (1989) descrevem em seu trabalho. Nesta fase, a criança está acordada e parada, mas totalmente absorto no evento que passa em frente aos olhos e ouvidos. É possível notar que desde muito cedo o bebê é ativo e não passivo com relação aos estímulos do seu ambiente, até mesmo nos momentos em que ele permanece vigilante, porém não esboça aparentemente nenhum movimento. Não se trata de uma imposição exterior, mas de uma resposta pela procura progressiva em se adaptar aos acontecimentos novos de seu entorno.

2) **Movimento Decorrente:** Em geral, as mães tendem, quando dançam ou balançam os bebês enquanto ouvem música, a impor certa ação sobre eles (para os lados ou para cima e baixo, etc.). Observamos que o bebê, após a cessação deste movimento da mãe, prolonga o movimento de seus pés, cabeça, braços ou mãos, numa espécie de menção para que a música recomece. Aqui também se enquadra o

“movimento aquático” que os bebês recém-nascidos fazem quando vão ouvir música e que se assemelha ao ato de nadar. Assim, a adaptação progressiva do bebê dá-se durante a atividade, de modo que não poderíamos considerar como ‘puro’ reflexo motor, uma vez que há o acréscimo de elementos externos (a audição, o movimento da mãe, etc).

3) Movimento Indiferenciado: Ocorre em momentos como, quando a mãe massageia o pé do bebê, e, ao mesmo tempo, ele contrai ou mexe a mão (ou vice-versa). Piaget (1987) explica que os movimentos do bebê formam uma totalidade organizada. O ato de mamar, por exemplo, não se restringe simplesmente ao ‘sugar’, mas fazem parte dessa totalidade a posição do corpo, o fechar das mãos, os movimentos da cabeça, dos olhos, etc. Os movimentos estão de tal forma integrados, que acomodar o corpo na posição de mamar já é suficiente para deflagrar o ato de mamar como um todo. Não há, portanto, associação entre um sinal externo e uma resposta sensório-motora, nem coincidência, mas demonstra que a sensação sinestésica e a sensibilidade postural foram assimiladas ao ato de sucção como um todo.

A partir disso, podemos interpretar o conjunto das reações dos bebês quando dançam ou fazem movimentos em sentido vertical, como assimilados e agregados à totalidade organizada que marcou sua vida desde a fase intra-uterina. Marcadamente, percebemos que o comportamento dos bebês faz-se por assimilação dos novos movimentos à totalidade das aquisições já existentes, como a resposta do corpo às mudanças no equilíbrio postural. Se isso ocorre, podemos falar em “reconhecimento de um quadro externo e de significados atribuídos a esse quadro” (PIAGET, 1987, p.67). Isso nos permite interpretar os movimentos dos bebês com suas mães como o fruto de associações com significado.

Há nesta situação um exercício funcional, algum aspecto adquirido que prolonga o que era simplesmente um reflexo. O que era uma resposta reflexa às variações do ambiente é um conjunto enriquecido e integrado de novos resultados. A conduta dos bebês pode ser compreendida como uma totalidade nova, que resulta de um exercício reflexo que se prolonga pela adaptação também adquirida (Ibid, p. 74).

4) **Movimento de exercício:** Ocorre quando alguns bebês, ao ouvirem música (ou determinados tipos de música), põe em ação algum esquema que estão praticando com frequência naqueles dias (exercitar as pernas, engatinhar, balançar braços, sacode incessantemente um chocalho que acabou de descobrir) que na verdade pouco tem a ver com a música em si. A música apenas detona o esquema que eles vem fazendo.

Segundo as pesquisas de Fraisse (1976) sobre o desenvolvimento do senso rítmico, a sincronização rítmica requer um sistema de antecipação que permita prever em que momento o golpe vai acontecer. Essa sincronização não é uma reação ao estímulo, mas apreensão de um intervalo temporal entre os eventos sucessivos (id, p.57). Tratando-se de crianças muito pequenas, não pensaremos na intenção de acompanhar o ritmo da música, ou qualquer tentativa de fazer corresponder seus movimentos ao tempo musical. Mas podemos compreender que a música cria uma indução motora, cuja expressão corporal rítmica é quase irresistível (id, p. 59).

5) **Vigilante inativo voluntário:** Este é o momento em que a criança decide parar todos os seus movimentos para ouvir o que estiver acontecendo em seu entorno: uma história, uma música, ou uma atividade durante o decorrer da aula. O bebê para tudo, e concentra sua atenção neste evento musical que ocorre. Parece-nos que este estado é decorrente, ou seja, a seqüência do movimento vigilante inativo (1), onde o bebê recém-nascido ficava parado captando tudo à sua volta. Entretanto, mesmo quando a criança encontra-se nesse período de inatismo, ela permanece aprendendo e envolvendo-se conscientemente com as ações que acontecem ao seu redor.

6) **Movimento coordenado voluntário:** Nesse período a criança produz movimentos de modo razoavelmente coordenado (mesmo que nem sempre ritmicamente), parando quando é solicitado e retornando ao estado de movimento, andando ou se mexendo, quando isto é ordenado. Elas também transparecem o domínio sobre a possibilidade de realizar ou não o que é proposto durante as atividades organizadas.

Os estudos de Fraisse (1976) mostram que a sintonia ao ritmo se desenvolve aos poucos. Como é possível observar nas gravações das aulas, os bebês gradativamente vão afinando suas reações, e organizando diferenciações, respondendo distintivamente aos diferentes andamentos musicais. Aqui, eles controlam as ações de ‘movimentar’ e ‘deter-se’ de forma prazerosa, correndo quando a música ganha velocidade e parando quando ela se acalma. Nos permitindo compreender que vem a constituir a seqüência dos movimentos anteriores: “decorrente”(2), “indiferenciado” (3) e “de exercício”(4).

7) Movimento impulsivo: Nesta fase os bebês que, em geral, ingressaram a pouco no programa parecem agir intensamente, de maneira impulsiva, e nem sempre de forma coordenada com a música. Isso, geralmente, decorre da ausência de limites impostos pelos adultos na rotina das crianças, produzindo ações repetidas com o objeto da atividade proposta e inadequadas ao momento e à música, podendo, ainda, sugerir a falta de intimidade com o grupo e desconhecimento da própria rotina das aulas, tendendo a buscar por outras razões para estar naquele ambiente. Esta impulsividade, também pode ser identificada, quando os pais perdem o domínio deste bebê, e a criança corre pela sala, agride colegas, lança objetos longe, deposita força exacerbada em uma ação, danifica objetos e machuca os demais bebês.

Este tipo de movimento e reações observados com freqüência nas crianças que ingressam no programa mais tarde (após os 18 meses) poderia nos sugerir que as construções espaço temporais, que dariam à criança a capacidade de se orientar no espaço e no tempo sofrem alterações com o ingresso no programa. Assim, mudanças na situação espaço-temporal poderiam resultar em desorganização interior das crianças, gerando este tipo de conduta. Segundo nossa observação, este poderia ser a continuação do movimento indiferenciado (3).

Ainda, podemos citar outras situações observadas sobre as reações dos bebês de até 3 meses de idade. A pesquisa de M. Lísina (1987), colaboradora da equipe de Vygotski, observou um fenômeno nos bebês de 3 meses, conhecido como ‘o *complexo de animação*’. O bebê sorri, balbucia e mostra uma excitação motora geral. Esse conjunto das reações do bebê tem aparência de experiência positiva e prazerosa. A pesquisadora considera que não se trata de uma simples reação frente ao adulto, mas de uma ação complexa de comunicação. A partir desse tipo de

reação o bebê começa a fazer as primeiras diferenças entre as pessoas e o meio ambiente. Lísina (ibid, p.288) considera essa reação típica como uma comunicação importante e peculiar, porque se apresenta de forma mais flexível que outras formas de expressão, podendo variar segundo as modificações introduzidas pelo adulto.

Essa pesquisadora enfatiza que tal atividade de comunicação é mais intensa e acontece antes do período da preensão. Para Elkonin (1987, p. 116), '*o complexo de animação*' é uma forma de comunicação emocional que se constitui como base, a partir da qual as ações intencionais e sensório-motoras se formam, tendo influência decisiva no desenvolvimento psíquico da criança.

Sobremaneira, é fundamental que o bebê tenha suas experiências de interação musical com o meio que o cerca. Entretanto, cada bebê vai desenvolver sua relação peculiar com a música, gerando movimentos semelhantes, e levando ao desenvolvimento de estruturas mentais que possibilitarão cada vez mais ampliar suas vivências e compreensão da música.

A cultura musical na vida dos bebês...

Os bebês nascem com uma determinada bagagem cultural advinda de suas experiências intra-uterinas. Entretanto, a cultura musical é adaptável ao contexto em que se insere, portanto socialmente construída entre o todo e as partes. Aos bebês, cabe construir sua própria gama de conhecimentos a partir das explorações e experiências de interação musical admitidas anteriormente e as conexões com aquilo que já apresentam quanto a preferências sonoras.

Em 1989, Klaus & Klaus já mencionavam que "os bebês não apenas demonstram individualidade em seus níveis de atividade, [...] mas diferentes práticas culturais e grupos raciais também afetam a quantidade de movimento do bebê" (ibid, p. 70). Assim, a cultura a qual o bebê está sendo inserido, torna-se fator condicionante para a sua curiosidade, refletindo na sua maneira de explorar o mundo.

Os adultos que convivem com o bebê tem mais a contribuir para o desenvolvimento deles, do que imaginam. Em especial e em grande parte, os bebês observados nos grupos A e D, sugerem movimentos permeados pelo envolvimento musical com aquele indivíduo pelo qual eles sentem um amor incondicional.

Existe uma tendência, talvez ocidental, que envolve a figura de quem educa, em preocupar-se com a ação da criança, relacionando diretamente o desenvolvimento da criança a ação, nesse sentido, se ela não está sendo estimulada ela não está se desenvolvendo. No que condiz as relações culturais, Cohn (2005) ressalta que “a questão deixa de ser como e quando a cultura é transmitida [...] mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia” (ibid, p. 33).

Nas aulas de música do Projeto, os bebês entram em contato com atividades que integram a diversidade, o que viabiliza o contato com a cultura musical geral e também dos familiares que se envolvem. Como, por exemplo, as inúmeras trocas entre o repertório de cada família, a entonação vocal de diferentes pais, os timbres vocais destes, permeadas pelas trocas sociais e afetivas de interação entre os pais e os bebês, e mais tarde no Projeto, entre os próprios bebês.

Décarie e Ricard (2002) mencionam que o desenvolvimento nesta fase,

[...] é, sem dúvida, onde ocorrem as mais complexas interações. Nessa época, há não só uma estreita relação entre o bebê e a pessoa que cuida dele, mas as condutas do bebê são, em si mesmas, de uma natureza tão fluida que pode ser extremamente difícil distinguir quais de seus elementos dependem da motricidade, da cognição ou da afetividade. As interações não são, portanto, unicamente interpessoais, são igualmente intrapessoais. (ibid, p. 97)

As relações que ocorrem nas aulas, viabilizam ao bebê experiências prazerosas envolvendo a música. No que se relaciona à aprendizagem de bebês e os estudos neurocientíficos, Spitzer (2007), indica que “a experiência e a maturação do cérebro determinam-se mutuamente: para que a maturação seja estimulada são necessárias várias experiências práticas; se estas experiências já tiveram lugar uma vez e se o desenvolvimento das zonas cerebrais das zonas já deu um salto, então as experiências correspondentes seguintes são possíveis” (ibid, p. 186). Por outro lado, nós acreditamos que a experiência, a ação musical, leva o bebê tanto a seu desenvolvimento musical em si, quanto à construção de estruturas cognitivas, no qual ocorrem modificações a partir da interação do indivíduo com seu entorno.

Com isso, os movimentos antes supostamente interligados confirmam-se, sugerindo que as experiências socialmente construídas, viabilizam o desenvolvimento de estruturas que agregam seqüência aos movimentos dos bebês. O que indica que os movimentos realizados pelos bebês em ambas as turmas, são provenientes das experiências musicais anteriores.

Não somente isto, mas também a aprendizagem está interligada aos movimentos decorrentes. Erlauder (2005) estabelece, a partir da neurociência que “[...] o cerebelo, que está envolvido na maior parte da aprendizagem, opera na sua mais elevada capacidade em períodos de movimento” (ibid, p. 53). Nessa direção, os movimentos captados nos bebês podem ser considerados não só como respostas àquilo que o entorno proporciona através da cultura musical, mas uma programação para que aquele momento se estabeleça na memória do bebê.

A música e toda cultura envolvida é inegavelmente ligada ao movimento, mas identificar que os movimentos provenientes dos bebês ainda nos primeiros meses de vida fazem conexão com as atividades e experiências, traz reconhecimento para a proposta destas aulas. Cohn (2005) na direção da sociologia da criança menciona que “as crianças não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura” (ibid, p. 35) em especial, responsável pelo repertório de conhecimentos.

Portanto, é muito importante que o bebê tenha a possibilidade de iniciar suas experiências com o universo musical de modo organizado o quanto antes, uma vez que a sintonia com seqüências rítmicas e melódicas vai se estabelecendo apenas de modo gradativo e dependente da velocidade de aprendizagem de cada criança. Possivelmente, a ligação dos bebês com a sonoridade será constante e inevitável, logo, é coerente conduzir esses momentos da melhor maneira possível, para que se estabeleçam vínculos emocionais, afetivos, sociais e quantos mais sejam necessários para que as crianças organizem suas culturas musicais desde cedo.

E então... Como propiciar a ação das crianças na música?

Ao falarmos sobre a validade de práticas musicais que contribuem para o desenvolvimento musical e integral de bebês, é inevitável dialogar sobre algumas sugestões interessantes para professores e pais que acreditam e trabalham com a música desde os primeiros meses de vida, quiçá desde o útero materno. Entretanto, após expormos resultados acerca da relação entre a música e os movimentos dos bebês, gostaríamos, ao propor estas sugestões, de levá-los à reflexão sobre a música de modo geral, na vida do ser humano.

Acreditamos que basicamente se possa sugerir desenvolver musicalmente os bebês trabalhando o cantar, a escuta, o tocar, o movimento, selecionando o repertório, considerando aspectos da cultura de cada família, agregando questões

sociais, afetivas, emocionais. Segue-se uma breve seleção do que pensamos sobre o trabalho musical com bebês.

O canto e a escuta

Cantar sempre que possível, mas considerando determinada afinação. Se, porventura, acreditares que não canta bem, cantarole, procure não alcançar notas tão agudas, porque afinal, não precisamos ser sopranos profissionais para construir parâmetros vocais para os bebês! Selecione obras de andamento mais vivos, intercalando com músicas mais tranquilas, estimulando as diferentes reações. Cante com eles no colo, deitados, em diferentes posições. Em canções conhecidas, as vezes, cante sem a letra, apenas com uma melodia ou troque-a por um la, la, la. Podendo ainda, modificar a intensidade e o andamento, por exemplo, gerando experiências com variações nos parâmetros musicais.

Quando os bebês passam a falar algumas palavras ou sílabas, é importante integrá-los. No início eles passam por vezes a imitar o adulto, e aos poucos com canções curtas, repetições, rimas e cantos cumulativos (que agregam fatores novos a cada estrofe) elas passam a acompanhar e cantar alguns trechos sozinhas. Explore também, os momentos de silêncio e a escuta sonora do ambiente em que se encontram, por exemplo quando a mãe leva o bebê à cozinha em sua companhia, experimente lhes apresentar os sons dos aparelhos domésticos quando os estiver usando!

Tocar é possível!

Através da exploração de instrumentos musicais tais como xilofone, metalofone, tambor, chocalho, pandeiro, reco-reco, maracas, castanholas, etc. Alguns destes instrumentos podem ser confeccionados com materiais alternativos, sempre considerando a qualidade do material a ser utilizado, para que o som produzido seja interessante. Outra idéia é percutir em copos de plástico e vidro para apresentar-lhes a diferença sonora.

Nos primeiros meses o adulto vai explorar e tocar para o bebê, possibilitando que ele procure pela fonte sonora, ou que ele construa suas preferências. Nessa direção os adultos podem captar através de gritinhos, choramingos, movimentos

com o rosto, mãos, pernas, o que realmente produz prazer para o bebê e o que talvez possa causar desconforto. Mais tarde, permita que o bebê tenha seu espaço de exploração, procurando não conduzir suas mãos, auxiliando-o apenas com o intuito de mostrar como pode ser feito.

Escolhendo o repertório

A escolha do repertório não é determinante, mas é importante oferecer uma certa variedade de estilos e gêneros musicais para que o bebê estabeleça contato com as diferentes culturas musicais. Pode variar entre canções de ninar, músicas clássicas, músicas regionais, MPB, cantigas de roda, rock, etc. Construa um arquivo de CD's qualificados, infantis e gerais e, lembre que nem sempre as músicas veiculadas pela mídia são as mais indicadas.

É possível atentar para as preferências musicais do bebê e quando for possível resgatá-las nas atividades. E atenção: cuidado para que não se sobressaiam somente os gostos musicais de quem os propõe, pois isso geralmente já ocorreu durante a gestação (algumas pesquisas nos levam a outros conhecimentos acerca destas experiências). E, assim, o bebê experienciará tudo intensamente.

O movimento, a base desta proposta

Estabeleça constante contato corporal com o bebê. O movimento ligado à música, pode ser estabelecido através de rodopios, balanço, movimentos conduzindo ritmicamente com as mãos as mãozinhas do bebê, dança, os gestos acompanhando as canções. Nesse processo, o adulto buscando a dinâmica, pode intercalar a velocidade nas ações, permitindo também, momentos de livre movimento do bebê, possibilitando às crianças experiências diferenciadas.

Outras opções podem ser estabelecidas, como contar histórias com efeitos sonoros realizados por algum instrumento, pela voz ou pelo corpo, momentos de relaxamento com massageadores em acompanhamento a uma música, construção de móveis sonoros. Ainda, é necessário respeitar os momentos em que a criança aparenta estar entediada ou realmente com sono. Algumas vezes, mesmo que estes estejam dormindo, as canções serão bem-vindas! Dentre outras, estas são algumas das opções que propiciam a ação das crianças na música.

Ao final, lembramos que resgatar a cultura dos adultos agregada à cultura que a criança passa a construir é fundamental para que elas tenham acesso a outras experiências. Como destaca Bransford, Brown e Cocking (2007) “as atividades dos bebês são complementadas pelos relacionamentos entre adultos e crianças” (ibid, p. 142), o que ressalta, durante as experiências musicais, o envolvimento e abertura para se estabelecer vínculos entre adultos e bebês desde o nascimento.

REFERÊNCIAS

- BEYER, E. A interação musical em bebês: algumas concepções. *Educação: Revista do Centro de Educação. UFSM, Santa Maria.* v. 28, n. 2, p. 87-97, 2003.
- BEYER, E. & PECKER, P. Análise das vocalizações de bebês de 0 a 6 meses e 18 a 24 meses de vida. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15. 2003, Porto Alegre. *Anais de Resumos.* Porto Alegre: PROPESQ/UFRGS, 2003.
- BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola.* São Paulo: Editora SENAC, 2007.
- COHN, C. *Antropologia da criança.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- DÉCARIE, T.; RICARD, M. Piaget revisitado: a teoria piagetiana da primeira infância e suas críticas. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire (Orgs.). *O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget.* Trad. Venise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS.* Antologia. Biblioteca de psicología soviética, 1987. p.104-124.
- ERLAUDER, L. *Práticas pedagógicas compatíveis com o cérebro.* Lisboa: Edições ASA, 2005.
- FRAISSE, P. *Psicología del ritmo.* Madrid: Ediciones Morata, 1974.
- KLAUS, M. & KLAUS, P. *O surpreendente recém-nascido.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LÍSINA, M. La gênese de lãs formas de comunicacion em los ninõs. In: *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia. Biblioteca de psicologia soviética, 1987. p.274-297

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *O nascimento da Inteligência na criança*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

TREVARTHEN, C. Every child is musical: the innate joy and pride of musicality, and learning music. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE EARLY CHILDHOOD COMMISSION OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE MUSIC EDUCATION, 10. 2002, Copenhagen. *Anais: Children's Musical Connections*. Copenhagen: Danish University of Education/ECME/ISME, 2002.

SPITZER, M. *Aprendizagem: neurociências e a escola da vida*. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 2007.