

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE MESTRADO
INTERDISCIPLINAR

ADRIANA RODRIGUES DE SOUSA

**CANTIGAS E BRINCADEIRAS DE RODA: análise do desenvolvimento musical de
crianças da pré-escola em São Luís-Maranhão**

SÃO LUÍS

2022

ADRIANA RODRIGUES DE SOUSA

**CANTIGAS E BRINCADEIRAS DE RODA: análise do desenvolvimento musical de
crianças da pré-escola em São Luís-Maranhão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade

Orientador: Ricieri Carlini Zorzal.

SÃO LUÍS

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Adriana.

Cantigas e Brincadeiras de roda: análise do desenvolvimento musical de crianças da pré-escola em São Luís-Maranhão / Adriana Sousa. - 2022.

113 f.

Orientador(a): Ricieri Carlini Zorzal.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2022.

1. Brincadeiras de roda. 2. Cantigas. 3. Desenvolvimento musical. I. Carlini Zorzal, Ricieri. II. Título.

ADRIANA RODRIGUES DE SOUSA

**CANTIGAS E BRINCADEIRAS DE RODA: análise do desenvolvimento musical de
crianças da pré-escola em São Luís-Maranhão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado
Interdisciplinar da Universidade Federal do
Maranhão como requisito para obtenção do
título de Mestre em Cultura e Sociedade

Orientador: Prof^o Dr^o Ricieri Carlini Zorzal

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ricieri Carlini Zorzal

Prof. Dr. João Fortunato Soares de Quadros Júnior

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

À minha mãe Eulina (Lina)
(*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pelo dom da vida, por seu amor infinito, por sua eterna companhia e por ter me dado força e auxílio diante dos obstáculos que se apresentaram durante toda essa jornada e por ser o autor e consumidor da minha fé.

Agradeço à minha família, em especial a minha avó, Berenice, por sempre se preocupar e entender os processos da minha caminhada acadêmica e a minha tia Eunice. Gratidão à pessoa e memória da minha mãe, Eulina, que contribuiu com esse trabalho quando me imergiu no mundo encantada das cantigas e brincadeiras de roda nos meus primeiros anos, pelos seus ensinamentos e por ser uma mãe tão compreensiva, serena e de uma alma tão nobre.

Gratidão ao meu orientador, Dr. Ricieri Carlini Zorzal, pela paciência, disposição e pelo apoio e sugestões durante todo o percurso do mestrado.

Faço um agradecimento especial ao professor Dr. Luciano da Silva Façanha pelo incentivo, apoio e preocupação que demonstrou ter para que eu defendesse minha dissertação.

Ao programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade pela oportunidade que me foi dada e ao professor e coordenador Dr. Flávio Luíz de Castro Freitas.

Agradeço as minhas amigas Jacilene, Jocila, Marlene e Marcele por suas palavras de incentivo, orações e pela amizade.

Agradeço a gestora, Francinete Cantanhede Gomes, do “Centro Social e Comunitário Vovó Anália” por ter cedido o espaço gentilmente, bem como a secretária Maria Lucilene Carvalho Freitas Carneiro, pelos primeiros contatos para adentrar a escola.

Enfim, agradeço, aos participantes da pesquisa, professoras, crianças e pais responsáveis por, de bom grado, terem me permitido adentrar na realidade escolar das crianças e confiado no meu trabalho e a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a concretização dessa pesquisa.

RESUMO

Este estudo buscou investigar a cultura infantil como veículo para o desenvolvimento e aprendizagem musical de crianças. Tratou-se dos conceitos e visões sobre as cantigas e brincadeiras de rodas e, de como a música está entrelaçada com a cultura infantil, ou seja, ao mundo infantil. As principais características musicais encontradas nas canções e brincadeiras tradicionais são apontadas no referencial teórico desse texto. Nessas linhas buscou-se evidenciar a necessidade dessas manifestações estarem no espaço escolar e sua importância na educação de crianças pequenas e benefícios. Estudos acerca do desenvolvimento musical constituíram o corpo desta dissertação, em que teorias consideradas no campo da educação musical e cognição musical como válidas tiveram destaque. O problema de pesquisa é definido pela seguinte questão “Como as cantigas e brincadeiras de roda contribuem para o desenvolvimento musical na criança da pré-escola? Como hipótese temos que a vivência das cantigas e brincadeiras promovem o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens musicais. O objetivo geral traçado é “verificar como as cantigas e brincadeiras de roda contribuem para o desenvolvimento musical de crianças da pré-escola a partir da vivência com as atividades em espaço escolar”. A justificativa para o desenvolvimento dessa pesquisa se dá por encontrar na literatura diversos benefícios relacionados às cantigas e brincadeiras de roda infantis como promotora de relações sociais e afetivas e de aprendizagens diversas. Assim, considera-se, principalmente, a importância dessas atividades para o desenvolvimento musical de crianças pequenas contribuindo para a construção de conceitos musicais.

Palavras-chave: cantigas, brincadeiras de roda, desenvolvimento musical.

ABSTRACT

This study sought to investigate children's culture as a vehicle for children's musical development and learning. It dealt with the concepts and visions about the songs and wheel games, and how music is intertwined with children's culture, that is, with the world of children. The main musical characteristics found in traditional songs and games are pointed out in the theoretical reference of this text. In these lines, we sought to highlight the need for these manifestations to be present in the school space and their importance in the education of young children and their benefits. Studies on musical development made up the body of this dissertation, in which theories considered valid in the field of music education and musical cognition were highlighted. The research problem is defined by the following question "How do nursery rhymes and games contribute to the musical development of preschool children? As a hypothesis we have that the experience of the songs and games promote the development of musical abilities and learning. The general objective is "to verify how nursery rhymes and games contribute to the musical development of preschool children, based on the experience of the activities in school space". The justification for the development of this research lies in finding in the literature several benefits related to children's nursery rhymes and games as promoters of social and affective relationships and of various types of learning. Thus, it is considered, mainly, the importance of these activities for the musical development of young children, contributing to the construction of musical concepts.

Keywords: songs, round games, musical development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem do modelo da teoria espiral de desenvolvimento musical	47
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levitin (no prelo).....	37
Quadro 2: Visão geral da teoria de Piaget, Beyer e Swanwick	49
Quadro 3: Distribuição de crianças por turma.....	64
Quadro 4: Categorias criadas com as entrevistas	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Esquema gráfico das categorias	89
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CANTIGAS E BRINCADEIRAS DE RODA: definindo os conceitos	15
2.1 Música tradicional Infantil: elementos, traços e características	22
2.2 Cantigas e Brincadeiras de Roda na Escola	25
3. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
3.1 O uso da música na Educação Infantil e a formação de professores	30
4. DESENVOLVIMENTO MUSICAL	34
4.1 Música e cognição: considerações sobre o desenvolvimento cognitivo musical	36
4.2 Influência de Piaget nos estudos do desenvolvimento musical	40
4.3 Desenvolvimento Musical segundo Keith Swanwick	45
4.4 Desenvolvimento musical a partir da teoria de Howard Gardner	51
4.5 Desenvolvimento musical infantil	54
5. METODOLOGIA	61
5.1 Questões Metodológicas	61
5.2 Delimitação da pesquisa	61
5.3 Técnicas e Instrumentos de coletas de dados	62
5.4 Amostra e perfil dos participantes	64
5.5 Descrição do local de Pesquisa	65
5.6 Algumas implicações éticas em pesquisa	65
5.7 Entrada em campo	67
5.7.1 Observações em campo	69
5.7.1.1 <i>Os registros no diário de bordo</i>	69
5.7.1.2 <i>Os registros dos vídeos</i>	69
5.7.1.3 <i>Entrevistas com as professoras</i>	70
6. ANÁLISE DOS DADOS	73
6.1 Análise das entrevistas	73
6.2 Análise dos vídeos	75
6.3 Análise das observações do diário de bordo	76
6.3.1 Análise da 1ª Intervenção:	77
6.3.2 Análise da 2ª Intervenção:	77
6.3.3 Análise da 3ª Intervenção:	78
6.3.4 Análise da 4ª intervenção:	79
6.3.5 Análise da 5ª intervenção	80

6.4 Discussão dos resultados	80
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO - PROFESSORAS	103
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - PAIS ..	105
APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - CRIANÇAS	107
APÊNDICE D - ENTREVISTA COM PROFESSORA DO INFANTIL I	109
APÊNDICE E - ENTREVISTA COM PROFESSORA DO INFANTIL II.....	110
APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	111

1. INTRODUÇÃO

As brincadeiras infantis, de modo geral, foram, por muito tempo na história da sociedade ocidental, julgadas como simples passatempos de crianças ou formas de reprodução, representação e preparação para o mundo adulto (SILVA, 2019). A princípio, eram usadas somente como atividade para entreter crianças, mas, atualmente, destaca-se o valor pedagógico que elas exercem no campo educacional, por sua natureza e potencial para o desenvolvimento de habilidades sociais, linguísticas (SIVIERO, 2017), corporais (CAMPANA, 2011) entre outras, a exemplo, o desenvolvimento musical.

As brincadeiras e as canções da cultura tradicional fazem parte da vida das crianças desde os tempos remotos as beneficiando das mais diversas formas. Essas atividades têm como ponto forte a capacidade de possibilitar uma vivência musical à criança de maneira natural a partir da exploração de gestos, ritmos corporais, motores, danças, cantos e da percepção (BRASIL, 1998) dos sons, das nuances e de diversas linguagens que compõe essas atividades, levando a criança a desenvolver suas capacidades musicais.

Estudos como o de Niland (2009) destacam que o jogo musical, evidenciado nesta pesquisa como as brincadeiras de rodas e cantigas, pode ser um meio poderoso para a exploração de muitos elementos e conceitos musicais para que a criança pequena se desenvolva musicalmente. É de conhecimento comum que as crianças aprendem por meio de brincadeiras e essas brincadeiras tornam-se caminhos de possibilidades, de experiências e performances acessíveis a todas as crianças, independente de sua classe social (SILVA, 2019). Segundo Marsico (2003), para que haja o desenvolvimento musical da criança, é imprescindível o contato dela com a música por meio da participação em atividades musicais para que a criança internalize os elementos musicais. Lembrando que as atividades com música para crianças pequenas são aquelas que envolvem sempre o brincar, defendidos por vários autores com Brito (2003) Souza e Joly (2010) e outros.

A motivação inicial para esta pesquisa partiu, no primeiro momento, da minha vivência com essas atividades durante minha infância, na qual pude ter contato com uma série de brincadeiras de roda e de cantigas. Essas brincadeiras aconteciam geralmente na escola (no Jardim de Infância), na hora do recreio por meio de grandes rodas, nas quais começávamos a cantar e dançar. Lembro-me que aprendi muitas músicas e a brincar uma serie de brincadeiras com minhas professoras.

Tive ainda a oportunidade de ter essa vivência em espaços como a rua de casa, com minhas amigas, irmã e prima(s). Por ser uma das crianças mais velhas, ensinava muitas vezes

as brincadeiras às demais. Embora nem sempre pudéssemos estar brincando na rua, pois já havia uma crescente problemática com a questão da violência e das drogas, sempre que podíamos estávamos lá, sempre supervisionadas por olhares dos adultos. Nesse caso, geralmente a presença desse adulto era a da minha mãe. Ela, até por volta dos meus seis anos, cantava todas as noites para que eu e minha irmã mais nova dormíssemos, muitas vezes a pedido meu, pois gostava da melodia das canções e das histórias que essas canções narravam. Com isso aprendi muitas cantigas do cancioneiro brasileiro.

Minha experiência profissional como docente é outro ponto que impulsionou a realização dessa pesquisa. Há alguns anos, tive a oportunidade de lecionar para crianças, em uma escola comunitária próximo de casa, oportunidade que me concedeu uma grande experiência e carinho com a educação infantil. Busquei proporcionar a essas crianças uma vasta vivência com as brincadeiras tradicionais, principalmente as cantigas e brincadeiras de roda. Na ocasião, verifiquei o quanto as crianças se divertiam e aprendiam devido a essas brincadeiras.

Anos depois, como aluna do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão, participei de um projeto de extensão durante quatro anos, o qual oferecia aulas de musicalização para crianças de várias idades e me concedeu experiência na área. Pude constatar, nesse período, como as cantigas e brincadeiras de roda eram importantes para desenvolver a sensibilidade musical na criança. Atualmente, percebo que essas brincadeiras e as canções da infância contribuíram para que tivesse tanta afinidade com a música, na medida em que proporcionaram em mim uma musicalidade mesmo antes de ter formalmente o ensino de música.

Nesse sentido, essa pesquisa torna-se relevante, pois valoriza o contato da criança com a música de tradição oral, compreendendo que essas atividades promovem uma sensibilização musical que conduz ao desenvolvimento de habilidades musicais. Outro fator que se elenca, é a possibilidade do resgate cultural, uma vez que essas cantigas e brincadeiras de roda fazem parte do patrimônio imaterial da nossa cultura, tornando-se interessante que nossas crianças sejam participantes dela. Destaca-se ainda o fato dessas atividades se mostrarem um dispositivo eficaz para o ensino e aprendizagem da criança pequena em espaço escolar.

A escolha do público deve-se ao fato de que na idade pré-escolar as crianças desenvolvem aspectos fundamentais com relação ao mundo e suas capacidades e competências (GARCIA, 2007). Da mesma forma que minha vivência profissional com esse público favorece a pesquisa, percebendo aquilo que é destacado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que afirma que as crianças dessa idade já possuem

uma ampliação do repertório de gestos instrumentais com mais precisão, que beneficiaria o desenvolvimento de atividades (BRASIL, 1998). Nessa fase as atividades de socialização por meio das brincadeiras são imprescindíveis, como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), ao orientar as interações e brincadeiras como eixos para o ensino. Destaca-se que a escola é um espaço promotor para ocorrer diversos tipos de intervenções, uma vez que permite o contato com um grupo grande de indivíduos permitindo trabalhar dentro de um contexto de coletividade, além de ser a responsável legal pela transmissão das formas culturais às crianças. Percebe-se na literatura que tem sido bastante comum a realização de pesquisas com crianças nesses espaços.

Partindo da premissa de que as brincadeiras musicais e as canções possibilitam encaminhamento metodológico para aprendizagem e construção de conhecimento, as cantigas e brincadeiras de roda foram utilizadas nesta pesquisa para proporcionar/observar o desenvolvimento musical cognitivo de crianças pequenas. Ressaltando que esse é um tema que demonstra necessitar ainda de mais estudos.

Diante do exposto, o problema desta pesquisa encontra-se formulado na seguinte questão: como as cantigas e brincadeiras de roda contribuem para o desenvolvimento musical de crianças da pré-escola? O objetivo da pesquisa é verificar como as cantigas e brincadeiras de roda contribuem para o desenvolvimento musical de crianças da pré-escola a partir da vivência com as atividades em espaço escolar.

Dessa maneira, o segundo capítulo trata sobre as cantigas e brincadeiras de roda, em que serão apresentados os principais conceitos encontrados na literatura, o contexto histórico que essas manifestações foram se desenvolvendo e além de apresentar algumas diferenciações de termos. As características (musicais) e os elementos sociais e culturais encontrados na cultura tradicional infantil serão alvo de atenção, tendo em vista julgar que esses aspectos proporcionam aprendizagem, em especial, a musical. Destacou-se também a relevância dessas manifestações culturais no espaço escolar como veículo de aprendizagem.

O terceiro capítulo trata da música dentro da Educação Infantil e o uso dessa linguagem, as bases legais e a problemática da formação de professores. O quarto capítulo aborda o desenvolvimento musical e, portanto, algumas das principais teorias aceitas e válidas no campo da música serão objetos de análise. Uma breve exposição sobre essas teorias foi apresentada. Piaget será um dos principais aportes teóricos para se pensar e entender o desenvolvimento da criança nesta pesquisa e assim termos uma compreensão do desenvolvimento musical e como ele ocorre.

O quinto destaca a metodologia utilizada na investigação apresentando os

instrumentos utilizados, as técnicas e os procedimentos da entrada em campo com as implicações éticas. O último capítulo traz a análise descritiva e a discussão dos resultados encontrados em campo e fechando com as considerações finais do trabalho.

2. CANTIGAS E BRINCADEIRAS DE RODA: definindo os conceitos

A música é uma das manifestações mais importantes de um povo e um elemento indissociável de suas práticas, fazendo parte da história de todas as culturas conhecidas. É tida como fundamental para a vida humana, presente tanto em momentos marcantes quanto nas atividades mais corriqueiras (NOGUEIRA, 2011). As canções infantis, como representações da música tradicional da infância, conjuntamente com as brincadeiras, fizeram, por muito tempo, parte da vida de crianças nos meios urbanos e rurais, proporcionando uma infância alegre e dinâmica. Essas canções são um componente importante que revelam uma cultura maior, conduzindo a criança ao agrupamento social vigente, às regras e ao sistema de conhecimento da sociedade a qual pertence.

A cultura é fiel depositária de saberes intemporais, de códigos, de artefatos materiais e imateriais, de condutas e obras (SILVA, 2010). Pensar em cultura reporta à ideia de movimento e constante transformação, de produção e de vivências, de práticas sociais, de conjunto de símbolos e costumes que refletem os modos de existência das sociedades. A cultura infantil não é diferente, apresentando-se dinâmica, além de está sempre em diálogo com a “cultura do mundo adulto” e, no que lhe concerne, transformando esta por meio de ações.

Silva (2016) apresenta um conceito do que seria cultura infantil ao utilizar o pensamento de Hortélio (2014) que destaca ser todo repertório tradicional da infância. Em outras palavras, é toda participação e produção feita pela criança ou para a criança, a qual criará um repertório de práticas lúdicas e interações, construindo novos sentidos e significados que serão partilhados para e por outras gerações.

Demarcar a cultura da infância, segundo Coutinho (2003), é necessário e tem uma grande importância, pois revela que as crianças criam e recriam tudo aquilo que chega a elas. Essas manifestações, pertencentes ao folclore e expressão da cultura popular, estão recheadas de elementos, cuja preservação se mostra importante, pois, além de ligar o ser humano ao seu passado, é uma forma de salvaguardar toda uma história.

Como representações de povos, de culturas distintas e de saberes populares, o repertório tradicional da infância traz, em especial, uma grande musicalidade que é vista na forma de participar das brincadeiras. A música, sem sombra de dúvida, é uma constituinte das brincadeiras e dos jogos infantis, podendo ser pensada como peça-chave da cultura tradicional da infância. É percebida, além das melodias, nas prosódias inerentes às palavras, no ritmo dos jogos de mãos das crianças e nas brincadeiras ritmadas.

Compreendendo que a música funciona como parte estruturante da brincadeira, autores como Nogueira (2000) consideram que a música se materializa na própria brincadeira assistida nos primeiros meses de vida da criança ao brincar com o adulto de sua confiança. Para Lydia Hortélio, etnomusicóloga e grande investigadora da cultura tradicional musical infantil, a música tradicional da infância é para brincar, ou seja, seria a língua materna musical (SILVA, 2016 a). Segundo Silva (2016), a música tradicional da infância ganhou notoriedade em meados do século XX, com estudiosos como Kodály, Dalcroze e Orff, que passaram a observar e dar atenção ao potencial das canções da tradição oral para o ensino de música com crianças, dado que as músicas folclóricas integram escuta, voz, corpo e movimento (SILVA, 2016a).

Acerca da origem das cantigas e brincadeiras de roda, sabe-se que se mistura com a própria história dos povos, por elas estarem presentes em várias regiões, países e continentes, que, ao se tornarem de domínio popular, foram consideradas parte dessa cultura (SANTOS, 2010). As brincadeiras musicais têm como ponto positivo a capacidade de revelar o caráter musical de cada região do país onde é brincada ou cantada.

Segundo Wolffenbüttel *et al.* (2020), existe uma tipologia acerca das canções do folclore direcionadas às crianças, a saber: as cantigas de roda, as cantigas para jogos e brincadeiras, e as cantigas de ninar. Essas são as primeiras fontes musicais de uma criança ao vir ao mundo, apresentadas a ela desde seu nascimento (SILVA, 2012).

Conforme Melo (1985), a vida começa realmente com o primeiro ninado da parteira, sendo esse canto o acalanto inaugural. Esses cantos eram entoados no momento de embalar o bebê e tinham o objetivo de adormecê-lo, acalmar o seu choro ou tranquilizá-lo (MELO, 1985). Segundo esse autor, eram os primeiros gestos de solidariedade exercidos ao recém-nascido, observados em todos os povos conhecidos e alicerçado em suas memórias. Cascudo (1962) faz o seguinte destaque no Dicionário do Folclore Brasileiro sobre as cantigas infantis:

Acalanto – canção para adormecer crianças. É palavra erudita designando o ato de acalantar, de embalar. No seu sentido musical, equivalente, por exemplo, ao da palavra francesa berceuse e da inglesa lullaby foi utilizada por extensão e pela primeira vez pelo compositor Luciano Gallet. Popularmente, nossos acalantos são chamados cantigas de ninar (CASCUDO, 1962, p. 08).

Cascudo explica que o acalanto, ou cantiga, é uma canção bucólica sobre uma melodia muito simples com que as mães ninam os filhos, e que é uma das formas mais rudimentares e primitivas de canto existente em todo mundo e em todos os tempos, transmitidas de boca em boca por e para gerações. De acordo com Castro (2013), as canções de embalar surgiram em diferentes locais do mundo, mas sempre atendendo ao mesmo propósito, que era o de

adormecer a criança.

As canções de embalar surgem mais ou menos em diferentes locais do mundo, como melodias que, mesmo utilizando palavras diferentes têm um significado idêntico. Desde o emprego de formas e estilos simples, até aos textos, este ato de cantar ao bebê apresenta-se com um objectivo que transparece da sua filosofia comum: adormecer o bebê (CASTRO, 2013, p. 62).

A grande maioria das pesquisas levantadas mostra que os autores se preocuparam em evidenciar a variedade de palavras utilizadas no vocabulário popular para se referir ao fenômeno do canto dirigido à criança pequena. Os termos atribuídos ao gênero, encontrados no território brasileiro, são todos sinônimos, embora com algumas nuances nos estudos culturais. Machado (2012) destaca algumas expressões, nas quais sobressai a característica funcional dessa canção:

Acalanto, nana-nenê, dorme nenê, canção ou cantiga de berço, de makuru, canção ou cantiga de ninar, de embalar, de acalantar e canção para adormecer menino: são todas designações brasileiras para as canções entoadas, comumente para conduzir ao sono as crianças pequenas (MACHADO, 2012, p. 12).

Essas referências nasceram da rotina diária das mulheres e de cuidadoras de crianças pequenas, a partir da experiência concreta e de uma tarefa prática (MACHADO, 2012). As variações quanto ao termo sempre existiram e persistem em nossa cultura ainda hoje e isso não se limita apenas ao Brasil, sendo visto em outros países como Portugal, que apresenta variações que dependem do acompanhamento ou não da voz materna (VENÂNCIO, 2014). Venâncio preocupa-se em esclarecer que, na língua portuguesa, a palavra acalantar possui vários sinônimos e compreende mais de um sentido, que vai do ninar, ou seja, dormir, ao afago, aconchego e consolo, e por isso, a cantiga de ninar seria denominada também de acalanto. A autora justifica a premissa a partir da citação abaixo:

Portanto, em nossa língua e cultura brasileiras, nota-se que acalantar pode envolver as canções de ninar, mas também o embalo do bebê, aconchegando-o, acariciando-o, afagando-o, consolando-o, confortando-o; por isso mesmo, nossa cultura nomeou essa forma de cantiga de ninar de acalanto, pois essa atividade inclui ainda o embalo tranquilo do movimento de vai e vem de quem balança a criança antes de dormir ou de tentar acalmá-la por algum outro motivo. Vê-se que as variações não se estendem apenas à forma utilizada para expressar o ato de acalantar, mas também às diferentes possibilidades expressivas que existem dentro da mesma palavra (VENÂNCIO, 2014, p. 12).

Havia, ainda, outras canções que iniciavam a vida da criança contribuindo para o seu desenvolvimento, como os brincos, que se caracterizam como uma forma de brincar musical por meio de brincadeiras rítmico-musicais, que os adultos usavam para entretê-las (RCNEI, 1998). Um exemplo de brinco é aquele que a criança no colo de frente para um adulto e,

segurada pelas mãos, é inclinada para trás e para frente (NOGUEIRA, 2000). Essas são canções cantadas com poucos sons, envolvendo o movimento corporal da criança, reveladas também em Brito (2003), em pesquisa sobre a música da cultura infantil na Educação Infantil.

As parlendas e brincos são as brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e animam os bebês e as crianças. Enquanto as parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música, os brincos são, geralmente, cantados (com poucos sons), envolvendo também o movimento corporal (cavalinho, balanço...). Junto com os acalantos, essas costumam ser as primeiras canções que intuitivamente cantamos para os bebês e crianças menores (BRITO, 2003, p. 101).

Existe uma série infinita de manifestações folclóricas na primeira infância. As primeiras, como já destacado, são as canções de acalantar, em seguida surgem os brincos, os quais seriam, conforme explica Melo, uma espécie de parlenda bem simplificada. Para esse autor, além de serem essas parlendas, ou seja, os brincos, as mais fáceis, são “as primeiras que ouvimos na infância, ditas ou recitadas pelos pais ou amas, para entreter ou aquietar meninos” (MELO, 1985, p. 38). Nessa manifestação, a criança já não participa de forma tão passiva e já consegue se envolver na brincadeira.

Melo ilustra vários exemplos de brincos, em sua obra *Folclore Infantil*, como o “Serra-Serra-Serrador”, em que as mães seguram a criança em pé ou no colo e imitam o movimento do serrador. Essas brincadeiras, assim como todas as outras manifestações culturais, sempre apresentam algumas adaptações regionais, ou variantes, ficando isso bem evidente nas cantigas. Uma versão que Melo apresenta é cantada: “Serra, serra, serra pau. Serra esta menina que come mingau. Serra o pau, Serrador. Serra esta menina que está com calor”; enquanto Brito (2003) apresenta outras duas variantes: “Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô...” e “Serra, serra, serrador, quantas tábuas já serrou”. Todas mantêm uma estrutura e forma de brincar bastante semelhante.

O canto dirigido ao bebê, de acordo com Raposo (2009), tem sido um comportamento que tem resistido à evolução dos tempos. Mesmo diante das inovações que as tecnologias trouxeram e das mudanças de hábitos e comportamentos, as canções de ninar estão em praticamente todas as culturas, revelando elementos musicais comuns e reconhecíveis universalmente. Basta ouvir uma canção de ninar em qualquer idioma que seja que ela é imediatamente reconhecida pela sua estrutura melódica. Segundo Castro (2013), a canção é um costume que se transformou em uma prática universal, intemporal e imemorial.

Defende-se que esse ato de cantar para a criança pequena, além de ser um fenômeno visto em todas as culturas conhecidas, incluindo regiões como as do Brasil, pode colocar o recém-nascido em condições ambientais favoráveis para a aprendizagem da linguagem

musical, além da imersão cultural.

De modo geral, as cantigas, representadas tanto pelos acalantos ou canções de ninar, brincos e pelas canções de roda entoadas nas brincadeiras, são componentes importantes do folclore brasileiro. Essas canções tradicionais são de domínio popular, pois a maioria possui autoria desconhecida, ficando para o conhecimento das pessoas, muitas vezes, somente a melodia que, possivelmente, pode apresentar pequenas ou até mesmo grandes gradações.

Para Wolffenbüttel *et al.* (2020), o que fica nas memórias coletivas, concernente às cantigas, são as melodias e a letra. Sabe-se que a letra é a primeira que sofre mudanças, tendo em vista a região do país a qual a música é cantada ou brincada, além da inconstância das palavras proferidas pelas crianças ao longo das gerações, quando essas, por não entenderem bem a letra, trocam por outra de som semelhante, fenômeno descrito por Cascudo em seu Dicionário do Folclore Brasileiro. Todavia, como bem fala Cascudo e Mário de Andrade, as rodas infantis com suas músicas são as manifestações culturais que mais conseguiram manter suas características musicais iniciais, mesmo atravessando gerações inteiras, o que as torna uma importante fonte histórica e musical.

Destaca-se que as cantigas são pensadas nesta pesquisa como aquelas canções da tradição oral que as crianças entoam nos momentos das brincadeiras em conjunto, ou em roda, ou ainda quando estão entretidas em sua imaginação nos momentos de lazer, mesmo que individual. Nesse sentido, busca-se apresentar alguns conceitos propostos pela literatura sobre essas cantigas feitas para brincar. Nesta investigação, a cantiga ultrapassará as canções para adormecer, compreendendo todas as cantigas entoadas pelas ou para as crianças em várias situações lúdicas. E as brincadeiras de roda serão pensadas aqui como aquelas que envolvem a brincadeira musical, ou brincadeira cantada, no momento da dinâmica em roda, e que trazem geralmente coreografia, ou movimento e ritmo.

Embora esta pesquisa apresente expressões variadas encontradas na literatura e no saber popular, as categorias de análise aqui propostas limitar-se-ão às “cantigas de roda” e “brincadeiras de roda”, por serem as mais encontradas nos estudos levantados.

Michahelles (2011) define as cantigas como canções anônimas, pertencentes a uma cultura espontânea, decorrente da experiência de vida advinda de uma coletividade humana, nascida de impulsos criadores tanto individuais quanto em grupo. As cantigas são descritas, ainda, por autores como Rodrigues; Rodrigues e Rodrigues (2013) como música de tradição oral, ligadas à vida comunitária da criança. Mais definições foram encontradas na literatura, como as de Inocenti e Orso (2007, p. 16), ao destacarem que as cantigas de roda “são canções de melodias fáceis e repetitivas cantadas baixinho ou sussurrantes com o objetivo de fazer o

bebê, ou a criança dormir, se acalmar”. Esse último conceito confunde-se com o das cantigas de ninar proposto por outros autores já mencionados.

Braga (2013) define as cantigas de roda como manifestações culturais populares que expressam sentimentos de regionalidades e que carregam elementos que atravessam as gerações e que se movimentam no tempo e no espaço. Braga explica que as cantigas de roda estão relacionadas ao folclore, com suas origens encravadas na cultura popular, marcadas, sobretudo, como já destacado, pelo anonimato, e difundidas oralmente, cruzando os tempos. Nas palavras da autora, “de quando em quando, sofrem alterações e somam costumes próprios do novo grupo social de pertencimento, o que reforça o caráter dinâmico da cultura” (BRAGA, 2013, p. 16). Essas manifestações, para Braga, são possuidoras de informações e conhecimentos do mundo e do tempo, e são entendidas como práticas que revelam uma multiculturalidade e que têm forte capacidade didático-pedagógica.

A cantiga de roda, ou ciranda infantil, como também é chamada, acontecia por causa da brincadeira (RODRIGUES; RODRIGUES; RODRIGUES, 2013), consistindo em uma manifestação encontrada em todas as regiões brasileiras como um brinquedo da infância (CAMPANA, 2011), sendo um tipo de canção de caráter popular (PEREIRA; OLIVEIRA; ESTEVES, 2019). Esteves; Pereira e Pereira (2019) lembram que, antigamente, as cantigas eram aprendidas entre amigos e familiares, repassadas pela transmissão oral, dos mais velhos para os mais novos. Nesse momento, as crianças formavam uma ligação lúdica com o mundo, construindo nessa relação sua identidade e sensibilidade de forma agradável. Dessa maneira, consegue-se avistar as relações sociais e culturais das crianças sendo construídas.

Um conceito que pode ser apresentado para as brincadeiras de roda é o que explica que são brincadeiras nas quais as crianças ficam de mãos dadas, em círculo, com canções cantadas em uníssono, sem acompanhamento de instrumentos, repletas de versos, democráticas e cheias de expressões corporais, além de possuírem conteúdo socioafetivo (CAMPANA, 2011). As brincadeiras de roda ou rondas, segundo Silva (2012), são uma das manifestações mais frequentes no repertório da infância, constituindo-se como brincadeiras cantadas, com diversidade de temas, formas diferenciadas de brincar, que guardem características musicais e com coreografias que variam das mais simples às mais complexas.

O termo “brincadeira de roda” é usado geralmente como sinônimo, na maioria dos casos, para as cantigas de roda em diversas regiões do Brasil. Os nomes confundem-se e coadunam-se com bastante frequência. Todavia, esta pesquisa buscará diferenciá-las, embora

recebendo diversas terminologias, como brincadeiras de roda, cantigas de roda, roda cantada, rondas, cirandas infantis¹ posto que nem todos os estudiosos do folclore infantil são unânimes a respeito do uso dessas nomenclaturas. E tentando conceber esses conceitos e termos de forma mais ampla, Michahelles (2011) busca esclarecer que o próprio nome já diz que as cantigas e brincadeiras de roda são para se brincar, as quais nasceram e se desenvolveram em contextos do universo lúdico da criança, ou seja, na cultura infantil.

Silva (2016a,b; 2015a,b), em vasta investigação sobre a música tradicional da infância no Brasil, realizada entre os anos de 2008 a 2015, buscou catalogar as brincadeiras musicais em todo o país e entender como eram vivenciadas pelas crianças de outrora, analisando em especial as características encontradas nas músicas infantis e a influência recebida dos povos que constituíram a cultura brasileira. Desse modo, destaca alguns pontos sobre como as brincadeiras infantis eram vivenciadas em épocas passadas:

Quanto à organização no espaço, à forma e distribuição dos papéis, estas brincadeiras acontecem em roda, fila, túnel, aos pares, em diálogo, solos, grupos grandes, pequenos grupos, com as mãos, os pés etc. Diferenciam-se ainda segundo o gesto, a movimentação [...]. As brincadeiras de roda são predominantemente cantadas e contemplam as muitas idades: desde a fase em que a criança começa a ter mais mobilidade corporal, a partir dos 3 anos de idade, à adolescência. Durante muitas décadas foram as mais brincadas e, pelo visto, as preferidas das meninas (SILVA, 2016, p. 80 e 119).

Diferentemente de Veríssimo de Melo, o qual classifica as brincadeiras de roda por temas (amoroso, satírico, religioso, dramático), Silva ressalta que prefere categorizá-las pela movimentação e pela forma de brincar. Nesse sentido, elenca as seguintes: rodas de escolha, rodas dramáticas, rodas de movimentação específica, rodas de verso, fórmula de escolha.

Essas representações da música tradicional infantil ainda são ensinadas às crianças pequenas e grandes na atualidade em momentos de coletividade, revelando nesse ato as raízes culturais e musicais. Conforme Rodrigues; Rodrigues e Rodrigues (2013), no passado, as crianças aprendiam música por meio da brincadeira, sendo este o costume. Souza (2014) retrata esse acontecimento ao revelar que:

Houve uma época [...] em que as famílias na sua constituição eram formadas pelos avós, pais, tios, que viviam bem próximos uns dos outros, mantendo e preservando cantigas, lendas, parlendas, provérbios e, desta forma, cantavam muito com as crianças, passando os ensinamentos de geração a geração. Havia certos hábitos,

¹ Mário de Andrade em seu livro, *Música, doce música*, afirma que, no Brasil as cirandas chegaram empobrecidas, desfolhadas das suas estrofes e exclusivamente infantis, geralmente, cantada com uma estrofe e um refrão. Destaca que essas melodias ao se tornarem brasileiras apresentam uma seleção de elementos melódicos com relação às variantes portuguesas. Segundo o autor, em nosso país é extraído aquilo que é estimulante, aceitáveis à nossa fisiologia, ou, mais afeiçoáveis à nossa psicologia ética.

como, ao entardecer, as pessoas se reuniam em diferentes espaços físicos para contar “causos”. Momentos como esses, muito peculiares da cultura, enriqueciam, propiciando a transmissão propiciando a transmissão de conhecimentos que as pessoas levavam em suas bagagens interiorizando-as e proporcionando aprendizagens (SOUZA, 2014, p. 22).

Fazia parte da vida de muitas pessoas a experiência de ter presenciado ou brincado de roda na infância, com formações de grupos em que uma cantiga, acompanhada de uma coreografia, era motivo de lazer e diversão nos espaços escolares e na vida cotidiana (FILHO, 1985). Essas atividades, por terem um conteúdo abrangente, possibilitavam e possibilitam um desenvolvimento integral, e promovem uma estruturação da realidade e da personalidade infantil (INOCENTI; ORSO, 2007).

As cantigas de roda, ou brincadeiras de roda, são práticas culturais que representam na sociedade contemporânea lugar de resistência, visto que essa sociedade se apresenta cada dia mais repleta de aparatos tecnológicos, informações e atividades que têm preenchido e ocupado a vida atual (BRAGA, 2013), principalmente a vida das crianças que têm sido moldadas e levadas a novos padrões de comportamento. Com a vida atribulada das grandes cidades e pouco tempo disponível para as crianças, conforme aponta Souza (2014), não se promovem mais como antigamente a transmissão de conhecimentos sobre as cantigas. Outro fator que pode ser apontado é a falta de espaços, pois a rua e as praças deixaram de ser os lugares de encontros, devido à urbanização e violência crescente.

O decréscimo dessas manifestações apresenta-se como uma problemática que veio nos últimos anos sendo discutida, despertando o interesse de muitos sobre o assunto, mobilizando, também, ações para resgatar essas atividades tradicionais infantis como uma prática que legitima a pluralidade cultural das gerações passadas e que devem ser transmitidas ainda para as novas gerações.

2.1 Música tradicional Infantil: elementos, traços e características

Fazendo uma análise sobre as principais características da música tradicional da infância, Melo (1985) informa que as primeiras cantigas infantis (canções de ninar) são constituídas de fragmentos de modinhas populares, de parlendas adaptadas, de cantos de negros e, ainda, de cantos de igreja. Segundo Ilari (2002), apoiada no pensamento de Trehub, Unyk e Trainor (1993a), as características mais inerentes das canções de ninar ou canções de brincar é a simplicidade, com diferença apenas no andamento dessas. Ela aponta os intervalos melódicos pequenos, o ritmo bastante simples e uma quantidade grande de repetições de

frases musicais como seus principais atributos. Existem outras peculiaridades, de acordo com Ilari, que podem diferenciar as primeiras canções entoadas às crianças:

Canções de brincar são geralmente mais rápidas, e apresentam jogos de palavras ou sugestões de movimentos corporais que auxiliam a percepção auditiva e o desenvolvimento da coordenação motora, da sociabilidade, da linguagem e da musicalidade do bebê. Canções de ninar, ao contrário, são geralmente mais lentas porque têm a finalidade de acalmar e estimular o sono [...] (ILARI, 2002, p. 84).

A grande maioria dessas canções que inauguravam a vida do recém-nascido apresentava temas recorrentes sobre o medo da morte, separações e despedidas, principalmente despedidas dos cuidados maternos (PEREIRA, 2020). Sobre a música tradicional da infância, Silva (2015a) faz o seguinte destaque:

Feita pela e para a criança, a música tradicional da infância a embala desde o nascimento e percorre todos os seus passos até que chegue à idade adulta. Carrega os ritmos e molejos da música brasileira; a beleza da nossa poesia popular; os gestos, movimentos e desafios imprescindíveis ao desenvolvimento da criança; e a nossa diversidade cultural (SILVA, 2015a, p. 01).

Para Silva (2015b), a Música Tradicional da Infância no Brasil representa grande diversidade, quer de gêneros musicais, quer de ritmos, quer de material sonoro ou estilos. Para a autora, o repertório infantil apresenta a mesma vivacidade, criatividade e inteireza que caracteriza a própria infância, características vistas na música, na poética textual, nos gestos ou na movimentação corporal. Observando as brincadeiras cantadas e ritmadas infantis, Silva revela outros elementos pertencentes a tais manifestações:

As brincadeiras cantadas trazem um riquíssimo repertório de melodias que traduzem a diversidade musical brasileira. As ritmadas trazem na palavra o ritmo que impulsiona o movimento, traduzindo uma cultura alinhavada por tantas outras culturas (SILVA, 2015b, p. 122).

Segundo essa autora, a base do repertório cantado no Brasil foi herdada, principalmente dos portugueses, agregando-se a essa alguns elementos africanos e ameríndios e de outros povos. Por meio de uma catalogação de brincadeiras para educação musical em todo território nacional, Silva (2016b; 2015b) cita os povos identificados em sua pesquisa que possibilitaram essa dinâmica à música e às brincadeiras infantis brasileiras. Dinâmica essa que se deu pela incorporação de elementos socioculturais dessas sociedades.

A autora revela os achados, a exemplo, dos povos da Itália, Alemanha, Espanha, França, Inglaterra, EUA, Japão, Síria, Líbano, Turquia, Israel, Polônia, Holanda, Chile e, segundo essa autora, mais recentemente, Bolívia. Essas culturas teriam misturado-se à nossa, tornando-a ainda mais rica e diversificada (SILVA, 2015b). Na visão de Silva (2016b), foi a

partir do século XIX, com essa leva de imigrantes, que os costumes, hábitos e muitas brincadeiras, dentre elas as cantigas de roda, foram incorporadas ao brincar das crianças brasileiras.

Mário de Andrade, um dos pioneiros dos estudos culturais sobre a música infantil de tradição oral, retratou em sua obra *Música, doce música* alguns traços das características agregadas à música nacional e às brincadeiras musicais. Já de antemão, evidencia a grande influência da música portuguesa na música nacional como um todo. Para ele, a música popular brasileira teve base direta no canto e na dança portuguesa. Às rodas infantis, ele faz o seguinte destaque, na tentativa de demonstrar as características portuguesas integradas à música infantil:

As rodas infantis brasileiras apresentam numerosos processos de variação, deformação e transformação de elementos musicais e literários das canções portuguesas. Por vezes a mixórdia é bem intrincada. Troca-se textos e melodias; ajunta-se vários textos ou várias melodias; os textos se fraccionam e as melodias também; inventa-se melodias novas pra textos tradicionais. [...] a roda infantil brasileira como texto e tipo melódico permanece firmemente europeia, e particularmente portuguesa. Se as melodias diferem e provavelmente já são originárias do Brasil; se muitas vezes já são movidas pela característica mais positiva da rítmica brasileira, isto é, a síncopa de semínima entre colcheias no primeiro tempo dos dois-por-quatro, é muito raro a gente encontrar, na roda infantil brasileira, um documento já caracteristicamente nacional (ANDRADE, 1934. p. 94-95).

Silva empenha-se para apresentar, no primeiro momento, toda a influência advinda da cultura portuguesa. Com Giacometti (1981), mostra as principais características do cancionário infantil brasileiro, com a predominância, excepcionalmente, da tonalidade maior, influência do romanceiro, da música religiosa e dos cantos de trabalho, a presença da quadra, ou trova, predominância do compasso binário e do ritmo anacrústico, além de termos do vocábulo português nas canções.

De acordo com Lopes e Paulino (2010), as cantigas de roda relacionadas às brincadeiras de roda possuem melodias e ritmos lúdicos, além de letras de simples memorização, com rimas, repetições e trocadilhos. Nas rodas infantis é comum, conforme explica Mário de Andrade, o processo de “encompridar” a cantiga pela junção de várias rodas, na qual as letras aparecem mutiladas. Isso é um fato comum ao que se denomina de cultura, sendo sempre essa a dinâmica.

Em estudo sobre a cultura infantil e a produção de música, Beinecke (2008) destaca a pesquisa de Pescetti (2005), o qual apresenta algumas características sobre as canções infantis. Ele aponta três elementos principais. O primeiro são as letras que se referem ao mundo infantil. O segundo, a redução de elementos musicais, utilizando apenas os essenciais.

E, por último, a forte presença do jogo. Para Pescetti, não necessariamente seriam utilizados esses três elementos simultaneamente e com a mesma densidade e importância. Mas destaca que o mais importante dentre esses seria o jogo, “a presença de um clima infantil” (BEINECKE, 2008). Pescetti não se limita apenas às músicas da cultura tradicional, posto que, segundo o próprio, essas características são vistas em algumas canções fora do mundo infantil.

De acordo com autores como Silva (2016a,b) e Melo (1985), as brincadeiras cantadas, de forma geral, representam uma grande pluralidade musical que se tornou bem brasileira. Mas é válido lembrar que é nesse tipo de modalidade musical que as características portuguesas, e outras ainda, aparecem com mais força.

Diante do exposto, tem-se a premissa de que a música da tradição oral da infância é um indicativo de que existe uma cultura musical feita para e pela criança que resiste ao tempo, sendo inquestionável a relevância das canções e brincadeiras musicais nos dias atuais para o desenvolvimento e para o estímulo musical. Essa música infantil é uma música coletiva que expressa um riquíssimo material musical que vem passando por diversas gerações e adaptações, permanecendo no imaginário e no repertório do povo brasileiro.

2.2 Cantigas e Brincadeiras de Roda na Escola

A história mostra que a música era usada para diversos fins, sendo um desses atrelado ao ensino e aprendizagem das crianças. Acreditava-se que a música contribuía com a maturação biológica e, desse modo, era utilizada para apresentar as regras sociais e valores logo nos primeiros anos (NOGUEIRA, 2011).

Segundo Nogueira, quando a criança brinca de roda, ela tem a oportunidade de vivenciar de forma lúdica situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida e de afirmação, que contribuirão para o seu desenvolvimento. O brincar na escola faz parte da estrutura dos programas de aprendizagem, isto é, do currículo, que busca desenvolver e respeitar as etapas do desenvolvimento em que as crianças se encontram (MEIRA, 2004).

Atualmente, as canções e as brincadeiras musicais estão configuradas em conteúdos e estratégias de ensino, em razão da linguagem musical aproximar-se mais do universo infantil (MATOS, 2017) do que qualquer outra representação. As cantigas de roda, ou as brincadeiras de roda, são vistas como essenciais para contribuir com a formação sociocultural dos alunos (SANTOS, 2010) e para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula por causa da sua característica de abranger várias linguagens e áreas de conhecimento.

Segundo Matos (2019), essas manifestações são próprias da Educação Infantil e ajudam a manter vivas as crenças, os costumes e as diferenças culturais e sociais. De uma forma geral, a música cumpre o papel de auxiliar no ensino infantil e é trabalhada nos momentos lúdicos com as crianças. Com efeito, o brincar e a música são fundamentais no processo educativo, tornando esse processo mais prazeroso, evidenciando nessas manifestações culturais um espaço e um instrumento para a criação, descobertas e aprendizagens das crianças (LIRA; MARTINS; SANTOS, 2020).

Um elemento positivo das cantigas e brincadeiras de roda é a possibilidade de serem vivenciadas tanto de forma livre, realizadas pelas próprias crianças sem interferência dos professores, usando de sua autonomia, como de forma dirigida pelos educadores. O que se percebe na literatura é que essas atividades são usadas pelos professores como forma de troca de experiências, de partilha, e para desenvolver atitudes de interação e cooperação junto aos alunos, ou seja, para a socialização da criança (LIRA; MARTINS; SANTOS, 2020). A priori, isso seria ainda o motivo provocador para o uso dessas brincadeiras e da música no espaço escolar. Seguindo a isso, aspectos de ordem cognitivos, motores e afetivos também são apontados pela literatura pertinente, reforçados pela proposta da Educação Infantil que é o desenvolvimento integral da criança.

Acerca dos benefícios das atividades da cultura infantil, e excepcionalmente da música infantil, autores como Esteves; Pereira e Pereira (2019) destacam que as brincadeiras de roda são atividades que aguçam os movimentos, o equilíbrio, a coordenação e a linguagem oral nas crianças da pré-escola e, com a música cantada nessas atividades, teria-se uma possibilidade para a educação musical. Na visão de Silveira (2011), essa possibilidade também é notória, pois, para a autora, as brincadeiras de rodas também beneficiam as crianças, visto que essas atividades permitem que façam diversos movimentos, como cantar, pular, correr, bater palmas simultaneamente, coordenando esses gestos ao ritmo da música. Além das crianças desenvolverem tais habilidades, para Silveira, também desenvolveriam inúmeras competências de forma simultânea e harmoniosa, e essas competências contribuiriam para a formação integral. Daí, a importância das brincadeiras de roda da cultura infantil serem ensinadas às crianças de todas as gerações.

Hortélio (2014) ressalta que essa tradição musical permeada de jogos e brincadeiras seria um programa ideal de iniciação musical para as crianças da atualidade, e recomenda que essas práticas sejam desenvolvidas nas escolas. Silva (2015b) concorda com essa premissa, de que a brincadeira e o repertório musical da tradição infantil, trabalhados juntos, são fortes dispositivos para a educação musical de crianças.

Para Traverzim (2015), o uso das brincadeiras tradicionais infantis para o processo de musicalização, ou seja, para o aprendizado e desenvolvimento musical no ensino formal, é de todo relevante, pois se entende que o jogo imbricado nas tradições culturais infantis contempla o ser humano nas suas três esferas: corpo, mente e espírito. De acordo com Traverzim, existe um entendimento por parte de educadores musicais de que, nas brincadeiras da cultura da infância, o indivíduo pode vivenciar e compreender os elementos básicos da música. Na visão de Kodály, as pessoas deveriam primeiramente vivenciar as músicas tradicionais infantis de sua própria cultura, a música-mãe, para depois viverem outras experiências com culturas distantes.

Esteves; Pereira e Pereira (2019) enfatizam o pensamento de Swanwick (1994) sobre as canções em roda, ou seja, sobre as brincadeiras musicais em roda, esclarecendo que essas permitem o contato direto das crianças com a música e a vivência direta de conceitos musicais. Para Matos, há ainda outras vantagens do uso das cantigas de roda na escola, pois:

É uma excelente atividade que auxilia no desenvolvimento da audição, ritmo, movimentos, equilíbrio, linguagem oral e memória. Além de tudo isso, possibilita estar junto com os colegas, pois, as cantigas de roda são exploradas em atividades grupais. Essa constante troca de informação amplia e expande a imaginação e a criatividade das crianças (MATOS, 2019).

De acordo com Agnolon e Masoti (2016), a vivência musical integra experiências que englobam a prática e a percepção que se dá pelo desenvolvimento e compreensão de brincadeiras que incluem ações como ouvir, cantar, realizar jogos e brincar de roda, e, imersas nessas vivências, as crianças começam a dominar tais conteúdos.

É importante que as crianças tenham acesso à cultura tradicional da infância e suas músicas. Nas últimas décadas, as canções e as brincadeiras passaram a integrar o trabalho pedagógico respaldadas em documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI). Dessa forma, o uso delas passou a ser um fator ainda mais significativo, além de sua utilização ser legitimada na Educação Infantil.

Consequentemente, essas atividades tornaram-se uma ação frequente nas instituições de ensino, quer por meio de momentos de cânticos e brincadeiras nas salas de aulas, quer por desenvolvimento de projetos em toda a escola, visando o desenvolvimento integral das crianças. Todavia, diante de um contexto de pandemia e de muitas tecnologias, a vivência dessas práticas pode tornar-se ainda mais comprometida, revelando assim, um novo desafio para a Educação Infantil.

3. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas décadas, a Educação Infantil passou a ser motivo de discussão e alvo de políticas públicas (DINIZ; DEL BEM, 2006). Com a Constituição Federal Brasileira, o Estado passou a ser responsável em garantir educação gratuita como um direito de todos entre 4 a 17 anos de idade e aos que não tiveram acesso na idade própria.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), ficou assegurado que a Educação Infantil seria a primeira etapa da educação básica e teria como objetivo o desenvolvimento integral de crianças de até 05 anos de idade, considerando os aspectos: físico, intelectual, social, psicológico, etc. (BRASIL, 1996). Esse documento evidencia a preocupação sobre o processo de aprendizagem infantil e a ideia de pensar a criança de forma integrada. Por meio dessa lei, fica assegurado o direito da criança de usufruir de uma educação de qualidade.

Além do estabelecimento do funcionamento da Educação Infantil (E.I), existem documentos específicos que orientam diretamente o trabalho pedagógico com as crianças pequenas no tocante à organização dos conteúdos, das metodologias mais adequadas e dos objetivos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elaborada em 2010 pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010), é um exemplo. Serve para nortear o docente oferecendo propostas pedagógicas para execução do seu exercício. Entre os objetivos das propostas pedagógicas nas DCNEI estão garantir o acesso da criança a diferentes linguagens, a brincadeiras, convivências, bem como interação com outras crianças. Esse documento determina que, na Educação Infantil, a prática pedagógica proposta no currículo tenha dois eixos norteadores, a saber: as interações e as brincadeiras, garantindo assim experiências lúdicas às crianças.

Ainda no documento, verifica-se 12 propostas elencadas para tentar garantir à criança formas de experiências de mundo. Apontamos algumas propostas que consideramos importantes e que podem introduzir a música no currículo de alguma forma: a) promover conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, corporais, movimento, expressividade etc; b) favorecer a imersão da criança nas diferentes linguagens entre elas a musical; c) experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; d) promover a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; e) possibilitar vivências estéticas; f) promover relacionamento e interação das crianças com diversificadas manifestações de música, dança, poesia, literatura, ou seja, artes de modo geral;

e) o conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras; e g) utilização de aparelhos midiáticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca valorizar a criança e toda a interação que esta faz em seu contexto sociocultural, levando em consideração o que preconiza a DCNEI sobre as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes (BRASIL, 2018). Na BNCC são verificadas as competências que contribuirão para uma formação humana e integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem compreender e respeitar as possibilidades de aprendizagem da criança e o estágio de desenvolvimento que esta se encontra, e os campos de experiências.

Na BNCC, os campos de experiências são situações e experiências concretas nos quais a BNCC organiza todo o seu currículo (BRASIL, 2018) e que as crianças, tanto da creche quanto da pré-escola, devem vivenciar. É interessante apontar aqueles que podem dar respaldo ao ensino de música na Educação Infantil. O primeiro é o campo de experiência “traços, sons, cores e formas”. Esse campo orienta que a criança deve vivenciar atividades que explorem sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante as brincadeiras, e criações musicais, do mesmo modo, essa criança deve reconhecer as qualidades do som tanto na produção musical quanto na audição. No campo de experiência “corpo, gesto e movimentos”, o documento destaca que as crianças devem vivenciar atividades corporais que expressem sentimentos, sensações e emoções, movimentos, gestos, jogos e mímicas, tanto por meio de brincadeiras quanto por meio da própria linguagem musical entre outras linguagens artísticas. Já no campo “escuta, fala, pensamento e imaginação”, o professor deverá trabalhar com as crianças a criação de histórias e brincadeiras, canções, rimas e ritmos. Tormim e Kishimoto (2018) lembram do impacto da BNCC para o ensino de música na Educação Infantil:

Após uma década, as novas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/18) na Área da Educação Infantil referendam a importância da musicalização ao tratar dos sons, no Campo da Experiência “Traços, Sons, Cores e Formas”, bem como do movimento, no Campo da Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” (BRASIL, 2018, p. 45 e 46), que trazem a aprendizagem da música como um dos direitos da criança na educação infantil (TORMIM; KISHIMOTO, 2018).

Outro documento importante a respaldar a linguagem musical como conteúdo na Educação Infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998). Por ter sido elaborado anterior aos dois mencionados acima, no final da década de 90, foi destinado à criança de 0 a 6 anos, sendo apenas em 2006 que as crianças de

06 anos migraram para o Ensino Fundamental e deixaram de compor a Educação Infantil. O RCNEI dá destaque à música como um dos eixos para experiência denominada “Conhecimento de Mundo” e propõe formas para trabalhar essa linguagem de forma específica por meio de vivências sonoras. O documento buscou tratar a música como área de conhecimento e apontar sua relevância para a formação global do indivíduo mostrando-se muito importante para a área da música e para educadores de modo geral, pois destinou uma seção exclusiva para a música, situando esta no currículo da Educação Infantil dando suporte a prática docente.

Dessa maneira, o documento organizou o conteúdo de música em dois blocos: “Fazer musical” e “Apreciação”. Ao organizar o conteúdo, o Referencial preocupou-se em atentar e respeitar o nível de desenvolvimento que a criança se encontrava, ou seja, as fases de desenvolvimento infantil e as diferenças socioculturais. Explica que o uso de música deverá favorecer o desenvolvimento da comunicação e expressão da criança e deverá ser trabalhado a partir da exploração de materiais sonoros, da escuta de diversas obras, da organização dos sons e silêncios, do fazer e da reflexão.

Diante de eixos norteadores, “brincadeiras e as interações”, propostos nas Diretrizes e articulados com algumas propostas no RCNEI, bem como os campos de experiências da BNCC, a música poderá ter mais possibilidade de compor a rotina da escola e o currículo na Educação Infantil.

Nos últimos anos, a Lei 11.769 de 2008, mais conhecida como “Lei Música na Escola”, sancionada em 18 de agosto, que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, veio dando subsídios e maior legalidade ao ensino dessa arte. Tal lei deveria ser implementada até 2012, mas o que se verificou foi uma série de problemáticas para sua real implementação até os dias atuais, principalmente quanto à formação de professores para atuarem com o conteúdo de música.

3.1 O uso da música na Educação Infantil e a formação de professores

Ao pesquisar sobre a linguagem musical na Educação Infantil, a maioria dos estudos encontrados destaca a música como um meio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, e é nessa concepção de música como ferramenta que ela acaba encontrando espaço na Educação Infantil. A crítica que se faz é que, apesar de se entender o forte papel da música na aprendizagem das crianças e da importância da música na construção de um cidadão mais humanizado, bem como do respaldo legal dela como conteúdo e, conseqüentemente

incorporada no currículo, a música tem sido utilizada para outros objetivos que seriam alheios aos da educação musical, como: suporte para a criação de rotina e, formação de hábitos (RCNEI, 1998; BRITO, 2003). Spanavello e Belochio (2005) também trazem essa preocupação sobre a função ou uso da linguagem musical no contexto escolar, problematizando com a seguinte fala:

[...] apesar de a música não ser algo estranho e alheio às vivências pessoais de professores e alunos, tem sido colocada em segundo plano nas organizações formais de muitas escolas. A música ainda é vista como recurso terapêutico ou recreação, o que acaba por minimizar seu significado intrínseco que é mais amplo e que está atrelado à ideia de desenvolvimento do conhecimento musical (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 90).

Tormin e Kishimoto (2018), com base em Figueiredo (2005), destacam que, “embora a música tenha presença no contexto da escolarização inicial, tem sido abordada de maneira meramente ornamental, seja porque os professores desconhecem o seu potencial educativo, seja porque não se sentem preparados para uma abordagem propriamente musical” (TORMIN; KISHIMOTO, 2018, p. 155). Fato é que a música sempre esteve nas escolas, uma vez que faz parte da vida dos seres humanos, e na Educação Infantil não é diferente. Contudo faltava entender a necessidade da música na formação do indivíduo e da necessidade de se ter um trabalho real e como área de conhecimento profissional. Dallabrida destaca que o uso da música já é bem anterior à legalização. Todavia, essa autora revela que falta a música de fato estar organizada na grade curricular.

Atentamos, porém, para o fato de a Música já existir nas escolas, entendendo que embora seus conteúdos não estejam organizados de forma sistematizada, o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a utiliza em sala de aula desde antes da homologação da Lei (DALLABRIDA, 2014, p. 03).

A autora defende que a música sempre existiu no espaço escolar, sendo utilizada como “conteúdo” e que os professores sempre fizeram usos diversos (livremente) em suas práticas educativas, usos esses, muitas vezes, descontextualizados dos objetivos da área educação musical.

Encontramos outra problemática além do uso de forma indistinta da música e que sem dúvida se relaciona à forma como ela vem sendo desenvolvida em muitas instituições de ensino. Essa problemática diz respeito à formação dos professores. Tormin e Kishimoto (2018), em pesquisa sobre o ensino de música em creches e a formação de professores (pedagogos e educadores musicais), mencionaram uma ausência da música nos cursos de Pedagogia (no que diz respeito à formação musical dos futuros professores) apontando a falta de disciplinas voltadas à musicalização de crianças e evidenciando, como resultado disso,

uma prática musical escassa ou débil nas instituições da rede pública.

Conforme Tormin e Kishimoto, a maioria dos cursos de Pedagogia em território nacional não dispõe de formação musical em seus currículos, dificultando ao professor da Educação Infantil garantir a qualidade do ensino, resultando assim em uma ação limitada e sem fundamentação teórica e científicas.

Furquim e Bellochio (2010) esclarece que no cenário, após a Lei Música na Escola (Lei 11.769/08), a inserção da linguagem musical na formação do pedagogo tornou-se necessária para possibilitar algum conhecimento musical que viabilize seu trabalho docente e conduza sua prática pedagógica de modo consciente, principalmente quanto ao resultado do desenvolvimento dos seus alunos.

Para Tomin e Kishimoto, a formação dos professores é um assunto ainda preocupante em virtude a falta de preparo dos docentes de música com o público infantil, ou mesmo de pessoal qualificado (pedagogos), sem deixar de apontar a escassez de materiais didáticos na área da música para auxiliar o trabalho pedagógico musical. Tormin e Kishimoto continuam retratando as dificuldades da prática musical no espaço escolar quando apontam o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

[...] muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói (RCNEI, 1998, p. 47).

A formação musical dos professores da Educação Infantil é extremamente importante, pois são esses profissionais que têm os primeiros contatos com as crianças em um âmbito formal de ensino, uma vez que passam a maior parte do tempo com elas e as inserem em um mundo musical com as canções que criam a rotina da escola e o ensino de conteúdos. Bellochio; Weber e Souza (2017) fazem destaque sobre a importância da formação musical dos unidocentes:

Ao pensarmos sobre a educação musical na escola de educação básica, entendemos que o professor unidocente poderia propiciar uma contribuição significativa para a educação musical nos primeiros anos de escolarização. Entretanto, para que esse profissional tenha maiores possibilidades de inserir conhecimentos musicais em sua prática pedagógica é necessário que ele tenha vivenciado experiências musicais e pedagógico-musicais em sua formação (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, p. 209).

Para Bellochio; Weber e Souza, a “formação musical do professor de referência

(unidocente), muitas vezes, traz mazelas decorrentes de sua formação anterior ao curso de Pedagogia”. De acordo com Viana e Monteiro (2017), a experiência musical na formação desses profissionais é praticamente inexistente ou mesmo irrelevante. Contudo, precisam atuar com o conteúdo de música junto às crianças. Viana e Monteiro acrescentam que esses professores muitas vezes não tiveram oportunidades de vivenciar um vasto repertório musical infantil, ou mesmo cantar, brincar e dançar, habilidades básicas, para musicalizar crianças na Educação Infantil. Isso, decerto, implica em obstáculos para o ensino e aprendizagem da música. Já que os pedagogos são os responsáveis para as primeiras instruções, como dito em linhas anteriores. Bellochio; Weber e Souza (2017) fazem o seguinte destaque para apresentar a problemática

Com relação às Artes, a Música, provavelmente, não se fez presente na formação escolar da maioria desses professores. O trabalho com conteúdos musicais, os quais não foram construídos ao longo de suas vidas, torna-se então desafiante, e por que não dizer, uma dificuldade, visto que, na maioria dos casos, mesmo tendo uma bagagem de conhecimentos musicais não formais, esse professor não consegue vincular tais conhecimentos às dimensões de ensino e de aprendizagem na educação básica (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, p. 210).

A carência de disciplinas de música na formação pedagógica, conforme Correa (2008) aponta, torna-se fator excludente para se trabalhar música nas escolas de forma mais efetiva. Não obstante, a busca por formação continuada na área da música (por meio de projetos, oficinas ou mesmo disciplinas de música) é um dos caminhos para contornar ou amenizar a problemática do domínio do conteúdo musical por parte dos professores unidocentes. Continuar discutindo a formação musical dos docentes é imprescindível, pois é uma forma de problematizar a própria educação como um todo (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017).

4. DESENVOLVIMENTO MUSICAL

As principais pesquisas conhecidas sobre o desenvolvimento musical têm suas bases nos estudos da psicologia do desenvolvimento. Basicamente, a maioria das teorias sobre o desenvolvimento musical infantil afirma que esse desenvolvimento obedece a um processo que é concebido em fases e acontece de forma cumulativa. Swanwick (2001) afirma que, de modo geral, as teorias do desenvolvimento devem levar em conta o desenvolvimento natural do indivíduo e a relação que esse faz com o ambiente cultural que participa.

Para Hargreaves (1986), desenvolver teorias é fundamental para a ciência. No que concerne ao desenvolvimento musical, torna-se ainda mais necessária a construção de teorias, uma vez que se percebe poucas investigações que realmente se debruçam sobre o assunto em língua portuguesa (ILARI; LEVEK; BROOCK, 2004). Em seus estudos, Hargreaves, pensando em um desenvolvimento amplo, explica que, para que seja elaborada uma teoria sobre o desenvolvimento, deve-se ter em mente que essa seja capaz de explicar fenômenos pertinentes ao comportamento, seja passível de comprovação e refutação, apresente parcimônia, e não dependa de construções hipotéticas. Ele lembra que as teorias se transformarão em quadros de referência por contribuírem para a organização dos fatos e para melhor compreendê-las.

Há diversos modelos de desenvolvimento musical, conforme afirmam alguns autores (ILARI; AGNOLO, 2005; ILARI, LEVEK e BROOCK, 2004) que cabem aqui serem apontados. A literatura pertinente ao assunto destaca as teorias de Gardner, Hargreaves e Swanwick como sendo algumas das principais pesquisas ao explicarem esse processo nos seres humanos. Essas teorias encontraram tanto espaço quanto aceitação e validade no meio científico por apresentarem, conforme elucidada Barbosa (2009), coerência na possibilidade de ocorrer padrões regulares de comportamento musical ligados à idade do indivíduo, dividindo, assim, o desenvolvimento musical (infantil) em etapas.

Swanwick (2001) destaca que as teorias sobre o desenvolvimento musical devem se apoiar em princípios como: a) ter validade musical; b) relevância em diferentes atividades musicais; c) levar em conta o contexto cultural; d) identificação das alterações qualitativas e a sequência que estas ocorrem e como funciona a hierarquia dessas; e) ter aplicação cultural generalizada e f) apoiar-se em dados (científicos). Com os critérios definidos por esses autores para que se tenha uma teoria como válida, segue-se observando na literatura várias vertentes teóricas sobre o desenvolvimento musical, as quais conseguem englobar diversas

abordagens e que buscam se sustentar nesses princípios.

Conforme Hargreaves e Zimmerman (2006), outros fatores devem ser levados em consideração. Deve-se ter o cuidado de verificar como explicam o processo do desenvolvimento musical no indivíduo e o grau de precisão que traçam tais teses. Em um estudo sobre as teorias e as abordagens desenhadas nos últimos anos sobre o desenvolvimento musical, esses autores elencaram algumas que consideravam pertinentes a análises, como a teoria de Swanwick e Tillman (1986), a de Serafine (1988) e a abordagem que eles chamaram de “sistemas por símbolos”, iniciadas nos estudos de Gardner. Todas essas teorias, conforme Hargreaves e Zimmerman, são procedentes das abordagens cognitiva-desenvolvimentista. Algumas dessas teorias sobre o desenvolvimento musical serão descritas neste estudo.

As abordagens atuais sobre o desenvolvimento musical que apresentam investigações mais profundas e/ou completas têm recebido forte influência da psicologia cognitiva/desenvolvimentista. Essa área vem sendo adaptada e direcionada ao campo da música para explicar como ocorre o processo de aprendizagem e, especialmente, o de construção do desenvolvimento musical de crianças. A psicologia cognitivista, segundo autores como Hargreaves, (1986); Meirelles, Stoltz e Lüders, (2014), em suma, refere-se ao desempenho humano nas funções da percepção, pensamento, memória, linguagem, aprendizagem, atenção, habilidade, focando excepcionalmente as regras, operações e estratégias que o indivíduo emprega tanto nos processos mentais quanto manifestações comportamentais.

O avanço da psicologia cognitiva no século XX possibilitou que as pesquisas em música ganhassem novos rumos (MEIRELLES, STOLTZ e LÜDERS, 2014) e novos segmentos, como é o caso da cognição musical, uma área que vem crescendo e sendo bastante estudada. Para Meirelles; Stoltz e Lüders (2014), a cognição musical envolve o estudo do cérebro e sua elaboração de conceitos musicais e as relações que este consegue fazer com a música. O estudo da cognição musical foi um grande impulsionador para que se levantassem diferentes hipóteses a fim de explicar o desenvolvimento musical no indivíduo.

Segundo Barbosa (2009), as pesquisas científicas sobre o desenvolvimento humano, de modo geral, tiveram uma crescente significativa que proporcionaram importantes subsídios para compreender o desenvolvimento musical na atualidade. Esse engajamento científico é notório em várias teorias como as já mencionadas no texto. Assim, segundo Ilari, autores como Gardner, Hargreaves, e Piaget têm tornado-se um dos aportes teóricos mais relevantes para estudar o desenvolvimento musical cognitivo de crianças, e nesses avista-se uma propensão também biológica que possibilita a aprendizagem e desenvolvimento musical.

Para Ilari, o interesse por essa área tem crescido nessas últimas décadas, impulsionado, principalmente, pelas pesquisas da neurociência, psicologia da música – essa, um ramo da psicologia cognitiva – e pelas pesquisas da psicologia do desenvolvimento. A literatura revela que a psicologia do desenvolvimento de Piaget trouxe grandes contribuições para entender as noções dos esquemas que ocorrem no cérebro humano, ou seja, os processos de pensamento. Logo, embora existam outras teorias que expliquem o desenvolvimento do ser humano, as abordagens cognitivas e desenvolvimentistas têm sido as mais estudadas, uma vez que dão base para entender como ocorrem as transformações no indivíduo em contato com a música.

Posto isso, essas teorias terão destaque para o estudo do processo de desenvolvimento musical em crianças nesta pesquisa, dado que tais pesquisas apontam uma série de fatores que evidenciam o desenvolvimento mediante a aquisição de elementos, habilidades musicais e o despertar de uma musicalidade na criança.

4.1 Música e cognição: considerações sobre o desenvolvimento cognitivo musical

Neste momento, discorre-se rapidamente sobre a temática cognição e música. De origem latina, a palavra “cognição” (*cogitare*) quer dizer pensar (ILARI, 2010). De acordo com Fonseca *et al.* (2011), já algum tempo vem crescendo o interesse da comunidade científica pelos processos cognitivos na mente humana na tentativa de buscar compreender como ocorrem e quais fatores podem neles interferir.

O campo dos estudos musicais também acompanhou a tendência dos estudos das ciências cognitivas, originando assim a área da cognição musical (também chamada por alguns como mente musical) dedicada a compreender o funcionamento da música na mente e corpo das pessoas (sentido psicológico e fisiológico), investigando como a música tem as afetado.

A cognição musical é uma das especializações da musicologia² e um ramo dentro da psicologia cognitiva e tem como objetivo estudar como o cérebro humano estabelece conceitos musicais e como esse se relaciona e reage diante da música (MEIRELLES, STOLTZ, LÜDERS, 2014; ILARI, 2010). A psicologia cognitiva da música, segundo Sloboda (2008, p. 13), “ainda é uma disciplina bastante jovem e há muitas áreas de investigação que ainda não receberam uma atenção empírica detalhada”.

Autores como Ilari (2010) explicam que a psicologia da música é uma área que estuda o modo como a mente humana responde a linguagem musical, como a imagina e como

² É a área que abrange todos os contextos e metodologia voltados ao ensino da música.

controla uma execução musical ou ainda avalia esta execução. Segundo Ilari, embora a música sempre tenha sido alvo de discussão entre grandes pensadores e filósofos desde a antiguidade, foi John Locke (1632-1704) que apresentou questões relativas à associação de imagens auditivas, atenção, percepção de melodias, memória musical e outros temas, que continuam a motivar pesquisadores e estudiosos da área da psicologia da música até os dias atuais.

Por ser um processo complexo analisar a mente musical de um indivíduo, a psicologia da música, ou mais especificamente, a cognição musical, necessita fazer intercâmbios com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a neurobiologia, a linguística, inteligência artificial, a neurociência, e outras (MEIRELLES, STOLTZ, LÜDERS, 2014). De acordo com Meirelles, Stoltz e Lüders, a ênfase da cognição musical está nas operações mentais diante das experiências musicais, como composição, reprodução, audição ou percepção musical, que os sujeitos vivenciam ou produzem. Nesse processo, ocorre uma organização que resulta em comportamentos sequenciados em suas mentes. Meirelles, Stoltz e Lüders corroboram ao afirmar que, para Hargreaves, a cognição musical está atrelada à percepção musical, a linguagem musical, ao pensamento e o memorizar da música, a atenção, as habilidades musicais e o aprendizado musical. Segundo Campos (2009), a abordagem cognitiva apresenta-se como um terreno fértil para vários estudos e práticas de investigações, inclusive dentro do contexto educacional.

Ilari (2010), por meio de Levitin (no prelo), revelam que a cognição musical ocupa o primeiro lugar no ranking dos estudos da psicologia da música. Segundo essas autoras, o termo cognição musical tem sido usado comumente para reportar-se aos processos mentais envolvidos com a percepção das estruturas musicais, mas também aos aspectos do ouvir, do apreciar, do memorizar, criar, dançar, tocar, improvisar, cantar e outros aspectos que são tidos como subáreas dos estudos da cognição musical. Um quadro elaborado por Levitin (no prelo) sobre as principais linhas de pesquisa e o ranking que essas ocupam é apresentado por Ilari:

Quadro 1: Levitin (no prelo)

Ranking	Linhas de pesquisa	Exemplos
1	Percepção e cognição	Limites da percepção humana, memórias musicais intactas e propriedades musicais (altura, timbre, harmonia, forma, textura), mecanismos de atenção, análise da cena auditiva etc.
2	Desenvolvimento	Mudança dos comportamentos e habilidades musicais no curso da vida, percepção e memória dos bebês, preferências musicais de crianças e adolescentes etc.
3	Performance, planejamento motor e expertise	Comparação de músicos novatos e experts, diversos aspectos da performance musical, ansiedade e medo de

		palco, questões específicas relativas à prática instrumental etc.
4	Avaliação das habilidades musicais	Abordagem psicométrica das habilidades musicais em indivíduos de diversas faixas etárias, crianças e jovens com deficiências, estudos sobre superdotação musical etc.
5	O papel da música no cotidiano	Uso da música por indivíduos de diversas idades, grupos sociais e étnicos, contextos de audição e performance musicais, modos de ouvir etc.
6	Desordens do processamento musical	Estudo de indivíduos com lesões cerebrais inclusive amusia e afasia, alucinações musicais etc.
7	Estudos comparativos entre culturas	Comparações de testes de percepção em ouvintes ocidentais e não ocidentais, estudos etnomusicológicos, usos e funções da música por culturas diversas etc.
8	Os efeitos extramusicais da música	Estudos como O Efeito Mozart, transferência de habilidades cognitivas, efeitos da música na alfabetização e na matemática, música e bem-estar etc.
9	Ensino e aprendizagem musicais (educação musical)	Investigações sobre estratégias de ensino, motivação para a aprendizagem musical, comportamentos musicais em sala de aula, crenças de alunos de música sobre habilidades e talentos etc.
10	Bases biológicas e evolucionárias da música	Estudos comparativos com animais, estudos da paleontologia musical, funções biológicas da música.

Fonte: Ilari (2010)

Para Pederiva e Tristão (2006), são vários os aspectos da relação música-cognição e a neurociência vem dando suporte aos estudos que sustentam essa temática, permitindo que os pesquisadores possam buscar se aprofundar ainda mais em conhecer os processos cognitivos que ocorrem durante as atividades musicais. De acordo com Ilari (2010), desde a década de 90, a área da psicologia da música é cada dia mais vasta tendo o foco, principalmente, no estudo do cérebro musical, ou mente musical, e das emoções associadas.

Segundo Rocha e Boggio (2013), nas últimas décadas, o campo da neurociência trouxe uma gama de contribuições para compreender os efeitos advindos da música e seu impacto no funcionamento do cérebro humano. Rocha e Boggio revelam que, assim como os estudos da neurociência passaram a contribuir em diversas áreas do conhecimento, os estudos da música passaram a ser valorizados por outros campos de conhecimento resultando em pesquisas sobre música e linguagem, música e memória, música como ferramenta de intervenção neurológicas e fins terapêuticos, música e neurociência, etc. O interesse pelo desenvolvimento cognitivo musical veio crescendo substancialmente nos últimos tempos e, com as últimas descobertas feitas por inúmeras áreas, fomentou-se ainda mais o interesse sobre a cognição musical (ILARI, 2003; ILARI, 2010).

Segundo Muszkat (2012), houve uma grande expansão, nos últimos anos, dos conhecimentos sobre as bases neurobiológicas e do processamento da música graças às novas tecnologias de neuroimagem que permitiram revelar em tempo real como o cérebro processa, dá sentido e emoção dos sons. A partir do monitoramento do cérebro por meio de ressonância

magnética e tomografias especializadas, os cientistas perceberam que várias áreas do cérebro são ativadas quando participamos de atividades musicais. Essa ocorrência é bem maior com a música do que quando se envolve em outras atividades e tarefas como a leitura, ou resolução de problemas matemáticos (RIZZO; FERNANDES, 2018).

O processamento musical, de acordo com Muszkat, envolve várias áreas cerebrais que estão relacionadas à percepção de alturas, timbres, ritmos, decodificação métrica, melódico-harmônica. Com a neurociência, os pesquisadores passaram a conhecer e entender mais as funções musicais e como elas ocorrem. Foi com a neurociência que hoje se soube que a “atividade musical mobiliza amplas áreas cerebrais, tanto as filogeneticamente mais novas (neocórtex) como os sistemas mais antigos e primitivos como o chamado cérebro reptiliano que envolve o cerebelo, áreas do tronco cerebral e a amígdala cerebral” (MUSZKAT, 2012, p. 67). De acordo com Muszkat, existem regiões específicas para a música fazer sentido e acontecer no cérebro humano:

Há uma especialização hemisférica para a música no sentido do predomínio do lado direito para a discriminação da direção das alturas (contorno melódico), do conteúdo emocional da música e dos timbres (nas áreas temporais e frontais) enquanto o ritmo e duração e a métrica, a discriminação da tonalidade se dá predominantemente no lado esquerdo do cérebro. O hemisfério cerebral esquerdo também analisa os parâmetros de ritmo e altura interagindo diretamente com as áreas da linguagem, que identificam a sintaxe musical (MUSZKAT, 2012, p. 68).

Muszkat explica que a música não apenas é processada no cérebro, e tem áreas ligadas ao seu processamento, como também afeta o próprio funcionamento desse órgão. Segundo o autor, são várias as alterações fisiológicas que um indivíduo apresenta quando exposto à música:

A música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento. As alterações fisiológicas com a exposição à música são múltiplas e vão desde a modulação neurovegetativa dos padrões de variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, até a produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor (MUSZKAT, 2012, p. 68).

Uma das temáticas mais encontradas na literatura é a questão da chamada inteligência musical (ILARI, 2003). Para Ilari, com base em Gardner, todos os seres humanos (salvo aqueles portadores de alguma doença congênita que possa atrapalhar esse desenvolvimento) poderiam desenvolver esse tipo de inteligência. Ilari ressalta que “a inteligência musical é um traço compartilhado e mutável, isto é, um traço que todos possuem em um certo grau e que é passível de ser modificado” (ILARI, 2003, p. 12). A autora conceitua a inteligência musical

afirmando ser a capacidade de percepção, classificação de sons diferentes, identificação desses sons, bem como das nuances, a direção, o andamento, o ritmo e outros.

Por consenso, tem se falado de música como promotora da inteligência ou do desenvolvimento cognitivo, principalmente em crianças, associando a música ao desenvolvimento da leitura, linguagem, da matemática, do desenvolvimento motor, especialmente nos espaços educacionais. Conforme Rizzo e Fernandes (2018), a música, por estimular todas as áreas do cérebro, ambos os hemisférios, potencializa diversas formas de aprendizagens, como as emocionais, sociais e cognitivas superiores.

Pederiva e Tristão (2006) declararam que a música possibilita o desenvolvimento da inteligência e que quanto mais cedo as crianças experimentarem vivências musicais, maior será a possibilidade que elas terão de apreender novos códigos sonoros e outras habilidades. Uma vez que os estudos da neurociência indicam a infância como período favorável para o desenvolvimento do cérebro, a música tem sido um estímulo e grande aliada (ILARI, 2003; 2005).

4.2 Influência de Piaget nos estudos do desenvolvimento musical

Por ser necessário compreender como ocorrem as funções da percepção, pensamento, memória, linguagem, aprendizagem, atenção, habilidade nos indivíduos, alguns modelos de desenvolvimento, como a teoria de Piaget, ganharam espaço e passaram a ser utilizados como referência para o desenvolvimento musical. A teoria de Piaget ancora várias pesquisas sobre o desenvolvimento musical por apresentar subsídios para se pensar em a) estágios qualitativamente diferentes e universais, b) como se dá a aprendizagem musical, c) a função simbólica na música e d) a conservação musical (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006). Ou seja, para se compreender como as crianças aprenderiam música. Para Tormin (2014), é fato que a teoria de Piaget tem exercido influência sobre as teorias do desenvolvimento psicológico em música, propondo uma estrutura regular para o desenvolvimento musical.

A teoria genética de Jean Piaget (1896-1980), conhecida também como Epistemologia Genética, ou Teoria Interacionista ou Construtivista, “explica o desenvolvimento psicológico do sujeito como uma prolongação de seu desenvolvimento biológico, decorrente da interação entre suas estruturas internas e o mundo exterior” (JUSTI, 2008, p. 02). Ou seja, o conhecimento é gerado com o auxílio da interação do sujeito com o meio a partir de estruturas existentes no próprio sujeito. Logo, para Piaget, as crianças constroem seu próprio aprendizado a partir da ação sobre o meio e a interpretação das novas informações que vão

chegando à estrutura cognitiva. Para esse pesquisador, o aprendizado do indivíduo é constante e obedece a etapas.

Justi destaca que para Piaget esse processo ocorre por meio de determinadas invariantes funcionais como a Adaptação e a Organização, sendo a adaptação aquela que compreende a assimilação e a acomodação. A assimilação é a incorporação do objeto às estruturas do sujeito, e a acomodação é quando as estruturas do sujeito sofrem modificações às peculiaridades do objeto. Essas duas funções são indissolúveis, conforme expõe Justi, e trabalham em prol da equilíbrio, sendo esta a que impulsiona o desenvolvimento cognitivo.

A variante Organização, para Piaget, proporciona a função da Adaptação, ocorrendo por estruturas decorrentes dos reflexos inatos que resultarão em esquemas (JUSTI, 2008; MUNARI, 2010). Essas duas funções são inseparáveis, são processos complementares de um único mecanismo, sendo um aspecto interno e o outro externo (MUNARI, 2010).

Segundo Goulart (2011), foi sobre as funções do conhecimento, isto é, da cognição, que Piaget dedicaria a maior parte de suas pesquisas. Daí partiria a designação cognitivista, atribuída à sua teoria até os dias atuais. Ele transferiu da Biologia, ramo que atuava, os termos já destacados acima - assimilação, acomodação e adaptação - para explicar os processos mentais. Por meio do estudo de Goulart (2011), verifica-se como Piaget concebe esse processo:

A cada instante o equilíbrio é quebrado por transformações que têm origem no mundo exterior ou interior e uma nova conduta tenta restabelecer o equilíbrio. A ação humana consiste, portanto, no movimento contínuo de adaptação e equilíbrio. Em cada momento do seu desenvolvimento, a criança conta com uma estrutura mental que a auxilia no restabelecimento deste equilíbrio que, entretanto, não é duradouro, porque novas necessidades surgem. Assim, toda necessidade tende a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito - isto é, assimilar o mundo exterior às estruturas já construídas. Ao mesmo tempo, toda a necessidade tende a reajustar essas estruturas em função das transformações ocorridas, ou seja, acomodá-las aos objetos externos. O equilíbrio entre as assimilações e a acomodações é denominado adaptação ou equilíbrio e este processo explica a organização progressiva do desenvolvimento mental (GOULART, 2011, p. 23-24).

O objeto de estudo de Piaget era o conhecimento, entender sua origem e como esse se desenvolvia do momento em que a pessoa nascia até a fase adulta (GOULART, 2011). O trabalho de Piaget trouxe grandes contribuições para a ciência e em especial para a área da educação, em que procurou descobrir e explicar a formação de conceitos como o de tempo, espaço e causalidade (ibidem). Em síntese, sua teoria centra-se no desenvolvimento natural da criança e de sua inteligência.

Piaget traça os estágios do desenvolvimento afirmando que ele obedece a uma mesma seqüência. Porém, cronologicamente, pode variar de uma criança à outra e de cultura para

cultura. As fases, ou estágios, seriam essas:

- a) **Sensório-motor:** De 0 a aproximadamente 24 meses. Aqui se inicia as ações sensório-motrices que são o ponto de partida para as operações mais abstratas. Essa é uma fase que a inteligência da criança é inteiramente prática, pois ela ainda não dispõe da capacidade de representação (PIAGET, 2008) e não possuiria capacidades como a simbólica e a forma de pensamento (GOULART, 2011). Apenas utilizaria como instrumentos as percepções e os movimentos. Esse estágio, conforme destaca Piaget, apenas levaria à construção de esquemas de ação destinados a servir de substruturas às estruturas operatórias.
- b) **Pré-operatório:** O próximo período inicia-se por volta dos 02 anos de idade e se estende até os 07 ou 08 anos. Esse período é marcado pela função simbólica que permite representar os objetos ou acontecimentos atualmente não perceptíveis, invocando-os por meio de símbolos ou de sinais diferenciados, como o jogo, o ato imitativo, a imagem mental, o desenho, a linguagem, etc. (PIAGET, 2008). A linguagem, por sua vez, promove o surgimento ou modificações de condutas no aspecto afetivo e intelectual. É nesse momento também que se inicia um contato maior com o mundo exterior e uma possibilidade maior de troca entre os indivíduos, iniciando-se ao que se chama de socialização (GOULART, 2011).
- c) **Operacional concreto:** Por volta dos 07 e 08 anos se inicia um terceiro período. Cabe destacar que, para Piaget, as operações desse período se diferenciam das ações, funções do período anterior, que necessita da manipulação e contato direto com o real, é uma fase de transição (GOULART, 2011). Nessa fase, a criança já é capaz de raciocinar de maneira lógica e organizar os pensamentos. A partir dessa idade, a criança adquire novos esquemas internos importantes.
- d) **Operações lógico-formais ou lógico-abstratas** – inicia-se por volta dos 11, 12 anos de idade. Esse é o período das operações formais. Seu caráter geral, ou sua grande característica, é a conquista de um novo modo de raciocínio (PIAGET, 2008). É nesse momento que aparecem as operações hipotéticas sobre objetos e proposições; logo, o raciocínio hipotético-dedutivo torna-se possível (PÁDUA, 2009).

Desse modo, as teorias sobre o desenvolvimento musical, em grande medida, têm suas bases nos modelos tradicionais da psicologia do desenvolvimento com abordagens nos processos cognitivos e na natureza desses (SWANWICK, 2001; ILARI; LEVEK; BROOCK, 2004), buscando em certa medida seguir essas fases propostas na teoria genética, ou

considerando algum ponto da teoria. Assim, diversos autores nacionais e internacionais defendem que o desenvolvimento musical ocorre de modo semelhante ao que Piaget explica.

Foi a partir da década de oitenta que a teoria piagetiana de desenvolvimento cognitivo tornou-se um importante referencial teórico para o estudo do desenvolvimento musical (HARGREAVES, 1986), apresentando os pressupostos que sugeriam explicações para o processo de desenvolvimento e da aprendizagem musical em crianças.

Barbosa (2009) coloca que os estudos de Piaget podem conduzir a alguns esclarecimentos sobre o processo de desenvolvimento musical, sendo um importante indicador para conduzir diversas pesquisas, como foram com as pesquisas de Swanwick, autor que também teve grande reconhecimento e destaque sobre o assunto até os dias atuais. Segundo Justi (2009), ainda que a teoria de Piaget não seja uma teoria musical, ela contribui para explicar como funciona o pensamento quando se aprende música, pois sistematizou o desenvolvimento do pensamento da criança.

Esther Beyer, grande pesquisadora do desenvolvimento musical infantil e uma das primeiras pesquisadoras brasileiras sobre o tema, tem a premissa de seu trabalho baseada na construção do conhecimento musical semelhante ao que apresenta a teoria da Epistemologia Genética (JUSTI, 2009).

Conforme Justi (2009), Beyer estabeleceu a partir de Piaget alguns princípios que poderiam nortear uma teoria cognitiva para música. Ela elencou seis pressupostos fundamentais para pautar sua teoria, que seriam: a) subordinação da percepção à cognição, b) concepção de música como linguagem, c) o paralelismo entre ontogênese e filogênese musical, d) substituição da visão inatista pela interacionista do conhecimento, e) valorização da objetividade ao invés da subjetividade musical com forma de compreensão desta linguagem, f) concepção de desenvolvimento musical por estágios sucessivos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Em suas análises, Beyer explica cada um desses princípios, debruçando-se sobre o assunto do desenvolvimento. Em particular, interessa destacar neste trabalho o sexto princípio, por ele mostrar a construção do conhecimento obedecendo às fases que estruturam o desenvolvimento do sujeito, evidenciando, assim, o paralelo que Beyer fez com a teoria de Piaget.

Justi (2009) apresenta a tese de Beyer e destaca os períodos pensados por essa autora. Nesse sentido, o período sensório-motor é em que se forma a percepção auditiva, a mais primitiva de todas as percepções humanas. A criança nessa fase desenvolve uma percepção global construindo esquemas e estruturas, formando noções recorrendo aos sentidos básicos. Segundo Beyer, na fase pré-operatória, uma diferenciação na percepção é vista e que,

gradativamente, vai se tornando mais específica segundo os órgãos dos sentidos. Nessa fase, desenvolvem-se as estruturas de pensamentos capazes de capturar mais profundamente as propriedades dos parâmetros do som, resultando, assim, em novas formas de lidar com esses sons (JUSTI, 2009). Nesse período, os esquemas voltados às estruturas motoras vão sendo modificados e substituídos por outros que se transformarão nas estruturas correspondentes às representações.

No estágio operatório concreto, segundo Beyer, o aprendizado da escrita musical já é possível (JUSTI, 2009). As crianças dessa fase já são capazes de construir classificações e seriações. Contudo, apresentam limitações, pois ainda se mantêm presas ao concreto, semelhante ao estágio anterior (CAREGNATO, 2016).

No estágio do período formal, o pensamento hipotético-dedutivo possibilita maiores condições do fazer musical, uma vez que a percepção permite que o indivíduo desse período perceba maior gama de sons. Beyer refere-se à captação de estruturas em sentido vertical e sentido horizontal bidirecional, “a capacidade hipotético-dedutiva da cognição, torna mais flexível a compreensão de relações entre antecedentes e consequentes nas frases musicais” (JUSTI, 2009, p. 60).

Caregnato (2015) também desenvolveu pesquisas sobre o desenvolvimento musical com base na Teoria Genética, em especial, buscou destacar a importância dos estudos de Beyer para a área do desenvolvimento musical no Brasil e apresentou um quadro, no qual Beyer fez uma analogia da teoria de Piaget com o desenvolvimento musical de crianças:

- a) Período sensório-motor: durante essa fase do desenvolvimento ocorre a formação da percepção auditiva e a construção das primeiras ferramentas cognitivas que possibilitarão o desenvolvimento musical da criança.
- b) Período pré-operatório: nesse momento, surge a representação e a criança desenvolve estruturas de pensamento que lhe permite compreender, de modo um pouco mais amplo, os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre).
- c) Período operatório concreto: a partir dessa etapa a criança torna-se capaz de montar e desmontar melodias, de recriar e manipular mais livremente o material musical. Surgem ainda as estruturas cognitivas de seriação, classificação e relação.
- d) Período operatório formal: nesse momento, há o desenvolvimento de um tipo de pensamento capaz de formular hipóteses e deduções, que libera ainda mais as possibilidades de criação musical da criança, uma vez que essa não precisa mais se fixar no concreto, mas apenas no pensamento. Desenvolve-se a compreensão da

harmonia e a partir dessa, ocorre a compreensão da forma e da inserção dos diversos estilos e formas musicais na história.

Sobre o trabalho de Beyer, em síntese, ela desenvolveu suas pesquisas e investigou o desenvolvimento musical observando diversos aspectos como a cognição musical de crianças por intermédio de suas relações e interações. Mas também pode-se ver outros aspectos mais pontuais com a grafia musical e seus estudos.

Diversos outros autores também buscaram desenvolver pesquisas com base na teoria genética, como Kebach (2007), que relaciona o desenvolvimento musical aos estágios do desenvolvimento semelhante ao de Piaget. Essa autora justifica sua premissa afirmando que uma capacidade musical se dá a partir da interação entre sujeito e objeto (um dos aspectos fundamentais da teoria do desenvolvimento de Piaget). Kebach desenvolveu várias pesquisas com crianças usando o método clínico, destacando a influência do meio e a cultura, e o papel desses nas construções musicais.

Percebe-se que muitas pesquisas sobre o desenvolvimento musical foram elaboradas a partir dos pressupostos piagetianos, a exemplo, a teoria espiral de Swanwick e Tilman, que será destacada no próximo item.

4.3 Desenvolvimento Musical segundo Keith Swanwick

Para Swanwick, o desenvolvimento musical é estrutural e sujeito a transformações, e acontece em etapas sucessivas que estariam relacionadas com o próprio amadurecimento psicológico do indivíduo. Segundo o autor, com base em trabalhos como o de Hargreves e Zimmerman (1992), para se discutir o desenvolvimento (musical), deve-se levar em consideração o desenvolvimento natural, as inclinações dos indivíduos e o ambiente cultural que se encontram inseridos (SWANWICK, 2001). O modelo de desenvolvimento musical pensado à luz da teoria de Piaget foi elaborado em forma de uma espiral, conhecido como “Modelo ou Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical” e serve para evidenciar os níveis de desenvolvimento musical que ocorrem no indivíduo.

O modelo de desenvolvimento musical de Swanwick, elaborado em meados dos anos oitenta, foi concebido a partir da análise de composições instrumentais e vocais de crianças e adolescentes nascidos em diferentes culturas. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo longitudinal com 48 indivíduos, em escolas de educação básica, onde esses participaram das aulas de música semanalmente (BARBOSA, 2009). Costa e Barbosa (2015, p. 136) revelam como o modelo espiral foi elaborado pelos seus idealizadores:

Tendo como premissa que a aprendizagem musical deve obedecer a etapas sucessivas, correspondentes ao nível de amadurecimento psicológico do indivíduo, Swanwick e Tillman (1986) fizeram a monitorização do progresso desse conhecimento, estudando um grupo de alunos pertencentes à faixa etária entre os 3 e os 14/15 anos, oriundos de diversos grupos étnicos e culturais. Durante quatro anos, SWANWICK e TILLMAN realizaram gravações de composições feitas pelas crianças, num total de 745 composições de uma amostra de 48 estudantes.

Costa e Barbosa (2015) relatam que após Swanwick e Tilmann se dedicarem a análise qualitativa das produções, isto é, das composições das crianças e adolescentes, alguns padrões referenciais foram identificados pelos autores, revelando que existe uma sequência nas mudanças qualitativas correspondente a uma progressiva consciência dos mesmos em relação às dimensões do conhecimento e experiência musical. O uso das composições para analisar o desenvolvimento dos alunos justificaria-se pela maior autonomia dos participantes sobre as decisões musicais.

A teoria espiral foi resultado das investigações de Swanwick, juntamente com o trabalho de Tillman (1986), sobre a origem do desenvolvimento da experiência musical. Segundo Grossi (2004), a ideia básica da teoria expressa pela pirâmide é demonstrar que o desenvolvimento musical ou conhecimento musical está diretamente associado aos modos como as pessoas se relacionam com a música, e como as pessoas dirigem sua atenção aos elementos musicais. Swanwick e Tillman relacionaram a crítica musical e o jogo de Piaget (FRANÇA, 2018) e dividiram em quatro estágios sequenciados e cumulativos sua proposta musical de desenvolvimento. França e Swanwick (2002) descrevem o tal modelo da seguinte forma:

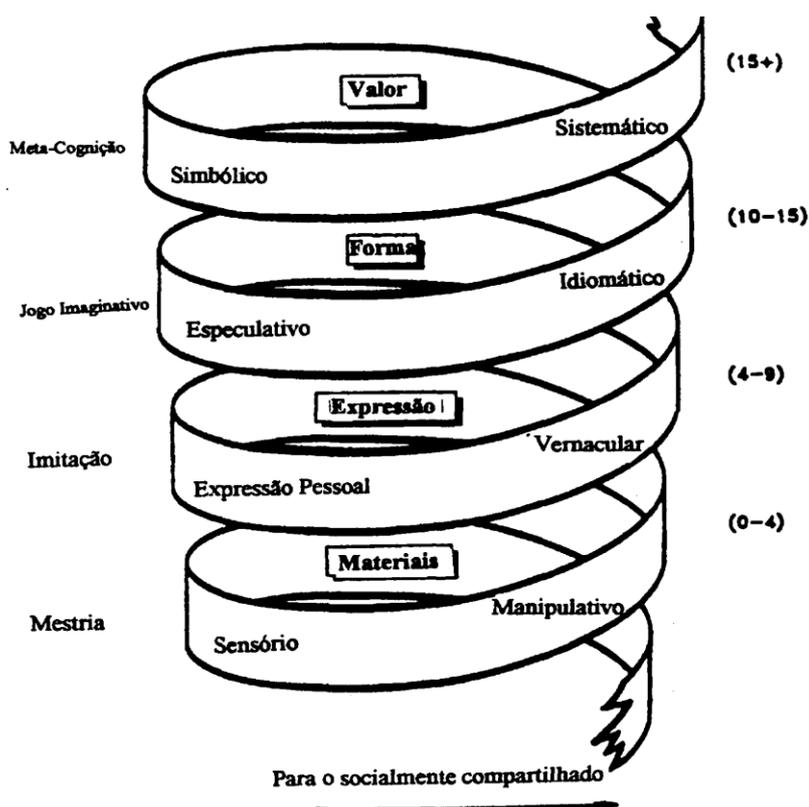
O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (originalmente em Swanwick e Tillman 1986, e ampliado em Swanwick 1994) é baseado em uma teoria abrangente sobre a mente musical (Swanwick 1979 e 1983) que foi desenvolvida através da observação cuidadosa do fazer musical das crianças. O Modelo Espiral descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical, Materiais Sonoros, Caracterização Expressiva, Forma e Valor. A compreensão de cada um destes elementos revela uma polaridade entre tendências assimilativas e acomodativas (Swanwick 1994, p. 86-87), identificando-se oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: Sensorial e Manipulativo (em relação aos Materiais Sonoros), Pessoal e Vernacular (Caracterização Expressiva), Especulativo e Idiomático (Forma), Simbólico e Sistemático (Valor), estes últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 25).

Segundo Fernandes (2000), o estudo de Swanwick foi aquele que conseguiu propor uma tese do desenvolvimento musical verdadeiramente efetiva, implicando em um instrumento valioso para analisar as práticas musicais escolares e a estrutura didática no que diz respeito a habilidades e conceitos. Fernandes analisa a teoria de Swanwick e explica que

esse modelo tem dois importantes princípios organizacionais. O primeiro faz analogia entre o desenvolvimento musical e os três aspectos do jogo da criança em Piaget, que seriam Mestria, Imitação e Jogo-imaginativo, como ordem sequencial do desenvolvimento. O segundo é a ocorrência de mudanças desenvolvimentistas da experiência musical, indo do pessoal para o social.

Fernandes mostra que a teoria funciona em duas dimensões: a primeira em forma de espiral que se relaciona às fases, ou modos, e a segunda, com uma forma linear, relacionada aos estágios (Materiais, Expressão, Forma e Valor). “A dimensão em espiral baseia-se no equilíbrio dos lados esquerdo e direito do espiral, que estão alicerçados na relação dialética entre assimilação e acomodação” (FERNANDES, 2000, p. 56). Abaixo a imagem da espiral do desenvolvimento musical de Swanwick retratada por Fernandes:

Figura 1: Imagem do modelo da teoria espiral de desenvolvimento musical



Fonte: Fernandes, 2000.

Pode-se entender de maneira mais detalhada as dimensões da espiral, como é pensada e como essas dimensões se relacionam a partir da seguinte citação de Fernandes:

Na dimensão que atua em espiral, o lado esquerdo está apoiado na teoria da criatividade individual e é expresso em fases, nas quais predominam o “deleite

sensorial, a expressão pessoal e o poder especulativo-imaginativo”, sendo que o lado direito (apoiado na teoria tradicional – receptiva) enfatiza a “habilidade manipulativa ou técnica, um domínio das convenções vernáculas do fazer musical e autenticidade idiomática e estilística”. O espiral se completa com o equilíbrio dos lados (assimilação e acomodação). A passagem no espiral da esquerda para a direita é um movimento do individual e pessoal para o esquematizado e social. Os modos do lado esquerdo do espiral são egocêntricos e experimentais, os do lado direito são mais derivativos e menos originais, pois são ditados pelas convenções (FERNANDES, 2000, p. 57).

Segundo França (2018), cada um dos estágios (Materiais, Expressivo, Forma e Valor) é relacionado a uma determinada faixa etária do indivíduo e acontece da seguinte maneira:

- De zero a quatro anos, o indivíduo encontra-se no estágio “Materiais”, em que possui consciência e controle sobre os materiais sonoros, explora sonoridades, podendo distinguir timbres, alturas, intensidades e durações, e ainda demonstrando controle técnico em instrumentos e vozes;
- Entre quatro e nove anos, a criança está no estágio “Expressão”, em que demonstra consciência e controle do caráter expressivo podendo produzir efeitos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade e textura;
- Entre os dez e os quinze anos, no estágio “Forma” da espiral, o indivíduo demonstra consciência e controle das formas e dos estilos musicais e é capaz de perceber as relações estruturais da música, o que é diferente ou inesperado;
- Dos quinze anos em diante, no estágio “Valor”, o jovem demonstra capacidade de avaliar criticamente as músicas que escuta e pode criar engajamento com determinadas obras, intérpretes e compositores, além de desenvolver novos processos musicais, ideias críticas e analíticas sobre música.

De acordo com França (2018), cada estágio do modelo espiral está dividido em dois modos e eles são denominados por Swanwick e Tillman de:

- a) Sensorial e Manipulativo no estágio Material;
- b) Pessoal e Vernacular no estágio Expressão;
- c) Especulativo e Idiomático no estágio Forma e;
- d) Simbólico e Sistemático no Estágio Valor.

França (2018) explica que os modos que compõem os estágios dizem respeito às a) experiências pessoais do(s) indivíduo(s) e, b) as adequações e convenções sociais que este(s) faz(em) no desenvolver dos estágios ou amadurecimento psicológico de cada um. Costa e Barbosa (2015) explicam esse processo e afirmam que as transformações operadas no(s) indivíduo(s) passam de uma fase que se inicia por meio de uma experimentação sonora, sendo essa a fase sensorial, para uma em que há um controle manipulativo.

A partir do momento que existe a aquisição das habilidades técnicas, a expressão musical torna-se viável, primeiramente com uma forma mais pessoal (espontânea) e depois de forma convencional, dando lugar para a fase vernacular. Seguido a esses estágios, vem o especulativo, em que a forma musical é assimilada como especulação e nas transformações idiomáticas. Costa e Barbosa ainda destacam o valor simbólico para o indivíduo e o compromisso musical sistemático.

Na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical pode-se reconhecer a influência direta do trabalho de Piaget, sobretudo da sua Teoria de Desenvolvimento Cognitivo. O próprio Swanwick destaca em seu livro, *Teaching Music Musically* (1999), que a ideia de estágios cumulativos é essencialmente piagetiana. Ele entende o desenvolvimento como um processo contínuo e cumulativo que ocorre em estágios em uma perspectiva de evolução de um menor para um maior equilíbrio.

Nesse sentido, por ser uma teoria de viés psicológico, cognitivo, a teoria espiral não seria exatamente uma teoria, ou melhor, um método para ser aplicado em sala de aula, visto que ela serviria para conduzir o olhar do profissional sobre o desenvolvimento dos alunos, promovendo atividades correspondentes ao nível de desenvolvimento do sujeito e avaliar esse desenvolvimento. A seguir, um quadro comparativo entre a teoria desenvolvimentista de Piaget e aquelas que utilizaram dessa para firmar suas bases teóricas, como a teoria de Beyer e Swanwick.

Quadro 2: Visão geral da teoria de Piaget, Beyer e Swanwick

Piaget (1896- 1980)
Objeto de pesquisa: Construção do conhecimento.
Pressupostos da Teoria: Entender como o indivíduo passa de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento, ou seja, entender as categorias cognitivas a partir dos estados iniciais até chegar às estruturas mais complexas.
Fases do desenvolvimento: a) Sensório-motor - 0 - 02 anos. b) pré-operatório – 02 aos 07 ou 08 anos. c) operacional concreto – 07 ou 08 a 10/11 anos. d) lógico-formal – 11/12 anos até a idade adulta.
Sua teoria explica: a) estágios qualitativamente diferentes e universais. b) como se dá a aprendizagem. c) a função simbólica.

d) a conservação.
e) desenvolvimento psicológico do sujeito como uma prolongação de seu desenvolvimento biológico.
Esther Beyer (1962-2010)
Objeto de pesquisa: Entender o desenvolvimento musical de bebês.
Pressupostos da teoria: a) subordinação da percepção à cognição. b) concepção de música como linguagem. c) o paralelismo entre ontogênese e filogênese musical. d) substituição da visão inatista pela interacionista do conhecimento e) valorização da objetividade ao invés da subjetividade musical como forma de compreensão desta linguagem. f) concepção de desenvolvimento musical por estágios sucessivos.
Fases do desenvolvimento musical a) Sensório-motor - 0 - 2 anos. b) pré-operatório – 02 aos 07 ou 08 anos. c) operacional concreto – 07 ou 08 a 10/11 anos. d) lógico-formal – 11/12 anos até a idade adulta.
Sua teoria explica: A relação da teoria psicogenética com a música.
Keith Swanwick (1937)
Objeto de pesquisa: analisar o desenvolvimento musical do indivíduo.
Pressupostos da teoria: Um modelo em forma de espiral para demonstrar os níveis de desenvolvimento musical, que se divide em quatro estágios sequenciados e cumulativos.
Fases do desenvolvimento Musical a) De zero a quatro anos - Estágio Material (Sensorial e Manipulativo) b) De quatro e nove anos - Estágio Expressão (Pessoal e Vernacular). c) De dez e os quinze anos - Estágio Forma (Especulativo e Idiomático). d) Dos quinze à fase adulta - Estágio Valor (Simbólico e Sistemático).
Sua teoria explica: O desenvolvimento musical ocorre por etapas sucessivas relacionadas com o amadurecimento psicológico.

Fonte: Própria autora

Fica evidente que existem muitos pontos convergentes entre a teoria de Beyer e Swanwick com a Epistemologia Genética de Piaget, a qual veio servindo de base para organizar os conceitos e pressupostos a partir da sistematização do desenvolvimento do pensamento para a área da música. Essas teorias assemelham-se à de Piaget, na medida em que a) evocam a ideia da abordagem interacionista frente ao conhecimento e b) evocam a tese de períodos mais propositivos para que aconteça o processo do desenvolvimento musical. Tais teorias são válidas dentro da área da música até os dias atuais.

Apesar de existirem pontos de convergência entre essas teorias, algumas críticas são apresentadas na literatura. Uma dessas críticas é realizada por Fernandes (1998), a respeito do estudo de Beyer, quando essa faz um paralelo entre o desenvolvimento musical do sujeito e a evolução da história da música ocidental a partir de Teoria Genética (JUSTI, 2009). Beyer nomeia esse fenômeno como paralelos da ontogênese. Fernandes questiona e expõe que essa premissa não deve ser generalizada para todos os conceitos musicais, bem como para área como um todo:

Segundo Beyer (1988), uma das condições para a fundamentação de uma teoria cognitiva da Educação Musical seria fazer um paralelo entre a ontogênese e a filogênese musical. Piaget e Garcia (1984) dizem que isso só é possível em alguns campos do conhecimento e, dentro deles, com alguns conceitos específicos. Isso implica num paralelismo que não pode ser generalizado para toda a história da música (seus diversos campos e áreas), mas apenas ao paralelismo entre a evolução de alguns conceitos musicais e o seu desenvolvimento psicogenético. Para que um paralelismo seja estabelecido, é fundamental, em primeiro lugar, localizar e apresentar documentos que comprovem e expliquem as etapas do desenvolvimento, seja no campo da história, seja na psicogênese de um conceito específico (FERNANDES, 1998, p. 230).

A despeito das críticas, o que se percebe é a preocupação de Beyer sobre a aprendizagem musical dos alunos, ao ponto dela sugerir antes mesmo da Lei nº 9394/96, que fala das artes no currículo, que a educação musical pautasse suas ações em um real planejamento fundamentado no conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento humano. Com isso, o processo educacional deveria focar no processo de aprendizagem e no aluno, e esse como construtor do próprio aprendizado (BÜNDCHEN, 2005).

4.4 Desenvolvimento musical a partir da teoria de Howard Gardner

Dentro desse contexto de reelaboração ou adaptação das teorias e pesquisas para o campo da educação musical, encontra-se as de Howard Gardner, idealizador da “Teoria das Inteligências Múltiplas”, utilizada para compreender o desenvolvimento musical (BARBOSA 2009) uma vez que explica os processos mentais que dão origem à inteligência e aprendizagem no indivíduo.

Segundo Strehl (2000), a Teoria das Múltiplas Inteligências (M.I.) revolucionou o campo da psicologia cognitiva por ela exceder a noção comum de inteligência como capacidade ou potencial geral de cada ser humano. Outro ponto importante dessa teoria, na visão dessa autora, é a possibilidade de questionar a suposição de que a inteligência "possa ser medida por instrumentos verbais padronizados como testes de respostas curtas realizados com

papel e lápis” (STREHL, 2000, p. 01).

Ao pesquisar culturas diferentes com objetivo de entender como essas desenvolviam suas capacidades para convivência e estilos de vida, Gardner notou que as inteligências nas pessoas faziam parte de um trabalho em conjunto de diversas competências, que são utilizadas para produzir resultados por meio de resolução de problemas, que abrangem desde as teorias científicas até ideias musicais (artísticas) (GARDNER, s.d.; AGNOLO; MASOTTI, 2016).

Após tal constatação, Gardner levantou uma nova definição para inteligência, como sendo um potencial biopsicológico para processar as informações (AGNOLO; MASOTTI, 2016), indo contra os conceitos tradicionais conhecidos até então. Destaca que uma inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou de produzir produtos importantes em um contexto cultural (GARDNER, s.d.). Sabino e Roque (2006) destacam a teoria desse autor e mostram como ela teve relevância e impactou diversos setores da sociedade que vinham arraigados com o velho paradigma sobre a compreensão e medição da inteligência, ou, como se prefere destacar, desenvolvimento cognitivo.

Gardner desafiou o conceito de Quociente de Inteligência, o QI, que desde sua introdução assombrou a muitos, tanto na educação quanto na vida profissional, pelo fato de basear-se na ideia da existência de uma inteligência genérica e única, capaz de ser medida através de testes – o que prematuramente acabou por desmerecer o talento de muitos. Essa crença comum de que a inteligência humana pudesse ser medida por meio de simples testes que avaliam o potencial do indivíduo pela capacidade ou não em responder aos itens propostos, em seu ponto de vista, era uma forma muito limitada de definir a inteligência (SABINO; ROQUE, 2006, p. 410).

A teoria de Gardner tem suas origens na neurobiologia e é uma das mais aceitas para explicar o desenvolvimento da inteligência, pois há, atualmente, uma forte tendência em se pensar que a combinação das características inatas e adquiridas produzirá o desenvolvimento cognitivo, isto é, o desenvolvimento da inteligência (ILARI, 2003). Para Gardner, não existe uma inteligência, mas várias inteligências. Ele estabeleceu sete, sendo elas a linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a físico-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal. Segundo esse autor, essas inteligências fazem parte da própria estrutura biológica do sujeito e cada uma teria seus fatores biológicos próprios, sendo uma faculdade inata do indivíduo.

Chiarelli e Barreto (2005) explicam que a teoria das Inteligências Múltiplas é na realidade um conjunto de habilidades que cada pessoa possui em níveis e em combinações diferentes. Esses autores apresentam o pensamento de Gardner (1995, p. 21) sobre sua teoria ao trazerem a seguinte citação do autor:

Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. São, a

princípio, sete: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Mediante os estudos de Gardner, Chiarelli e Barreto esclarecem que as inteligências são parte da herança genética humana e que toda criança manifesta em algum grau, independentemente da educação recebida ou apoio cultural e social. Para o autor, todos teriam alguma possibilidade ou capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas faz ressalva explicando que ainda que a pessoa biologicamente possua potencial para certas habilidades, precisaria de oportunidade para desenvolvê-la(s) de forma expressiva. Na teoria de Gardner, a cultura tem um papel importante no grau de desempenho do indivíduo.

Chiarelli e Barreto destacam que, o papel da escola é respeitar as habilidades das crianças e propiciar o contato com iniciativas que provoquem o desabrochar das inteligências. A educação, atualmente, tem se preocupado com o desenvolvimento de várias habilidades e competências, competências ancoradas na legislação e baseadas em vários campos do saber: capacidade de pensar, de relacionar, observar, analisar, estruturar, sintetizar, correlacionar, etc. (SANTOS; ALVES, 2015). Na BNCC, encontramos outras competências e habilidades voltadas para as crianças: conhecimento, pensamento crítico, científico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, empatia e cooperação e outros que também se relacionam com a teoria das inteligências múltiplas.

A capacidade de aprender e desenvolver-se musicalmente a partir do que já se conhece teria fatores *a priori* inatos e depois adquiridos no ambiente. Essa interação entre o plano biológico e o ambiente seria a condição ideal para o desenvolvimento, no caso desta pesquisa um desenvolvimento musical. Cruvinel (2009), embasada em Gardner, destaca que as crianças já começam a pensar musicalmente muito cedo e que possuem grande habilidade para imaginar músicas intuitivamente e atuar dentro de suas composições e performances evidenciando sua inteligência musical.

Segundo Agnolo e Masotti, a inteligência musical é caracterizada pela habilidade do sujeito em reconhecer sons e ritmos, ter gosto em cantar e tocar um instrumento musical. Santos e Alves (2015) falam de reconhecimento de padrões tonais, de manifestações de ações do tipo apreciação, composição e reprodução de peças musicais, discriminação dos sons, identificação de temas musicais e sensibilização (percepção) para ritmos, timbres, texturas, etc. Autores como Strehl (2000) também fazem um destaque à inteligência musical, conceituando como a capacidade de perceber, discriminar e expressar formas musicais.

Ilari (2003), em pesquisa sobre o neurodesenvolvimento do cérebro para o contexto da

educação musical, utiliza-se do pensamento de Antunes (2002) e conceitua a inteligência musical como capacidade de percepção, identificação, classificação de sons, de nuances de intensidades, direção, andamento, tons e melodias, além de aspectos como ritmo, frequência, timbres e outros.

Essa autora lembra que a inteligência musical inclui também as diversas formas envolvidas no “fazer música”, como execução, movimento, canto e representações. Na escola Projeto Zero, da Universidade de Harvard, onde Gardner formulou e testou sua teoria, a educação musical incluía uma variedade enorme de atividades e métodos de avaliação. O nomeado projeto atribui grande importância para as atividades lúdicas com as crianças, dando ênfase para as canções e jogos musicais como forma de promover o desenvolvimento da inteligência cognitiva nas crianças participantes. Verifica-se que tais pesquisas contribuíram significativamente para o estudo do desenvolvimento musical infantil nos últimos anos e que elas vêm dando importância às brincadeiras e canções como veículos de aprendizagem musical.

4.5 Desenvolvimento musical infantil

Percebe-se que há algumas décadas, uma literatura sobre desenvolvimento infantil começou a ser desenvolvida e, desde então, passou a oferecer um panorama sobre a criança e o seu desenvolvimento. Embora alguns estudos especializados sobre o tema desenvolvimento musical de crianças passassem a ter grande destaque, o número de pesquisas nesse campo ainda se mostra insuficiente, desvelando, assim, a necessidade de mais estudos sobre o comportamento musical infantil (ILARI; LEVEK; BROOCK, 2004; ILARI, AGNOLO, 2005).

A música começa a fazer parte da vida das crianças desde muito cedo, compondo um cenário associado à criação de ambientes sonoros para induzir ao sono e/ou ao entretenimento do bebê espaço (ILARI, 2002). Ilari tem sido uma das vozes entre os estudiosos sobre o desenvolvimento musical, com ênfase principalmente em bebês e crianças bem pequenas, afirmando que, desde o ventre materno, esses já seriam ouvintes sofisticados de música.

As pesquisas de Ilari têm sido dedicadas a observar o desenvolvimento do ouvido e da memória musical, especificamente sobre o desenvolvimento cognitivo-musical que, segundo ela, já se inicia na barriga da mãe. A autora debruça-se sobre a literatura especializada construída por meio de vários experimentos que se utilizaram tanto de métodos, como a inserção de microfones minúsculos no útero de gestantes, como também de autores que

discutem o desenvolvimento musical à luz de várias teorias.

Para muitos autores, o útero materno não é um ambiente silencioso, antes, é um ambiente que apresenta uma série de sons, captando tanto os sons internos do corpo da mãe, como os cardiovasculares, quanto os externos, a saber, a voz falada ou cantada. Os bebês desde o ventre já estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem e, aos três dias de vida, já conseguem reconhecer e têm preferência pela voz materna à voz de outra mulher (ILARI, 2002; 2006). Entre os dados apresentados nas pesquisas de Ilari (2002), estão alguns que apontam que os bebês, depois que nascem, quando submetidos à mesma música ouvida durante a gestação, exibiram mudanças tanto nos batimentos cardíacos quanto apresentaram movimentos corporais. Tal fenômeno é denominado de memória pós-natal e mostra-se como um indicador de que o aprendizado musical pode iniciar-se ainda no ventre materno.

De acordo com Ilari (2006), quando o ouvido começa a funcionar, surgem alguns atributos da memória que se dá por volta do último trimestre de gestação, período no qual os fetos demonstram ser capazes de armazenar informações auditivas na memória de longo prazo, dando vazão, então, à tese do aprendizado musical pré-natal. Esse é o período que o feto desperta para uma variedade enorme de sons, tornando-se mais reativos a eles. É o momento que as gestantes sentem pequenos chutes na barriga como se os bebês estivessem respondendo aos sons externos (ibidem). A autora afirma que há fortes evidências científicas de que o feto escuta música e tais evidências são comprovadas pelos comportamentos que os bebês manifestam e que esses comportamentos podem ainda variar a depender do tipo de música que ouvem.

O desenvolvimento musical em bebês pode ser percebido à medida que se verifica que eles conseguem distinguir fatos musicais desde o primeiro ano de vida, momento em que estão aprendendo e registrando a informação musical (ILARI, 2002). Para Ilari (2006), uma das formas para observar o desenvolvimento musical das crianças bem pequenas é por intermédio da elaboração de experiências direcionadas ao movimento corporal, à visão e à audição. E o fator audição, pelo que se verifica, parece ser aquele que se estende até a vida adulta, quando se quer medir o nível de desenvolvimento musical de um sujeito.

Trata-se a memória auditiva da criança como o primeiro e um dos principais indicadores para se perceber o desenvolvimento musical. Após nascerem, segundo Raniro e Joly (2012), os bebês demonstram conseguir localizar a direção de onde está sendo emitido o som, *a priori* usa os olhos subsequente aos movimentos corporais, como as viradas de cabeça. Além dos sons musicais, estudos confirmam que as histórias, rimas, parlendas, uma vez que

há inúmeras outras interações sonoras estabelecidas que vão além do cantar, ouvidas no ventre, também fazem parte desse conjunto de memórias sonoras dos bebês, apresentando comportamentos que sinalizam familiaridade ao ouvirem as mesmas manifestações sonoras. Contudo, de todas essas manifestações sonoras, a música, sem dúvida, é aquela que possibilita maior percepção auditiva.

Broock (2007) apresenta, ainda, alguns fatos interessantes sobre esses primeiros meses de vida dos bebês quando imersos em um ambiente ricamente sonoro e destaca a importância desse momento. Essa autora explica que o canto e a fala dirigidos ao recém-nascido podem influenciar na comunicação e na interação com seus responsáveis e que o contorno melódico, tanto da fala quanto da música, são os aspectos que constituem a base da percepção musical no início da vida. Broock, com base em Ilari (2006), explica que, mesmo não entendendo as palavras ditas, o bebê sabe instintivamente que estão dirigidas a ele quando surge o exagero no contorno melódico, o uso do registro vocal mais agudo e andamentos mais lentos. Um ambiente rico em sons e, principalmente, com músicas, contribui significativamente para uma aprendizagem ainda nos primeiros anos de vida.

Acerca do desenvolvimento musical infantil, entende-se que ele está atrelado à relação do desenvolvimento natural (fatores biológicos) da criança com o ambiente externo, como se verifica em teorias desenvolvimentistas, como a de Piaget, por exemplo, que entende o ser humano como um ser ativo, criador de hipóteses e que sua ação sobre o objeto constrói seu próprio conhecimento. Conceitualmente, tem-se a concepção de Ilari (2009), que destaca que o desenvolvimento musical pode ser compreendido como um processo biopsicossocial que pode ocorrer mediante o envolvimento de bebês e crianças com a música da cultura local, a partir da interação e exposição aos sons do cotidiano, pelo aprendizado musical por meio de aulas de música e pelo aprimoramento de habilidades em atividades específicas de música.

Além das observações de Ilari, tem-se o pensamento de Boal-Palheiros (2014), que, semelhante a muitos outros, afirma que o desenvolvimento musical do indivíduo está atrelado ao desenvolvimento natural. Destaca ser um processo que ocorre de forma espontânea e contínua, que implica mudanças progressivas ao longo da vida, no conhecimento e nas capacidades dos indivíduos. E, dentro desse processo, as capacidades musicais vão despontando desde o ventre, prosseguindo, assim, para a vida adulta, evidenciando uma predisposição para a competência musical.

O desenvolvimento musical infantil, na visão de muitos, ou da maioria dos teóricos, ocorre de duas maneiras. A primeira, espontaneamente, em um processo de aculturação, por meio de uma exposição contínua aos sons e à música da cultura e, a segunda, pelo treino, por

uma educação musical que se ocupará em promover o potencial musical (BOAL-PALHEIROS, 2014). Nessa perspectiva, a prática adquirida com o auxílio da educação formal ou informal tornaria-se essencial para a aquisição de competências musicais mais elaboradas.

A aprendizagem musical é um produto tanto da enculturação como de uma formação sistemática. Pacheco (2013) apresenta uma definição para o termo aculturação, ou enculturação, e explica que é a aquisição de habilidades musicais, geralmente sem esforços autoconsciente ou instrução explícita, que acompanha as crianças do nascimento até por volta dos dez anos.

Na visão de Ilari (2006), as crianças aprendem música por processos de impregnação, como pequenas esponjas, absorvendo muito das músicas que as rodeiam. Isso é uma premissa que reforça bem o entendimento de que a aculturação tem grande responsabilidade na construção musical das crianças, embora Ilari também entenda que exista certo “inatismo”, ou seja, a criança dispõe de competências musicais que se iniciam no útero, nascendo com certa pré-disposição.

Ilari explica que, ao estudar o desenvolvimento musical, deve-se ter em mente que esse é um campo complexo que perpassa por diferentes aspectos, demandando, para sua compreensão e análise, o apoio das bases teóricas oriundas de outras áreas, como a psicológica, a social, a cultural, a emocional, a motora, etc. Ilari endossa esse pensamento ao afirmar 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).

Em outras palavras, é necessário também recorrer a outras áreas do conhecimento para se ter subsídios teóricos suficientes para compreender o processo de desenvolvimento musical, em especial o da criança, que, por si só, é um campo complexo. Além disso, Pacheco (2013) destaca que Sloboda defende que as habilidades musicais são construções vindas da interação da pessoa com o meio musical sociocultural e que despontariam apoiadas nas competências e nas tendências inatas, constituindo, assim, dois processos denominados enculturação e treino. Percebe-se que a maioria dos estudiosos aponta as variáveis, aculturação, treino, tendências inatas como fatores de aprendizagem e desenvolvimento musical de crianças, bebês e também de adultos.

Hargreaves e Zimmerman preocupam-se em evidenciar que, embora todas as pessoas consigam participar em atividades musicais e obtenham algum nível de desenvolvimento e aprendizagem concernente à música, o desenvolvimento pleno só virá graças a horas de treino (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006). Todavia, o interesse aqui não é o de verificar esse

“desenvolvimento pleno” e, sim, observar como o desenvolvimento musical (mais amplo) acontece nas crianças por meio do contato com as canções infantis e brincadeiras musicais no cotidiano da escola, percebido em ações como cantar, (saber) as canções, capacidade de ouvir, etc. O processo de aculturação mediante o envolvimento com as atividades musicais infantis será levado em grande consideração nesta pesquisa.

O contato da criança com música em ambientes diversos como o escolar, ou em casa e outros cenários, mostra-se benéfico ao desenvolvimento musical. Nesse sentido, as atividades musicais na infância - principalmente as cantigas e brincadeiras musicais - têm papel importante para o desenvolvimento das capacidades que surgem nesse período, pois as atividades como cantar rimas, canções, mover-se e brincar com jogos musicais são promotoras de habilidades, competências e conhecimento (BOAL-PALHEIROS, 2014). A música em si está intimamente ligada ao desenvolvimento da criança (FRITSCHÉ, 2016), fazendo parte do seu dia a dia.

Na visão de Welch (2002), o desenvolvimento musical das crianças pequenas é evidenciado pelos comportamentos musicais, os quais revelariam a inteligência musical e a fase de desenvolvimento dessa capacidade. Para Welch, a manifestação do comportamento musical no período da infância depende de uma série de fatores que compreendem os potenciais biológicos, experiências, de maturação e oportunidades que a criança terá no decorrer de sua vida. Para além desses fatores, elenca ainda o interesse, a educação, a família, os pares e todo o contexto sociocultural que envolve as crianças e as expõem a diferentes gêneros musicais. O ambiente familiar, o apoio dos pais e as relações de um modo geral têm se mostrado como a grande influência no sucesso musical da criança (BOAL-PALHEIROS, 2014).

Brito (2003) destaca que a criança é um ser brincante e, por isso, faz música, justificando que a criança se relaciona e interage com o mundo pela música e pelos sons do ambiente, utilizando-se principalmente das brincadeiras da cultura infantil, e é nesse sentido que a autora faz o seguinte destaque:

[...] as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo o tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês - e **as crianças pequenas** - desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca de comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (BRITO, 2003, p. 35, grifo nosso).

Para Ilari, é importante que aquele que trabalha com a criança e busca seu desenvolvimento musical utilize uma grande variedade de atividades musicais e um vasto

repertório de canções. Diante disso, ela destaca algumas atividades que podem ser trabalhadas com as crianças para as desenvolverem musicalmente como:

Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças (ILARI, 2003, p. 14).

O desenvolvimento musical de crianças pequenas tem sido um dos campos de investigação privilegiados nas pesquisas de Edwin Gordon. Pedagogo e um dos autores com mais trabalhos desenvolvidos em educação musical, Gordon dá grande ênfase ao tema da aprendizagem e desenvolvimento musical de crianças pequenas. A teoria desse estudioso defende a presença de estágios, ou seja, uma “idade musical”, para que a criança aprenda música. Essa idade não necessariamente seria a cronológica, e que as bases do vocabulário musical estariam correlacionadas com o processo de aquisição da língua falada.

Em sua tese, Gordon, semelhantemente a muitos outros estudiosos, defende que desde o nascimento o bebê deva estar imerso em um ambiente musical rico e diversificado (RODRIGUES; ARRAIS; RODRIGUES, 2013) e que os pais sejam as pessoas mais apropriadas para iniciar a orientação musical. Frederick revela que para Gordon “deve-se aproveitar ao máximo esta fase inicial de desenvolvimento da criança, pois não é possível oferecer instrução reparatória, ou seja, o que a criança não desenvolveu logo cedo, não poderá ser desenvolvido tardiamente na mesma extensão” (FREDERICK, 2008, p. 12).

Espaços formais de ensino, como as escolas infantis, normalmente buscam desenvolver suas atividades utilizando regularmente canções infantis e brincadeiras musicais que compõem o repertório da infância. Sabendo disso, educadores e pesquisadores (musicais) abordam com bastante frequência as atividades tradicionais e as atividades mais específicas (individuais e coletivas) para estimular a aquisição das habilidades e desenvolvimento (musical). Ilari consegue retratar essas atividades ao afirmar que:

Os jogos musicais, quando utilizados de forma lúdica, participativa e não-competitiva, podem constituir uma fonte rica de aprendizado, motivação e neurodesenvolvimento. Em geral, os jogos acontecem em aulas coletivas, o que obviamente visa a estimulação dos sistemas de orientação espacial e do pensamento social. Jogos de memória de timbres, notas e instrumentos, dominós de células rítmicas ou instrumentos musicais e brincadeiras de solfejo podem ativar os sistemas de controle de atenção, da memória, da linguagem, de ordenação sequencial e do pensamento superior. Já os jogos que utilizam o corpo, tais como mímica de sons imaginários, brincadeira da cadeira, cantigas de roda, encenações musicais e

pequenas danças podem incentivar o sistema da memória, de orientação espacial, motor e de pensamento social, entre outras. Além de prazerosos, os jogos musicais de participação ativa podem constituir exemplos típicos do “aprendizado divertido” (ILARI, 2003, p 15).

Nesse sentido, com apoio em Marsico (2003), entende-se nesta pesquisa que o desenvolvimento musical ocorre de modo contínuo, iniciando-se primeiramente com as experiências concretas que partem da vivência das crianças com essas atividades da cultura infantil e que logo irão encaminhar-se para ações mais complexas.

Com a vivência musical, desde a mais tenra idade, a criança constrói e adquire conceitos rítmicos, melódicos, harmônicos, polifônicos, históricos, além das formas musicais. Esses constituirão uma base importante para uma possível e sólida formação musical (CAMPANA, 2011).

Segundo Raposo (2009), a educação musical tem como fundamento levar a criança a explorar, vivenciar e desenvolver aspectos, como a audição interior, o ritmo, a criatividade, a forma e outros aspectos. De acordo com Raposo, é por meio de toda essa experimentação e da vivência corporal que a criança vai adquirir competências musicais que a ajudarão a associar os conceitos musicais mais facilmente e mais cedo.

A educação musical, iniciada pelas canções da infância, bem como pelas brincadeiras musicais tradicionais e a facilidade do acesso a essas manifestações, pode efetivamente levar à construção de um aprendizado e um desenvolvimento musical na criança, além da grande experiência e do sentimento de pertencimento a uma cultura logo cedo. As cantigas e as brincadeiras de roda cumprem um papel social e cultural importante, que cria situações de aprendizagens nas quais as crianças podem dar sentido.

5. METODOLOGIA

5.1 Questões Metodológicas

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (2007), é um processo de reflexão e análise da realidade por meio de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em que todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes. A metodologia escolhida para desenvolver este estudo foi a de campo, sendo um caminho para abordar o objeto de pesquisa em seu próprio meio (SEVERINO, 2007). O método adotado é o indutivo, o qual, segundo Marconi e Lakatos (2003), demonstra a relação entre a evidência observacional e generalizações científicas que, conseqüentemente, gerarão novos conhecimentos. Tal método sugere que a premissa, ou a hipótese poderá ser verdadeira. Todavia as premissas não implicam na conclusão, ou seja, não garante a veracidade dos argumentos propostos. Ele parte de premissas específicas para gerais.

Segundo Gil, a escolha de um método dependerá de muitos fatores relacionados: primeiro, a natureza do objeto que se pretende pesquisar, depois, dos materiais e recursos à disposição do pesquisador, e do nível e abrangência do estudo. Nas palavras de Gil, “de acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade” (GIL, 2008, p.10). A generalização ocorrerá apenas após um trabalho árduo de coleta de dados particulares (ibidem).

A presente investigação configura-se em um estudo de caso, o qual, segundo Yin (2001), é uma grande ferramenta de pesquisa que permite observar um fenômeno ou situação com maior profundidade para se chegar a conclusões mais amplas e detalhadas. Segundo Yin, esse método surge do desejo de compreenderem-se fenômenos sociais complexos e conta com técnicas que são muito importantes para as pesquisas de campo: entrevistas sistemáticas e observações diretas. Com efeito, esse método possibilita lidar com uma ampla variedade de evidências/técnicas como: documentais, artefatos, entrevistas, observações em um único estudo.

5.2 Delimitação da pesquisa

- Questão norteadora: Como as cantigas de roda contribuem para o desenvolvimento

musical na criança da pré-escola?

- Hipótese Teórica: A vivência das cantigas e brincadeiras promovem o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens musicais.

- Objetivo Geral

Verificar como as cantigas e brincadeiras de roda contribuem para o desenvolvimento musical de crianças da pré-escola a partir da vivência com as atividades em espaço escolar.

- Objetivos Específicos

a) Identificar as principais atividades desenvolvidas pelas professoras com a cultura infantil em sua rotina de aula e o modo de transmissão.

b) Observar como a criança se relaciona e interage e participa das atividades com a música tradicional da infância.

c) Detectar os comportamentos (condutas) musicais durante e após as brincadeiras.

d) Observar quais aspectos de ordem musicais têm prevalência, ou frequência e sequência no desenvolvimento musical da criança.

5.3 Técnicas e Instrumentos de coletas de dados

No tocante a coleta dos dados, a observação foi um dos procedimentos adotados para desenvolver o presente trabalho. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a observação “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (p. 190), não limitada a apenas ver ou ouvir, mas examina os fatos sendo uma técnica corrente nas pesquisas de campo. Segundo Marconi e Lakatos, a observação:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 200).

Segundo Malheiro (2011), a técnica de observação é um método de coleta de dados muito utilizado na educação, principalmente pelos tipos de problemas que possibilita investigar. Para esse autor, essa abordagem permite pesquisar as ações dos alunos, professores e outros atores nesse espaço, inclusive as reações frente às novas metodologias e construção de conhecimento em grupo.

Para a realização dessa pesquisa, pensou-se em adotar inicialmente a técnica de

observação não participante por acreditar que manter a postura de apenas observar atentamente as crianças seria melhor para capturar comportamentos e possíveis progressos e não perder nenhum detalhe ocorrido durante as atividades das crianças. Outro fator para fazer esse tipo de observação seria para manter o distanciamento social em virtude à Covid. Todavia, como se observou ao entrar em campo que as canções infantis e, principalmente, as brincadeiras de roda, não faziam mais parte da rotina das aulas naquele momento, uma vez que já se aproximava o final das aulas, constatou-se que seria necessário fazer uma observação participante com intervenções junto às crianças dentro das salas.

A observação participante é um tipo em que o investigador compartilha a vivência dos sujeitos, participa de forma sistemática e permanente das atividades em campo (SEVERINO, 2007). O pesquisador integra-se ao grupo, tornando-se próximo do objeto estudado, participando, então, das atividades corriqueiras nele presentes (MARCONI e LAKATOS, 2003). Para Marconi e Lakatos, um problema a ser apontado nesse tipo de investigação é manter a objetividade, pois, para esses, o investigador acaba exercendo influência no grupo, podendo ser influenciado também. Contudo, o pesquisador deve ganhar a confiança do grupo, deixando claro a importância da investigação sem encobrir os reais objetivos.

O diário de bordo e gravações de vídeo foram os instrumentos escolhidos para registrar as informações referentes às crianças nesta pesquisa. Esses instrumentos garantiriam melhor forma de catalogar os comportamentos infantis, principalmente as filmagens, já que por meio delas sempre que necessário se pode revê-las. Especificamente, esses instrumentos serviriam para registrar a participação das crianças nas atividades, as músicas cantadas por elas (as músicas de sua preferência), ou ensinadas a elas (pelas professoras), bem como os comportamentos musicais das crianças e a relação das crianças com as cantigas.

As filmagens, segundo Filho e Barbosa (2010), é um tipo de recurso que vem sendo bastante utilizado nas pesquisas atuais com crianças contribuindo fortemente para a obtenção de imagens dos comportamentos, características e produções infantis. Para esses autores, o uso das filmagens nas pesquisas com esse público é, “uma maneira de obter dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 23). Os diários de bordo ou anotações de campo há muito que são utilizados nas pesquisas de campo e são fundamentais para o registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa, revelando as culturas ali pertencentes (OLIVEIRA, 2014).

Para investigar junto às professoras, foi utilizada a entrevista estruturada. Segundo Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de entrevista é aquela que o entrevistador segue um roteiro estabelecido de antemão e que possibilita a comparação das respostas ante as mesmas perguntas. Para Gil (2008), a entrevista pode ser conceituada como uma técnica em que o pesquisador aborda o investigado e lhe faz perguntas com intenção de recolher as informações. É uma forma de diálogo assimétrico em que um dos indivíduos busca coletar e o outro torna-se a fonte de informação. Conforme Gil, é uma técnica apropriada para obter noções sobre a maneira de pensar, de sentir, de crenças, desejos, pretensões, vivências e experiências dos participantes.

As formas de registro das informações podem se tornar um processo bem complexo pelas dimensões explicativas que os dados podem requerer (TRIVINOS, 1987). Trivinos explica que o processo de anotações de campo, entendido de forma, abrangente pode ser definido como todo o processo de coleta, análise e informações sobre os fenômenos (físicos e sociais) investigados e possíveis explicações e compreensões sobre o conjunto de informações e situação em estudo.

5.4 Amostra e perfil dos participantes

A amostra dos participantes crianças foi composta por 23 de 36 alunos matriculados nas duas turmas (Infantil I e II), compreendendo 13 meninos e 10 meninas. Todas as crianças de baixa renda e regularmente matriculadas. A idade das crianças variava entre 04 e 06 anos, uma vez que a pesquisa iniciou no final do ano letivo e as crianças, em sua maioria, já haviam completado idade. Os outros participantes foram duas professoras com curso superior de pedagogia.

Os critérios de seleção das crianças participantes foram: a) os pais ou responsáveis terem assinado o termo de consentimento, b) o assentimento das crianças em participar da pesquisa, e c) as crianças frequentarem pelo menos 04 aulas após a pesquisadora ter entrado em campo. Com as professoras, o critério limitava-se a aceitarem participar da pesquisa assinando o termo de consentimento.

Quadro 3: Distribuição de crianças por turma

Infantil I: matriculados n = 18	Infantil II: matriculados n = 18
Crianças matriculadas que frequentavam as aulas regularmente = 15	Crianças matriculadas que frequentavam as aulas regularmente = 17

Crianças participantes da pesquisa: Meninas n = 7 Meninos n = 4	Crianças participantes da pesquisa: Meninas n = 3 Meninos n = 9
Total = 11	Total = 12
Total geral de crianças participante da pesquisa n = 23	

Fonte: Própria autora

5.5 Descrição do local de Pesquisa

O local escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola comunitária por nome “Centro Social e Comunitário Vovó Anália” com razão social “Clube de Mães” que acolhe alunos da creche ao fundamental em um bairro da periferia chamado Santa Efigênia, da grande São Luís. A escolha do local deu-se por conveniência, pelo cenário de pandemia e pelas escolas de Educação Infantil da rede pública estarem em sua maioria fechadas no momento da escolha do local.

A escola apresenta em sua estrutura 11 salas, pátio coberto, área aberta, cozinha, banheiros, secretaria, sala da direção e sala de professores. A escola oferece lanche às crianças que estão em maior situação de vulnerabilidade e almoço aos alunos que permanecem em tempo integral.

5.6 Algumas implicações éticas em pesquisa

A ética em pesquisa tem sido motivo de atenção dentro da comunidade acadêmica e dos meios sociais e políticos há muito tempo. Essa preocupação surge, de acordo com Fialho e Palacios (2014), principalmente com a criação do Código de Nuremberg, em 1947, após a Segunda Guerra Mundial, em razão dos abusos cometidos nos campos de concentração. O Código de Nuremberg é um conjunto de princípios éticos para a pesquisa clínica (ANDRADE *et al.*, 2013) que passou a reger as pesquisas, criado para salvaguardar os direitos dos cidadãos e possibilitar que estes participem de experimentos ou pesquisas se somente concordarem em participar voluntariamente e sem danos a esses. O primeiro tópico do referido documento resume bem toda a preocupação e postura ética a ser tomada:

O consentimento voluntário do ser humano é absolutamente essencial. Isso significa que as pessoas que serão submetidas ao experimento devem ser legalmente capazes de dar consentimento; essas pessoas devem exercer o livre direito de escolha sem qualquer intervenção de elementos de força, fraude, mentira, coação, astúcia ou outra forma de restrição posterior; devem ter conhecimento suficiente do assunto em estudo para tomarem uma decisão lúcida. Esse último aspecto exige que sejam

explicados às pessoas a natureza, a duração e o propósito do experimento; os métodos segundo os quais o experimento será conduzido; as inconveniências e os riscos esperados; os efeitos sobre a saúde ou sobre a pessoa do participante, que eventualmente possam ocorrer, devido à sua participação no experimento. O dever e a responsabilidade de garantir a qualidade do consentimento repousam sobre o pesquisador que inicia ou dirige um experimento ou se compromete nele. São deveres e responsabilidades pessoais que não podem ser delegados a outrem impunemente (CÓDIGO DE NUREMBERG, TRIBUNAL INTERNACIONAL DE NUREMBERG, 1947).

Conforme Fialho e Palacios (2014), foi por meio da Declaração de Helsinque que pessoas legalmente incapazes de responderem por si puderam ter voz, manifestando-se quanto sua participação. Tal Declaração foi elaborada em 1964, passando por várias atualizações no decorrer dos anos. Embora não acatado no Brasil como norma ética em pesquisa pelos conselhos éticos, por questões que não serão tratadas aqui, influenciou o estabelecimento de Diretrizes Éticas Internacionais para Pesquisas Biomédicas por meio da Organização Mundial da Saúde (OMS) que passaram a abordar temas como: necessidade de consentimento pós-esclarecimento individual, não indução à participação e regras para pesquisas envolvendo crianças, avaliação de riscos e benefícios, sigilo, dentre outros critérios.

É verdadeiro que o consentimento voluntário é essencial para qualquer pesquisa que envolva seres humanos e que estes devem estar cientes que poderão desistir a qualquer momento e, caso aceitem participar da pesquisa, deve-se garantir total segurança.

A ética em pesquisa com crianças é um assunto que vem sendo bastante discutido nos meios educacionais, principalmente quando se passou a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas em seu meio e produtoras de cultura. Atentos a isso e às normas éticas estabelecidas, pesquisadores passaram a se preocupar com o que as crianças pensavam sobre sua participação nas pesquisas. Werlle (2015) faz uma crítica afirmando que nas investigações nas quais as crianças participam, geralmente, elas não são consultadas cabendo aos pais ou responsáveis decidirem e autorizarem. Para Werlle, embora do ponto de vista legal sejam os pais aqueles a decidirem sobre a criança, pois essas não respondem por si mesmas, é importante conversar e explicar para as crianças sobre a pesquisa e averiguar se concordam com a permanência do investigador junto a elas e buscar obter a autorização delas, ou seja, dar a elas também o poder decisório.

Diante do que foi explanado, destaca-se que na fase de elaboração desse estudo a pesquisadora elaborou um protocolo para submeter ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), comprometendo-se em obedecer rigorosamente a todas as exigências no que diz respeito à postura e conduta ética com pesquisas com seres humanos, a fim de proteger, salvaguardar as identidades, bem como ressarcir e indenizar o(s) participante(s) por quaisquer danos. Feito

dessa forma, este projeto teve aprovação e autorização pelo Comitê de Ética com o número CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) 49647321.0.0000.5086 para iniciar a investigação junto aos sujeitos da presente pesquisa.

5.7 Entrada em campo

Antes de iniciar a pesquisa na escola, a pesquisadora já havia feito algumas visitas ao local para conversar com a direção (gestora), solicitando primeiramente a autorização para entrar na escola, bem como ajustes no documento exigido pelo Comitê de Ética.

Assim, desde a primeira visita para solicitar o espaço, explicou-se o objetivo da pesquisa, a justificativa, relevância e os procedimentos que seriam adotados.

No primeiro dia em campo, foi entregue o parecer do Comitê de Ética à direção da escola com a liberação da pesquisa, sendo a pesquisadora direcionada à secretaria para que fosse formalmente apresentada às professoras e conhecesse as duas turmas.

Após a apresentação, a pesquisadora explicou do que tratava o estudo, como seria a participação das professoras e os procedimentos que seriam adotados em campo. Dessa forma, foi solicitada a autorização das docentes para usar os dados e informações. Foi esclarecido que suas identidades não seriam em hipótese alguma reveladas, assegurando que os dados não seriam vazados e que estes somente seriam utilizados na pesquisa.

Assim, devidamente esclarecidos os procedimentos e objetivos e com as autorizações das professoras em mãos, a autorização das crianças por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e dos pais e responsáveis com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seria o próximo passo.

Os primeiros dias foram destinados para observar a rotina das professoras com as turmas e para que as crianças se acostumassem com a presença da pesquisadora, bem como organizar os documentos (TCLE e TALE – Anexos II e III) para entregar aos pais, às crianças e verificar o melhor momento e forma para realizar esse procedimento.

Em conversa com a secretária sobre a entrega dos Termos de Consentimento para os pais e responsáveis, essa sugeriu que fossem entregues no momento que estes fossem buscar ou deixar as crianças na escola. Logo, a pesquisadora passou a abordar os pais ou os responsáveis individualmente. A gestora encarregou-se de falar no grupo do *WhatsApp* da escola solicitando aos responsáveis das crianças que atentassem para os termos e se concordassem ou não com a participação de seus filhos na pesquisa que se manifestassem e/ou autorizassem.

Nesse sentido, a pesquisadora passou a vivenciar a realidade das crianças na escola comparecendo todos os dias no turno da manhã na expectativa de observar como interagiam com as atividades desenvolvidas pelas professoras. As duas professoras ao serem esclarecidas sobre a pesquisa nesse primeiro contato, de antemão, explicaram que já não usavam tanto assim as canções infantis (tradicional e de roda) com os alunos, tendo em vista que essas atividades tinham sido desenvolvidas no começo do ano letivo e serem mais trabalhadas nos projetos pedagógicos iniciais. Esse fato foi realmente constatado pela pesquisadora com o passar dos dias no campo ao verificar que as canções eram raras. A pesquisadora, diante da declaração, perguntou se poderia fazer intervenções nas turmas e as professoras de prontidão aceitaram, necessitando apenas a organização dos horários para entrar nas salas. Assim, foi acordado que a pesquisadora ficaria o primeiro horário no Infantil II (7:50/8h até o início do lanche 9h) e o segundo no Infantil I (9:30h até o momento da saída 11h) e assim seguiram-se as observações.

Na primeira semana, antes de iniciar as intervenções com as brincadeiras e canções, a pesquisadora iniciou seus primeiros contatos com as turmas e a rotina nelas estabelecida. Perguntou às professoras das turmas se poderia falar com as crianças, aproveitando para se apresentar e explicar sobre a pesquisa e saber se elas teriam vontade de participar. Assim, todas as crianças presentes aceitaram, assinando e pintando o Termo de Assentimento. Essa fase de entrega dos termos para as crianças e para os pais durou alguns dias, pois não foi possível ter contato com todos os (eventuais) participantes da pesquisa e responsáveis legais ao mesmo tempo.

Para a realização da pesquisa, algumas datas foram pré-estabelecidas, mas em virtude das alterações solicitadas pelo Comitê de Ética, e também do contexto pandêmico, o cronograma da pesquisa sofreu prorrogações retardando a fase de coleta de dados. Diante disso, a pesquisa começou somente em meados do mês de novembro de 2021, encerrando dia 15 de dezembro de 2021. Com apenas um mês para a investigação a coleta dos dados teve sua frequência diária.

Destaca-se que a escola cumpria todo o protocolo exigido pelo Ministério da Saúde (MS), mantendo distanciamento, uso de máscaras e álcool em gel. A instituição disponibiliza álcool e pias em locais estratégicos para higienização das crianças e adultos. Outra observação a ser feita é que a escola não oferece aulas de música para as crianças em seu ensino formal ou mesmo em atividades extracurriculares. Dessa forma, a música, quando verificada nesses espaços, limitava-se a momentos especiais, como o lanche (sendo isso verificado apenas algumas poucas vezes), o momento da chegada dos alunos na escola (rotina), e atividades

como: ensaios para apresentações de datas comemorativas ou apresentações de projetos.

5.7.1 Observações em campo

5.7.1.1 *Os registros no diário de bordo*

Para acompanhar a rotina das crianças em campo, o “diário de bordo” mostrou-se o melhor meio para organização dos dados e possíveis comentários. Ficavam registradas informações relacionadas às formas de aprendizagens musicais das crianças e seus processos. Tomava-se nota sobre a rotina das crianças durante o período da manhã no horário combinado para cada sala; a quantidade de alunos por turma; os comportamentos; as preferências musicais; as aproximações das crianças e os procedimentos da pesquisa. Nesse instrumento também ficavam registrados a participação das crianças nas brincadeiras de roda, a lista das músicas trabalhadas pela pesquisadora, as músicas que as professoras regentes cantavam em sala e todo o trabalho pedagógico dessas. Em especial, eram descritos os comportamentos musicais das crianças a saber: se cantavam com frequência, a interação dessas com as cantigas e brincadeiras de roda, interesse em cantar, afinação, memória (melodia e letra) e outros. Diferentemente dos vídeos, que só foram utilizados em momentos pontuais e em alguns encontros, o diário de bordo era utilizado diariamente, logo ao entrar nas turmas até o momento da saída.

5.7.1.2 *Os registros dos vídeos*

As observações por meio de registro “filmagens” serviu para facilitar a observação de forma mais acurada das condutas musicais das crianças e por favorecer rever sempre que se achar necessário. As gravações foram feitas em dias alternados, pois não havia exatamente exigência de que essas ocorressem em todos os encontros. Embora o número de filmagens não tenha sido grande e essas não fossem tão longas, isso não comprometeu em nada verificar os comportamentos (evidências) e suas possíveis progressões. O processo das gravações só foi iniciado depois das primeiras duas semanas, uma vez que esses dias foram voltados para questões burocráticas da pesquisa, exploração do ambiente e de adaptação e ensino das canções. As gravações foram assistidas diversas vezes para que não se perdessem detalhes.

As filmagens tinham o objetivo de capturar durante as brincadeiras de roda a participação, o envolvimento com as músicas, os movimentos e comportamentos das crianças.

Esse registro (vídeos) privilegiou somente as rodas. Dessa forma, buscou-se observar se as crianças acompanhavam bem o tempo das canções, executavam a coreografia e a coordenação motora, que demandavam (implicavam) internalização do ritmo/ou pulso. Nota-se que os registros dos vídeos utilizados foram aqueles julgados como importantes a serem utilizados.

É interessante expor algumas problemáticas na utilização desse instrumento durante a pesquisa no espaço reservado (as salas) para desenvolver as brincadeiras, pois, uma das normas para minimizar propagação do Covid era não haver brincadeiras nos pátios diminuindo assim a ação das crianças. As salas não chegavam a ser tão pequenas, mas pelo quantitativo de crianças e móveis na turma, e o fato das rodas demandarem espaço, limitou um pouco os movimentos e dificultou o ângulo da câmera, ocasionando que em dados momentos algumas crianças não aparecessem nas filmagens.

5.7.1.3 Entrevistas com as professoras

Esse instrumento de coleta passou por algumas alterações após a entrada em campo, sendo necessário acrescentar outras questões e reformular outras. A entrevista só foi realizada depois de alguns dias dentro da escola e após aferir esse instrumento com quatro professoras que não faziam parte da pesquisa: professoras do Maternal I e II da própria escola e, outras duas pedagogas por meio da ferramenta *WhatsApp* de instituições diferentes.

O objetivo das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa era o de conhecer o trabalho pedagógico com as atividades tradicionais. Para tanto, foi elaborado o seguinte roteiro:

Roteiro de perguntas:

Pergunta 1: Como as cantigas e brincadeiras de roda são utilizadas em sala?

Pergunta 2: Qual o objetivo de usar as brincadeiras de roda e as cantigas?

Pergunta 3: Com que frequência vocês utilizam essas atividades?

Pergunta 4: Quais momentos vocês destinam ou consideram mais apropriados para desenvolverem as brincadeiras?

Pergunta 5: Você acredita que as cantigas e brincadeiras influenciam no processo de aprendizagem das crianças?

Pergunta 6: Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar as canções e brincadeiras de roda?

Pergunta 7: A música fez parte de sua formação acadêmica? Você teve alguma disciplina de música ou musicalização infantil? Se sim, considera que foi suficiente para sua

formação?

Pergunta 8: Quais benefícios essas atividades acarretam para as crianças?

Pergunta 9: Como você prefere trabalhar as canções? Oralmente ou com aparelhos eletrônicos?

A primeira entrevistada foi a professora do Infantil I. A docente estava organizando as atividades (materiais) das crianças para serem entregues aos pais (procedimento comum de final de período letivo). Ao ser perguntada se a entrevista poderia ser iniciada, ela concordou. Ao ser questionada se a pesquisadora poderia começar a gravação, ela exitou por um momento e quis conhecer antecipadamente as perguntas, após as questões serem apresentadas rapidamente, a docente consentiu. Durante as entrevistas, a pesquisadora procurava sempre deixar as professoras, o máximo possível, à vontade e tranquilas.

No caso da professora do Infantil I, ela demonstrou, a princípio, certo desconforto e visível timidez com a entrevista e não autorizou a gravação do áudio, pois não gostaria que houvesse nenhuma forma de exposição da sua imagem, fato esse que acabou comprometendo um pouco o teor das respostas. Contudo, a docente demonstrou boa aceitação à presença da pesquisadora e com o andar da entrevista também evidenciou relaxamento.

Foram nove perguntas direcionadas às docentes para verificar como essas utilizavam dentro de seu trabalho pedagógico as cantigas e brincadeiras de roda e quais os possíveis benefícios dessas atividades para seus alunos. Tais questões resultaram em algumas categorias para serem analisadas. Busca-se entender para além do trabalho pedagógico e refletir como as professoras davam sentido e significado às experiências das crianças com tais manifestações. Contudo, uma problemática durante a estadia em locus, como já exposto, foram as poucas ações das docentes com essas atividades por motivos anteriormente citados.

Diante das respostas das duas professoras, foi proposto um quadro com algumas categorias de análise:

Quadro 4: Categorias criadas com as entrevistas

Uso pedagógico/ferramenta pedagógica
Aprendizagem e entretenimento
Preencher espaços
Comportamento e preferências
Aprendizagem e desenvolvimento das crianças
Transmissão oral, mas dependendo da situação por meios midiáticos.

Fonte: Própria autora

Alguns temas foram emergindo, como o uso pedagógico das cantigas de roda,

aprendizagem, desenvolvimento e entretenimento, comportamentos e preferências (musicais) das crianças. Esses tiveram destaque por se relacionarem aos objetivos da presente investigação.

Na entrevista, as professoras destacaram que usavam as músicas e brincadeiras tradicionais em suas práticas pedagógicas afirmando que as canções de roda eram trabalhadas no decorrer das atividades para facilitar as lições das crianças. As profissionais demonstravam no dia a dia em campo que tinham a música como linguagem de grande valor e veículo para o ensino. No entanto, apesar de demonstrarem ter esse conceito, o uso das canções de roda na gerência das próprias docentes foi pouco testemunhado em campo, demonstrando um possível desacordo entre o discurso e a prática. Todavia, cabe muitas ressalvas para tal asserção, uma vez que a pesquisa teve seu início tardiamente.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é destinado a analisar e discutir os dados coletados dentro dos fenômenos vistos em campo, a fim de entender o problema “como as cantigas e brincadeiras de roda contribuem para o desenvolvimento musical de crianças?”, o qual orientou o presente estudo. Nesse sentido, com base nessa questão e nos objetivos traçados, foram coletadas informações para compor os registros escritos, de vídeos e entrevistas e suas análises.

6.1 Análise das entrevistas

As informações recolhidas com as entrevistas oferecem dados de como as manifestações culturais infantis são vistas e desenvolvidas na Educação Infantil pelas professoras da presente pesquisa. Nesse sentido, buscou-se destacar alguns elementos que foram considerados mais relevantes.

A concepção do uso pedagógico das brincadeiras tradicionais é um dos elementos apontados pelas docentes. Contudo, nas falas das profissionais, percebia-se que as canções tinham funções que iam além do pedagógico, servindo, em especial, para marcar episódios na escola e para distrair, “entreter” os alunos, ou mesmo visava a diversão desses, testificando que havia outros sentidos e usos além do didático-pedagógico. Para exemplificar, uma das professoras (docente do Infantil II) trouxe à memória os cânticos das crianças no momento da fila quando essas chegam à escola para compor a rotina. Outro exemplo que representa bem as canções como suporte foi demonstrado pela professora do Infantil I quando colocou alguns legos no chão para que as crianças brincassem, enquanto várias músicas infantis tradicionais ao fundo eram tocadas.

Nas respostas dadas pelas docentes é destacado a categoria, ou o tema, *aprendizagem*. Segundo as professoras, as cantigas e brincadeiras de roda são atividades que contribuem na aprendizagem dos seus alunos. Percebe-se que esse tema permeava grande parte do pensamento das docentes, apontado em três das questões da entrevista (*Perguntas 2, 5, 8*), também evidenciado no cotidiano durante a permanência da pesquisadora nas salas. Um dado observado em campo nas conversas com as professoras era a referência ao desenvolvimento das crianças por meio da música e isso era o que motivava na maioria das vezes o uso de atividades musicais. Consequentemente, o *desenvolvimento* é a categoria que se inter-

relaciona com a *aprendizagem*. O desenvolvimento integral é um dos grandes objetivos na educação infantil, o qual, segundo inúmeros estudos, é possibilitado pela música e, por essa razão, é que este possivelmente é pontuado pelas docentes. Na *Pergunta 8* da entrevista, a professora do Infantil II destacou que as atividades com as cantigas de roda são importantes para o desenvolvimento de seus alunos. Segundo ela, aprender por meio das brincadeiras é um dos caminhos para o desenvolvimento das crianças, sendo uma forma de melhorar a assimilação dos conteúdos trabalhados.

O que mais se percebeu na investigação é que as cantigas são usadas muitas vezes para preencher espaços no horário das aulas e assim ocupar o tempo que seria livre das crianças, não as deixando ficarem sem atividade (ociosas). Pensamento demonstrado na *Pergunta 4* da entrevista, quando a professora do Infantil I, ao ser abordada sobre os momentos mais apropriados para trabalhar as cantigas e brincadeiras de roda, explicou que usava em vários momentos, não necessitando de um horário específico e que o uso das cantigas é para as crianças não ficarem “paradas”.

Segundo a professora do Infantil II, um dos seus objetivos com o uso das manifestações culturais infantis é entreter as crianças e conduzi-las a terem momentos de alegria e prazer quando estão longe de casa, ilustrado na resposta dada pela docente à *pergunta 2* – Qual o objetivo de usar as brincadeiras de roda e as cantigas: “*que eles se divirtam..., que esse momento seja mais divertido, porque eles ficam longe dos pais, né! Às vezes, eles ficam longe dos pais e se sentem sozinhos, aí, na hora, põe menos uma musiquinha. Distrai mais um pouco eles*”.

Segundo a professora, ao demonstrar certa preocupação com as crianças, a utilização das canções de roda é oportunamente usada para proporcionar certo bem-estar aos alunos. Dentro do observado nas entrevistas, não há de fato um momento específico para o uso dessas atividades pelas docentes. As cantigas fluem de acordo com a necessidade e geralmente a transmissão das canções é por meios eletrônicos.

Na *pergunta 6*, sobre quais eram as barreiras (dificuldades) para executarem esse tipo de atividade com os alunos, as docentes apontaram o fator “conflitos/comportamento”, pois, de acordo com a fala da professora do Infantil II, eram os momentos que as crianças geralmente manifestavam suas preferências musicais, gerando, dessa forma, alguns desacordos. O comportamento também é outro fator que compromete o trabalho das cantigas e brincadeiras de roda nas aulas, conforme levantada pela professora do Infantil I. A pesquisadora considerava que talvez as professoras apontassem para esse quesito “dificuldades” a formação no curso de pedagogia ou a própria estrutura da sala/escola, ou

mesmo a quantidade de trabalhos em suas cargas horárias para desenvolverem durante a manhã e ano letivo. Contudo, parece que para as docentes trabalhar com esse tipo de manifestação cultural infantil é algo extremamente acessível e que não exigiria nenhum tipo de formação musical dessas.

Durante as entrevistas, as docentes apontaram que tinham preferência em trabalhar essas atividades por meio do próprio canto, revelando que tinham predileção na transmissão oral do que utilizando recursos eletrônicos. Destaca-se que em nenhum momento as professoras fizeram alguma menção sobre a importância das cantigas e brincadeiras de roda no quesito desenvolvimento musical ou ao fator estético da música.

6.2 Análise dos vídeos

As análises dos vídeos possibilitaram perceber em especial as condutas relacionadas aos aspectos motores e sociais.

Os momentos das filmagens ocorriam somente após o primeiro momento durante as atividades com as canções e das rodas. Geralmente, as crianças ficavam livres para conduzirem a roda, com a pesquisadora cantando quando necessário. Assim, as crianças iniciavam as rodas e nesse instante eram feitas as filmagens das condutas musicais (desenvolvimento musical).

Um destaque presente nas brincadeiras principalmente nos primeiros dias de intervenção diz respeito a comportamentos relacionados a emoções ou expressões, a exemplo animação e/ou euforia. As crianças agitavam seus corpos diante da proposta de brincar de roda demonstrando certa ansiedade. Do mesmo modo, foi observado timidez em algumas crianças, comportamento que foi sendo alterado com os encontros. As gravações também puderam revelar grupos de crianças que demonstravam movimentos bastante morosos e com pouco ânimo nas primeiras rodas dos primeiros dias, demonstrando certa timidez ou desânimo. Em alguns registros, perceberam-se dificuldades nos movimentos coordenados das crianças que muitas vezes executavam antecipadamente ou de modo atrasado. As crianças acrescentavam (criavam) novos movimentos conscientemente ou mesmo despercebidos.

Nos primeiros momentos das primeiras intervenções, a maioria das crianças não conseguia executar de forma regular (coordenados) alguns movimentos, a exemplo, as batidas de pés no chão. Possivelmente, por ser um momento de exploração (dos sons e de movimentos) e primeiras tentativas de cantar e de domínio dos gestos, as crianças apresentavam um pouco de dificuldade ou mesmo timidez. Gestos, como, as palmas

(sincronizadas) não foram tão dificultosos para as crianças. Movimentos corporais como, “rápido”, “devagar”, “estátua”, eram mais interessantes para as crianças, e estas realizavam com mais entusiasmo, obedecendo bem esses comandos. Apreende-se que a atração e empenho em certos gestos/movimentos se dá porque envolvem maior ludicidade e expressividade, tornando a ação mais divertida para elas.

A disposição das crianças na roda, geralmente era desordenada, pois tinham dificuldade de manter a posição inicial. Havia sempre necessidade durante todos os encontros de estar lembrando-as para manterem o círculo. Julgou-se, a princípio, que devido à idade as crianças pudessem ter ainda algum grau de dificuldade quanto a noção espacial, ou, esta não foi devidamente desenvolvida nas crianças por falta de estímulos/prática, tanto no ambiente escolar quanto familiar. Após alguns dias com as mediações, algumas crianças, principalmente do Infantil I, passaram a querer organizar os próprios colegas na roda na hora das canções imitando a pesquisadora. As crianças, em sua maioria, demonstravam querer participar e gostar de cantar. Por meio dos vídeos, conseguia-se ver a participação de algumas crianças que não eram tão engajadas quanto outras na hora dos cânticos durante as brincadeiras, passando despercebida algumas vezes suas ações e movimentações. Pôde-se ver também a participação daquelas crianças que não se aproximavam tanto da pesquisadora como outras crianças.

6.3 Análise das observações do diário de bordo

Os dados obtidos com as observações forneceram informações de como as crianças interagiam e relacionavam-se com as brincadeiras e canções de roda. E, em especial, apresentaram algumas evidências da aprendizagem e o desenvolvimento musical das crianças participantes do estudo.

Foram observados nos encontros alguns aspectos, principalmente, de ordem cognitiva e padrões frequentes de respostas, tanto nas crianças menores quanto nas maiores em 05 intervenções realizadas em cada sala. Durante o desenvolvimento das atividades algumas ações executadas pelas crianças, conforme observadas, iam indicando à pesquisadora possíveis formas de percepções musicais (melódicas ou rítmicas), ou seja, de aprendizagem e formas de interação.

Para iniciar a investigação, primeiro, foram pré-estabelecidas algumas categorias para direcionar o olhar durante as observações das crianças: canto, memória, afinação, coordenação motora, envolvimento, preferências, interação e outras categorias que poderiam

se relacionar (com essas) aos objetivos da pesquisa.

As intervenções utilizando as cantigas e brincadeiras de roda foram o principal meio para observar e detectar o desenvolvimento musical dos participantes da presente investigação. Em análise das atividades, foi percebido em cada intervenção os seguintes comportamentos e condutas musicais abaixo listados.

6.3.1 Análise da 1ª Intervenção:

Em análise mais pontual das atividades com as canções, foi verificado no primeiro momento que a maioria crianças, nas duas turmas, pegou muito rápido o contorno melódico, a letra e o tempo das músicas trabalhadas. Embora também tenha sido percebido que algumas outras apresentavam mais dificuldades para lembrar o que fora cantado, assim como dificuldades com os movimentos, como palmas e batidas de pés no tempo da música (da brincadeira), isso detectado durante as observações. Possivelmente, por não terem talvez o hábito de brincar de roda e/ou fazer atividades frequentes que envolvam movimentos, as crianças sintam certa dificuldade inicial. Contudo, elas obedeciam bem e estavam atentas aos comandos: bater palmas, dar as mãos, bater os pés, girar, abrir a roda e fechar a roda, virar estátua. Em outra canção, as crianças do Infantil II, de imediato quiseram acompanhar, tentando cantar a letra e melodia e imitar os gestos da pesquisadora. Na segunda vez que foi cantada, elas logo passaram a acompanhar melhor, tentando, principalmente, acompanhar os jogos de palavras e a coreografia. As crianças, no geral, pegaram bem a melodia e respondiam habilmente os jogos de pergunta e resposta contida em uma das canções, por exemplo. As crianças do Infantil I também interagiram bem, mostrando-se bastantes participativas e atentas, mas demoraram um pouco para aprender pequenos trechos da canção. À medida que a música era repetida, os alunos apresentavam melhor resultado, porém as crianças continuavam a trocar algumas palavras. O interesse e a interação eram aspectos bastantes presentes na maioria dos encontros, em especial na turma do Infantil I, em que as crianças de ambos os sexos participavam ativamente. As crianças, na maioria das vezes, mostraram-se todas interessadas e participativas fazendo os comandos que as músicas pediam. Nota-se que essas músicas eram todas inéditas para elas.

6.3.2 Análise da 2ª Intervenção:

As intervenções nas salas iniciaram buscando um diagnóstico dos alunos sobre as

canções ensinadas no encontro anterior concernente à memorização. As crianças tentaram adivinhar, mas sem êxito, depois lembraram vagamente e gradativamente das músicas. Um aluno (P. L. B. do Infantil II) lembrou-se de uma das músicas e cantou criando uma melodia diferenciada e tentando lembrar as palavras que estavam meio imprecisas. O mesmo aluno mostrou-se muito afinado em outros momentos. Algumas crianças do Infantil II se mostraram bastantes interessadas e afinadas e internalizavam muito rápido a canção. No Infantil I, alguns alunos acompanharam bem e lembraram as cantigas ensinadas do encontro anterior, conseguiram recordar pequenos trechos e aprenderam novos. Em alguns momentos, era possível ouvir claramente as vozes (individualmente) de algumas crianças. Foi verificado nas duas turmas, no momento do canto, detalhes como omissão ou troca de palavras ou acréscimo de sílabas, pequenas alterações rítmicas ou melódicas e até mesmo criação de canções com base no tema (conteúdo da cantiga) e/ou em trechos melódicos. Durante as brincadeiras, as crianças eram sempre receptivas à presença da pesquisadora e das atividades, demonstrando sempre suas preferências quanto às cantigas de roda. Com frequência, quando terminavam as atividades, sempre havia crianças cantando pelo menos uma das músicas trabalhadas.

6.3.3 Análise da 3ª Intervenção:

No Infantil II, após a primeira demonstração da pesquisadora ao ensinar o canto, as crianças seguiram timidamente tentando dizer as palavras do texto da canção, fazendo pequenos sons e dizendo finais de palavras, geralmente sílabas ou pequenas palavras, ou simplesmente “nã”, “ã”. Com relação às palavras, era mais fácil para as crianças pronunciarem quando a frase repetia ou dava entender que palavra viria e quando envolvia algum gesto. Era recorrente a fusão de trechos das canções e sons criados pelas crianças, a exemplo, quando uma criança (Ar. Infantil II), que ao iniciar uma das cantigas, com frequência misturava os trechos da música e em dado momento trocava a letra por alguns sons estranhos. Na turma do Infantil I, na primeira cantiga, as crianças mesmo com dificuldades iniciais, tendo em conta ser uma canção que não conheciam e com uma letra maior e mais complexa, com o desenrolar da atividade e da brincadeira contida na cantiga, evoluíram bem o canto e já estavam cantando com certa fluidez ao final em alguns trechos. Embora a cantiga ensinada nesse momento tivesse um conteúdo maior com relação à letra (texto), que a tornava mais complexa, houve algumas crianças que mesmo sem conhecer a letra se atreveram de imediato a acompanhar (sendo essa uma ação bastante comum entre as crianças). Talvez confiantes na melodia “familiar” que demonstravam de certa forma conhecer, uma vez que a

canção cantada tinha uma melodia muito similar a outras cantigas de roda. Para evidenciar, temos o caso de uma das crianças (Ari = Infantil I) que conseguiu permanecer razoavelmente na tonalidade da música, tanto no princípio quanto em outros trechos. Um evento recorrente durante as intervenções é o das crianças acompanharem as canções muitas vezes somente terminando as palavras, ou seja, cantavam as últimas sílabas. As crianças do Infantil I, ao esquecerem a canção, também improvisavam utilizando sons estranhos. Muitas vezes as melodias cantadas ficavam bem próximas da original, alterando um pouco o contorno melódico no final.

6.3.4 Análise da 4ª intervenção:

No Infantil II, alguns alunos lembraram de imediato as cantigas do encontro anterior e tentaram acompanhar junto com a pesquisadora. Durante a intervenção, as crianças buscaram acompanhar cantando a primeira frase da música, sendo esta inédita. Eram recorrentes afirmações de que já haviam aprendido. Uma criança iniciou o canto meio sem melodia de um pequeno trecho “*indo eu*”, o qual ele cantou repetidas vezes. Ela mudou a melodia descendo também o tom e continuou cantando a cantiga e alterando a letra da única frase que conseguiu captar. Possivelmente a alteração da letra se deve por não tê-la compreendido muito bem. Quando repetido a canção, a criança alterou os mesmos trechos. Pode-se entender esse evento como uma forma de compreensão e improviso que a criança desenvolve com relação às canções no momento da aprendizagem, ou seja, nos primeiros contatos com a música. Outra criança (Ab Infantil II) começou a cantar uma pequena passagem, falando mais algumas palavras e também sons meio que sem sentido, parecendo um *nã, nã, nã*, mantendo o andamento e o tom que iniciou e terminou modificando a última palavra. Seguiu cantando no mesmo tom, acrescentando (criando) palavras a mais e substituindo outras. No geral, as crianças apresentaram bastante interação com as canções e entre si, e também com a pesquisadora, acompanhando bem o tempo e executando os movimentos da coreografia das cantigas. As crianças costumavam tentar acompanhar as cantigas de imediato e em muitos casos até conseguiam acompanhar melodicamente certas passagens. Às vezes estavam no tom inicial, saíam e voltavam, ou alteravam tudo ou ainda apresentavam leves alterações rítmicas. Fato é que as crianças sempre diziam que já sabiam e queriam mostrar com entusiasmo que haviam aprendido. Outro evento bastante frequente entre as crianças, em especial no Infantil I, era o de apontar as canções que gostavam ou que gostariam de cantar usando palavras do texto da canção ao invés de cantarem. Outras vezes, mencionavam uma palavra como se

fossem indicar uma música e cantavam com a melodia de outra canção.

6.3.5 Análise da 5ª intervenção

Embora desconhecessem as canções, as crianças buscaram acompanhar tentando cantar a melodia e destacando o final das palavras (sílabas). Era notório em todos os encontros que as crianças se empenhavam sempre em acompanhar as canções e brincadeiras. Por vezes, solicitavam à pesquisadora que cantasse músicas já trabalhadas em encontros anteriores e brincavam com os gestos. Uma observação no canto é que, quando as crianças não sabem a letra e/ou melodia, tentam deduzir o que virá ou mesmo inventam, evento percebido nas duas turmas. Um comportamento bem notório do desenvolvimento musical presente nas crianças durante as intervenções é a criação musical. No Infantil I, após uma breve exposição de algumas cantigas, os alunos passaram a acompanhar bem melhor a partir da segunda vez, com um canto mais afinado e organizado, embora com algumas alterações melódicas. Todas as crianças se mostraram muito interessadas e, de modo geral, bastante engajadas.

Observando as crianças e suas formas de participação e de interagir com as cantigas de roda algumas categorias foram surgindo e delimitando assim nossa discussão.

6.4 Discussão dos resultados

Pensando o desenvolvimento musical como algo que parte da exposição e interação do indivíduo às músicas de sua cultura, ou seja, do seu ambiente, entende-se que esse desenvolvimento musical nas crianças da presente pesquisa acontece também pela exposição às cantigas e brincadeiras de roda. A partir das observações e das filmagens, foi possível identificar alguns padrões na forma de aprendizagem musical das crianças e como esses iniciavam seu processo, davam continuidade e o resultado final. E, concebendo então a construção musical como algo que advém da interação com o meio, é que se buscará discutir algumas categorias recolhidas diante do analisado com as intervenções, a saber: *canto*, *interação*, uma vez que essas categorias abrangem outras subcategorias.

O processo de aprendizagem musical das crianças da presente investigação ficou bastante evidenciado no canto (individual e aleatório). Esta é uma conduta vista frequentemente desde os primeiros contatos com as intervenções e enquanto estavam entretidas/ocupadas em suas atividades rotineiras. Para exemplificar, temos alguns episódios:

a) uma criança do Inf. II cantava uma das canções da intervenção, enquanto escrevia no caderno a tarefa escrita no quadro, apresentando um canto bastante afinado, b) outra criança (A do Inf. II), enquanto lanchava cantava uma das músicas que a pesquisadora havia trabalhado no primeiro tempo de aula, mas limitando-se especificamente ao refrão, certamente por ser a parte da canção com mais repetição.

O canto, para Oliveira (2012), ocupa um espaço de destaque no processo de educação musical oferecendo a possibilidade do contato direto da criança com as propriedades sonoras. O canto também é fator e uma das manifestações para se observar o nível de desenvolvimento musical e a interação que a criança pode apresentar. Nesta pesquisa, o canto é proposto como uma variável para análise, embora se acredite que exista desenvolvimento musical além do entoar uma canção, como tocar um instrumento ou percutir corporalmente os sons, composição, fruição etc.

O ato de cantar faz parte da vida de crianças de praticamente todas as culturas e civilizações conhecidas. Essa conduta entre as crianças apresenta-se geralmente com fins de diversão e brincadeiras, e tem sido usada atualmente na aprendizagem de conceitos, principalmente nos espaços escolares. Para Ilari (2005), o canto é intrínseco à musicalização de crianças em idade pré-escolar, não somente no Brasil, mas em qualquer parte do mundo, estimulando-as justamente nesse período para desenvolver o canto, pois este é condutor para o desenvolvimento cognitivo superior, como a linguagem, a memória, e a ordenação de sequências. O canto vem sendo usado com muita frequência e destacado na literatura especializada, apontando esse tipo de trabalho desenvolvido em diversas escolas.

Hargreaves e Zimmerman (2006), sobre a *aquisição das canções*, explicam por meio de estudos consolidados, como os de Moog (1976), que o desenvolvimento do canto das crianças começa com as palavras, seguindo o ritmo e por último acrescentariam a altura. Apontam também, com base em estudos de Gardner, quatro fases que as crianças apresentariam diante de canções novas, ou seja, no momento que estão processando a informação musical a elas transmitida. As fases seriam: topologia geral, superfície rítmica, contorno de altura, e estabilidade de tonalidade. Pacheco (2009) também apresenta, a partir de Sloboda (2008), como se dá o desenvolvimento do canto na criança da pré-escola. A autora destaca alguns pontos como: a) *aquisição de canções*, que seria o processo que se inicia a partir da imitação das palavras, depois, imitação dos fragmentos melódicos e finalmente a execução completa das canções, b) *estruturação música*, quando a criança deixa o nível de exploração vocal para a observação das características da estrutura da música, ao canto exato, c) *organização musical*, quando a criança já possui uma capacidade maior de organização

tonal e métrica. A autora também apresenta outra fase denominada “*desenvolvimento de habilidades métricas e harmônicas*”. Contudo esta última seria aplicada a crianças em fases maiores.

O canto da criança da pré-escola é marcado pela interação com os sons de sua cultura (familiar, a princípio) formando um conjunto de comportamentos vocais que apresentam pequenas vocalizações livres, repetição de padrões rítmicos e melódicos em frases musicais curtas, interações vocais e improvisos (PACHECO, 2009).

Marsico (2003) destaca, lembrando Mursell, que as respostas das crianças diante da música começam meio informes e imprecisas, mas aos poucos se transformam em respostas estruturadas e que os conceitos são aprendidos vagamente, e vão sendo compreendidos e assimilados progressivamente.

Uma subcategoria do canto é a *memorização* e percebe-se essa como algo indissociável na relação do indivíduo com a música, quer na produção/execução como na apreciação (CAREGNATO, 2017). Nesta pesquisa alguns aspectos puderam ser observados e apontados.

Nesse sentido, algumas crianças assimilavam muito rápido tanto o contorno melódico, quanto letra e o tempo das músicas, enquanto outras demonstravam mais dificuldades para lembrar o que fora cantado a elas, fato esse ocorrido nas duas turmas.

Caregnato (2017) apoia-se em alguns estudos (DOWLING, 1978; THOMPSON, 2013) para defender que não memorizamos os intervalos, bem como os dados característicos sobre a música, mas, que na realidade, memorizam-se os contornos melódicos mais gerais das canções e esse sem dúvida vem a ser um aspecto indicador na criança do processo de desenvolvimento. Caregnato, por meio de pesquisas, explica que as canções cantadas são mais facilmente lembradas por indivíduos do que as tocadas e que isso talvez ocorra porque a voz humana é um fator de memorização que facilita o processo de memorização.

Foi observado durante a pesquisa que, geralmente, as crianças aprendiam primeiro pequenos trechos e então construíam trechos maiores, procedimento esse recorrente quando elas estavam diante de canções desconhecidas e tentando cantá-las. Na realidade é uma ação bastante comum ao se tratar em especial de crianças. Elas, por sua vez, construíam seu canto a partir de pequenos fragmentos e com a memorização (internalização) desses. Dependendo da canção, as crianças iniciavam o canto pronunciando apenas algumas sílabas, às vezes omitindo e/ou trocando palavras.

Nas observações, com relação às palavras do texto das canções, foi verificado que era mais fácil para as crianças pronunciarem/lembrarem (ou aprenderem as palavras) quando a

frase repetia ou dava entender que palavra viria ou quando envolvia algum gesto associado. Praticamente, quase todas as crianças, as quais a pesquisadora conseguiu capturar momentos específicos cantando, apresentaram esse mesmo processo de construção ou aprendizagem das canções. Fonseca (2005) comenta a visão de Sloboda sobre alguns aspectos pontuais do processo de aprendizagem do canto de crianças, o qual envolve a memorização, que, quando passam a imitar os adultos sempre cantam as partes mais evidentes de certas palavras repetidas ao longo da canção e que esses fragmentos ou pequenas palavras quando repetidos por várias vezes vão sendo paulatinamente incluídos no canto.

A *afinação* é destacada como outra subcategoria nesse estudo. Pensando nesse processo como algo importante para apresentar um bom canto, ou como um indicador de desenvolvimento musical no indivíduo, destaca-se alguns aspectos que não fogem ao que tem sido verificado na literatura pertinente.

Maffioletti (2012), discorrendo sobre a afinação no canto de crianças e assentada nos estudos de Tafuri (2008), fala que essas sempre buscam referência, a priori, a partir da imitação que fazem de seus pais, depois a do meio no qual elas vivem. Segundo Maffioletti, quando os pais costumam cantar em suas casas para as crianças, estas conseguem afinar logo cedo, até mesmo, ainda bebês, afinando alguns trechos e desafinando outros e, ao chegarem à idade de três anos são capazes de até mesmo cantar afinado uma cantiga inteira.

Maffioletti 2012, fundamentada em Sobreira (2002), explica que a afinação de crianças depende da percepção auditiva para diferenciar as alturas, memória para reter os sons (memória musical) e produção/reprodução vocal. O que pode dificultar a afinação é justamente a falta, ou pouca exposição à música. Uma observação que pode ser apontada é que, durante as intervenções, as crianças que demonstravam mais habilidade com o canto eram aquelas que frequentavam instituições religiosas e isso possivelmente contribui para que elas tenham maior imersão sonora e trabalhem o desenvolvimento do canto.

Com frequência havia alterações tanto melódicas (desafinação ou mudança de tonalidade) quanto rítmicas de determinados trechos das canções, nas duas turmas, mas em especial na turma do Infantil I. No Infantil II, as crianças apresentavam um canto mais afinado. Fonseca (2005) explica que, crianças a partir de cinco anos de idade, estando no final da fase “figurativa”, já são capazes de reproduzir os contornos melódicos (forma geral de uma melodia – “sobe e desce da canção”) de canções conhecidas de uma forma mais precisa e de manter uma tonalidade estável ao cantar. Claro que isso dependerá do nível de contato que essas crianças terão com a música de sua cultura e o nível de percepção musical que essas têm. Do mesmo modo, lembramos que esta investigação não buscou apurar um canto perfeito

nas crianças.

De acordo com Marsico (2003), é frequente se encontrar crianças que não conseguem cantar uma canção com afinação desejável. Segundo a autora, submeter à criança a exercícios com melodias semelhantes às das canções trabalhadas poderia obter certa melhora, contudo destaca que podem ser ineficazes e não recomendados para crianças tão pequenas, uma vez que é natural a falta de controle vocal e de respiração nos primeiros estágios de desenvolvimento. No caso desta pesquisa, limita-se a observar o progresso natural do canto diante brincadeiras/cantigas de roda.

Era a partir das aproximações das crianças com a pesquisadora que se podia perceber o progresso que essas tinham com os desenhos melódicos e rítmicos das cantigas. Entende-se que a afinação é decorrente da prática e da capacidade de ouvir (fruir) a música de forma atenta e da sensibilidade aos sons.

A *criação de canções* também foi outra subcategoria verificada. A criação de canções com base no tema (conteúdo da cantiga) ou em trechos melódicos foi percebida dentro dos grupos, principalmente no Infantil II. Vez ou outra, durante as intervenções, havia alguma criança que criava canções inteiras, ou improvisava trechos. Uma delas, quando pediu a vez para cantar, improvisou uma canção com base em outra, mas colocou outro texto e foi modificando gradativamente a melodia até se transformar em outra cantiga. Tal criança gostava de criar canções a partir de temas conhecidos de outras canções.

Do mesmo modo que as crianças criam ou reinventam suas brincadeiras, elas também inventam e reinventam as canções da cultura, transformando essas (PACHECO, 2009), sendo esse um processo do desenvolvimento musical infantil que ficou bastante evidente neste estudo. Brito (2003) destaca que inventar canções, isto é, criar canções pode ser uma conduta bastante interessante e divertida para a criança e que se inicia a partir dos três ou quatro anos. Segundo a autora, as crianças geralmente improvisam cantando, contando histórias, podendo também repetir muitas vezes a mesma invenção. Alerta para que possamos estimular a atividade de criação e deixar que a criança invente letra e melodia sem nenhuma interferência, podendo apenas o professor sugerir o tema ou ajudar a organizar as ideias das crianças.

Fonseca, sobre as composições vocais infantis, destaca que as crianças a partir dos cinco anos tendem a criar canções mais longas e com mais detalhes do que as crianças de 04 anos. Essa autora explica que as crianças da pré-escola já constroem suas próprias canções utilizando canções conhecidas como modelo.

De acordo com Melo (2014), o processo criativo das crianças em atividades musicais, como também em outras atividades, envolve a ação reprodutiva ou a imitação, uma vez que as

crianças aprendem por imitar o outro. Essa ação leva a criança a expressar-se e reproduzir seus pares e adultos de sua convivência. Envolve ainda a imaginação como base para a criatividade na criança. A autora explica que tal ação criativa é na realidade um elemento bastante significativo no desenvolvimento infantil e que envolve um processo de elaboração e maturação biológica e social, o qual ocorre por meio da interação com o meio como explica Piaget.

A *interação* foi a categoria escolhida para análise nessa investigação para observar a participação (interesse/sociabilidade) nas atividades, e em especial os movimentos (domínio dos gestos/motor), uma vez que é próprio da criança interagir com a música por meio de ações e movimentos.

A interação da criança com a música envolve formas de se comunicar, de se relacionar, de agir, de participar e compartilhar momentos como outros. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio de seus dois eixos, denominados “Interações e Brincadeiras”, promovem o relacionamento e a interação da criança com manifestações musicais, com as manifestações e tradições culturais brasileiras e a participação em atividades individuais e coletivas. No Referencial Curricular para a Educação Infantil, seus autores salientam que desde muito cedo pela interação com o meio natural e social as crianças aprendem sobre o mundo, vivem experiências, aprendem conceitos, valores, ideias e representações sobre diversos temas. Pela música, a criança pode interagir e participar do mundo adulto, com seus pais, avós e outras fontes, ou aparatos, criando seus próprios repertórios sonoros (GODOI, 2011).

Conforme Gomes; Melo; Oliveira (2007), sem fugir da premissa de Piaget, a interação da criança com o meio é uma das condições para que haja evolução mental, sendo as experiências físicas ou práticas o produto de ações, como cantar, dançar, jogar, etc sobre os objetos/meio. E, nesse sentido, a criança desde seu nascimento, por meio da interação, inicia a construção de sua inteligência.

Tanto a música quanto a brincadeira são tidas como veículos para a interação, socialização e comunicação das crianças com o mundo. Elas respondem à música de sua cultura e prestam atenção quando expostas a novas canções facilmente. A música, segundo Lino (2012), emerge na infância como brincadeira com o objetivo da diversão, alegria e expressão. Nesse sentido, as crianças interagem de várias maneiras tanto em brinquedos coletivos com as grandes rodas junto com seus pares e professores, como em duplas (com o amigo), ou sozinhas, interagindo apenas com a música captando essa e internalizando os sons e cantando.

Para Chiarelli e Barreto (2005), as atividades musicais coletivas promovem a socialização, a compreensão, a participação e a cooperação dentro do grupo infantil, estimulando o conceito de grupo. Esses autores salientam as vantagens dos brinquedos musicais coletivos afirmando que esses estimulam a criança a demonstrar seus sentimentos, suas emoções, de autorrealização e, principalmente, a expressão musical. O RCNEI fala da importância do entrosamento entre as crianças e de aprenderem trabalhar juntas, orienta os professores a exercerem um trabalho intencional e sistemático criando situações de interação e considerando a heterogeneidade delas.

As primeiras observações no tocante a essa categoria dão-se desde os primeiros momentos com as aproximações das crianças sempre curiosas tentando conhecer e apresentarem-se à pesquisadora. As crianças eram sempre receptivas e interessadas em participar e demonstravam suas preferências quanto às brincadeiras e músicas.

As rodas eram o momento propício para se perceber o nível de interação, integração e socialização entre o grupo e as canções, visto que esse tipo de atividade oportuniza a convivência e a consciência de si/corporal, além de várias outras dimensões como: expressivo-motoro, afetiva, cognitiva, linguística, estética e sociocultural da criança, como preconiza documentos como as DCNEI (BRASIL, 2010).

As crianças dentro das atividades demonstravam prazer quando seus nomes eram mencionados nas cantigas e quando solicitavam gestos. Geralmente ficavam esperando por esse momento para poder executar a coreografia e os comandos, algumas vezes até antecipavam querendo logo brincar. No geral, as crianças todas participavam das atividades, principalmente no Infantil I. No Infantil II, um grupo pequeno de meninas, a princípio, gostava de brincar de bonecas ao invés das rodas, mas, com o decorrer dos dias, passou a brincar e participar das intervenções e aproximou-se da pesquisadora para mostrar (cantar) alguma música de suas vivências ou o que tinha aprendido.

Um exemplo de interação com iniciativas das próprias crianças ocorreu em dado momento quando duas crianças do Infantil I, que conversavam e brincando em um momento livre, iniciaram uma roda cantando uma cantiga da qual a pesquisadora havia trabalhado. Era a primeira vez que as crianças imitavam as brincadeiras de roda depois de muitos dias com a investigadora em campo. Daí, outra roda se formou com outras crianças, também por iniciativas delas mesmas. Outro exemplo de interação e socialização foi de uma criança que buscava se aproximar da pesquisadora acompanhando esta nos espaços da escola, como bebedouro e sala, sempre cantando e olhando de rabo de olho, demonstrando que queria ser notada. Essa criança, inicialmente, demonstrava um comportamento muito arreado e

desconfiado e não se aproximava como as demais. Logo, com o passar dos dias, iniciou uma aproximação e isso ocorria com muita frequência, passando a solicitar canções e perguntar se haveria roda, pois queria brincar.

Às vezes, as crianças relacionavam-se com as músicas, incluindo aquelas de suas vivências familiares, como sendo “suas músicas”, gerando até mesmo conflitos no grupo, necessitando serem apaziguados pela professora regente, atitude essa denominada por Maffioletti (2004) como relação de posse sobre a música. Em alguns encontros, quando a pesquisadora chamava os alunos para compor a roda, vários se manifestavam pedindo alguma música específica, havendo necessidade de entrar em acordo. Cena essa descrita pela professora do Infantil II quando apontou suas dificuldades para desenvolver as atividades com as brincadeiras de roda em virtude dos conflitos diante das preferências musicais da turma.

Via de regra, as crianças eram bem participativas e comunicavam-se dentro do grupo de forma frenética. Da mesma forma, comunicavam-se com muita frequência com a pesquisadora, em especial, os alunos do Infantil II. Essas mesmas crianças aproximavam-se constantemente para fazer perguntas sobre as brincadeiras e as músicas, e gostavam também de apresentar seu canto dizendo que já tinham aprendido.

Movimentos é uma subcategoria escolhida para ser observada dentro da categoria *Interação*. Essa subcategoria possibilita percebermos aspectos relacionados ao senso rítmico e coordenação motora, os gestos das crianças, expressões e deslocamentos.

Segundo Chiarelli e Barreto, as atividades musicais promovem inúmeras situações para que as crianças desenvolvam habilidade motora, o controle do tônus muscular e os movimentos. De acordo com os autores acima, condutas como cantar, fazer gestos, bater palmas e pés, dançar e outros são experiências importantes para a criança, pois possibilitam o senso rítmico e a coordenação motora. Pelo corpo a criança experimenta o movimento, o deslocamento no espaço e a sensação de estar construindo o próprio tempo (BÜNDCHEN, 2005).

As atividades infantis, e com destaque para as cantigas e brincadeiras de roda, possibilitam à criança movimentações específicas, como montar, desmontar e remontar a forma original a partir de uma ação motora ou interiorizada (BÜNDCHEN, 2005), e favorecem à criança a internalização do pulso, do ritmo, beneficiando a coordenação motora. Contribuem também para a construção de conceitos como rápido, lento, silêncio, frente, costa, abrir, fechar, perto, longe e outros que ajudam no desenvolvimento natural da criança e no desenvolvimento musical, criando estruturas cognitivas para auxiliar nos estudos musicais futuros.

De acordo com Maffioletti (2004), “as aprendizagens que as crianças pequenas realizam a partir das rodas cantadas formam estruturas das operações de separação, ou de reunião das partes separadas, necessárias nas operações de classificação no domínio da lógica” (MAFFIOLETTI, 2004, p. 04). A autora defende que essas atividades devem ser trabalhadas com as crianças logo cedo, justamente por essas noções de operações estarem bastante presentes nas brincadeiras musicais de roda.

O ato de se movimentar por meio da música faz com que a criança aprenda a ouvi-la e a respondê-la com a sua imaginação (notório em alguns movimentos elaborados pelos alunos da pesquisa) (MARSICO, 2003). Segundo Marsico, o corpo da criança é naturalmente um veículo expressivo, o qual possui diversas capacidades básicas que podem ser exploradas em atividades de educação musical. Bündchen (2005), por meio de Maffioletti (1987), explica que o movimento corporal é primordial para o desenvolvimento das noções ou conceito de espaço e tempo e que essas noções são a base para experiências rítmicas.

O deslocamento e o movimento infantil na educação são apoiados nas bases legais educacionais, pois se entende que essas ações contribuem para o desenvolvimento global da criança. No RCNEI, tem-se a seguinte premissa de que, “ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais” (RCNEI, 1998, p. 15). Esse documento tem sido um aporte e grande incentivador, buscando evidenciar a importância do movimento no contexto educacional, dando grande relevância ao tema. Nesse documento, o trabalho docente deve contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, viabilizando um largo desenvolvimento da motricidade infantil.

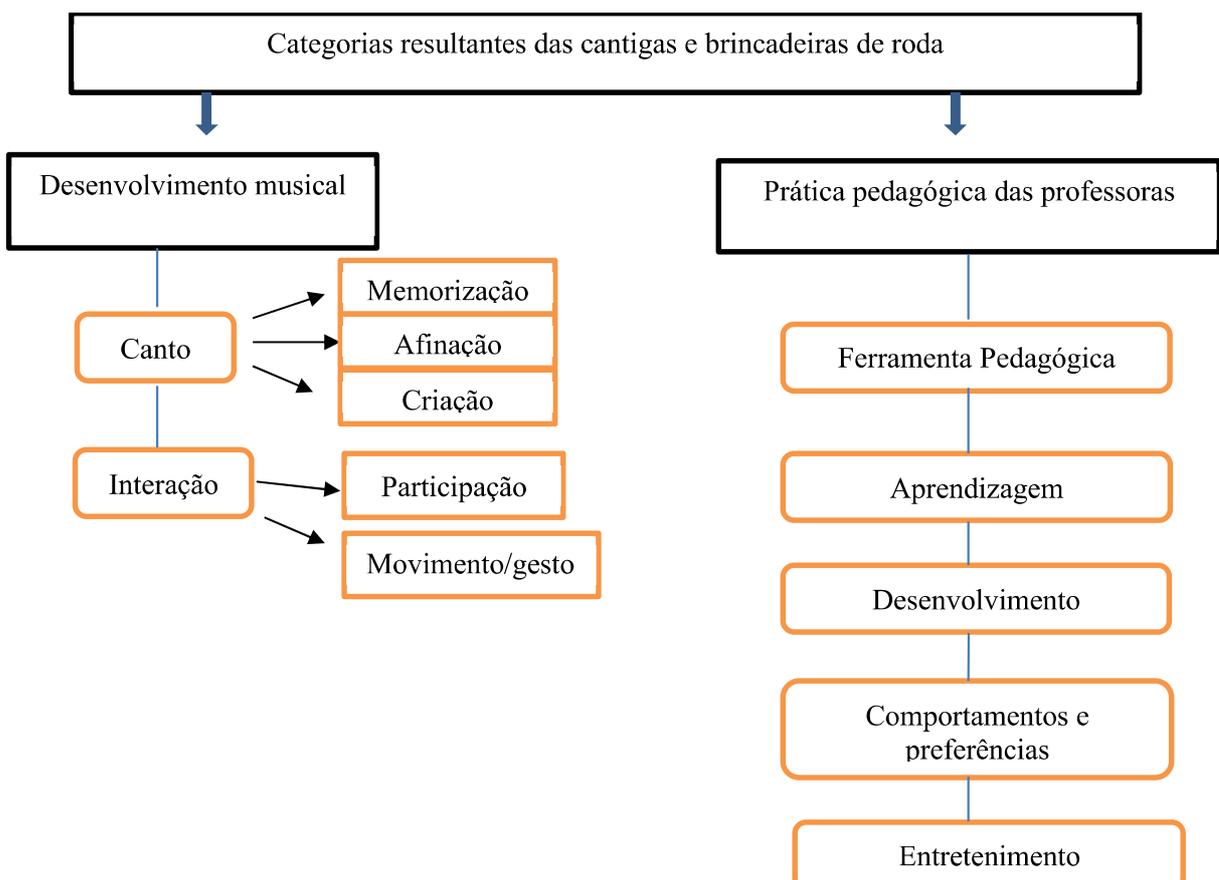
Dito isso, nas intervenções feitas por este estudo, buscou-se observar além da participação das crianças nas brincadeiras, perceber os movimentos e coordenação motora das crianças nas rodas. Diante das primeiras atividades, a maioria das crianças não conseguia executar de forma regular determinados movimentos que pediam um pouco mais de sincronização ou domínio motor. Algo esperado para a idade, uma vez que as crianças (principalmente a faixa etária de 04 anos) ainda estão formando a consciência da precisão dos seus movimentos e performance (ALMEIDA; BATALHA, 2010), embora elas já tenham boa consciência de si (ibidem). Do mesmo modo, esses embaraços visíveis deram-se provavelmente porque elas estavam em suas primeiras impressões e exploração dos sons e movimentos.

Gestos com os membros superiores, como as palmas, de modo sincronizado, foram mais facilmente realizados pelas crianças do que com os membros inferiores, como as batidas

de pés simultaneamente. Outros movimentos e comandos que a pesquisadora dava dentro das cantigas, de ordem mais lúdica, como “rápido”, “devagar”, “estátua”, “abrir”, “fechar” “girar”, eram mais facilmente incorporados e realizados pelas crianças, talvez porque eram movimentos mais expressivos e que envolviam maior ludicidade. Com o passar dos dias, as crianças foram apresentando um melhor desempenho demonstrado na expressão corporal, bem como na pulsação e no ritmo de forma mais afinada com as canções.

Nas coreografias, principalmente no início das intervenções, as crianças tentavam antecipar os movimentos ou iniciavam esses bem depois, evidenciando uma possível falta de noção do tempo, algo que naturalmente precisa ser desenvolvido nelas. Por vezes, acrescentavam (criavam) novos movimentos e gestos, tanto conscientemente quanto despercebidos, essa ação foi vista principalmente no Infantil II, turma em que as crianças eram mais agitadas. A disposição dos alunos na roda quase sempre foi desordenada, com dificuldades de manterem a forma inicial. Percebia-se que a noção de espaço ainda era muito imprecisa/vaga, demonstrando talvez falta de compreensão/noção espacial em virtude da pouca idade ou experiência com as brincadeiras, porém conseguiram apresentar certa evolução com o passar dos dias de forma notória em comparação a postura inicial. Abaixo um esquema gráfico para representar as principais categorias destacadas:

Gráfico 1: Esquema gráfico das categorias



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cantigas e brincadeiras de roda são manifestações culturais pertencentes ao folclore brasileiro que foram por muito tempo instrumentos para a transmissão de histórias, contos, tradições, ensinamentos e valores. Vistas em quase todas as sociedades e culturas diferentes, geralmente compõem muito cedo a vida das crianças, acompanhando-as até a fase pré-escolar. Tornaram-se importantes instrumentos no contexto educacional para o desenvolvimento infantil.

Como temática do segundo capítulo e referencial teórico, essas manifestações culturais infantis foram abordadas (com grande consideração) tanto como uma importante manifestação que perpassa gerações e culturas, representando povos, como uma ferramenta que pode estimular, ou seja, proporcionar o desenvolvimento musical, objeto de análise desta pesquisa. Foram evidenciadas as principais características, sua tipologia e um breve preâmbulo histórico foi exposto. Este estudo compreendeu essas manifestações da cultura infantil como um espaço de experiências e vivências sociais, afetivas e principalmente musicais, conduzindo à criança uma musicalidade pela exposição a essas atividades e enxergando a música como uma estruturante das brincadeiras e do mundo infantil.

Seguiu-se no terceiro capítulo apresentando a temática “Música na Educação Infantil” denotando suas bases legais e pressupostos. Foram expostos os documentos que respaldam as ações para que a música seja linguagem e instrumento nesse espaço, bem como as proposta para serem desenvolvidas pelos docentes desse nível de ensino. Revelou ainda a importância dessa linguagem para educação musical das crianças e para a socialização. Do mesmo modo, apresentou algumas problemáticas recorrentes e que há muito vem sendo debatidas no campo da educação musical e também entre os professores generalistas, como a formação de profissionais qualificados e o uso da música com objetivos alheios aos da área.

O quarto capítulo abordou as principais teorias (modelos) construídas sobre o desenvolvimento musical conhecido dentro da academia científica e suas bases psicológicas na teoria de Piaget. O desenvolvimento musical é um tema bastante discutido na literatura nacional e internacional e esse associado às brincadeiras infantis tem sido alvo de diversos estudos. Com base nessa afirmação, foi que uma seção em especial para tratar sobre o desenvolvimento musical infantil foi desenvolvida, dando suporte para o que defende este estudo, de que as cantigas e brincadeiras de roda podem construir uma musicalidade nas crianças da pré-escola por meio da enculturação, embora tratar sobre o desenvolvimento

musical de crianças é um campo complexo, como defende Ilari.

O capítulo seguinte apresentou a metodologia, os procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa junto aos participantes e as primeiras aproximações em campo, bem como os registros nos instrumentos adotados para a coleta de dados.

Os últimos capítulos trouxeram os achados em campo com as entrevistas, com o diário de bordo e os vídeos, constituindo dessa forma, uma análise descritiva sobre as intervenções, elaborada para ilustrar como ocorreu o aprendizado musical das crianças diante das cantigas e brincadeiras de roda, além de para possibilitar recolher as categorias elegidas anterior à entrada em campo. Seguindo, uma breve discussão foi levantada discorrendo sobre essas categorias que representavam as formas de relação com a música e o desenvolvimento musical das crianças.

Podemos afirmar que a participação das crianças da presente investigação vivenciando as cantigas e brincadeiras de roda apresentou indicadores consistentes sobre os efeitos dessa iniciação musical na aprendizagem e na construção de conceitos musicais, permitindo então, validar a nossa hipótese de que essas brincadeiras tradicionais promovem desenvolvimento musical. Foi possível verificar alguns processos de apreensão, principalmente das canções e compreender como ocorrem por meio da categoria “canto” e suas subcategorias.

No canto das crianças, foram verificados aspectos como a criação, a construção das frases e melodias e a capacidade de reter (memorização), identificando nesse os processos de assimilação, acomodações e desequilíbrio das estruturas cognitivas das crianças. Nesses processos percebemos o encadear das ideias musicais e como vão sendo internalizadas através da repetição, da imitação e interesse que a própria música desperta nos pequenos.

As turmas apresentaram um desempenho semelhante, mas com suas nuances. O envolvimento e a participação das crianças foram intensos e a pesquisadora durante sua permanência em campo pôde estar observando e analisando através da categoria “interação”. A interação é um fenômeno que tem grande relevância no desenvolvimento infantil e em especial o musical, pois a partir das relações com o meio é que a criança consegue estar construindo seu próprio repertório de conhecimentos. Diante das atividades da intervenção, os alunos do Infantil I e II puderam ter maior consciência dos seus movimentos, podendo os mesmos estar observando e atentando para esses e encontrando sentidos diante das canções e brincadeiras.

Nesta pesquisa, assim como outras que se debruçaram sobre o tema, pôde-se estar reforçando o papel da música e, neste caso mais específico, o papel das tradicionais cantigas e brincadeiras de roda como: veículo de aprendizagem, de relações socioafetivas e habilidades

cognitivas e de conhecimento de mundo, bem como, patrimônio cultural musical que promove o resgate cultural na sociedade contemporânea.

O presente estudo apontou questões que carecem ainda de novos estudos para ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento musical de crianças mediante as brincadeiras e cantigas de roda. Entende-se que novas pesquisas de intervenções com essas manifestações culturais acompanhando as crianças por um período de tempo maior do que esta investigação proporcionou possibilitarão conhecer e aprofundar-se nas respostas e na construção dos conceitos musicais das crianças e talvez preencher algumas outras lacunas.

REFERÊNCIAS

- AGNOLON, R.; MASOTTI, D. R. A musicalização e o desenvolvimento cognitivo de crianças a partir das inteligências múltiplas. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.5, n.1, 2016.
- ALMEIDA, R. V. de Q.; BATALHA, R. S. Desenvolvimento musical de crianças: uma experiência com alunos de uma escola Educação Infantil. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 2, n 4, 2010.
- ANDRADE, M. L. *et al.*. Código de Nuremberg e Declarações de Helsinki: transformações e atualidades. *Revista Digital Buenos Aires*, ano 18, n 183, 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd183/codigo-de-nuremberg-e-declaracao-de-helsinki.htm>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- ANDRADE, M. de A. **Música, doce música**. São Paulo: L. G. Miranda. 1934.
- BARBOSA, K. J. **Conexões entre o desenvolvimento cognitivo e o musical: Estudo comparativo entre apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais), 2009.
- BEINECKE, V. Culturas infantis e produção de música para crianças: construindo possibilidades de diálogo. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237278238_Culturas_infantis_e_producao_de_musica_para_crianças_construindo_possibilidades_de_dialogo. Acesso em: 05 jun. 2011.
- BELLOCHIO, C. R.; WEBER, V.; SOUZA, Z. A. de. Música e unicênica: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista FAEEBA**, v. 26, n 48, 2017, p. 205-221.
- BOAL-PALHEIROS, G. A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. **Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto** 2014, p. 169-183. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.22/11437>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- BRAGA, R. N. **Cantigas de roda em tempos de alta modernidade: representações sociais dos docentes e dos pais de alunos das escolas do Campo em Chapadinha Maranhão**. (Dissertação), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996^a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

BROOCK, A. M. V. Curso de musicalização para bebês da UFBA. 2007. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_AMVB_roock.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BÜNDCHEN, D. B. S. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral**. Dissertação (Mestrado em Educação), Porto Alegre, 2005.

CAMPANA, M. A. L. **Ciranda - do canto de roda ao universo composicional contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2011.

CAMPOS, D. Á. Cognição musical e ensino de música: uma introdução ao tema. In: V Simpósio de Cognição e Artes Musicais – SIMCAM... **Anais** do V Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2009.

CAREGNATO, C. **A compreensão musical da criança: o desenvolvimento da simultaneidade em música a partir da obra de Piaget**. Manaus: UEA Edições, 2015.

CAREGNATO, C. **Desenvolvimento da competência de notar músicas ouvidas: um estudo fundamentado na teoria de Piaget visando a construção de contribuições à atividade docente**. Tese (Doutorado em Música) Programa de Pós-Graduação em música do Instituto de Artes da Universidade Federal de Campinas. 2016, f. 424.

CAREGNATO, C.. Memorização, percepção musical e cognição. Oito questionamentos do dia a dia. **Revista Vórtex**, v. 5, n. 3, 2017, p. 1-19.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro. 1962.

CASTRO, I. Alguns Aspectos Históricos Conceptuais, Sociais e Musicais da Canção de Embalar. **RPEA. Revista Portuguesa de Educação Artística**. v.3, 2013, p. 61-67.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. de J. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rt** n.3, 2005.

CORREA, A. N. **“Programa Lem: tocar e cantar” um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFMS**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação de Santa Maria – UFMSRS). 2008.

COSTA, A. R. S. **A influência da música no desenvolvimento neurocognitivo. Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde**. Dissertação (Universidade de Portugal. Departamento de Psicologia e Educação), 2021.

COSTA, M. C.; BARBOSA, J. F. Avaliação da performance instrumental pelos professores

de trompete: questões e desafio. **Per Musi**, n 31, 2015, p. 134-148.

COUTINHO, Â. M. S. Culturas infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil. **Revista eletrônica UFSC** v. 5 n. 7, 2003

CRUVINEL, F. M. As contribuições do ensino coletivo de instrumento musical no desenvolvimento cognitivo musical e social. In: V SIMCAM, Goiânia, 2009, **Anais...**p 244-255.

DALLABRIDA, I. C. Formação Musical no Curso de Pedagogia: (des)afiando o professor unidocente. In: X ANPED Sul, Florianópolis, 2014, **Anais...** p. 54-63.

DINIZ, L. N; DEL BEM, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades das professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre, **Revista ABEM**, n 1. 2006.

ESTEVES, L. F.; PEREIRA, L. R. O. de M.; PEREIRA, M. V. M. Canções de roda na Educação Infantil: uma análise dos livros didáticos. In: XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. 2019, Campo Grande. **Anais...**, p. 11-14. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/216/100>. Acesso em: 12 out. 2020.

EXPERIMENTAÇÃO HUMANA - CÓDIGO DE NUREMBERG. Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde, 1947 Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/codigo_nuremberg.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

FERNANDES, J. N. O desenvolvimento musical de alunos de escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro e as implicações com a didática. In: Cadernos do Colóquio, 2000.

FERNANDES, J. N. Paralelismo entre história e psicogênese da escrita do ritmo musical. **Psicol. USP**, v 9, n 2, 1998.

FIALHO, F. A; PALACIOS, M. A participação de crianças em protocolos de pesquisa: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Bioética**, 2014, v. 10, p. 77 – 91.

FILHO, A. J. M; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisa com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n 2, 2010, p. 08-28.

FONSECA *et al.* Estudos sobre cognição humana na revista *Psico* nos últimos 40 anos. **Revista PSICO**, v. 42, n. 3, 2011, p. 295-302.

FONSECA, M. B. P. **O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Música – UFMG). 2005.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **EM PAUTA**, v 13, n. 21, 2002.

FRANÇA, G. R. A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética: relações e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA – SIMPOM, 2018. **Anais...**, p. 145-156.

FREDERICK, A. **O aprendizado musical em crianças entre zero e seis anos, segundo a teoria da aprendizagem musical, de Edwin E. Gordon.** Monografia (Licenciatura em Música) Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da UNIRIO, 2008.

FRITSCHÉ, J. M. A música no desenvolvimento da criança de 3 a 4 anos na Educação Infantil. **Revista Even. Pedagóg.**, v. 7, n. 3, 2016, p. 1142-1160.

FURQUIM, A. S. dos S.; BELLOCHIO, C. R.. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista a ABEM**, v. 24, 2010, p. 54-63.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas La teoría en la práctica** (s.d.). Disponível em: <http://infohumanidades.com/web/pdfhumanidades/pdf-carreras/pdf-educacion/pdf-carrera-educacion/2.html>. Acesso em: 11 mai. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, L. R. **A importância da música na Educação Infantil.** Monografia (Universidade Estadual de Londrina), 2011.

GOMES, C. C.; MELO, I. S. C. de; OIVEIRA, D. C. G. de. A criança e a música: as implicações da música no desenvolvimento intelectual e emotivo infantil entre zero e dois anos. In: III Simpósio de Cognição e Artes Musicais Internacional - SIMCAM, 2007, Salvador. **Anais...** 2007.

GOULART, B.. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor.** 27 ed., Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2011.

GROSSI, C. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4033#:~:text=No%20campo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical,Teoria%20Espiral%20de%20Keith%20Swanwick.&text=Nesse%20contexto%20e%20segundo%20as,desenvolvimento%20do%20pensamento%20anal%C3%ADtico%20musical>. 2004. Acesso em: 10 out. 2021.

HARGREAVES, D. J.; The developmental psychology of music. In: **Cambridge University Press.** 1986. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/developmental-psychology-of-music/5B585A8BBCD4EDFEB9B1929E99CBCC>. Acesso: 14 abr. 2021.

HARGREAVES, D. J.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção.** Curitiba: UFPR, 2006.

HORTÉLIO, L. Música Tradicional da Infância: Entrevista com Lydia Hortélio por Dulcimarta Lemos Lino. **Revista Reflexão & Ação**, Vol. 22, n. , 2014.

ILARI, B. S. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **ABEM**, v 9, 2003, p. 7-16.

ILARI, B. S. Cognição Musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. de. **Mentes em Música.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ILARI, B. S. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. **Em**

busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006.

ILARI, B. S.; AGNOLO, V. D.. O desenvolvimento do canto em crianças de 2 a 6 anos de idade. In: XIV ENCONRO ANUAL DA ABEM. 2005, **Anais...** Disponível em: <https://silo.tips/download/2-objetivos-3-metodo-31-amostra-32-coleta-de-dados>. Acesso em: 14 mai. 2021

ILARI, B. S.; LEVEK, K.; BROOCK, A. V. Resenha: três livros que versam sobre o desenvolvimento cognitivo e a educação musical infantil. **Revista da ABEM**, n 11, 2004, p. 99-102.

INOCENTI, P.; ORSO, D. Folclore Infantil: o resgate da cultura infantil. São Leopoldo: Okos Editora, 2007.

JUSTI, L. do A. M. Jean Piaget na escola de música: o aluno como sujeito da ação sobre os instrumentos musicais. **Cadernos do Colóquio - Psicologia e Música**, v 10, n 2, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/issue/view/50>. Acesso em: 17 jun. 2021.

JUSTI, L. do A. M. Referencial Piagetiano para a pesquisa em Educação Musical. **Cadernos do Colóquio**, v 9, n 1, 2008. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/234/220>. Acesso em: 17 jun. 2021.

KEBACH, P. F. C. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? **ABEM**, v17, 2007, p. 39-48.

LINO, D. L. Barulhar: a música das culturas infantis. **ABEM**, v 24, 2010, p. 81-88.

LIRA, M. M.; MARTINS, M. A. das N. S.; SANTOS, S. C. M. dos. Cantigas de roda e o brincar na escola. **Revista Acadêmica Magistro**. V 1, n 21, 2020, p. 154-173.

LOPES, M. G. C.; PAULINO, R. A. F. Discurso e formação de valores nas canções de ninar e de roda. **Revista Brasileira de iniciação Científica em Comunicação Social**. v. 2, n 1, 2010.

MACHADO, S.A. P. **Canções de ninar brasileira: aproximações**. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), 2012. f. 326.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Cantigas de Roda. **Revista Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. O que se aprende com a música? In: ICLE Gilberto. Pedagogia da Arte: entre lugares da escola. 1 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319556168_O_que_se_aprende_com_a_musica. Acesso em: 01 de Jun. 22.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Ltda, 2011.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**, 5 ed., São

Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARSICO, L. O. **A criança no mundo da música. Uma metodologia para educação musical de crianças.** Porto Alegre: Rígel, 2003.

MATOS, C. B. de. **Cantigas de roda e seus en (cantos): vivências musicais na Educação Infantil.** Monografia (Especialista em Educação Infantil - Universidade Federal do Minas Gerais), 2019.

MATTOS, R. M. A poesia oral infantil brasileira e o cancionário popular português. **RE-UNIR.** v. 4, n° 2, 2017, p. 128-149.

MEIRA, A. M. **A cultura do brincar: a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional), 2004.

MEIRELLES, A.; STOLTZ, T.; LÜDERS, V. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. **Música em Perspectiva**, v 7, n1, 2014, p. 110 - 128.

MELO, A. F. de A. **O processo criativo de crianças iniciantes de musicalização: uma perspectiva sócio-histórica.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva Federal de Pernambuco). 2014.

MELO, V. de M. **Folclore Infantil.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

MICHAHELLES, B. **Cantigas e brincadeiras de roda na musicoterapia**, 2011, Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/cantigas-e-brincadeiras-de-roda-na-musicoterapia.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

MUNARI, A. **Jean Piaget.** Tradução: Daniele Saheb. Recife: Editora Massangana, (Coleção Educadores), 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4676.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO et al.. A música na escola. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

NILAND, A. The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education, *General Music Today*. v 33, n 1, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1048371309335625>. Acesso em: 04 abr. 2020.

NOGUEIRA, M. A. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC. In: XXIII Reunião da ANPED, 2000. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/brincadeiras-tradicionais-musicais-analise-do-repertorio-recomendado-pelo>. Acesso em: 02 mar. 2021.

NOGUEIRA, M. A.. A expressão musical e a criança de zero a cinco anos. In: Caderno de formação: didática dos conteúdos de formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 1, p. 109-120.

OLIVEIRA, C. B. N. de. **A prática do canto coral infantil como processo de**

musicalização. Dissertação (Mestrado em Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP), 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. de C. M. de. Entrelinhas de uma pesquisa: diário de campo coo dispositivo de (in)formação na/da formação da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014, p. 69-87.

PACHECO, C. B. Habilidades musicais e consciência fonológica: refletindo sobre o desenvolvimento infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK Angelita. **Música e Educação Infantil.** Campinas: Papiro, 2013.

PACHECO, C. B. **Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos em Curitiba.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Música – Departamento de Artes – Universidade Federal do Paraná), 2009.

PÁDUA, G. L. D. de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n 2, 2009, p. 22-35.

PEDERIVA, P. L. M. TRISTÃO, Rosana Maria. Música e cognição. **Revista Ciência e Cognição**, V. 9, 2006, p. 83 – 90.

PEREIRA, M. V. M., Acalantos do Folclore Brasileiro: terror, escravidão e (des)encontros culturais. **Revista OPUS** v. 26, n 2, 2020, p. 1 - 40.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Tradução: Dirceu Accioly Lindoso; Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

RANIRO, J.; JOLY, I. Z. L. Compartilhando um ambiente musical e afetivo com bebês. **Revista MEB**. v. 4, n 4, 2012, p. 8 - 19.

RAPOSO, M. M. **As canções de embalar nos cancionários populares portugueses. Sugestões para a sua aplicação no ensino escolar.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança - Universidade de Minho Instituto de Educação, 2009.

RIZZO, S. C.; FERNANDES, E. Neurociência e os benefícios da música para o desenvolvimento cerebral e a educação escolar. **Revista de Pós-Graduação multidisciplinar**. v. 1, n 5, 2018, p. 13 - 20.

RODRIGUES, H.; ARRAIS, N.; RODRIGUES, P. M.. Variações sobre temas de desenvolvimento musical e criação artística para a infância, In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. **Música e educação infantil.** Campinas: Papyrus Editora, 2013.

RODRIGUES, T. C. R.; RODRIGUES, J. C.; RODRIGUES, G. M. C. Aprendizagem de música em contexto sociomusicais: uma análise do modo de transmissão das cantigas de roda na contemporaneidade do público atendido no projeto artevida. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2013, Pirenópolis- GO. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 462-469.

SABINO, M. A.; ROQUE, A. S. de S.. A teoria das inteligências múltiplas e sua contribuição

para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública. **Revista Eletrônica dos Núcleos de Ensino da UNESP**. 2006. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+TEORIA+DAS+INTELIG%C3%8ANCIAS+M%C3%9ALTIPLAS+E+SUA+CONTRIBUI%C3%87%C3%83O+PARA+O+ENSINO+DE+L%C3%8DNGUA+ITALIANA+NO+CONTEXTO+DE+UMA+ESCOLA+P%C3%9ABLICA&btnG. Acesso em: 16 abr. 2021.

SANTOS, A. M.; ALVES, T. S. **A inteligência Musical e suas implicações na formação do leitor**. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/25588778-A-inteligencia-musical-e-suas-implicacoes-na-formacao-do-leitor.html>. Acesso: 02 set. 2021.

SANTOS, B. do S. M. **Cantigas de roda: o resgate popular na formação sócio-cultural do aluno**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação - Universidade de Évora), 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed., São Paulo: Cortês Editora. 2007.

SILVA, M. **“ABRE A RODA TIN, DÔ, LÊ, LÊ”**: As cantigas de roda nos relatórios, artigos e memoriais de estágio de educação infantil do curso de pedagogia da UFSC (1988 - 2013.1). Monografia (Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de Santa Catarina), 2013.

SILVA, C. L.; BOUFLEUR, E. M. B. Musicalização na educação infantil: uma reflexão sobre as contribuições da música no desenvolvimento da criança. **Revista Magsul de Educação da Fronteira**, v. 2, n 1, 2017, p. 48-70.

SILVA, C. de O.; CASTRO, P. A. As cantigas de roda no contexto da educação infantil. In: III CONEDU- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2016, Natal. **Anais...** 2016.

SILVA, L. F. da. **Características da música tradicional da infância brasileira**. In: IX Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da UNICAMP - educação musical e tradições populares no Brasil, 2016. Campinas, **Anais...** Campinas, 2016 b, p. 190-196.

SILVA, L. F. da. Eu vi as três meninas, música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba. In: XXI Seminário Latino Americano de Educação Musical, 2015 a, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FLADEM, 2015 a. p. 57- 62.

SILVA, L. F. da. **Música tradicional da infância - características, diversidade e importância na educação musical**. Dissertação (Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas), 2016 a.

SILVA, L. Cultura da infância, música tradicional da infância. In: JORDÃO, Gisele *et al.* **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p.146-151.

SILVA, L. Mediação, Intercâmbio cultural, domínio cultural e interculturalismo na música tradicional da infância brasileira. In: X ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, XII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 2019, Campinas. **Anais...** Campinas: ABET, 2019. p. 683-691.

SILVA, L. F. Música tradicional da infância. In: XXI Seminário Latino Americano de Educação Musical, 2015 b, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FLADEM, 2015 b. p. 121-131.

SILVA, A. N. B. A. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: Tragectos Intergeracionais.** Tese de Doutorado (Universidade de Minho Portugal – Instituto de Educação - Doutoramento em estudos da criança – Área de especialização em Sociologia da Infância), 2010.

SIVIERO, N. R. do P. Uso das cantigas de roda como ferramenta para o ensino e aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Acadêmica Online.** Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/o-uso-das-cantigas-de-roda-como-ferramenta-para-o-ensino-e-aprendizagem-na-educacao-infantil/> .Acesso: 28 dez. 2020.

SOBREIRA, S. Afinação e desafinação: parâmetros para a avaliação vocal. **Revista Augustus.** v 7. n 14, 2002, p. 58-72.

SOUZA, P. L. **Música da Infância de tradição oral: um relato das experiências a partir de uma intervenção pedagógica com crianças de 6 e 7 anos.** Dissertação (Pós-Graduação em Educação em Arte e História da Cultura), 2014.

SOUZA, C. E.; JOLY, M. C. L. A importância do ensino musical na Educação musical. In: *Cadernos da Pedagogia.* São Carlos, ano 4, v. 4, n 4, 2010, p. 96-110.

SPANAVELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista ABEM.** n 12, 2005, p. 89-98.

STREHL, L. **Teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner:** breve resenhas e reflexões críticas, 2000. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/leticia.strehl/teoria-das-mltiplas-inteligencias-de-howard-gardner-breve-resenha-e-reflexes-crticas> . Acesso em: 21 mai. 2021.

SWANWICK, K. Musical. **Development Theories Revisited.** In: *Music Education Research,* Vol. 3, No. 2. 2001. Disponível: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800120089278> . Acesso em: 02 fev. 2021.

TORMIN, M. C.; KISHIMOTO, T. M. Formação de professores e musicalização nas creches. **Educação em Foco,** v. 21, n 34, 2018, p. 147-169.

TRAVERZIM, M.. **A brincadeira da cultura tradicional da infância na formação musical do pedagogo.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista – UNESP), 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa a ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VENÂNCIO, A. G. **Acalantos, embalos que encantam: as primeiras práticas de educação da criança.** Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília), 2014.

VIANA, E.; MONTEIRO, D. C. A linguagem musical na educação infantil: reflexões e

possibilidades. **DOXA – Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v 19, n 2 2017.

WELCH, G. F. **Early childhood musical development**. 2002. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47511-1_10. Acesso em: 09 nov. 2020.

WERLE, K. **Infância, Música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM), 2015.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *et al.* Folclore musical em família: práticas e concepções de estudantes e seus familiares. **Revista da Fundarte**, v 20, n. 40, 2020, p. 65-86.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO - PROFESSORAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE - PGCULT TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

PESQUISA INTITULADA: Cantigas e brincadeiras de roda: análise do desenvolvimento musical de crianças da pré-escola em uma escola de Educação Infantil de São Luís - MA.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “*Cantigas e brincadeiras de roda: análise do desenvolvimento musical de crianças de 4 e 5 anos em uma escola de Educação Infantil de São Luís – MA*” que será desenvolvida pela aluna Adriana Rodrigues de Sousa do curso de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

A justificativa para o desenvolvimento desta se dá pela importância das cantigas tradicionais e brincadeiras de roda infantis no contexto escolar como promotoras de desenvolvimento musical bem como de relações sociais e afetivas, além, destas serem patrimônio cultural da infância que devem fazer parte da vida das crianças. O objetivo da investigação é o de “*Verificar como as cantigas e brincadeiras de roda contribuem para o desenvolvimento musical de crianças da Educação Infantil entre 4 e 5 anos*”.

Os procedimentos e métodos utilizados junto às crianças serão: observações/anotações e gravações de vídeos tanto em sala de aula quanto nos pátios. No que tange às professoras, será utilizada a entrevista com o uso do gravador a fim de conhecer como essas trabalham com as atividades da cultura tradicional infantil. O turno escolhido foi o período da manhã.

Os possíveis riscos advindos da pesquisa poderão ser: aborrecimento no ato de responder as perguntas da entrevista ou algum constrangimento pela presença da pesquisadora durante as observações e gravações na sala ou no(s) pátio(s). Para amenizar a possibilidade desse desconforto a pesquisadora buscará explicar o objetivo da pesquisa e manter discrição durante as atividades. Do mesmo modo, buscará estabelecer uma relação de confiança com as professoras. Como benefícios, aponta-se a construção do conhecimento pedagógico no repertório de novas canções e brincadeiras de roda para desenvolverem com as crianças e possibilidade de uso das manifestações tradicionais infantis como ferramenta para o ensino musical das crianças.

Os registros construídos serão utilizados apenas para fins acadêmicos como: a) apresentação e exposição em eventos científicos como os congressos, fóruns, encontros etc., b) escrita de artigos e c) atividades com finalidades educativas. A pesquisadora está ciente da necessidade e importância de salvaguardar a identidade de todos os envolvidos de acordo com o disposto na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo o território nacional. Dessa forma, a pesquisadora se compromete em manter o sigilo e garantir a confidencialidade das informações coletadas tanto nos aspectos de suas identidades (nomes), quanto no uso de imagem e voz conferindo o anonimato aos participantes. A pesquisadora reconhece que a quebra do sigilo e da confidencialidade é um risco que deve ser evitado. Como estratégias para minimizar o risco de vazamento de informações e proteger essas informações se evitará que terceiros tenham acesso às anotações, principalmente as gravações, quer de vídeo, quer de áudio.

Fica assegurado o ressarcimento por possíveis gastos e despesas decorrentes da participação na pesquisa não se restringindo o ressarcimento a apenas transporte e alimentação. É garantida ao participante a indenização por quaisquer tipos de danos (morais, religiosos, psicológicos etc.) diretos ou indiretos, a curto ou a longo prazo causados pela pesquisa. Portanto, o participante poderá recorrer às instâncias legais quando se sentir lesado recebendo assistência integral e gratuita.

Sempre que necessário, mediante a dúvidas sobre a sua participação na pesquisa, você professor(a) poderá solicitar à pesquisadora por mais informações. Esta se colocará disponível para atender e se compromete em apresentar os resultados da pesquisa antes de qualquer publicação caso haja interesse do participante. O participante poderá também está entrando em contato com a pesquisadora pelos seguintes contatos: email: xxxxx@[hotmail.com](mailto:xxxxx@hotmail.com) e telefone xxxxx, das 9h às 17h. Caso o participante queira mais informações quanto às questões éticas poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário da

Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Telefone (98) 2109 1250, endereço Rua Barão de Itapary, 227, quarto andar, Centro, São Luís - MA. CEP- 65.020-070, com atendimento das 8h às 17h. O CEP é um grupo não remunerado formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos participantes.

A professora participante desta pesquisa tem total direito de retirar-se a qualquer momento e sem aviso prévio não ocorrendo nenhuma forma de prejuízo ou penalização.

Este documento apresenta duas vias, uma que ficará em mãos do(a) professor(a) responsável pela turma e outra que ficará em mãos da pesquisadora responsável do projeto “*Cantigas e brincadeiras de roda: análise do desenvolvimento musical de crianças de 4 e 5 anos em uma escola de Educação Infantil de São Luís – MA*”. A referida pesquisa possui estimativa para iniciar no mês de *novembro* e terminar em dezembro de 2021.

Concordo em participar da pesquisa e ceder o uso de minha imagem, gravação de áudio e vídeo e a publicação das informações coletados pela pesquisadora.

Este documento deve **ser rubricado em todas as suas páginas** e assinadas ao término de sua leitura e anuência pelo(s) participante(s) ou representante legal, bem como pela pesquisadora.

Assinatura do(a) professor(a) participante

Pesquisadora responsável/CPF: xxxxxx

São Luís ____ / ____ / ____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - PAIS**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
- PGCULT
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

PESQUISA INTITULADA: Cantigas e brincadeiras de roda: análise do desenvolvimento musical de crianças de 4 e 5 anos em uma escola de Educação Infantil de São Luís - MA.

Convidamos o(a) senhor(a) a participar da pesquisa intitulada “*Cantigas e brincadeiras de roda: análise do desenvolvimento musical de crianças de 4 e 5 anos em uma escola de Educação Infantil de São Luís – MA*” será desenvolvida pela aluna Adriana Rodrigues de Sousa do curso de Pós-graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCULT) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, sob orientação do Professor Doutor Ricieri Carlini Zorzal, através da autorização da participação de seu filho(a) ou menor o qual o senhor(a) é o responsável legal.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa se dá pela importância das cantigas tradicionais e brincadeiras de roda infantis no contexto escolar como promotoras de desenvolvimento musical, bem como de relações sociais e afetivas, além destas serem patrimônio cultural da infância que devem fazer parte da vida das crianças. O objetivo da investigação é o de “*Verificar como as cantigas e brincadeiras de roda contribuem para o desenvolvimento musical de crianças de 4 e 5*”.

Os procedimentos e métodos adotados serão: a) anotações/observações e gravações de vídeos das crianças diante das atividades recreativas, brincadeiras livres, tanto nos pátios quanto em sala de aula. O turno escolhido foi o período da manhã. Os registros construídos junto às crianças e as professoras serão utilizados apenas para fins acadêmicos como: a) apresentação e exposição em eventos científicos como os congressos, fóruns, encontros etc., b) escrita de artigos e c) atividades com finalidades educativas.

Os riscos que a pesquisa poderá apresentar para as crianças serão: timidez, medo da exposição, falta de vontade em participar das atividades, cansaço físico ou irritabilidade, ou semelhantes a estes. Para amenizar a possibilidade desses desconfortos, não haverá obrigatoriedade para as crianças participarem de nenhuma atividade e a pesquisadora buscará criar vínculos de amizade com as crianças e motivá-las se necessário. Como benefícios para a criança participante, aponta-se o desenvolvimento motor, o socioafetivo, aprendizagem musical (desenvolvimento musical) e desenvolvimento da linguagem através das canções.

Sempre que necessário, mediante dúvidas sobre a participação do meu filho(a), ou o menor o qual sou responsável, poderei solicitar à pesquisadora por mais informações. Esta se colocará à disposição para atender através dos contatos email xxxxx@hotmail.com e telefone (98) xxxxx no horário das 9h às 17h, ou pessoalmente no período da manhã na escola durante o tempo que durar a pesquisa e se compromete ainda em apresentar os resultados da pesquisa antes de qualquer publicação. Caso necessite de mais informações, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Telefone (98) 2109 1250, endereço Rua Barão de Itapary, 227, quarto andar, Centro, São Luís - MA. CEP- 65.020-070, com atendimento das 8h às 17h. O CEP é um grupo não remunerado formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos participantes.

O participante (a criança) e seu acompanhante (pai/responsável) poderão obter ressarcimento por possíveis despesas demandadas da participação na pesquisa, quando esta exigir despesas, não se restringindo o ressarcimento a apenas transporte e alimentação. É garantida ao participante a indenização por quaisquer tipos de danos (morais, religiosos, psicológicos etc.) diretos ou indiretos, a

curto ou a longo prazo causados pela pesquisa. Portanto, o participante poderá recorrer às instancias legais quando se sentir lesado recebendo assistência integral e gratuita.

A pesquisadora está ciente da necessidade e importância de salvaguardar a identidade de todos os envolvidos de acordo com o disposto na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo o território nacional. Dessa forma, a pesquisadora se compromete em manter o sigilo e garantir a confidencialidade das informações coletas tanto nos aspectos de suas identidades (nomes), quanto no uso de imagem e voz conferindo o anonimato aos participantes. A pesquisadora reconhece que a quebra do sigilo e da confidencialidade é um risco que deve ser evitado. Como estratégias para minimizar os riscos de vazamento de informações e proteger essas informações se evitará que terceiros tenham acesso às anotações, principalmente as gravações, quer de vídeo, quer de áudio. O participante da pesquisa (a criança) tem total direito de retirar-se desta a qualquer momento sem aviso prévio, não ocorrendo nenhum tipo de prejuízo ou penalização a este.

Esse documento apresenta duas vias, uma que ficará em mãos do(a) responsável legal pela criança participante e outra que ficará em mãos da pesquisadora responsável do projeto “*Cantigas e brincadeiras de roda: análise do desenvolvimento musical de crianças de 4 e 5 anos em uma escola de Educação Infantil de São Luís – MA*”. A referida pesquisa possui estimativa para iniciar no mês de novembro e terminar em dezembro de 2021.

Concordo com a participação, gravação de vídeos e uso de imagens do meu (minha) filho(a), ou menor o qual sou responsável na pesquisa, bem como, a publicação dos dados coletados dessa investigação.

Este documento deve **ser rubricado em todas as suas páginas** e assinadas ao término de sua leitura e anuência pelo(s) participante(s) ou representante legal, bem como pela pesquisadora.

Assinatura do responsável

Pesquisadora responsável/ CPF: XXXXX.

São Luís _____/_____/_____

**APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO -
CRIANÇAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E
SOCIEDADE - PGCULT
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



PESQUISA INTITULADA: Cantigas e brincadeiras de roda: análise do desenvolvimento musical de crianças de 4 e 5 anos em uma escola de Educação Infantil de São Luís - MA.



Convido você a participar de uma **Pesquisa** em que a pesquisadora Adriana irá observá-lo



e filmá-lo



para compreender como você brinca com a música na escola.

Caso queira participar, você criança, só precisa pintar a carinha feliz e se não quiser participar pinte a carinha triste:



SIM, GOSTARIA DE PARTICIPAR



NÃO QUERO PARTICIPAR.

Nome da criança participante

Pesquisadora responsável CPF xxxxx

São Luís / /2021

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM PROFESSORA DO INFANTIL I

Pergunta 1: Como as cantigas e brincadeiras de roda são utilizadas em sala?

Resposta: *trabalho com as atividades pedagógicas, trabalho com as lições nas aulas.*

Pergunta 2: Qual o objetivo de usar as brincadeiras de roda e as cantigas durante as aulas?

Resposta: *aprender cantando, [com] a música é mais fácil.*

Pergunta 3: Com que frequência vocês utilizam essas atividades?

Resposta: *praticamente todos os dias com as disciplinas de linguagem e matemática.*

Pergunta 4: Quais momentos vocês destinam ou consideram mais apropriados para desenvolverem as brincadeiras?

Resposta: *mais no início e no final... só uma música para não ficar parado.*

Pergunta 5: Você acredita que as cantigas e brincadeiras influenciam no processo de aprendizagem das crianças?

Resposta: *com certeza, e muito.*

Pergunta 6: Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar as canções e brincadeiras de roda?

Resposta: *comportamento das crianças (é mais o comportamento, porque tem uns que ficam concentrados na brincadeira e tem outros que ta nem aí”.*

Obs: Na resposta acima a professora acha que em casa eles não tem esse tipo de brincadeira, “aí quando chega na escola precisa adaptar as crianças e é difícil, segundo a professora”.

Pergunta 7: a música fez parte de sua formação acadêmica/você teve alguma disciplina de música ou musicalização infantil? Se sim, considera que foi suficiente para sua formação?

Resposta: *não tinha disciplinas, mas tinha música nos projetos, a música era presente nas apresentações de projeto.*

Pergunta 8: Quais benefícios essas atividades acarretam para as crianças?

Resposta: *aprendizagem, as crianças aprendem mais. Aprender com música se torna melhor para eles.*

Pergunta 9: Como você prefere trabalhar as canções? Oralmente ou com aparelhos eletrônicos?

Resposta: *oralmente, mas usa também a caixinha de som. Mas a professora prefere cantar com as crianças, pois segundo ela, se colocar só a caixinha eles vão só pular. “Porque se cantar com as crianças, elas cantam juntamente com a professora”.*

APÊNDICE E - ENTREVISTA COM PROFESSORA DO INFANTIL II

Pergunta 1: Como as cantigas e brincadeiras de roda são utilizadas em sala?

Resposta: *“às vezes no decorrer das tarefas ou antes (no início das aulas), às vezes na hora na saída. É pra descontraí-los”*.

Pergunta 2: Qual o objetivo de usar as brincadeiras de roda e as cantigas?

Resposta: *que eles se divirtam... que esse momento seja mais divertido porque eles ficam longe dos pais, né. Às vezes eles ficam longe dos pais e se sentem sozinhos, aí na hora põe menos uma musiquinha distrai mais um pouco eles.*

Pergunta 3: Com que frequência vocês utilizam essas atividades?

Resposta: *“todos os dias na entrada... a frequência diminui (a frequência é assim... no momento é todos os dias... na entrada, aí quando chega nessa reta final é tudo correndo. A frequência diminui”*.

Pergunta 4: Quais momentos vocês destinam ou consideram mais apropriados para desenvolverem as brincadeiras?

Resposta: *“tipo assim, na hora de apresentar uma letrinha pra eles”*.

Pergunta 5: Você acredita que as cantigas e brincadeiras influenciam no processo de aprendizagem das crianças?

Resposta: *sim.*

Pergunta 6: Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar as canções e brincadeiras de roda?

Resposta: *“conflitos de ideias e preferências entre os alunos) (a gente encontra dificuldade sim, porque às vezes uns querem uma música, os outros já querem outra música, aí começa aquele conflito entre eles”*.

Pergunta 7: a música fez parte de sua formação acadêmica/você teve alguma disciplina de música ou musicalização infantil? Se sim, considera que foi suficiente para sua formação?

Resposta: *“sim. A disciplina não tinha, mas quando a gente tinha alguma aula, ou ia dar alguma aula para o professor sempre a gente utilizava música”*.

(7.1 – pergunta acrescentada pela pesquisadora) Vocês mesmos propunham a utilização da música, ou fazia parte da disciplina do professor solicitar o uso de música? (professora: *“tipo assim, ele falava assim... Vai dar uma aula hoje de determinado assunto, aí a gente trazia alguma música relacionada aquela tarefa, aquela atividade, aquela aula que a gente ia dar pra ele”*).

Pergunta 8: Quais benefícios essas atividades acarretam para as crianças?

Resposta: *“eu acho que é importante para o desenvolvimento deles, porque hoje em dia para a criança aprender é muito bom com a brincadeira, né! Porque na brincadeira eles assimilam mais o assunto do que tu só passando as tarefas. A gente passa as tarefas... mas, porque a gente passa as tarefas?... não porque na minha formação eu aprendi isso, porque se tu não passar na sala de aula tanto os pais reclamam de ti como a direção da escola, porque tu só brincando, só brincando (na opinião dos pais e direção).*

Pergunta 9: Como você prefere trabalhar as canções? Oralmente ou com aparelhos eletrônicos?

Resposta: *“depende, as cantigas tradicionais, oralmente. As atuais, utilizando o aparelho.*

APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

CLUBE DAS MÃES MARIA DE FÁTIMA CALDAS

Fundado em 22 de julho de 1990

Reconhecida de Utilidade Pública Municipal pela Lei nº 3.065 de 28/10/1990

Reconhecida de Utilidade Pública Estadual pela Lei nº 7.320 de 29/09/1998

Reconhecido pelo CNAS de Lei nº 8.742 de 07/12/1993

Situado na Av. Governador João Alberto, Qda. 13 BI, 30

No Bairro Santa Efigênia C.G.C. Nº 35.181.031/0001-70

CEP.: 65058-140 - São Luís – MA

Centro Social e Comunitário
Vovó Anália
Resolução 250/2018 CEE
INEP: 21249008

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Resolução 059/2015
INEP: 21249008

Eu, Francinete Cantanhede Gomes, na condição de diretora do Centro Social e Comunitário Vovó Anália localizado na Avenida João Alberto quadra 13 lote 30, Santa Efigênia em São Luís – MA com CNPJ de nº 351810310001-70, com razão social “Clube das Mães Maria de Fátima Caldas” autorizo a realização da pesquisa intitulada: *Cantigas e brincadeiras de roda: análise do desenvolvimento musical de crianças de 4 e 5 anos em uma escola de Educação Infantil de São Luís - MA*, pela aluna Adriana Rodrigues de Sousa do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA com o nº de matrícula 2020101659, sob orientação do Professor Doutor Ricieri Carlini Zorzal. O objetivo da pesquisa consiste em: “*Verificar como as cantigas e brincadeiras de roda contribuem para o desenvolvimento musical de crianças de 4 e 5 anos.*” A justificativa para a realização desta se dá pela importância das cantigas tradicionais e brincadeiras de roda infantis no contexto escolar como promotoras de desenvolvimento musical bem como de relações sociais e afetivas, além destas serem patrimônio cultural da infância que devem fazer parte da vida das crianças.

Os procedimentos utilizados serão: a) anotações e gravações de vídeos através da observação das crianças diante das atividades recreativas, brincadeiras livres em sala de aula e pátios. E b) entrevistas com as professoras com uso do gravador a fim de conhecer como estas trabalham com atividades da cultura tradicional infantil.

Francinete Cantanhede Gomes
CPE: 225.982.518-3
Diretor(a) do Centro Social e Comunitário Vovó Anália.

Adriana Rodrigues de Sousa

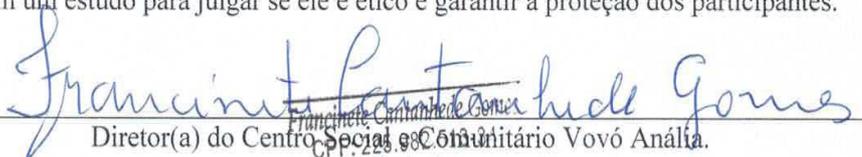
Pesquisadora responsável

São Luís 20/09/2021

Os registros construídos junto às crianças e as professoras serão utilizados apenas para fins acadêmicos como: a) apresentação e exposição em eventos científicos em congressos, fóruns, encontros etc., b) escrita de artigos e resumos c) atividades com finalidades educativas para sala de aula.

A pesquisadora está ciente da necessidade e importância de salvaguardar a identidade de todos os envolvidos de acordo com o disposto na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo o território nacional. Dessa forma, a pesquisadora se compromete em manter o sigilo e garantir a confidencialidade das informações coletadas tanto nos aspectos de suas identidades (nomes), quanto no uso de imagem e voz conferindo o anonimato aos participantes. Como estratégias para minimizar os riscos de vazamento de informações e proteger essas informações se evitará que terceiros tenham acesso às anotações, principalmente as gravações, quer de vídeo, quer de áudio.

Sempre que necessário, mediante a dúvidas sobre o desenvolvimento da pesquisa, os participantes e os responsáveis pelos menores bem como a direção da escola poderão solicitar à pesquisadora por mais informações. Esta se colocará disponível para atender e se compromete em apresentar os resultados da pesquisa antes de qualquer publicação caso haja interesse do participante. O participante poderá também entrar em contato com a pesquisadora pelos seguintes contatos: email, adriana_rsousa@hotmail.com, e telefone (98) 81017182 das 9h às 17h. Caso o participante queira mais informações quanto às questões éticas poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Telefone (98) 2109 1250, endereço Rua Barão de Itapary, 227, quarto andar, Centro, São Luís - MA. CEP- 65.020-070, com atendimento das 8h às 17h. O CEP é um grupo não remunerado formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos participantes.


 Francinete Carolina de Almeida Gomes
 Diretor(a) do Centro Social e Comunitário Vovó Anália.
 CEP: 227



Pesquisadora responsável

São Luís 20/09/2021

É garantida ao participante a indenização por quaisquer tipos de danos (morais, religiosos, psicológicos etc.) diretos ou indiretos, a curto ou a longo prazo causados pela pesquisa. Portanto, o participante poderá recorrer às instancias legais quando se sentir lesado recebendo assistência integral e gratuita. Fica assegurado o ressarcimento por possíveis gastos e despesas decorrentes da participação na pesquisa não se restringindo o ressarcimento a apenas transporte e alimentação. Os participantes têm total direito de retirar-se a qualquer momento e sem aviso prévio não ocorrendo nenhuma forma de prejuízo ou penalização.

Por estar ciente do objetivo, bem como dos procedimentos e importância da pesquisa, concedo autorização à referida pesquisadora Adriana Rodrigues de Sousa a frequentar as turmas do Infantil I e II (crianças de 4 e 5 anos) utilizando procedimentos como gravações de áudios e vídeos e imagens das crianças e professoras. Do mesmo modo, autorizo esta Instituição a fornecer à pesquisadora os dados que forem necessários à sua pesquisa e a publicação destes.

Este documento apresenta duas vias, uma que ficará em mãos da pesquisadora responsável do projeto “Cantigas e brincadeiras de roda: análise do desenvolvimento musical de crianças de 4 e 5 anos em uma escola de Educação Infantil de São Luís – MA” e outra que ficará com a gestora da escola pesquisada “. A referida pesquisa possui estimativa para o início e término no mês de novembro de 2021.


Francinete Cantanhede Gomes
CPF: 205.982.610-8
Diretora
Diretor(a) do Centro Social e Comunitário Vovó Anália.



Pesquisadora responsável

São Luís 20/09/2021