UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

AIRMA FARIAS DE ARAÚJO MELO

O PROCESSO CRIATIVO DE CRIANÇAS INICIANTES EM ATIVIDADES DE MUSICALIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

DISSERTAÇÃO

RECIFE, 2014

AIRMA FARIAS DE ARAÚJO MELO

O PROCESSO CRIATIVO DE CRIANÇAS INICIANTES EM ATIVIDADES DE MUSICALIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Dissertação apresentada à Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, para a obtenção do título de mestre em Psicologia Cognitiva. Área de concentração: Cultura e cognição.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

RECIFE, 2014

Catalogação na fonte
Bibliotecária, Divonete Tenório Ferraz Gominho CRB4-985

M482p Melo, Airma Farias de Araújo.
O processo criativo de crianças iniciantes em atividades de musicalização: uma perspectiva sócio-histórica / Airma Farias de Araújo Melo. – Recife: O autor, 2014.
126 f. il. ; 30 cm.

Orientador: Prof.ª Dr.ª Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia, 2014.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Educação infantil – Música. 3. Criatividade. 4. Comunicação na música I. Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde. (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2014-67)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Airma Farias de Araújo Melo

O Processo Criativo de Crianças Iniciantes em Atividades de Muzicalização: uma perspectiva sócio-histórica.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2014

Banca Examinadora

Dra. Sandra Patricia Ataide Ferreira
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Dra. Flávia Mendes de Andrade e Peres
Instituição: UFRPE

Assinatura: _____

Dra. Sintria Labres Lautert
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Só quem cria o que é mais delicado pode criar o que é mais forte.

Hugo von Hofmannsthal

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amados filhos, Júlia Farias de Melo e Bernard Farias de Barros Melo, por terem sido minha inspiração para decidir voltar aos estudos e por seu carinho e compreensão em todo o tempo que precisei me ausentar para dar conta dos compromissos acadêmicos. Dedico também ao meu amado filho caçula, Héber Farias de Araújo Melo, que não se lembrará de quanto sacrifício precisei fazer para concluir este trabalho, mas saberá a importância desse sonho conquistado. Que meus esforços sirvam de exemplo para a vida de vocês.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, antes de qualquer outra coisa, além do que eu possa expressar, agradeço ao Deus Eterno, Criador e Mantenedor do Universo, por ter me conduzido os passos, desde minha escolha pelo curso em Psicologia Cognitiva até a conclusão desse empreendimento. Em todos os momentos, de alegrias ou de adversidades, Sua mão poderosa esteve comigo, me guiando e me sustentando no que eu precisava. Louvado e exaltado seja o Seu nome por todo o cuidado dispensado a mim e aos meus queridos.

À minha orientadora, professora doutora Sandra Ataíde Ferreira, por todo apoio e atenção dedicados a mim durante o mestrado. Muito obrigada pelas suas orientações, pelos e-mails respondidos a tempo, pelas sugestões durante a escrita do meu trabalho, pelas conversas triviais que me aliviavam as tensões e por seu sorriso e paciência. Obrigada também por primar pela excelência na escrita de um trabalho acadêmico e por me mostrar como atingir esse nível.

Ao meu querido esposo, Alexandre Haendel de Barros Melo, por seu apoio incondicional em cada decisão tomada por mim com relação ao mestrado e pelo suporte na educação de nossos filhos durante meus períodos de estudo.

Aos meus filhos Júlia e Bernard por cuidarem de Héber e por ajudarem na organização de nosso lar na reta final da escrita desta Dissertação.

À minha mãe Dilma Farias de Araújo, por sempre acreditar em meu potencial e por suas orações por mim quando as coisas ficavam difíceis no curso.

Aos professores da Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, pelo conhecimento compartilhado em todas as atividades realizadas no programa.

Aos professores Bruno Campello, Síntria Lautert e Maria Lyra por me acolherem em momentos delicados e difíceis no mestrado.

A Vera Amélia, Vera Lúcia e Elaine Marques, pela competência com que desempenham seu trabalho na Secretaria da Pós-graduação e por sempre me atenderem com atenção e disponibilidade.

A Mônica Campello pelo incentivo e apoio concedido desde a seleção para o mestrado.

Aos colegas integrantes do GEPELLL (Grupo de Pesquisa em Linguagem, Leitura e Letramento), Fabíola Gonçalves, Emanuelle Pontual, Cristiano Cavalcante, Fátima Amorim, Adriana, Denise, Manoela, Welaine, Eleciana, Rozângela e Amanda pelas discussões que tanto contribuíram para a minha pesquisa.

A Fabíola Gonçalves pela leitura e revisão cuidadosa do meu trabalho.

A Emanuelle Pontual (Manu) por tirar minhas dúvidas sobre formatação do trabalho, pelas dicas de leitura e pesquisa bibliográfica, pela disponibilidade em me atender sempre que eu tinha dúvidas sobre as normas da APA e pelas sugestões de melhoramento na escrita do meu trabalho.

Ao professor Mozart Vieira pelas dicas e sugestões.

A Elias de Oliveira pela elaboração das partituras dos padrões melódicos criados pelas crianças participantes da pesquisa.

A Marcílio Duarte pela captura dos áudios das crianças.

Ao CNPq pelo apoio financeiro oferecido para a realização desta pesquisa.

À equipe gestora da escola onde realizei a pesquisa e à professora Sílvia, por me acolherem e tornarem tão prazerosa a construção dos dados junto às crianças.

À minha cunhada, Valdeluza Feitosa, e às amigas Tatiana Valério e Vanessa Torres pelo incentivo e pelas palavras de ânimo em muitos momentos durante a elaboração deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada! Que Deus estenda Suas ricas bênçãos a todos vocês.

RESUMO

Melo, A. F. A. (2014). O processo criativo de crianças iniciantes em atividades de musicalização: uma perspectiva sócio-histórica. Dissertação de mestrado. Departamento de Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

A música, como forma de linguagem, é uma característica humana que está presente na vida do ser humano e, por isso, influencia no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afetivo de muitos que com ela entram se relacionam. Ao entrarem em contato com o mundo sonoro, as crianças reconhecem diversos sons e são capazes de reproduzi-los e reinventá-los. Isso é possível porque o ser humano é capaz de imaginar, criar, dar novos sentidos às suas experiências. Segundo a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, assumida neste trabalho, toda atividade humana geradora de algo novo é um ato criativo e a imaginação criadora é um processo que transforma culturalmente a realidade. Como a imaginação criadora está presente na vida do ser humano desde cedo e ela se dá nas mais variadas vivências culturais, é possível afirmar que as atividades musicais são um momento oportuno para verificar a manifestação da ação criativa das crianças e analisar os fatores que interferem nessa ação. Com base nesses pressupostos, foram traçados objetivos que delinearam a estruturação teórico-metodológica desta pesquisa. Assim, teve-se por objetivo geral compreender o processo criativo de crianças da educação infantil, iniciantes em atividades de musicalização, envolvendo reconhecimento, identificação e representação de elementos do som a partir de diversas produções sonoras. Os objetivos específicos foram: **(i)** verificar a capacidade de crianças da educação infantil para reconhecer, identificar e reproduzir sonoridades apropriadas às atividades propostas em cada encontro; (**ii**) identificar elementos da bagagem cultural das crianças em suas representações de alguns componentes da música; (**iii**) compreender de que maneira as crianças (re)organizam seu conhecimento de alguns componentes musicais enquanto reproduzem sonoridades; (**iv**) averiguar as possíveis relações que os sons produzidos pelas crianças têm com movimentos realizados durante a produção dos sons. Os participantes desta pesquisa foram alunos da Educação Infantil de uma escola regular. Foram realizados cinco encontros, com registro videográfico, nos quais foram desenvolvidas atividades de musicalização adequadas à idade das crianças participantes da pesquisa. Foi feita uma análise da dinâmica do processo de desenvolvimento do fenômeno estudado (processo criativo) para se evidenciar sua natureza e conhecer suas estratégias e, para isso, foi tomada como unidade de análise os sons e movimentos realizados pelas crianças no momento em que elas foram solicitadas a improvisarem um som para determinadas situações apresentadas nas diversas atividades realizadas. Verificou-se que as crianças relacionam sua bagagem cultural com sua imaginação criativa para gerarem novos produtos materiais ou subjetivos e seu potencial criativo, permitiu-lhes se apropriarem de conhecimentos musicais com os quais ainda não haviam entrado em contato sistemático. Por fim, a presente pesquisa demonstrou também que as salas de educação infantil podem ser o ambiente social apropriado e mais abrangente para a democratização dos conhecimentos musicais aqui apresentados.

Palavras chave: Processo criativo, musicalização, significação sonora, psicologia sócio histórica.

ABSTRACT

Melo, A. F. A. (2014). The creative process of children in beginners musicalizacion activities: a socio - historical perspective. Dissertation. Department of Cognitive Psychology. Federal University of Pernambuco, Recife.

Music, like language form is a human trait that is present in human life and, therefore, influences the cognitive, social, emotional and affective development of many that related with it. On contact with the world of sound, children recognize different sounds and are able to play them and reinvent them. This is possible because the human being is able to imagine, create, give new meaning to their experiences. According to the socio- historical perspective of Vygotsky, assumed in this work, all human activity generating something new is a creative act and the creative imagination is a process that transforms culturally reality. As the creative imagination is present in human life early and she gives the most varied cultural experiences, we can say that musical activities are an opportune time to verify the manifestation of the creative action of the children and analyze the factors affecting this action. Based on these assumptions, goals that outlined the theoretical and methodological structure of this research were drawn. Thus, it was taken as a general objective to understand the creative process of children in early childhood education, beginners in musicalizacion activities involving recognition, identification and representation of elements of sound from various sound productions. The specific objectives were : (i) verify the ability of children of early childhood education to recognize, identify and reproduce sounds appropriate to the activities proposed at each meeting, (ii) identify elements of cultural baggage of children in their representations of some components of music; (iii) understand how children (re)organize their knowledge of some components while reproduce musical sounds, (iv) discuss the possible relations that the sounds produced by children have performed with movements during the production of sounds. The participants in this study were students from kindergarten to regular school. Five meetings, with video record, in which the musicalizacion age appropriate children participating in the research activities were conducted were performed. An analysis of the dynamics of the development of the phenomenon studied (creative process) to demonstrate their nature and to know your strategies process was taken and, therefore, was taken as the unit of analysis the sounds and movements performed by children at the time they were asked to improvise a sound for certain situations presented in the various activities. It was found that children relate their cultural baggage with your creative imagination to create new materials or products subjective and creative potential enabled them to appropriate musical knowledge with which they had not yet entered into systematic contact. Finally, this research also showed that child education may be the appropriate social environment and more comprehensive to the democratization of musical knowledge presented here.

Keywords: Creative process, musicalizacion, sound signification, social historical psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de linguagem sob diferentes ângulos. 47
Figura 2 – Sala de aula – fotos tiradas a partir de pontos opostos da sala..... 48
Figura 3 – Representação do som e do silêncio por uma aluna na mesinha 1. Som: Carnaval; silêncio: pessoa dormindo..... 75
Figura 4 – Representação do som e do silêncio por outra aluna da mesinha 1. Som: Carnaval; silêncio: pessoa dormindo..... 75
Figura 5 – Representações do som e do silêncio de três alunos da mesinha 2..... 77
Figura 6 – Desenhos das alunas 1, 2 e 3 da mesinha 3..... 78
Figura 7 – Representação do som e do silêncio da aluna 4 da mesinha 3..... 79
Figura 8 – Maracas. 82
Figura 9 – Desenhos das características sonoras de duas alunas sentadas à mesma mesinha..... 84
Figura 10 – Representações das qualidades sonoras por quatro alunos. Para cada qualidade, um elemento representativo. 85
Figura 11 – Representação das características do som por meio de traços e movimentos relacionados a cada qualidade. 86
Figura 12 – Disposição das crianças na sala de aula durante o 5º encontro (Foto modificada para não mostrar imagem das crianças)..... 99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sonoridades e suas respectivas nomeações e representações..... 73
Quadro 2 - Sonoridades produzidas com o corpo. 89
Quadro 3 - Variação nos movimentos realizados em atividades diferentes. 90
Quadro 4 – Sons e movimentos realizados pelas crianças para representarem situações de uma viagem imaginária..... 97
Quadro 5 – Relação entre as palavras do texto e os sons e movimentos produzidos pelas crianças. 101
Quadro 6 – Situações que evidenciaram as categorias de análise da pesquisa..... 106

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA iv

AGRADECIMENTOS v

RESUMO vii

ABSTRACT viii

LISTA DE FIGURAS ix

LISTA DE QUADROS x

1. INTRODUÇÃO 12

2. REFERENCIAL TEÓRICO 20

2.1. PROCESSO CRIATIVO SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA 20

2.1.1. Atividade humana reprodutiva 22

2.1.2. Ação humana criativa 25

2.1.3. Gênese e desenvolvimento do ato criativo 30

2.1.4. Criatividade no fazer musical 34

2.2. MÚSICA: LINGUAGEM ARTÍSTICA EXCLUSIVAMENTE HUMANA 36

3. **QUESTÕES METODOLÓGICAS 44**

3.1. OBJETIVOS E DELIMITAÇÃO 45

3.2. ESCOLA INVESTIGADA 46

3.3. PARTICIPANTES 48

3.4. MATERIAIS E PROCEDIMENTOS 50

3.4.1. Registro videográfico 52

3.4.2. Recursos de apoio 53

3.4.3. Descrição das atividades de musicalização 54

4. **ANÁLISE DOS DADOS 61**

4.1. UNIDADE DE ANÁLISE 62

4.2. PROCEDIMENTO E CATEGORIAS DE ANÁLISE 63

4.3. ANÁLISE 64
4.3.1. 1º encontro – O som e o silêncio 64
4.3.2. 2º encontro – Reconhecimento das qualidades sonoras 79
4.3.3. Sons do corpo e produção de sonoridades corporais 87
4.3.4. 4º encontro – Relação entre sons e sentimentos/sons do ambiente 92
4.3.5. 5º encontro – Sonorização de uma história 98
4.4. SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE EVIDENCIADAS NAS PESQUISAS 106
5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** **108**
REFERÊNCIAS 113
APÊNDICE A – GLOSSÁRIO 118
APÊNDICE B – TCLE DOS RESPONSÁVEIS 120
APÊNDICE C – TCLE DA PROFESSORA 122
ANEXO A – LINHA DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL INFANTIL 124

1. INTRODUÇÃO

A música, como forma de linguagem, é uma característica humana (PERETZ, 2006) que está presente na vida do ser humano desde seu nascimento e exerce maior ou menor influência, dependendo do meio cultural em que ele está inserido. Há muito, ela está presente na história da humanidade e, muitas vezes, exerce papel importante no cotidiano de um povo. Ao longo da existência humana, a música se manifesta nas canções de ninar, nas brincadeiras das crianças, nos cultos religiosos, nas batalhas e conquistas de terras e povos, nas diversões, nos lamentos e tristezas, e assim por diante. É uma produção humana ricamente elaborada e difundida em todas as culturas e épocas, com inúmeras variações e utilidades.

Como parte integrante da vida do ser humano, em todos os tempos e em todas as culturas, a música influencia no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afetivo de muitos que com ela entram em contato. Ela faz parte do cotidiano das pessoas e é muito comum vê-las, desde crianças até idosos, cantando, ouvindo melodias ou mesmo assobiando um trecho de uma canção. É uma forma de energia que movimenta todo o ser e, por sua vez, provoca reações diversas. Dependendo do grau de conhecimento e experiências musicais, essas reações ou respostas, distintas em cada indivíduo, serão mais ou menos significativas. Pode-se dizer que a música faz parte do desenvolvimento dos indivíduos, pois, desde que nascemos (ou mesmo ainda no útero materno), temos contato com ela e, embora haja pessoas que não demonstrem muito interesse pela música, não se pode negar que, de alguma forma ou em alguns momentos na vida, elas são sensibilizadas por essa linguagem e reagem a ela, indicando que essa característica humana universal transcende tempo, espaço e cultura (PERETZ, 2006).

Dentre as variadas etapas da vida do ser humano, a infância recebe grande atenção dos pesquisadores que tomam a música como tema de seus estudos. É provável que esse interesse pelo desenvolvimento da musicalidade nas crianças se deva ao fato de que, durante a infância, mais do que em qualquer outra fase da vida, o cérebro é mais maleável e há maiores efeitos de aprendizagens em diversos aspectos (FLOHR; MILLER; DEBEUS, 2000). Também é na infância, do nascimento até os dez anos de idade, que o ouvido humano distingue com maior nitidez alturas, timbres e intensidades de sons (WERNER; VANDENBOS, 1993) e é nessa época que as crianças desenvolvem suas preferências e memórias musicais (TREHUB; SCHELLENBERG, 1995). Além disso, as crianças são sensíveis às características sonoras, especialmente

entoação e ritmo (TREHUB, 2003), podendo entrar em contato com a musicalização desde o primeiro ano de vida. Esses estudos, portanto, corroboram o que é possível ver em nosso cotidiano: as crianças são muito sensíveis à música e respondem espontaneamente aos diversos ritmos musicais e às melodias das canções com as quais entram em contato.

Sendo a infância um período tão oportuno para aproximar o ser humano à música, é preciso desenvolver atividades musicais que possam ser realizadas pelas crianças respeitando seu desenvolvimento e habilidades cognitivas. Com essa preocupação em mente, educadores musicais organizaram métodos de atividades musicais que permitem que as crianças desenvolvam sua musicalidade por meio de jogos, brincadeiras e canções (BRITO, 2003; CAUDURO, 1989; GOMES; BIAGIONI; VISCONTI,1998). Essas atividades são chamadas de musicalização infantil. Segundo Oliveira (2001):

> Musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, 'ouvido musical', isso é, inseri-la no mundo musical, sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança torne-se um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro (p. 99).

O processo de musicalizar as crianças envolve atividades como reconhecimento do som e do silêncio, manuseio de diversos objetos sonoros como apitos, instrumentos musicais, maracás, sinos, exploração dos sons do corpo, da natureza e do ambiente, identificação dos parâmetros sonoros, cantos e contos e muitas outras atividades. Tudo isso de forma lúdica e atrativa para as crianças. Sendo assim, as crianças já podem ser musicalizadas quando ainda bebês e, de acordo com seu desenvolvimento, as atividades vão variando e se ampliando em níveis de dificuldade.

Assim como em diversos aspectos do desenvolvimento infantil, a relação com os sons e a música pode diferenciar de uma criança para outra, mas é possível perceber uma linha de desenvolvimento musical[1] que pode nortear o trabalho com as crianças nas atividades de musicalização de modo a aprimorar sua performance musical e promover uma maior significância em sua relação com a música.

Ao entrarem em contato com o mundo sonoro, as crianças reconhecem diversos sons e são capazes de reproduzi-los e reinventá-los. A partir de suas vivências musicais,

[1] O anexo A (página 125) traz maiores detalhamentos dessa linha de desenvolvimento infantil e corroborou a escolha das atividades desenvolvidas durante a presente pesquisa.

elas criam sonoridades com objetos sonoros ou com o próprio corpo, inventam melodias, improvisam ritmos e modificam as letras das canções. Isso é possível porque o ser humano é capaz de imaginar, criar, dar novos sentidos às suas experiências. Essa capacidade criativa pode se manifestar nas mais diversas situações do seu cotidiano e engloba pequenos e grandes atos, sejam eles uma novidade apenas para o próprio indivíduo que o manifesta ou algo novo para a humanidade. Contudo, é possível afirmar que a capacidade inventiva do ser humano o acompanha ao longo de sua vida em toda história da humanidade.

Segundo a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1935/2010), assumida neste trabalho, toda atividade humana geradora de algo novo é um ato criativo e a imaginação criadora é um processo que transforma culturalmente a realidade. Esse autor propõe que a imaginação criativa se dá a partir da relação entre o sujeito criador, suas experiências culturais – pois nenhuma criação humana surge do nada, sem um apoio nas situações vividas anteriormente – e sua capacidade de conceber algo novo. Além disso, ele afirma que as vivências passadas, combinadas com as projeções futuras, permitem que cada indivíduo crie situações capazes de modificar seu presente e que essa capacidade criadora, assim como os seus efeitos sobre cada indivíduo e os grupos sociais com os quais se relaciona, manifesta-se ainda muito cedo na vida humana.

Como a imaginação criadora está presente na vida do ser humano desde a mais tenra idade e ela se dá nas mais variadas vivências culturais, é possível afirmar que as atividades musicais são um momento oportuno para verificar a manifestação da ação criativa das crianças e analisar os fatores que interferem nessa ação, bem como o desenvolvimento do seu processo criativo nas várias fases da infância. Como já foi discutido anteriormente, a partir das discussões de Oliveira (2001), a proposta da musicalização infantil é desenvolver nas crianças seu senso musical e aproximá-las da música de forma lúdica e prazerosa, permitindo-lhes explorar, identificar, produzir e criar os mais variados sons, sejam eles com objetos sonoros, brinquedos, instrumentos musicais ou o próprio corpo. Essas atividades, portanto, propiciam que as crianças manifestem e desenvolvam sua capacidade criativa e imaginativa no âmbito da linguagem musical.

Durante o processo de musicalização das crianças, faz-se necessário o reconhecimento das qualidades[2] sonoras (maiores detalhes na página 119) e a

[2] Também podem ser chamadas de características, grandezas, padrões ou parâmetros do som.

identificação dessas qualidades nos diversos sons com os quais elas entram em contato. Tais atividades são necessárias para que as crianças percebam que o som é formado por alguns elementos e são esses elementos que diferenciam um som de outro. Ao ouvir um som, a criança pode identificar suas características (se é agudo ou grave, suave ou forte etc.) e fazer relações com outros sons que apresentem características semelhantes e, nesse processo, criar sonoridades que se aproximem do som inicial. A criança também pode reproduzir um som alterando algumas de suas características para adequar a uma nova situação vivenciada (por exemplo, um som produzido com intensidade forte passa a ser reproduzido suavemente quando se indica que há um bebê dormindo e não se deve acordá-lo). Essas situações permitem que a criança explore variadas sonoridades e lhes dê novo significado de acordo com suas experiências pessoais.

São muitas as atividades que promovem a musicalização das crianças e, para a realização desta pesquisa, foram selecionadas algumas delas tomando como base métodos de musicalização que ofereciam propostas de atividades para crianças da educação infantil (CAUDURO, 1989; GOMES; BIAGIONI; VISCONTI, 1998; CENTURIÓN; SILVA; PRESSER, n.d.). As atividades envolveram a percepção do som e do silêncio, reconhecimento das características sonoras e sua representação por meio de desenho, produção de sonoridades com o corpo, associação de sonoridades a vivências cotidianas e sonorização de uma história[3]. Todas essas atividades reuniram elementos que ajudaram as crianças a despertarem sua atenção, percepção e discriminação auditiva. Para o desenvolvimento dessas atividades, foi necessário que as crianças organizassem expressivamente o material sonoro à sua disposição (objetos sonoros, instrumentos musicais, sons do corpo e do ambiente, dentre outros, com apoio em sua imaginação criativa) e o utilizassem de modo a dar conta das demandas surgidas em cada encontro.

A utilização de cada uma dessas atividades se deu de modo a propiciar às crianças a iniciação ao estudo da música de forma lúdica e adequada ao seu ciclo de desenvolvimento. Inicialmente, foi apresentado que a música é feita a partir da organização entre o som e o silêncio com a intenção de ser ouvida (SCHAFER, 1991) para que se produzam sentidos em seu contexto de execução. Para isso, é necessário conhecer os elementos que compõem os sons, como esses sons podem ser produzidos e

[3] Envolve a produção de sons que caracterizem seres, objetos ou fenômenos da natureza mencionados no decorrer da história.

o que eles indicam para quem os ouve. Encerrando as atividades, foi proposto que as crianças sonorizassem uma história, por se entender que essa atividade pode ser um momento propício para que as crianças explorem diversos sons e suas qualidades, e desenvolvam sua capacidade criativa ao imaginarem situações de utilização desses sons no decorrer da história.

Ao realizar um levantamento da literatura, no ano de 2012 (artigos publicados entre os anos de 2000 e 2012), no âmbito da circulação da produção nacional e internacional (Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, Scielo) que discute sobre musicalização infantil e processos criativos, verificou-se que os estudos estão voltados às seguintes temáticas: atividades musicais envolvendo obras de literatura infantil como forma de melhorar a prática pedagógica musical (BERGMANN; TORRES, 2009); dimensões da aprendizagem criativa e como elas se articulam em atividade de composição musical (BEINEKE, 2009); criação musical em grupo e os processos que implicam na construção do conhecimento musical (FINCK, 2001); a importância da música como parte da cultura e como conhecimento a ser trabalhado no contexto da educação infantil (OLIVEIRA, 2001); articulação entre a música e histórias infantis promovendo o interesse e o engajamento das crianças em aulas de música (SCHÜNEMANN, 2010); estudo comparativo relacionando educação musical infantil e criatividade (CARNEIRO, 2010); produção musical na educação infantil em escolas da rede pública e privada (VALLIM, 2003); relação entre uso de gestos e vocalização adequada de padrões sonoros (LIAO, 2008; LIAO; DAVIDSON, 2007); não tendo sido encontrado nenhum trabalho voltado para a investigação do processo criativo de crianças em diversas atividades de musicalização, até o momento em que foi feito o levantamento (dezembro/2012).

Assim, pretendeu-se responder no encaminhamento da presente investigação, aos seguintes questionamentos: **[1]** Crianças iniciantes em atividades de musicalização reconhecem e identificam variadas sonoridades e são capazes de representar materialmente os elementos que as constituem? **[2]** Que relações as crianças fazem das sonoridades produzidas nas atividades de musicalização com suas vivências anteriores? **[3]** O processo criativo das crianças durante atividades de musicalização se baseia em suas experiências vividas em situações que não envolvem música, necessariamente? **[4]** Que movimentos as crianças realizam ao produzirem sonoridades e quais as suas significações?

Com esses questionamentos em mente, foram traçados objetivos que delinearam a estruturação teórico-metodológica desta pesquisa. Assim, teve-se por **objetivo geral** compreender o processo criativo de crianças da educação infantil, iniciantes em atividades de musicalização, envolvendo reconhecimento, identificação e representação de elementos do som a partir de diversas produções sonoras.

Ao considerar que a musicalização ocorre processualmente e que muitos aspectos estão envolvidos durante o processo criativo das crianças, buscou-se como **objetivos específicos: (i)** verificar a capacidade de crianças da educação infantil para reconhecer, identificar e reproduzir sonoridades apropriadas às atividades propostas em cada encontro; (**ii**) identificar elementos da bagagem cultural das crianças em suas representações de alguns componentes da música; (**iii**) compreender de que maneira as crianças (re)organizam seu conhecimento de alguns componentes musicais enquanto reproduzem sonoridades; (**iv**) averiguar as possíveis relações que os sons produzidos pelas crianças têm com movimentos realizados durante a produção dos sons.

Vale ressaltar que a presente pesquisa não tratou de educação musical nem de suas práticas pedagógicas, mas reconhece que a sala de educação infantil é um espaço apropriado para a democratização da musicalização infantil e que muitos professores dessa etapa da educação já realizam muitas atividades em seu cotidiano que desenvolvem nas crianças suas habilidades musicais e tornam significativas suas experiências com a linguagem dos sons. Esse estudo também levou em consideração a realidade da cidade em que a pesquisa foi realizada no que diz respeito à falta de escolas de música para crianças com idade até seis anos e a necessidade de recorrer a uma escola regular para propor a realização de atividades de musicalização infantil para se obter os dados desse estudo. Por fim, o destaque dado à etapa da educação infantil se deve também ao fato de que a própria pesquisadora, ao trabalhar como professora de educação infantil, desenvolveu atividades sistemáticas de musicalização com seus alunos e verificou diversos aspectos positivos em seu desenvolvimento a partir dessas vivências. É dessa experiência, portanto, que partiu o seu interesse em pesquisar crianças em atividades musicais e compreender como seu processo criativo se manifesta durante algumas dessas atividades.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (1998), o trabalho com música é uma oportunidade para desenvolver a expressão, a autoestima, o equilíbrio e o autoconhecimento das crianças e deve ser realizado com o propósito de promover a criatividade e ampliar os conhecimentos e

habilidades das crianças, integrando-as socialmente. Como esse documento foi elaborado antes da implementação do ensino fundamental em nove anos, o mesmo apresenta objetivos, conteúdos e orientações didáticas para a realização de atividades musicais com crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos de idade e, embora as crianças de seis anos de idade não estejam mais na etapa da educação infantil, para este trabalho decidiu-se observar as crianças também nessa idade por se considerar que a mudança de nomenclatura de nível de educação não altera as funções cognitivas das crianças e que essa mudança não interferiria significativamente na realização desta pesquisa. Com base nas etapas da educação infantil apresentadas pelo RCNEI, decidiu-se trabalhar com crianças na idade de 4 a 6 anos durante a realização desta pesquisa.

O referido documento propõe que as atividades de musicalização não sejam realizadas para atender apenas a objetivos alheios à linguagem musical (aprender um conteúdo, formação de hábitos e atitudes etc.) ou que os recursos utilizados nessas atividades sejam de baixa qualidade sonora, pois isso pode inibir a criatividade infantil e impedir o desenvolvimento da percepção das qualidades expressivas dos sons. Vê-se, assim, que o trabalho com musicalização na educação infantil tem relevante papel na formação sócio-cognitivo-emocional das crianças e está respaldado em um documento que aponta metas que contribuam para a formação e o desenvolvimento integral das crianças em todo o território nacional.

Assim, a proposta deste trabalho de investigar os processos criativos de crianças em atividades de musicalização se justifica pelo fato de que a música é parte integrante do cotidiano das crianças e, como tal, está diretamente relacionada com a sua formação sócio-cognitivo-emocional e pode ser investigada no contexto cultural das salas de educação infantil porque também está presente cotidianamente nesse ambiente. Espera-se que esta pesquisa traga contribuições para a ampliação dos conhecimentos sobre o desenvolvimento integral das crianças e propicie que novas propostas de trabalhos sejam apresentadas em benefício dos sujeitos envolvidos na etapa inicial da educação básica.

O presente trabalho está dividido da seguinte forma: o primeiro capítulo trata do Marco Teórico, o segundo capítulo apresenta as Questões Metodológicas, o terceiro capítulo discute sobre a análise dos dados e o último capítulo apresenta as considerações finais. O capítulo destinado às discussões sobre o referencial teórico adotado neste trabalho está subdividido em duas secções com o objetivo de estudar o processo criativo sob uma perspectiva sócio-histórica e a música como linguagem artística

exclusivamente humana. O segundo capítulo corresponde à descrição do método, discorrendo sobre os participantes da pesquisa e os materiais e procedimentos. Em seguida, o capítulo “Análise dos dados” apresenta a unidade de análise, os procedimentos e categorias de análise, bem como a descrição da análise dos encontros realizados. E, no capítulo “Considerações finais”, apresentam-se os principais resultados obtidos através deste estudo, algumas implicações e possíveis desdobramentos da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para dar conta das bases teóricas que norteariam o desenvolvimento deste trabalho, foi feito um levantamento bibliográfico contendo obras clássicas da perspectiva teórica aqui adotada, bem como obras mais contemporâneas que trouxeram novos entendimentos sobre o tema estudado nesta pesquisa. O diálogo com essas obras permitiu a ampliação da discussão teórica e a produção de novos produtos culturais, relacionando aspectos presentes no processo criativo das crianças e seu envolvimento com a música. Para discutir teoricamente o objeto de pesquisa contemplado nesse estudo, assumiu-se a perspectiva sócio-histórica. Assim, primeiramente, fez-se uma reflexão sobre os aspectos e estratégias envolvidos no processo criativo humano, considerando a atividade reprodutiva e a atividade criadora presentes nesse processo, além de ter sido elaborada uma discussão sobre a gênese e o desenvolvimento do ato criativo.

No momento seguinte, foram considerados estudos que se aproximavam da temática desta pesquisa e buscou-se relacionar seus resultados com os dados produzidos durante este trabalho. Por fim, elaborou-se uma discussão sobre a música como linguagem artística exclusivamente humana e suas implicações na constituição do sujeito criativo.

2.1. PROCESSO CRIATIVO SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

São muitas as abordagens sobre criatividade, bem como suas implicações sobre as pesquisas realizadas com esse tema e, para maior compreensão dos rumos tomados nesta pesquisa, deve-se considerar que a perspectiva adotada neste trabalho não está focalizada apenas no produto, fruto da criatividade, mas no próprio processo de gerar algo novo e na significação cultural implicada nessa produção de novidade. Portanto, toma-se como base a perspectiva sócio-histórica que considera que o ser humano se constitui em suas relações sociais imbricadas em um contexto histórico cultural específico, o que inclui o processo criativo nas diversas atividades humanas.

Ao discutir sobre as ações vivenciadas pelo ser humano, Vygotsky (1930/2009) propõe que elas podem ser reprodutivas – quando reproduzem normas de condutas

criadas; ou criadoras – quando geram algo novo, seja este uma novidade para um determinado grupo, seja uma novidade apenas para o indivíduo que o gerou. De acordo com esse autor, tanto a ação reprodutiva quanto a ação criadora são necessárias para a constituição humana. Elas estão em constante relação uma com a outra e se manifestam muito cedo na vida humana, possibilitando condições de ajuste às situações que surgem no dia a dia de cada indivíduo ou grupo social.

De acordo com Vygotsky (1935/2010), o psiquismo humano se constitui, inicialmente, a nível exterior ou social, quando a criança está inserida num contexto cultural que lhe apresenta (formal ou informalmente) normas e aquisições humanas historicamente construídas e com as quais terá de se relacionar mesmo quando ainda não é capaz de discernir se elas exercem impactos positivos ou negativos sobre sua vida. É no nível exterior que o ser humano se depara com as conquistas que a humanidade alcançou ao longo de sua história e que foi deixando como legado para as gerações subsequentes. É também nesse nível que ele é cercado por normas de condutas que são próprias de sua microcultura e da macrocultura à qual pertence. Além disso, os instrumentos, signos, valores e significados socialmente construídos dão condições ao ser humano de se comunicar, de se adaptar às situações que surgem a cada dia, de superar as adversidades impostas pelo meio social, enfim, de se constituir ser humano.

Ao se pensar na música como atividade propriamente humana, pode-se afirmar que esta ocorre, inicialmente, a nível social. Cada melodia ou padrão rítmico é um produto social que só passa a ser parte de quem com ele se relaciona por meio do processo de apropriação e, para isso, faz-se necessária a ação reprodutora ou imitativa como parte inicial do processo. Entretanto, como outras atividades humanas, a música não se limita apenas à reprodução, mas, a partir dessa atividade, o ser humano é capaz de reelaborar suas ações, dar-lhes novos significados e produzir ações criativas no fazer musical. Assim, ao entrar em contato com a música, em suas diversas manifestações, o ser humano tem a oportunidade de se apropriar de instrumentos e signos próprios dessa linguagem e ampliar seu desenvolvimento por meio de ações reprodutivas e criadoras constantemente relacionadas e necessárias à constituição humana; ações essas discutidas a seguir.

2.1.1. Atividade humana reprodutiva

A atividade humana mediada por instrumentos e signos é, inicialmente, uma reprodução do que se observa nas ações socialmente partilhadas e é na primeira infância que essa reprodução é muito mais perceptível, pois é nessa fase da vida que o psiquismo está em sua formação inicial e carece de referenciais para ser constituído. Entretanto, não é só nesse período que o ser humano copia ou reproduz ações, pois, como expõe Vygotsky (1930/2009), quando repetimos algo que já foi criado, quando descrevemos uma situação anteriormente vivida ou representamos por meio de desenho alguma imagem que nos foi apresentada, em todas essas situações, nossa atividade é reprodutora e pode ocorrer constantemente em nosso cotidiano. Isso não significa, porém, que uma ação reprodutora não carregue em si indícios de criatividade, pois, ao reproduzir uma ação, damos-lhe novos sentidos, o que, para Vygotsky, já é a criatividade em ação. Assim, pode-se dizer que a ação reprodutiva – muito marcante no início da vida, mas sempre presente ao longo da existência humana – é o esboço de uma obra maior, em que cada reprodução carrega em si a viabilidade de criação pelas possibilidades de produção de significados que ela propicia. Além disso, é esse tipo de ação que deflagra a constituição do psiquismo humano e é por meio dela, também, que a bagagem sociocultural acumulada historicamente é repassada de uma geração para outra.

No desenvolvimento humano, a ação reprodutora é uma forma de conservação das experiências anteriores e isso permite ao ser humano que ele conheça o mundo que o cerca e conserve hábitos que precisam ser repetidos em circunstâncias idênticas. Dessa forma, são evitados esforços ao se lidar com situações já conhecidas ou semelhantes às vividas anteriormente. Isso só é possível devido à plasticidade cerebral que permite que novas impressões sejam feitas no substrato nervoso e que essas impressões sejam conservadas, dependendo da intensidade e frequência com que se repetem (VYGOTSKY, 1930/2009). A atividade reprodutora também é um indicativo do nível de desenvolvimento real alcançado pelo indivíduo, pois alguém só é capaz de reproduzir ações ou operações de outros quando já traz em si o potencial para realizar tais ações por si mesmo (BENEDETTI; KERR, 2009) e, como será mais detalhado posteriormente, a ação criadora depende de experiências passadas para que se concretize. Portanto, quanto mais habilidade se tem em uma atividade, mais significativo será o processo de criação (VYGOTSKY, 1930/2009). Sendo assim, a

imitação ou reprodução de uma atividade também serve de base para a atividade criadora de todo ser humano.

Vygotsky também afirma que toda e qualquer atividade criadora tem uma extensa história atrás de si, ou seja, as experiências passadas formam o alicerce para edificação da imaginação criativa. Mas, vale ressaltar que essas experiências não se limitam àquelas vividas pelo próprio indivíduo que cria. Ao tomar conhecimento das experiências de outros, seja por relatos pessoais, por registros históricos ou mesmo por observar essas experiências, o ser humano pode acumular essas vivências às suas próprias e ampliar suas possibilidades de ação criativa. Vê-se, então, que a atividade humana carrega em si aspectos sociais, históricos e culturais que a constituem e revelam sua complexidade, seja essa atividade reprodutora ou criativa.

O impulso reprodutor também pode ser visto em atividades humanas envolvendo o fazer musical, pois é comum observarmos crianças bem pequenas tentando reproduzir ritmos ou melodias e, de acordo com seu nível de desenvolvimento, elas o fazem com maior ou menor destreza e é durante essa imitação que elas se apropriam desse produto social. Até mesmo pessoas mais velhas reproduzem melodias, ritmos, canções e estilos musicais tão espontaneamente que parece ser uma simples ação mecânica, sem nenhuma importância para quem a produz. No entanto, essa ação deixa impressões no cérebro humano tão marcantes que o habilitam a apreender novas canções, ritmos ou melodias que apresentem semelhanças ou aproximações com as experiências vividas e é também uma forma de compartilhar socialmente experiências pessoais e disseminar as aquisições culturais nessa área de conhecimento.

É devido à plasticidade cerebral que o ser humano é capaz de memorizar inúmeros padrões melódicos e rítmicos e reproduzi-los em momentos variados, além de identificar estilos musicais, associar uma melodia a determinada experiência passada e até mesmo formar a memória auditiva através da vivência repetitiva dos mais variados sons. Essa capacidade cerebral possibilita ao ser humano antever situações e se preparar devidamente para elas (VYGOTSKY, 1930/2009). Um exemplo disso, na atividade musical, ocorre quando ouvimos uma melodia desconhecida e, com base nas experiências passadas, podemos antecipar o final da melodia, ou mesmo nos incomodarmos quando sua linha melódica apresenta aspectos inesperados ou diferentes do que estamos habituados a ouvir. Toda essa capacidade possibilita a condição humana de reproduzir a atividade musical através da imitação ou da ação reprodutora e de se apropriar das produções musicais construídas ao longo da história da humanidade.

Segundo Vygotsky (1930/2009), a ação reprodutora conserva as experiências vividas, mas só essa capacidade humana não habilita o ser humano a enfrentar situações inesperadas ou despertar reações adaptadoras necessárias à sua existência. Além de ser capaz de reproduzir ou imitar ações ao rememorar vivências passadas, o ser humano também é capaz de criar, inovar e transformar ações. Isso se deve à sua capacidade de combinar elementos de experiências passadas com projeções futuras e de reelaborar conceitos e significados para criar normas, instrumentos e signos. Vygotsky, então, discute que a atividade de combinar elementos extraídos de diversas vivências – do próprio sujeito ou de outros – e a atividade de fazer projeções futuras só é possível por meio da formação de imagens ou ideias que se organizam durante o ato criativo, ao que ele chama de imaginação criativa. Dessa forma, pode-se dizer que tudo criado pelo ser humano, desde a mais simples até a mais complexa produção humana, tudo que faz parte da cultura e se diferencia da natureza, é produto da atividade criadora e foi projetado com base na imaginação humana.

Portanto, a atividade reprodutiva, baseada na memória, preserva o passado, enquanto que a atividade criadora, fundamentada na imaginação, é uma ação projetada para o futuro e ambas estão em constante relação uma com a outra possibilitando ao ser humano modificar o seu presente, dar continuidade às aquisições e experiências passadas e antever seu futuro. Com relação ao fazer musical, é possível dizer que a reprodução da atividade musical possibilita a produção de sentidos e isso, por si só, já é uma atividade criadora, pois nenhuma imitação ou ação reprodutiva está totalmente isenta do impulso criador para gerar algo novo, para significar as ações ou para ter a devida reação adaptadora diante do novo ou inesperado.

Ao observar crianças em atividades musicais, deve-se considerar que suas ações imitativas são uma forma de apreensão da cultura musical que as cerca e também são um indicativo do que elas já conseguem realizar por si mesmas. A imitação também deixa marcas no substrato neural da criança que lhe darão destreza na atividade musical e serão o impulso gerador de novas ações físicas ou representações mentais nesse domínio cultural. Assim, é possível afirmar que o processo criativo das crianças em atividades musicais, como também em outras atividade, envolve a ação reprodutiva ou a imitação e estas não devem ser consideradas como ações meramente mecânicas ou sem importância no processo, mas como parte importante e necessária para que a ação criadora ganhe forma e espaço (VYGOTSKY, 1930/2009).

2.1.2. Ação humana criativa

Ao entrar em contato com as aquisições históricas e normas de condutas de uma sociedade, o ser humano passa por um processo de apropriação dessa bagagem cultural que tem como resultado a reprodução em seu desenvolvimento ontológico das funções humanas, historicamente construídas, a nível interior (BENEDETTI; KERR, 2009). É por meio da apropriação que o ser humano apreende o mundo social, tornando-o parte de seu psiquismo e, assim, os signos, simbolismos, regras, conceptualizações e objetivações humanas deixam de ser conquistas apenas da humanidade para serem conquistas próprias de cada indivíduo que com elas se relaciona (VYGOTSKY, 1935/2010). É no processo de apropriação que o ser humano torna seu o que antes era apenas do outro ou do seu meio cultural e, nesse processo, uma ação inicialmente reprodutora pode ter um caráter criador só pelo fato de ter gerado um novo sentido no ato da apropriação cultural. Como o próprio Vygotsky (1930/2009) afirma, a ação criadora pode ser externa, mas também pode ser uma construção que se manifeste ao próprio indivíduo e é sob essa perspectiva que cada novo sentido produzido durante o processo de apropriação é uma ação criadora, pois gera algo novo em nível interno e, embora nem sempre se manifeste socialmente, tem papel importante na constituição do psiquismo humano. Partindo dessa premissa, Lopes, Costa e Barroco (2011) afirmam que é por meio das criações humanas que o ser humano se constitui.

O papel da memória sobre a atividade criadora é exatamente o de servir como um dispositivo cultural que conecta a experiência sócio histórica com a ação criativa individual, pois não é possível haver imaginação sem consciência do conjunto de criações humanas que constituem a cultura e cuja apropriação é ponto de partida para novas criações. Por outro lado, o ser humano precisa desprender-se do passado, ou mesmo, da realidade presente, para visualizar o futuro por meio de outro tipo de dispositivo cultural: a imaginação. É por meio dela que o ser humano se distancia das impressões concretas e circundantes para ver possíveis ações futuras e, nesse processo, as atividades criadoras emergem e dão novas possibilidades de transformação do presente. Sendo também a imaginação base para a atividade criadora, Vygotsky (1930/2009) afirma que ela se manifesta em todos os aspectos da vida cultural e torna possível a criação artística, científica e técnica. Além disso, a atividade criadora não é

exclusiva de alguns grandes gênios da humanidade, tampouco resulta apenas em invenções históricas inovadoras, mas é parte constituinte de todo ser humano e é manifesta cada vez que o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, seja uma grande invenção para a humanidade, seja uma novidade apenas para o sujeito criador.

Vygotsky ainda sugere que a criatividade é a capacidade de reelaborar e criar, a partir dos elementos das vivências passadas, novas normas e significações, mas, para esse autor, a produção da novidade não se limita a produtos materiais externos ao ser humano, mas inclui também a produção de significações subjetivas que lhe permitem adaptar-se ao inesperado ou ao novo. Cada situação que apresenta divergências ao que é comum ou rotineiro, ou mesmo que implica em atender às necessidades da vida cotidiana num determinado contexto social, gera uma inadaptação ao meio no ser humano e isso passa a ser um dispositivo deflagrador do processo criativo, pois desperta nele necessidades, aspirações e desejos que desenvolvem a imaginação e, consequentemente, podem fazer emergir a ação criativa (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; VYGOTSKY, 1930/2009). Por essa razão, a imaginação criadora faz do homem um ser projetado para o futuro; um ser que cria e modifica o presente baseando-se na combinação de vivências passadas com a imaginação ou fantasia. Pode-se, então, entender criatividade como um movimento dialético de relacionar o passado (experiências pessoais ou da humanidade das quais se toma conhecimento) com o futuro (objetivações[4], aspirações, desejos) para transformar criativamente o presente (LOPES; COSTA; BARROCO, 2011).

Apesar de reconhecer que há indivíduos com cotas de criação mais elevadas que os demais, Vygotsky considera que todos têm condições de criar e propõe que a vida que nos cerca oferece as premissas necessárias para o ato criador, quais sejam: experiências prévias que servem de matéria prima para o ato criativo e imaginação criadora que deflagra a criação. Sendo assim, é preciso identificar essas premissas e compreender o seu papel no desenvolvimento do processo criativo dos seres humanos, mais precisamente no período da infância.

Como já foi apontado, o ato criativo está baseado nas experiências prévias de cada um e isso inclui as apropriações culturais que cada um faz ao longo de sua

[4] O processo de objetivação permite ao homem objetivar suas atividades em instrumentos materiais ou simbólicos e se completa com o processo de apropriação no qual o homem apreende as objetivações já realizadas pela humanidade (SUPERTI; CRUZ; BARROCO, 2011).

existência. Dessa forma, Vygotsky (1930/2009) afirma que as crianças são menos criativas que os adultos, apesar de que a ideia predominante é o contrário, pois aquelas têm menos vivências e menos bagagem cultural que estes. A imaginação na criança se relaciona diretamente com a memória e está mais ligada à realidade concreta do que a imaginação do adolescente ou do adulto e isso também é um fator impeditivo no processo criativo infantil. O que torna as crianças aparentemente mais criativas é o fato de que, por elas não dominarem as regras sociais do meio que as cerca ou mesmo o conhecimento das leis naturais, sua razão não é tão desenvolvida quanto a dos adultos e, assim, sua imaginação é menos controlada pela razão, porém sua criação tem menos qualidade em variedade e combinações. A razão pela qual Vygotsky afirma que as experiências prévias servem de base para a atividade criadora é que essas experiências fornecem o material para o ato criativo, pois nenhuma criação surge no vácuo ou do nada (CSIKSZENTMIHALYI, 1998). Se as vivências fornecem material para a criatividade, então, compreende-se que, quanto mais ricas forem as experiências infantis, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento da imaginação, o que propicia maior criatividade nas interações da criança com a realidade (MOZZER; BORGES, 2008; VYGOTSKY, 1930/2009).

Quando o indivíduo entra em contato com as produções culturais – o que inclui as diversas manifestações musicais – as funções psicológicas superiores – sendo a imaginação uma delas – vão se constituindo por meio do processo de apropriação do mundo e são essas apropriações que possibilitam os rearranjos do que já existe, com o objetivo de gerar algo novo que solucione determinado problema e dê conta de necessidades específicas de sujeitos inseridos em determinado contexto sócio histórico. A apropriação de signos em forma de conceitos (aprendizagem da escrita, por exemplo) promove um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e provoca mudanças profundas no psiquismo da criança, assim, cada nova apropriação, cada nova formação de conceito, promove o desenvolvimento da imaginação e possibilita a atividade criadora no ser humano desde a mais tenra infância (LOPES; COSTA; BARROCO, 2011). Por essa razão, entende-se que a escola é um importante espaço social onde ocorre a apropriação de sistemas simbólicos e onde os processos psicológicos necessários para a criatividade podem ser desenvolvidos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009) e, como o presente trabalho se propõe a compreender o processo criativo de crianças em atividades de musicalização, considera-se que essas atividades (que também envolvem a apropriação de signos e conceitos específicos à área de

conhecimento musical), ao serem vivenciadas no espaço escolar, podem ser ações promovedoras da criatividade infantil.

Outro aspecto a ser considerado a respeito da criatividade é que ela é constituinte do processo de desenvolvimento dos seres humanos e caracteriza formas complexas do funcionamento da subjetividade humana. A ação criativa é um elemento significativo para o desenvolvimento da criança, pois pode ser entendida como "processo de constituição e de reconstituição de configurações subjetivas implicadas no desenvolvimento do sujeito e como forma de funcionamento do sujeito psicológico" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p. 33), pois a formação de novos sentidos subjetivos que permitem ao sujeito novas formas de atuação de modo diversificado e complexo, em vivências pessoais significativas, pode ser considerada processo criativo. Além disso, a criatividade envolve um processo de elaboração e maturação tanto biológica quanto social e isso se reflete no desenvolvimento da imaginação que, na criança, mantém relativa independência da razão e, no adulto, aproxima-se mais do pensamento abstrato. Além da imaginação, o desenvolvimento de outras funções psíquicas (pensamento, memória, atenção arbitrária, entre outras) também está relacionado ao desenvolvimento da criatividade (MOZZER; BORGES, 2008).

Por fim, e com tanta importância quanto os aspectos discutidos anteriormente, deve-se entender a criatividade como uma ação coletiva e não exclusivamente individual, pois toda criação sempre inclui um coeficiente social e se constitui nas condições culturais, históricas e sociais de cada sujeito inserido em uma sociedade concreta (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004; VYGOTSKY, 1930/2009). Segundo Neves Pereira (1998), a criatividade expressa uma relação dialética entre o sujeito criador e a cultura (instituições sociais, domínios culturais e o próprio indivíduo). É um fenômeno social complexo, com múltiplas formas de expressão e distribuído em diferentes etapas no desenvolvimento dos seres humanos e das sociedades. O próprio Vygotsky (1930/2009) afirma que:

> Todo inventor, por genial que seja, é sempre fruto de sua época e de seu ambiente. Sua criação partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também fora dele. Por isso, alertamos sobre a sequência estrita no desenvolvimento histórico da ciência e da técnica. Nenhum descobrimento nem invenção científica aparece antes de que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A obra

> criadora constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma estará apoiada nas precedentes.
>
> Isso mesmo explica também a distribuição desproporcional de inventores e inovadores nas diversas classes sociais. As classes privilegiadas deram uma porcentagem consideravelmente maior de criadores científicos, técnicos e artísticos por terem precisamente en suas mãos todas as condições necessárias para a criação. (p.14 – traduzido pela pesquisadora)

Assim, pode-se entender que o desenvolvimento da criatividade, e até mesmo dos próprios produtos criados, está diretamente relacionado ao contexto cultural em que o indivíduo está inserido e suas características são determinadas pelas experiências vividas por cada sujeito (NEVES PEREIRA, 1998). Esta autora ainda afirma que a criatividade é um fenômeno social que está contextualizado e inserido em determinado momento da história e, por isso, as condições presentes no contexto de cada indivíduo terão influência marcante no processo criativo. Além disso, esse processo está condicionado à possibilidade de acesso aos bens culturais, pois estes são expressões materiais da subjetividade humana. Assim, as possibilidades humanas (inclusive a criatividade) se desenvolvem na relação com o mundo material e social (BOCK, 2011).

Csikszentmihalyi (1998) também propõe que uma obra criativa não se produz dentro da cabeça das pessoas, mas é fruto de uma interação entre os pensamentos de uma pessoa e seu contexto sociocultural; é um fenômeno sistêmico, muito mais que individual. Dentro do processo criativo, o autor propõe que há três principais elementos inter-relacionados que propiciam a criatividade humana. São eles: domínio, campo e pessoa. O *domínio* refere-se às regras, procedimentos e instruções para uma ação e, por meio desse elemento, a cultura se constitui, pois ela é formada por inúmeros domínios (da matemática, das religiões, da poesia etc.). O *campo* inclui as instâncias sociais onde o domínio se constrói e os experts que podem decidir o que é novidade ou não dentro desse domínio, e a *pessoa* refere-se ao indivíduo que modifica alguma regra ou procedimento de um domínio e gera um produto considerado novo dentro de um campo.

A relação entre esses elementos demonstra que a criatividade não acontece num vácuo (CSIKSZENTMIHALYI, 1998), pois uma pessoa só pode criar algo se puder operar dentro de um campo (que seleciona os produtos individuais que devem ser preservados culturalmente) e se tiver condições de se apropriar das regras que constituem o domínio da ação para ser capaz de realizar mudanças significativas nesse

domínio. Vale ressaltar que, essas mudanças só serão consideradas criativas se aqueles que fazem parte do campo social, que controla e regula o domínio, as considerarem assim. Por essa razão, o autor considera criatividade toda ideia, ação ou produto que modifica um domínio. A criatividade, então, deve ser investigada além dos limites do ser humano com a perspectiva da articulação entre o campo social, o domínio específico em cada campo social e o indivíduo que organiza os dados recebidos das instâncias anteriores.

Considerando, ainda, que todo ser humano é potencialmente criativo e que todo produto, ação ou ideia que modifica um domínio emerge de uma atividade criadora, Csikszentmihalyi (1998) nomeia Criatividade, com *C* maiúsculo, toda obra criativa que modifica algum aspecto cultural relevante e tem impacto significativo em um determinado campo, amplamente reconhecida e valorizada por sua significação social, e criatividade, com minúscula, refere-se às atividades criativas com significações sociais do produzido, porém numa outra escala, em um âmbito reduzido. As ações criativas analisadas nesta pesquisa foram consideradas como criatividade com *c* minúsculo por se tratarem de atividades com significações sociais em âmbito reduzido, ou seja, estavam restritas às atividades de musicalização em uma determinada sala de educação infantil e não tiveram impacto relevante no contexto cultural.

2.1.3. Gênese e desenvolvimento do ato criativo

Como já foi apresentado, a atividade criadora é uma característica tipicamente humana, por envolver as funções psicológicas superiores, e, como tal, não se restringe a alguns poucos seres humanos. Esse impulso da conduta humana parte da inadaptação a algum tipo de situação inesperada ou surgida pela necessidade de resolver novos problemas que se apresentam no cotidiano das vivências humanas, baseando-se nas experiências passadas e nas construções culturais produzidas pela humanidade (VYGOTSKY, 1930/2009). É um processo que resulta em produtos materiais externos e também em significações subjetivas, o que fortalece a ideia de que todo ser humano tem potencial criativo, seja em pequena ou grande escala.

Entretanto, é preciso entender como se dá o mecanismo da atividade criadora para compreender a complexidade do processo criativo e suas implicações no

desenvolvimento humano em seus aspectos sociais, históricos e culturais. Considerando que as matérias-primas que proporcionam a geração de um novo produto material (tendo sua influência e aplicação a nível externo) ou subjetivo (que atua em nível interno) são a memória de vivências passadas e a imaginação (que possibilita o descolamento da realidade presente e concreta), Vygotsky (1930/2009) ressalta que, quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a memória fornecerá à imaginação que, em articulação com a realidade e as objetivações futuras, pode gerar produtos com maior ou menor significação em determinado contexto cultural. Por essa razão, o mesmo autor afirma que a imaginação criadora, muito mais que um capricho do cérebro, é uma função vital e necessária ao desenvolvimento humano. Como função psicológica superior, a imaginação apresenta elementos específicos relacionados ao seu mecanismo de funcionamento, assim, alguns deles serão descritos a seguir por se entender que o desenvolvimento da criatividade depende desses mecanismos e, por essa razão, serão considerados como categorias para a análise da presente pesquisa.

Inicialmente, destaca-se que toda atividade criativa é deflagrada por uma inadaptação ao meio e dessa inadaptação surgem necessidades, aspirações e desejos. Sendo assim, pode-se afirmar que, sem inadaptação, não há surgimento de atividade criadora, pois as criações emergem quando alguma necessidade se apresenta diante do sujeito criador e este se apoia nas possibilidades fornecidas pelo contexto histórico-cultural fora dele para gerar um novo produto – seja ele material ou subjetivo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; VYGOTSKY, 1930/2009).

Outro aspecto relevante, é que há sempre uma estreita relação entre a imaginação e os sentimentos, e Vygotsky (1930/2009) propõe leis para estabelecer essa relação. A primeira lei trata da dupla expressão dos sentimentos e indica que todo sentimento externado por meio de expressões corpóreas também tem uma expressão interna que se manifesta por meio de ideias, imagens e impressões – o que faz fluir a imaginação. Quando sentimos medo, por exemplo, além da aceleração do coração, das mãos frias e do tremor, surgem pensamentos que se relacionam a esse tipo de sentimento, o que demonstra que o emocional e o simbólico mantêm-se muito próximos na atividade criadora (que se apoia na memória e na imaginação), sendo que um evoca o outro sem manter uma relação de causa e efeito entre si (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; GONZÁLEZ REY, 2002).

A segunda lei que relaciona imaginação e sentimentos é chamada de lei do signo emocional geral e indica que tudo que provoca em nós um efeito emocional comum

tende a formar imagens que se relacionam e se combinam, ainda que não haja semelhança externa ou interna nessas impressões. A partir dessa lei é possível compreender como a imaginação pode parecer inesperada, pois as possibilidades de combinações de imagens sem aparente relação entre si, mas unidas pelo vínculo emocional, são inúmeras, ou mesmo ilimitadas (VYGOTSKY, 1930/2009). Vê-se, então, que os sentimentos influem na imaginação e possibilitam diversidade na combinação de imagens durante a atividade criadora. Seguindo o caminho inverso a essa lei, a terceira lei proposta por Vygotsky refere-se à representação emocional da realidade, em que toda imaginação gera sentimentos que são influenciados reciprocamente por toda construção imaginativa. Dessa forma, mesmo que os pensamentos, ideias ou imagens formados no processo imaginativo não coincidam com a realidade, o efeito emocional provocado pela imaginação é completamente real para quem o experimenta. O mesmo autor apresenta o exemplo de quando lemos um livro e somos contagiados pelas emoções, sofrimentos e alegrias dos personagens, mesmo tendo pleno conhecimento de que tudo é imaginário, fictício. Ele ainda acrescenta que uma mistura de impressões externas pode despertar um complexo universo de sentimentos e emoções, e complementa que uma obra musical, por exemplo, que é capaz de ampliar e aprofundar os sentimentos e a reelaboração destes é considerada uma atividade criativa.

Além das leis que relacionam imaginação e realidade na atividade criativa, anteriormente apresentadas, há outro aspecto que mantém essa relação na criatividade. Vygotsky (1930/2009) destaca que é necessário haver uma materialização da imaginação por meio de um produto para haver ato criativo. Ele afirma que o caminho que se segue na atividade criativa parte da imaginação quando esta toma elementos da realidade e os reelabora. Em seguida, essa reelaboração faz surgir um novo produto que, como já foi apresentado, pode ser material ou subjetivo. Esse mesmo produto passa a fazer parte da realidade com a capacidade de modificá-la. Assim, o círculo da atividade geradora da imaginação humana se fecha e o que, inicialmente, era apenas imaginação, torna-se realidade podendo ser tomado como tal em outros processos de atividade humana criativa. Entende-se, portanto, que a imaginação, como dispositivo cultural que deflagra a atividade criadora, exige a elaboração de um novo produto, independente da sua escala de impacto cultural ou seu nível de atuação (interno ou externo), pois do contrário ela não passará de devaneio ou fantasia inoperante.

Tendo que a imaginação toma elementos da realidade e os reelabora para gerar um novo produto cultural, é preciso entender que esse mecanismo de elaboração ocorre em um ciclo que envolve os processos de dissociação, transformação, associação e combinação das partes gerando a organização de um sistema (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; VYGOTSKY, 1930/2009).

O processo de dissociação consiste em separar as diversas partes que compõem um complexo conjunto de impressões e essas partes passam a ser comparadas umas com as outras; umas permanecem na memória, outras são esquecidas. Vygotsky ainda afirma que a extração de alguns aspectos de experiências vividas e sua manutenção na memória serve de base para a construção do pensamento abstrato. Ao processo de dissociação segue-se o processo de transformação das partes dissociadas que permanecem na memória e este consiste em dar maior amplitude ou minimizar características dessas partes. Com isso, um pé de feijão, extraído do conjunto de impressões fornecidas por uma plantação de um camponês, pode se tornar tão alto que alcance o mundo de um gigante na história infantil. Também é possível que um menino fique tão pequeno a ponto de atingir o tamanho do dedo polegar de uma mão e, a partir dessa modificação, surge a criação de aventuras que jamais aconteceriam em nossa realidade material. Vê-se, então, que a capacidade de saber extrair aspectos isolados de um conjunto tem grande importância para a atividade criadora do ser humano sobre as impressões apreendidas. No ciclo da criatividade, segue-se a associação das partes separadas e modificadas de forma a organizar um novo sistema de impressões tão complexo quanto aqueles que forneceram material para sua elaboração. Assim, conclui-se o ciclo criativo, mas este só se encerra quando se materializa por meio de um novo produto, como já foi exposto anteriormente.

Ao relacionar os aspectos do processo criativo acima apresentados com a investigação da presente pesquisa, entende-se que a atividade criativa das crianças investigadas esteve diretamente relacionada à qualidade de suas vivências e aos conceitos apropriados em suas interações com o mundo cultural que as cerca (e isso envolve os conceitos musicais trabalhados durante a pesquisa), devendo-se, portanto, levar em conta o processo de criação e não apenas o produto criado. Também se entende que algumas vivências de musicalização puderam provocar nas crianças algum tipo de inadaptação ao inesperado ou ao desconhecido, levando-as, assim, a desejarem encontrar soluções aos desafios propostos nessas vivências. Isso nos faz perceber que há uma relação de mutualidade e evocação entre sentimento e pensamento nas atividades

criativas das crianças, como o próprio Vygotsky (1930/2009) aponta em suas discussões. Por fim, pode-se dizer que o processo de dissociação, associação e combinação das partes de um conjunto de impressões foi constituinte do processo criativo das crianças nas atividades musicais propostas durante a construção dos dados da presente pesquisa e foram consideradas durante a análise para que se pudesse acompanhar as nuances do processo em seu movimento de construção.

Após discorrer sobre os aspectos envolvidos no desenvolvimento da criatividade, serão apresentados alguns trabalhos que discutem sobre o processo criativo em atividades musicais. Serão destacadas algumas das categorias desse processo na tentativa de aproximar com a análise feita na presente pesquisa.

2.1.4. Criatividade no fazer musical

Partindo da premissa de que a criatividade se baseia nas experiências prévias de cada um e de que, quanto mais ricas forem essas experiências, mais desenvolvida será a criatividade, Grassi (2008) desenvolveu um estudo que teve por objetivo investigar a influência que processos de pensamento comuns e a expertise exercem na resolução de problemas no domínio da composição musical. Considerando que as estratégias usadas na resolução de problemas estão relacionadas com a criatividade, foi sugerido a três compositores com diferentes níveis de experiência na área (um expert – com mais de vinte anos de experiência na área de composição musical; o sub-expert – com aproximadamente dez anos de trabalho em composição e um principiante – com menos de cinco anos na área), que compusessem uma peça musical, de forma livre, com duração de três minutos, a partir de um tema musical que poderia ser desenvolvido ou utilizado como material para a composição. Foi solicitado aos participantes que relatassem as estratégias usadas durante o processo de composição e observou-se que o expert e o sub-expert apresentaram melhores desempenhos na tarefa e mais agilidade em fazer a composição do que o compositor em início de carreira. Por outro lado, o iniciante teve mais condições de expor as estratégias usadas para compor a peça justamente porque ele estava mais preocupado com detalhes inerentes às suas escolhas do que os experts que já haviam automatizado esses procedimentos.

O estudo demonstra que o músico precisa desenvolver habilidades e conhecimentos dentro das técnicas, história e padrões que sustentam seu domínio musical para se tornar um expert, e a expertise é um fator determinante no processo criativo do compositor. Em outras palavras, a experiência fornece material necessário para o desenvolvimento da criação musical. Com base no estudo de Grassi é possível afirmar que as crianças participantes desta pesquisa, de acordo com sua experiência com atividades de dar sons aos objetos e seres[5], apresentaram diferentes níveis de fluência no ato criativo, ou mesmo se mostraram propensas a relatar as estratégias de criação sonora durante a atividade.

Em consonância com a perspectiva de criatividade aqui discutida, Finkc (2001) realizou um estudo com o objetivo de investigar os procedimentos musicais usados por cinco alunas de aulas de música em uma escola de ensino especializado, com idade de nove a treze anos, num trabalho de criação musical em grupo, buscando entender e analisar os processos que implicaram na construção do conhecimento musical. Os dados foram obtidos a partir da observação e transcrições de quinze aulas ocorridas semanalmente. O grupo realizou, a partir de um desafio lançado pela professora a cada encontro, a estruturação e organização sonora utilizando-se de elementos musicais e extramusicais, dando origem a quatro procedimentos básicos: exploração sonora (pesquisa dos sons, escolha dos instrumentos e seus respectivos timbres, improvisação/jogo); estruturação sonora (definições de padrões rítmicos e melódicos a serem empregados, definição de motivos, frases, variações, formas, elementos de ligação, desejo ou intenção do autor); estruturação performática (organizar, experimentar – improvisação estruturada – e apreciar; estabelecer as nuanças finais do trabalho criado, inclusive a definição do título) e, por fim, estruturação gráfica (relacionar o objeto sonoro e representá-lo graficamente). Durante o processo de criação, foram caracterizadas três fases: improvisação (processo de pura exploração, experimentação, seleção sonora e ensaio); composição (processos de improvisação estruturada, estruturação performática e estruturação gráfica) e interpretação (maneira como o executante toca o seu produto musical).

O grupo de alunas, que tinha vivências com o canto coral, demonstrou desenvolvimento no conhecimento musical a partir do processo criativo tanto de forma instrumental e corporal, como na escrita da partitura (o que não era tarefa comum ao

[5] É comum que crianças brinquem imitando os sons de animais, de automóveis e outros objetos, e isso pode ser uma referência para elas no momento da criação de sons para as histórias infantis.

grupo) com bases nas inter-relações com a professora, com os elementos musicais e extramusicais, com suas experiências prévias e com a inter-relação entre elas. Esse estudo demonstra que o fazer criativo é muito mais coletivo do que pessoal e que há uma relação sistêmica entre domínio (conhecimento musical), campo (instituição musical e professora de música) e pessoa (alunas do grupo).

A pesquisa acima citada também dá luz ao conceito exposto por Vygotsky (1930/2009) sobre o complexo processo de elaborar os materiais necessários na atividade criadora, que são: dissociação (seleção de diferentes características de um todo); associação (união dos elementos dissociados ou alterados) e combinação de diferentes imagens subjetivas com saberes objetivos, materializando a imaginação em um produto (MOZZER; BORGES, 2008). Os procedimentos básicos utilizados pelas alunas durante o processo de criação podem ser assim relacionados: exploração sonora (dissociação das partes); estruturação sonora (associação dos elementos dissociados) e estruturação performática e estruturação gráfica (combinação de diferentes formas). Com base no estudo de Finck (2001) e no conceito de Vygotsky (1930/2009) sobre os materiais necessários à ação criativa, pode-se dizer que o processo criativo das crianças nas atividades musicais realizadas durante esta pesquisa também seguiram procedimentos básicos, quais sejam: identificação e reconhecimento das qualidades do som a partir das sonoridades do corpo, da natureza e do ambiente (dissociação das partes/exploração sonora); relação de sonoridades com situações específicas, propiciando novas significações desses sons (associação das partes/estruturação sonora) e organização, experimentação e apreciação dos sons em diversas atividades (combinação de diferentes formas/estruturação performática).

Feitas as considerações sobre processo criativo e a perspectiva a ser adotada no presente trabalho, a seguir será feito um aprofundamento teórico dos aspectos psicossociais imbricados na linguagem musical.

2.2.MÚSICA: LINGUAGEM ARTÍSTICA EXCLUSIVAMENTE HUMANA

As manifestações musicais que envolvem pessoas de praticamente todas as idades ocorrem nas mais diversas culturas e se apresentam das formas mais variadas possíveis. Desde uma música de ninar a uma peça erudita ou de uma cantiga de roda a

um louvor religioso, a música é um elemento cultural presente no dia-a-dia dos seres humanos e pode ser manifestada por puro prazer, para expressar sentimentos ou como objeto de estudo.

Muitas são as pesquisas sobre esse tema que abordam desde os efeitos biológicos até os efeitos psicológicos que a música pode causar no ser humano (LEÃO; SILVA, 2004; SILVA JÚNIOR, 2008). Também há estudos que procuram entender o processo de aprendizagem musical, a relação entre o aprendizado musical e a inteligência humana ou mesmo os efeitos de transferência cognitiva entre a música e outros contextos e áreas do conhecimento (CUTIETTA, 1996; COSTA-GIOMI, 1999; TREVARTHEN, 2001; SCHELLENBERG 2004; PEDERIVA; TRISTÃO, 2006). Embora ainda haja muito a compreender, não se pode negar que a musicalidade é própria dos seres humanos e, independente da dimensão dos efeitos que ela possa trazer sobre um indivíduo ou um grupo social, é válido, e até mesmo necessário, valorizar e estimular o contato com a música em todas as etapas do desenvolvimento humano, já que ela possibilita comunicação, expressão de sentimentos, apropriação de aspectos culturais e históricos específicos, além de atrair a atenção de pessoas em diversas situações do cotidiano e mobilizar suas ações e emoções.

Ao se refletir sobre a importância da música na vida humana, uma pergunta surge à mente: "O que é música?" Brito (2003) a define como "linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas" (p. 53) e, de maneira complementar, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), como linguagem que se traduz em formas sonoras e comunica sentimentos, pensamentos e sensações através da organização entre o som e o silêncio. O referido documento ainda afirma que a linguagem musical é uma importante forma de expressão humana e que isso, por si só, justifica a sua presença no contexto educacional, especialmente, nas etapas da educação infantil. Por essa razão, o terceiro volume desse documento, que trata da experiência do Conhecimento de Mundo, reserva um capítulo para a discussão sobre os objetivos, necessidades e orientações didáticas da aplicação da música nas salas de educação infantil expondo, assim, a importância da música sobre a vida do ser humano.

A música é algo que se faz a partir de elementos específicos que, muitas vezes, estão presentes na organização sonora, e, além disso, é uma linguagem que depende das interações humanas e dos significados produzidos nessas interações, como outros tipos de linguagem. Ela necessita de uma organização intencional dos signos sonoros e do

silêncio no *continuum* espaço-tempo (Brito, 2003) e da presença simultânea de qualidades sonoras (também chamadas de características ou parâmetros sonoros) em sua execução. Além disso, o conhecimento musical vai se constituindo a partir das vivências e reflexões orientadas e se entende que existe um conhecimento específico à linguagem musical – ou música – que se constrói de modo processual e social e que, para se apropriar dele, o ser humano necessita de orientação por parte de outro com maior conhecimento que ele mesmo.

Schroeder (2005) propõe que a música pode ser considerada uma forma universal de linguagem e, sendo uma linguagem, possui sua própria sintaxe e é produzida a partir das relações e convenções sociais. É um sistema semiótico que faz parte de determinada cultura que lhe atribui sentidos e valores de acordo com as práticas interativas em contextualizações sociais e históricas próprias de cada cultura. A música é uma produção humana e só é possível porque o ser humano tem capacidade biológica, cognitiva, emocional e social para tal produção. A essa capacidade, a autora denomina musicalidade e afirma ser esta uma capacidade que varia qualitativamente ao longo do desenvolvimento humano, e esse desenvolvimento envolve aspectos ontogenéticos, sociogenéticos e microgenéticos. Portanto, a musicalidade infantil não é a musicalidade do adulto.

Sendo uma forma universal de linguagem, a música possui aspectos comuns em todas as culturas e momentos históricos. Assim, alguns autores como Hannon e Trainor (2007), Trehub e Hannon (2006) e Peretz (2006) apresentam esses aspectos universais na aquisição musical e propõem que essa capacidade é própria do ser humano desde seus primeiros meses de vida. Podem-se destacar alguns desses aspectos universais, quais sejam: (**i**) habilidade em acompanhar um padrão rítmico; (**ii**) capacidade para aprender padrões melódicos comuns ao sistema musical próprio de sua cultura quando meramente expostos a eles; (**iii**) preferência por intervalos consonantes aos dissonantes[6] e (**iv)** percepção na alteração do contorno melódico de canções conhecidas. Observou-se também que crianças em fase pré-linguística são capazes de reconhecer alterações no contorno tonal (sons agudos e graves) e na intensidade (sons fortes e suaves) da fala da mãe em diversas línguas e culturas, ou seja, elas são capazes de perceber expressões de aprovação, conforto ou proibição na voz materna desde muito pequenas. Além disso, as

[6] Intervalo é a distância entre duas notas. Os intervalos consonantes não pedem resolução sobre outro intervalo, são, portanto, considerados estáveis e soam agradáveis ao ouvido. Os intervalos dissonantes, porém, são instáveis, tensos e causam expectativa. Esses intervalos apresentam uma necessidade aural de serem resolvidos para uma consonância estável.

canções de ninar estão presentes em todos os grupos culturais como recurso para acalentar bebês, o que demonstra sua habilidade em identificar padrões e características sonoras antes mesmo de dominar a linguagem verbal.

Embora os citados autores discutam sobre o tema a partir de uma perspectiva biológica, eles reconhecem que há aspectos particulares e próprios de cada cultura com a qual os sujeitos interagem e nela se constituem. Como exemplo, podemos citar o fato de que a exposição a um determinado sistema musical – o qual tem escalas específicas, categorias e regras que determinam as estruturas rítmicas e tonais – interfere no processo de apreciação musical e desenvolvimento das habilidades de perceber e produzir música (HANNON; TRAINOR, 2007). Outro aspecto relevante é que o conhecimento musical – seja ele sistemático ou informal – se constrói a partir das experiências vividas por cada sujeito em seu ambiente cultural e reflete a importância que a música tem nesse contexto social (PERETZ, 2006). Assim, a linguagem musical, como outras linguagens, constrói-se a partir de capacidades universais próprias da espécie humana, mas seu desenvolvimento individual está atrelado a aspectos particulares de cada cultura ou grupo social (SCHROEDER, 2005).

O presente trabalho, portanto, parte do pressuposto que a música é uma característica humana (PERETZ, 2006) que se constitui e se desenvolve culturalmente e, como outras linguagens, tem estrutura e características próprias que são elaboradas, modificadas, reproduzidas, transmitidas e significadas a partir das interações sociais e das vivências de cada sujeito e grupo social ao longo de sua história (SCHROEDER, 2005). Sendo assim, o desenvolvimento desta pesquisa se deu levando em consideração que os sujeitos observados (crianças da educação infantil com quatro a seis anos de idade) tinham uma história de relação com a linguagem musical, apresentando aspectos comuns em suas experiências e também trazendo consigo experiências particulares que puderam ser compartilhadas nos momentos de produção dos dados desse trabalho e foram levadas em consideração durante a sua análise.

Considerando que o processo de musicalização se dá a partir do contato intuitivo e espontâneo com diversas expressões musicais desde que o ser humano nasce, e que o conhecimento e as possibilidades de realizações musicais se ampliam por meio do contato sistemático com a música (BRASIL, 1998), pode-se afirmar que, quanto mais cedo a criança puder vivenciar atividades com a música e refletir sobre questões musicais, mais possibilidades terá de chegar a níveis mais elaborados e significativos da linguagem musical, à medida em que avança em idade e vai se identificando com as

características e estrutura próprias dessa linguagem. Portanto, as salas de educação infantil poderiam realizar, sistematicamente, o trabalho que desenvolvesse nas crianças seu senso musical e as inserisse no mundo sonoro de forma lúdica e expressiva.

As atividades de musicalização envolvem a exploração do som e diferencia música de barulho, pois, enquanto este é desorganizado e incomoda quem o ouve, aquela organiza som e silêncio intencionalmente, expressando uma comunicação (BRASIL, 1998). Assim, desde as primeiras atividades de musicalização, o silêncio deve ser valorizado e vivenciado em diversos momentos para que as crianças percebam que a música se faz também com sua presença. Além disso, é importante que as crianças tenham contato com variadas fontes sonoras para que desenvolvam sua capacidade em produzir sons, combinar sons entre si e criar novas possibilidades de produção sonora. Entretanto, essas atividades devem ser relacionadas com situações significativas para elas de modo que possam influenciar positivamente o seu cotidiano e promover o aprofundamento em sua experiência musical.

O conhecimento musical, portanto, tem início a partir da capacidade humana de perceber os sons, pois a percepção é uma dimensão com papel fundamental na construção do conhecimento humano e traz em si tanto as manifestações sensoriais quanto a significação dessas manifestações. Tanto para o compositor, como para o intérprete ou para o ouvinte musical, a percepção é primordial na sua relação com a música. O conhecimento musical, portanto, resulta da constante articulação entre os processos perceptivos e a elaboração de conceitos (GRANJA, 2006). É por essa razão que as atividades de musicalização envolvem a exploração sonora e a conceituação de alguns elementos musicais, pois "o conhecimento musical de uma pessoa depende fundamentalmente do grau de refinamento da percepção" (GRANJA, 2006, p. 47).

Embora as vivências musicais cotidianas pelas quais as crianças passam envolvam a música em sua integralidade, ou seja, não são segmentadas (BENEDETTI; KERR, 2009), as atividades de musicalização exigem momentos de fragmentação da música para que as crianças desenvolvam sua capacidade de perceber diversas sonoridades e os elementos nelas intrínsecos. É como ter que conhecer as letras do alfabeto e suas respectivas representações e sonoridades para ser capaz de ler e escrever textos complexos e completos. As atividades de musicalização, portanto, inicializam o "bê-a-bá" da música e abrem novos caminhos de conhecimento para as crianças que entram em contato com elas.

O reconhecimento sonoro e de suas qualidades deve estar associado a jogos e brincadeiras do cotidiano das crianças e deve estimular sua habilidade em comparar e estabelecer relações entre os diversos sons com os quais elas entram em contato, sejam eles sons de instrumentos musicais, sons que os animais produzem, sons da natureza ou mesmo as vozes das pessoas com quem elas convivem. Como a proposta deste trabalho foi compreender o processo criativo de crianças em atividades de musicalização e esse processo envolve a combinação de experiências vividas e a imaginação, acreditou-se que as atividades citadas anteriormente permitiriam que se ampliassem as memórias sonoras infantis e, no momento em que as crianças fossem solicitadas a produzirem sonoridades, essas vivências de reconhecimento sonoro serviriam de base para o desenvolvimento da atividade proposta, pois as tarefas propostas em alguns encontros exigiam das crianças que elas organizassem o material sonoro à sua disposição e que elas associassem os sons apropriadamente, mantendo a coerência com suas experiências pessoais. Isso, entretanto, não impediu que as crianças imaginassem e criassem situações sonoras inusitadas, mas serviu de norte para o processo criativo de cada uma delas.

A formação/apropriação de conceitos é uma capacidade generalizadora que desenvolve funções essenciais para a constituição do sujeito criativo e tais apropriações complexificam a capacidade criativa por desenvolver funções psicológicas superiores como atenção arbitrária, memória lógica e abstração, entre outras (LOPES, COSTA; BARROCO, 2011). Dessa forma, entende-se que as atividades de musicalização devem proporcionar a formação de conceitos musicais para que a musicalidade se desenvolva plenamente nas crianças ao se encontrarem inseridas em um contexto que valorize tanto a educação *pela* música (o ensino de conceitos de diversas áreas de conhecimento com o auxílio da música) como a educação *para* a música (o ensino de conteúdos musicais específicos) (SCHROEDER, 2005).

Como o processo criativo, segundo Vygotsky (1930/2009), parte das experiências passadas e se projeta em ações futuras, é importante ressaltar que, em muitos momentos, as crianças são solicitadas, no contexto escolar, a imitarem as sonoridades propostas pela professora, em outros momentos, porém, elas são estimuladas a improvisarem nos jogos, ritmos, canções e sonoridades e, nesse "bailado" de experiências vividas e incentivo à imaginação, o processo criativo das crianças emerge e se materializa em sonoridades diversas – no ritmo próprio de cada uma delas. Entretanto, como se dá em outras atividades sociais e culturais, a experiência de um

participante do grupo interfere e influencia na experiência dos demais participantes, assim, é comum observar que o que uma criança improvisa acaba sendo imitado por outras crianças e isso gera um ciclo dentro do processo criativo do grupo de imitação – improvisação – imitação, sendo que algumas crianças se sobressaem no momento de improvisação e outras se restringem a imitar ou repetir as sonoridades que a professora ou seus pares produzem. Isso, porém, não significa que elas não estejam produzindo seus próprios sentidos, o que é também parte do processo criativo, pois a imitação pressupõe capacidade de compreensão dos fenômenos por si mesmo (BENEDETTI; KERR, 2009).

Essa situação foi apresentada por Schünemann (2010) em seu estudo que teve como objetivo compreender como a articulação entre música e história promove o interesse e engajamento das crianças ao criar-se um espaço que facilitasse o desenrolar pedagógico das aulas. Levando em consideração a importância da música e das histórias infantis na sala de aula na etapa da educação infantil, foram observados 23 encontros de musicalização com crianças de 0 a 4 anos e as análises enfocaram as manifestações de interesse da criança como indicador de seu engajamento nas atividades. Os resultados mostraram que as relações entre música e histórias infantis apresentam propriedades comuns e complementares, caracterizando-se por interdependência mútua, pois a música insere-se na história infantil auxiliando a interpretação e a compreensão de seu enredo, enquanto recebe dela os fundamentos da imaginação necessários para criar e se expressar musicalmente, ou seja, a própria atividade de sonorizar histórias é um processo de "realimentação mútua", pois tanto o enredo faz surgir novos sons, como os sons fazem surgir novo enredo e nessa inter-relação a fantasia ou criatividade vai sendo elaborada, ora com base no som, ora a partir das improvisações em sala de aula. A autora concluiu sua pesquisa relatando que as atividades de sonorização de histórias promoveram o engajamento das crianças nas aulas de musicalização e sua participação nas atividades que envolvia tanto a imitação quanto a improvisação dos sons, e isso se apresenta como aspecto positivo no desenvolvimento das crianças inseridas nas salas de educação infantil.

Embora o objetivo da pesquisa de Schünemann não tenha relações diretas com os objetivos da presente pesquisa, ambas se aproximam no que se refere ao fato de que a música tem sua importância no desenvolvimento infantil e apostam na ideia de que a sua presença nas salas de aula, especialmente na educação infantil, promove a

criatividade das crianças de variadas formas e em diversos momentos de utilização dessa linguagem.

Feitas as discussões sobre a gênese e desenvolvimento do processo criativo do ser humano e apresentado o conceito de música, em uma perspectiva sócio histórica, a seguir serão apresentadas as questões metodológicas que nortearam a produção e análise dos dados desta pesquisa.

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Para entender o contexto da pesquisa, faz-se necessário conhecer aspectos da cultura musical da cidade onde se deu a produção dos dados desta Dissertação. Belo Jardim, no interior de Pernambuco, é conhecida como a cidade dos músicos por ter escolas de formação de músicos de bandas marciais e fanfarras. Dessas escolas já saíram muitos jovens que atualmente são integrantes de bandas das forças armadas brasileiras e da polícia militar, e de orquestras de vários estados do país. Muitos outros jovens aprenderam a tocar algum instrumento e usam suas capacidades musicais informalmente ou em apresentações remuneradas. A música, então, passou a ser um meio de fazer uma carreira profissional o que, em muitos casos, tem dado resultados positivos para os jovens que se dedicam ao estudo nessas escolas de música e tem levado crianças, a partir dos oito anos de idade, a iniciarem seus estudos na área. Tão grande é a importância dessas escolas para a comunidade belo-jardinense que o IFPE (Instituto Federal de Pernambuco, campus Belo Jardim), no ano de 2010, implantou o curso de licenciatura em música com ênfase em música popular brasileira e com habilitação em algum instrumento musical (violão, flauta transversal, bateria, entre outros) ou canto.

Além desses centros de formação musical, as escolas regulares também contribuem para a musicalização de muitos alunos através das bandas e fanfarras que se apresentam em eventos especiais e em desfiles cívicos da cidade ou cidades vizinhas, ou mesmo em concursos na modalidade musical da região. Isso proporciona o desenvolvimento musical dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, especialmente, no aspecto rítmico e na percepção auditiva de seguir um padrão sonoro em meio a outros padrões sendo executados ao mesmo tempo. Assim, pode-se dizer que a cidade de Belo Jardim oferece oportunidades a muitas crianças e jovens para o seu desenvolvimento musical, seja ele por meio de escolas regulares (particulares ou públicas), ou por meio de escolas destinadas ao ensino de música; seja como forma de participar de um grupo específico que se apresenta em determinadas datas e eventos, ou para se aprofundar no aprendizado do conhecimento musical e de um instrumento musical. O certo é que a música, mais especificamente o fazer parte de uma banda marcial ou fanfarra, é algo muito valorizado nessa cidade e exerce forte influência na formação de muitos cidadãos belo-jardinenses.

Embora haja muitas oportunidades para desenvolver as habilidades musicais daqueles com idade superior a oito anos, percebe-se que são poucos os ambientes que oferecem atividades específicas de musicalização infantil na cidade de Belo Jardim e as crianças em idade pré-escolar e na fase da educação infantil têm pouco ou nenhum contato sistemático com atividades que promovam sua musicalização e o desenvolvimento de suas habilidades em perceber, produzir e criar música, e se expressar por meio dela. Essa não é uma realidade exclusiva da referida cidade, mas da grande maioria dos municípios brasileiros e, mesmo naqueles em que há escolas de música para crianças muito pequenas, nem todas têm acesso a esses espaços. Por essa razão, é válida e necessária a orientação que o Ministério da Educação oferece, por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), no que se refere ao trabalho com a música nas turmas dessa modalidade de ensino em todas as escolas do território nacional, pois é uma forma de oferecer a um maior número possível de crianças a oportunidade de vivenciar experiências musicais de forma sistemática e com objetivos específicos nessa área de conhecimento.

3.1.OBJETIVOS E DELIMITAÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender o processo criativo de crianças da educação infantil, iniciantes em atividades de musicalização, envolvendo reconhecimento, identificação e representação de elementos do som a partir de diversas produções sonoras. Os objetivos específicos foram **(i)** verificar a habilidade de crianças da educação infantil para reconhecer, identificar e reproduzir sonoridades apropriadas às atividades propostas em cada encontro; (**ii**) identificar elementos da bagagem cultural das crianças em suas representações de alguns componentes da música; (**iii**) compreender de que maneira as crianças (re)organizam seu conhecimento de alguns componentes musicais enquanto reproduzem sonoridades; (**iv**) averiguar as possíveis relações que os sons produzidos pelas crianças têm com movimentos realizados durante a sua produção.

Apesar de ter sido realizada em um contexto educacional envolvendo atividades sistemáticas de musicalização, não foi propósito desta pesquisa abordar questões relacionadas à educação musical ou suas práticas pedagógicas, mas se entende que o

espaço das salas de educação infantil é apropriado para a democratização da musicalização infantil e os resultados apresentados nesta Dissertação poderão contribuir para ampliação da prática musical nessa etapa da educação básica.

3.2.ESCOLA INVESTIGADA

A escola em que foi realizada a presente pesquisa é uma escola particular que está em funcionamento há mais de quarenta anos na cidade. É uma escola confessional[7] e oferece ensino em todas as modalidades da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, vizinha a duas outras escolas, uma da rede pública estadual e outra municipal. A escola é bem conceituada na cidade, oferecendo o ensino na modalidade educação infantil e nas turmas iniciais do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde, com uma coordenadora pedagógica responsável por essas turmas para cada turno.

A escola é grande e tem ginásio de esportes, campinho de futebol, pátio coberto, parquinho, biblioteca e capela, além de vários espaços arborizados. Por ser uma escola antiga, sua arquitetura apresenta aspectos de um crescimento estrutural progressivo, em que novos espaços foram acrescentados aos antigos, estando presente na arquitetura da instituição a representação do novo e do antigo. Um exemplo disso é o piso de mosaico preservado em alguns ambientes enquanto outros já possuem piso cerâmico. A escola está arquitetonicamente organizada em dois blocos, de maneira que as salas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental estão localizadas num bloco separado das demais salas. Nesse espaço também se encontram a sala da coordenadora pedagógica, os banheiros para os alunos, o parquinho e árvores e arbustos distribuídos em um pátio de areia. As salas de aula são espaçosas, com janelas que permitem a iluminação natural e uma boa ventilação dos ambientes.

A escola trabalha com um sistema de ensino que recomenda a existência de uma sala de linguagem (Figura 1) para serem trabalhadas algumas atividades semanais de acordo com o planejamento proposto para cada turma. Essa sala fica localizada em outro bloco de salas de aula em frente à entrada do bloco de salas da educação infantil.

[7] "Refere-se à escola vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas." (HTTP://www.educabrasil.com.br acesso 20 de fevereiro de 2014).

Para chegar a essa sala, as crianças passam por um pátio coberto onde funciona a cantina e o refeitório e por um caminho pavimentado ladeado por arbustos de flores, muito visitado por borboletas e outros bichinhos de jardim. A distância é de, no máximo, trinta metros do bloco de salas tradicionais para a sala de linguagem, que mede 60m^2, é bem iluminada e ventilada.

Entrada da sala | Visão frontal | Lateral esquerda

Figura 1 – Sala de linguagem sob diferentes ângulos.

A sala é equipada com cinco mesinhas com cadeiras, um teatrinho, tapetes para as crianças se sentarem, armação de ferro com fantasias distribuídas em cabides, expositor de livros, caixas contendo brinquedos educativos e diversas prateleiras com brinquedos, livros, instrumentos musicais e alguns recursos didáticos (maquete do sistema solar, material dourado, alfabeto móvel, blocos lógicos etc.). A frequência dos alunos a essa sala é parte de sua rotina escolar e é muito variado o número de atividades ali realizadas devido à diversidade dos recursos que a sala oferece.

Dos cinco encontros realizados, três foram feitos na sala de linguagem e os outros dois foram realizados na própria sala de aula das crianças (Figura 2). Essa sala tem 32m^2 com cinco mesinhas com cadeiras, distribuídas em duas filas de frente para o quadro branco. O birô da professora fica ao lado de uma das janelas da sala e, no lado oposto, há duas prateleiras no canto da parede contendo materiais dos alunos e um filtro. Em frente a essas prateleiras há uma estante larga com gavetas e prateleiras onde são guardados mais materiais. O espaço entre esses móveis serve para as crianças

sentarem e ouvirem a professora lhes contando história ou explicando algum conteúdo curricular, além de ser utilizado para ensaio de apresentações de datas comemorativas.

Figura 2 – Sala de aula – fotos tiradas a partir de pontos opostos da sala.

3.3.PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa os alunos da turma do nível IV da Educação Infantil do turno da manhã. Ao todo, a turma tem 19 alunos, sendo onze meninos e oito meninas. Desses, dois estavam com quatro anos, doze estavam com cinco anos e cinco com seis anos. Em nenhum dos encontros realizados, os 19 alunos estavam todos presentes, mas cada um dos alunos teve a oportunidade de participar de alguns dos cinco encontros realizados durante a pesquisa.

A turma possui, além da professora regente, uma professora auxiliar e uma cuidadora de um dos alunos que é autista, de acordo com a professora titular da turma. Embora sua função seja acompanhar o aluno autista em todas suas atividades, ela também ajuda em algumas situações em que haja necessidade de manter a ordem na sala ou quando a professora regente ou a professora auxiliar precisam sair da sala.

A escolha dessa turma se deu a partir dos seguintes critérios: (**i**) a turma não havia participado de atividades sistemáticas de musicalização; (**ii**) a idade das crianças é um indicador que elas têm capacidade de apreender conceitos musicais mais elaborados que crianças mais novas; (**iii**) as crianças já conseguem ler e escrever palavras simples e isso lhes permite avançar qualitativamente em seu desenvolvimento no processo de conceituações (VIGOTSKI, 1988) e (**iv**) os alunos participantes da pesquisa ainda têm sua imaginação um pouco desvinculada da realidade (VYGOTSKY, 1930/2009) e é possível que eles revelem isso ao desempenharem algumas atividades nas aulas de musicalização.

Em conversa com a professora regente da turma para definir algumas questões para os procedimentos da pesquisa, ela informou que o melhor horário para que os encontros fossem realizados seria entre 8h e 9h da manhã, pois nesse horário as atividades incluíam preenchimento de agenda, escrita dos nomes dos alunos nas tarefas e preparação para o lanche, o que não alteraria muito a rotina de estudo das crianças. Outro ponto destacado pela professora a respeito desse horário é o fato de as crianças estarem mais tranquilas, pois, quando voltam do recreio, geralmente, estão mais agitadas. Após haver concordância entre a professora e a pesquisadora, ficou estabelecido que os encontros aconteceriam duas vezes por semana, no horário inicialmente indicado.

As crianças apresentaram comportamentos próprios para sua idade: algumas são mais ativas, comunicativas e curiosas; outras são mais retraídas e quietas. Entretanto, ao longo da pesquisa, elas estabeleceram uma relação muito próxima com a pesquisadora de maneira que, cada vez que esta chegava à sala, elas corriam para abraçá-la e lhe davam boas vindas com alegria e, mesmo aquelas crianças mais retraídas, passaram a participar das atividades com empolgação e interesse. Na maior parte do tempo, os alunos mostraram respeito pela pesquisadora e atendiam às suas ordens sem maiores problemas. É bem verdade que havia instantes de indisciplina e dispersão, mas isso pode ser uma demonstração de que as crianças agiram com a espontaneidade que flui quando se sentem à vontade com quem está dirigindo as atividades em uma sala de aula. A professora também sempre insistia para que os alunos entendessem que, no momento em que a pesquisadora estava realizando as atividades, seria ela quem estava no comando da turma. Assim, quando uma criança pedia para beber água ou ir ao banheiro, a professora dizia que só com a autorização da pesquisadora. Quando necessário, a professora chamava a atenção das crianças para que elas se mantivessem ordenadas e

atentas às atividades propostas pela pesquisadora, mas foram raros os momentos em que a indisciplina de alguns alunos prejudicou o andamento das atividades propostas.

3.4.MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco, sob o número de protocolo 277.280, ressaltando que foram cumpridas todas as considerações éticas sobre o estudo. De acordo com as orientações desse comitê, foi feito um contato prévio com os pais/responsáveis e as professoras dos alunos participantes para que fossem entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices B e C) a ser assinado por eles, caso aceitassem participar da pesquisa. Feito esse contato, todos os pais/responsáveis autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa. De forma complementar, ao término do estudo, será realizada uma devolutiva dos resultados e das implicações educacionais através de palestra realizada na escola local da construção dos dados, em dia e horário acordado antecipadamente com a coordenação pedagógica e após enviar os convites aos pais/responsáveis dos participantes da pesquisa, respeitando-se a programação curricular dessa instituição escolar.

Antes de iniciar a construção dos dados, a pesquisadora pediu permissão à coordenadora pedagógica e à professora da turma para fazer visitas à turma uma vez por semana para que os alunos se familiarizassem com ela. Pretendia-se, com isso, estabelecer uma aproximação entre os alunos e a pesquisadora para que, ao ser iniciada a etapa de construção de dados para a pesquisa, as crianças já se sentissem à vontade com a sua presença na sala. Inicialmente, a pesquisadora permaneceu sentada em uma cadeira e observou a dinâmica da sala. Em visitas posteriores, a pesquisadora procurou se aproximar das crianças enquanto elas lanchavam ou faziam outra atividade para saber seus nomes ou ajudá-las nas tarefas. A receptividade da turma, tanto por parte dos alunos quanto das professoras, foi muito positiva e, após três visitas, algumas crianças já demonstravam alegria com a chegada da pesquisadora e lhe recorriam quando precisavam de ajuda. Durante esses momentos, a pesquisadora não fez nenhuma menção das atividades que realizaria com a turma, mas se limitou a observar os alunos, a perguntar seus nomes e a ajudá-los, quando fosse preciso.

Por ser este um trabalho com crianças pequenas, cujo pensamento abstrato ainda está em processo de maturação biológica e social, durante a construção dos dados foi necessário, inicialmente, promover a exploração sonora concreta nas atividades e, para que elas se tornassem mais produtivas, foi seguida a proposta de Benedetti e Kerr (2009) quando propõem que essas atividades devem ser associadas a três fatores. O primeiro deles é a *frequência das atividades* – estas devem acontecer periodicamente, pois, se ocorrerem esporadicamente, não permitirão que as crianças as compreendam nem apreendam seus objetivos. Para tanto, os encontros com fins de construção de dados para esta pesquisa foram realizados duas vezes por semana, em dias e horários fixos, para que as crianças percebessem que essas atividades faziam parte de sua rotina escolar. Mesmo tendo ocorrido apenas cinco encontros, esse primeiro fator contribuiu para que as crianças se adaptassem rapidamente à presença da pesquisadora – e seus equipamentos de registro – e ao propósito das atividades realizadas.

O segundo fator é a *Contextualização* que implica em que as atividades devem fazer parte de um contexto e devem envolver uma prática musical integral onde a música seja abordada na sua totalidade e não só seus segmentos[8] sejam trabalhados durante as atividades. Como foi objetivo deste estudo trabalhar alguns elementos musicais, dentre eles as características sonoras, por se entender que estas são a matéria prima do som e que a apropriação desses conceitos pode promover o desenvolvimento da criatividade infantil, fez-se necessário contextualizar essas características com situações que fizessem parte do cotidiano das crianças e que fossem significativas para elas. Além disso, em cada encontro foi proposto algum tipo de atividade que englobasse os segmentos sonoros abordados naquele dia para que a prática musical fosse vivenciada em sua totalidade. Por fim, o terceiro fator a ser associado nas atividades de exploração sonora é o *momento adequado* aos níveis efetivos e potenciais do desenvolvimento das crianças. Considerando esse fator, as atividades foram organizadas de acordo com as condições das crianças de apreenderem os conceitos a serem trabalhados (qualidades sonoras) e das significações que elas pudessem fazer das vivências musicais propostas. Dessa forma, foram tomados como base alguns métodos de musicalização infantil (CAUDURO, 1989; GOMES; BIAGIONI; VISCONTI,1998; CENTURIÓN; SILVA; PRESSER, n.d.; ROCHA, 1990) e o RCNEI (Brasil, 1998) que propõem atividades apropriadas para crianças no mesmo nível de desenvolvimento

[8] Elementos estruturais constituintes da música (melodia, harmonia, frases melódicas, ritmo) ou aspectos e características segmentadas dos eventos sonoros (timbre, altura, duração e intensidade).

daquelas que participaram da pesquisa. As crianças se apropriaram facilmente de determinados conceitos musicais enquanto apresentaram dificuldades em se apropriarem de outros, mas essa dificuldade poderia ser superada se as atividades continuassem sendo realizadas com regularidade, de forma contextualizada e respeitando o momento adequado ao desenvolvimento das crianças.

3.4.1. Registro videográfico

Para efetivação dos objetivos, foram realizados cinco encontros com as atividades de musicalização, cada um com duração máxima de quarenta minutos. Por se tratar de uma pesquisa que envolveu som e movimento, foi usada como recurso de construção dos dados a tecnologia de vídeo para registrar as situações observadas através de uma câmera digital, do tipo handycam, apoiada em um tripé regulável. Além dessa câmera, foi posta uma câmera fotográfica digital na função de registro de vídeo em outro ponto da sala para acrescentar os registros das atividades. Entretanto, esse equipamento tem um limite de tempo para filmagem e não foi possível registrar cada encontro em sua íntegra, mas as poucas filmagens realizadas com essa câmera também foram levadas em conta no momento de análise da pesquisa. A fim de alcançar os objetivos deste trabalho, a câmera foi colocada em um local fixo, num ângulo que permitia a maior captação de imagens possível e, quando havia necessidade das crianças se deslocarem para outro lugar, a pesquisadora fazia um monitoramento dessa captação de imagens e tentava ajustar a câmera em função das interações existentes em cada atividade proposta. Em alguns momentos, a pesquisadora interrompeu a atividade para verificar a posição das câmeras ou ajustar seu foco, mas isso não atrapalhou o andamento das atividades nem dispersou a atenção das crianças. A câmera fotográfica digital também foi posta em local fixo e, em um dos encontros, a pesquisadora solicitou à professora auxiliar da turma para filmar as atividades movimentando o equipamento. As atividades musicais foram propostas e guiadas pela própria pesquisadora, de acordo com o conteúdo programático elaborado previamente. Alguns elementos que escaparam aos registros videográficos foram apreendidos pela pesquisadora e, quando necessário, foram considerados no momento de análise dos dados.

Segundo Meira (1994), a videografia é uma ferramenta muito importante para a investigação minuciosa de processos psicológicos, pois ela possibilita o resgate das ações comunicativas que ocorrem durante a construção dos dados. Além disso, o vídeo permite ao pesquisador o acesso privilegiado a esses conteúdos, pois esse material, assim como outros tipos de registro eletrônico, permitem-lhe observar a mesma ocorrência do fenômeno em estudo inúmeras vezes - o que amplifica sua capacidade de análise (CARVALHO; BERGAMASCO; LYRA; PEDROSA; RUBIANO; ROSSETTI-FERREIRA et al., 1996), além de, comparado com outras formas de registro de dados de observação, o vídeo oferece uma maior densidade de informação, pois o acréscimo da imagem é crucial para todos os marcos teóricos que reconhecem e levam em consideração a configuração espacial e o corpo na constituição dos fenômenos psicológicos (JORDAN; HENDERSON, 1995).

Apesar das muitas vantagens em se usar o vídeo em pesquisas que observam fenômenos psicológicos, sabe-se que existem implicações com o uso dessa tecnologia, a saber: as câmeras de vídeo não são tão eficazes na captação de imagens específicas, o que pode limitar o registro das situações, nem são tão acuradas e seletivas quanto o ouvido humano e isso pode acarretar o registro simultâneo de ruídos indesejados, produzindo gravações confusas. Outra dificuldade é a má escolha que o próprio pesquisador poderá fazer sobre o que a câmera vai filmar e em que posição será colocada, pois isso poderá limitar ainda mais o campo de captação de imagens e sons. Segundo Carvalho e colaboradores (1996), não existem regras a priori sobre como utilizar o vídeo na pesquisa psicológica, mas é preciso tomar decisões práticas como a frequência e a duração dos registros, a localização e o ângulo da câmera e se ela estará em movimento ou não. Essas decisões dependem dos objetivos do estudo, de sua orientação teórica e até mesmo das circunstâncias com as quais o pesquisador se depara.

3.4.2. Recursos de apoio

Em cada encontro foram utilizados alguns recursos para o bom andamento das atividades, de acordo com os conteúdos a serem trabalhados e os objetivos de cada atividade. Quando havia necessidade de se utilizar música, esta era reproduzida em um notebook, com o auxílio de uma caixa amplificadora de som portátil. Algumas

sonoridades também foram reproduzidas por meio desses recursos tecnológicos, entretanto, para que as crianças pudessem experimentar concretamente a produção de algumas sonoridades, numa das atividades foram apresentados diversos objetos sonoros, tais como tambor, chocalho, maracas, apitos, sinos e instrumentos musicais de brinquedo. Além disso, alguns bichinhos de pelúcia foram levados para que as crianças imitassem suas vozes.

Nos dois primeiros encontros também foi solicitado que as crianças fizessem alguns desenhos, para isso foram utilizadas folhas de papel sulfite e lápis comum nessa atividade. No último encontro, a atividade consistia em sonorizar uma história que foi extraída de um livro didático de língua portuguesa para o 3º ano do ensino fundamental. A história estava impressa em papel sulfite e foi lida pela pesquisadora durante o encontro.

3.4.3. Descrição das atividades de musicalização

As atividades realizadas no desenvolvimento desta pesquisa tiveram por objetivo ajudar as crianças a perceberem, de forma lúdica e progressiva, elementos constituintes da música e tornar explícitos alguns de seus conhecimentos tácitos relacionados ao tema de cada atividade. Ao tempo em que as explorações sonoras iam acontecendo, a pesquisadora apresentava os conceitos envolvidos e ajudava as crianças a fazerem relações com suas vivências cotidianas para que houvesse a (re)organização dos sentidos subjetivos[9] produzidos durante os encontros. Assim, a primeira exploração sonora realizada envolveu a percepção do som e do silêncio pois, segundo Granja (2006), "o som é presença e ausência" e " há sempre silêncio dentro de cada som" (p. 76). Outros aspectos musicais observados nos encontros foram as qualidades sonoras. Foram realizadas atividades para que as crianças reconhecessem em objetos sonoros, nos sons dos animais e na própria voz essas qualidades e diferenciassem umas das outras. Além disso, as crianças também exploraram seu próprio corpo como instrumento de produção sonora e associaram sons a determinadas situações cotidianas. Por fim, os

[9] Termo emprestado por González Rey (2004). O autor propõe que cada sujeito produz singularidades subjetivas a partir de sua relação história e cultural em determinado contexto social. A essas singularidades, González Rey chama de sentidos subjetivos, os quais envolvem processos simbólicos e emocionais.

alunos puderam sonorizar uma história, relacionando a essa atividade os conhecimentos anteriormente apreendidos. A inclusão dessa atividade durante a pesquisa se justifica pelo fato de que histórias infantis fazem parte do cotidiano das crianças e, embora os estilos possam variar de uma cultura para outra, assim como a música, elas acompanham o desenvolvimento das crianças nas mais variadas culturas e épocas da história humana. Além disso, a narração de uma história carrega em si recursos como entonações expressivas, articulações e musicalidade da própria fala que se aproximam muito da música (BRITO, 2003). A contação de história também permite que a imaginação infantil se expanda e ganhe vida nos personagens e eventos apresentados nos diversos gêneros da literatura infantil, o que contribui em seu processo criativo de reinventar a história, criar uma nova história ou modificar personagens ou o roteiro original.

A exploração sonora possibilitou que as crianças agregassem mais elementos a sua bagagem cultural e, ao relacionarem esses elementos aos conceitos apreendidos nos encontros, sua imaginação criativa foi ampliada, pois, quanto mais ricas forem as experiências pessoais, maiores as possibilidades do desenvolvimento da criatividade.

Como a presente pesquisa envolveu crianças iniciantes em atividades de musicalização, mas que já apresentam maior desenvolvimento em seu processo de conceituação, as atividades planejadas para este estudo envolveram a compreensão da estrutura sonora e as significações que as crianças podem produzir em sua relação com os sons. Os aspectos relacionados à estrutura sonora envolveram a organização do som e do silêncio na música e as características do som: timbre, altura, intensidade e duração, além de ser apresentada a possibilidade de cada um produzir sonoridades com o próprio corpo. Quanto às significações sonoras, foi solicitado às crianças que sonorizassem determinadas situações ou que produzissem sons que lhes causavam certos sentimentos para se verificar como elas relacionariam o som com o contexto em destaque. Para dar conta do conteúdo planejado, considerando os objetivos da pesquisa, foram realizados cinco encontros, com duração média de trinta minutos. A seguir serão apresentados maiores detalhamentos de cada encontro.

- *1º encontro*

  Número de participantes: 18

Local: sala de linguagem (crianças sentadas em círculo sobre tapetes)

Duração: 35 minutos

Conteúdos trabalhados: O som e o silêncio.

Desenvolvimento das atividades:

- Apresentação dos participantes por meio de uma brincadeira com música e uma bola. A letra da música dizia o seguinte: "*Passe, passe, passe a bola. Passe a bola sem parar. Se você ficar com a bola, o seu nome vai cantar*"[10]. Enquanto a música estava tocando, as crianças deveriam passar a bola de uma para outra, quando a música parava, a criança que estivesse com a bola deveria cantar seu nome.
- Reconhecimento de algumas sonoridades: telefone, ambulância, animais etc. Após esse reconhecimento, a pesquisadora destacou que há diversos tipos de sons e que a música é feita com essa diversidade. Entretanto, para se fazer música, também é necessário a presença do silêncio, que se evidencia na música por meio das pausas.
- Brincadeira de estátua: enquanto tocasse uma música (som), as crianças deveriam se movimentar; quando a música parasse (silêncio), as crianças deveriam ficar como estátuas.
- Desenho do som e do silêncio. As crianças foram para as mesinhas da sala e desenharam representações do som e do silêncio.

➢ *2º encontro*

Número de participantes: 18

Local: sala de linguagem (crianças sentadas em círculo sobre tapetes)

Duração: 40 minutos

Conteúdos trabalhados: reconhecimento de sonoridades; características sonoras.

Desenvolvimento das atividades:

- Boas vindas aos participantes e revisão dos conteúdos trabalhados no encontro anterior (músicas que foram vivenciadas no encontro e os componentes constituintes da música: o som e o silêncio).

[10] A pesquisadora não teve acesso ao CD original em que a música foi gravada para colocar suas referências no corpo do texto.

- Acompanhamento de sonoridades. Foram apresentados diversos objetos sonoros e foi solicitado para as crianças prestarem atenção aos ritmos apresentados. As crianças acompanharam com palmas, balanço do corpo ou outros movimentos. Durante essa atividade foi explorada a característica sonora "duração". Essa característica envolve o ritmo e o andamento da música.
- Reconhecimento de sons. A pesquisadora produziu sonoridades com um sino grande e depois com um sino pequeno, escondidos dentro de uma sacola, e pediu que as crianças dissessem que objeto era aquele. Ao reconhecerem o som, a pesquisadora destacou que o tamanho do sino interfere no som que ele produz. Depois disso, a pesquisadora tocou um realejo de brinquedo e alguns apitos para que as crianças percebessem a diferença entre seus sons. Por fim, a pesquisadora mostrou alguns bichinhos de pelúcia para as crianças imitarem suas vozes.
- Conhecendo as características sonoras. A pesquisadora perguntou às crianças que objetos produzem sons fortes e quais produzem sons suaves (intensidade do som). Em alguns momentos, a pesquisadora interveio demonstrando que um mesmo objeto pode produzir os sons com intensidades diferentes, a depender de como é manipulado. Depois, a pesquisadora perguntou quais objetos produzem sons agudo (fininho) ou grave (grosso). Como as crianças apresentaram dificuldade para reconhecer essa característica sonora (altura do som), a pesquisadora utilizou apitos para mostrar a diferença entre um som agudo e um grave. Em seguida, ainda exemplificou essa característica por meio do som da vaca e do pintinho. Finalmente, a pesquisadora relembrou que os sons podem ser suaves ou fortes, rápidos ou lentos, agudos ou graves.
- "De quem é essa voz?" Para apresentar o timbre como mais uma característica sonora, a pesquisadora vendou os olhos de uma criança e pediu que outra criança cantasse uma frase musical para que a primeira criança dissesse de quem era a voz. Essa atividade foi realizada repetidas vezes e, por fim, a pesquisadora destacou que a qualidade que diferencia uma voz da outra é chamada de timbre.
- Representação das qualidades do som. As crianças se dirigiram para as mesinhas e representaram as características sonoras por meio de desenhos.

- *3º encontro*

Número de participantes: 16

Local: sala de aula (Crianças sentadas nas cadeiras das mesinhas – 4 crianças em cada mesa).

Duração: 23 minutos

Conteúdos trabalhados: sons do corpo; criação de sonoridades corporais.

Desenvolvimento das atividades:

- Cumprimento às crianças e revisão dos conteúdos vistos nos encontros anteriores: a música é feita por meio da organização do som e do silêncio; qualidades sonoras – com exemplificações.
- Nosso corpo é um instrumento. A pesquisadora explicou que todos nós temos um instrumento capaz de produzir diversas sonoridades: o nosso corpo. Em seguida, incentivou às crianças a produzirem sonoridades com o corpo.
- Orquestra corporal. As crianças foram divididas em grupos, de acordo com as mesinhas em que estavam agrupadas. Cada grupo foi orientado a fazer uma sonoridade com uma parte do corpo, com o mesmo ritmo para todos os grupos. O primeiro grupo bateu palmas; o segundo estalou os dedos; o terceiro bateu os pés no chão e o quarto grupo estalou a língua. Quando a pesquisadora dava o comando, as crianças tocavam seus "instrumentos". Durante a atividade, a pesquisadora também sugeriu que fossem feitas variações na intensidade e no andamento do padrão rítmico – suave/forte; rápido/lento. Em seguida, a pesquisadora perguntou quem podia fazer uma música com o corpo e algumas crianças tentaram desenvolver a atividade sugerida.
- Imite o mestre. Inicialmente, as crianças deviam imitar sonoridades corporais realizadas pela pesquisadora. Em seguida, algumas crianças também criaram sonoridades para que seus colegas imitassem.
- Dinâmica com palmas.

- *4º encontro*

Número de participantes: 15

Local: sala de linguagem (crianças sentadas em círculo sobre tapetes)

Duração: 29 minutos

Conteúdos trabalhados: o que os sons me fazem sentir; andamento do som; sons do ambiente.

Desenvolvimento das atividades:

- Cumprimento aos alunos. Discussão sobre as atividades desenvolvidas nos outros encontros.
- O que os sons me dizem? A pesquisadora explicou que alguns sons podem nos dizer alguma coisa e que provocam sentimentos em nós. Ela perguntou, então, quais sons deixavam as crianças com medo e quais sons lhes faziam querer dormir.
- Acompanhando o andamento musical. As crianças foram orientadas a acompanhar o andamento das músicas que foram reproduzidas: "Meu trenzinho" e "Anda, companheiro" (Músicas gravadas no CD incluso no método musical A criança é a música – Gomes, Biagioni & Visconti,1998). Essas músicas são instrumentais e apresentam variação no andamento ao longo de sua execução. Em seguida, as crianças foram dispostas em duas filas, como se fossem trens – uma de meninas e outra de meninos – e a pesquisadora explicou que, se a música lhes fizesse se sentirem animadas, elas deveriam andar com animação; se fizesse com que se sentissem tranquilas ou tristes, deveriam demonstrar isso em sua forma de andar.
- Sons do ambiente. Com as crianças sentadas nos tapetes da sala, a pesquisadora pediu para as crianças imaginarem que estavam em um trem e propôs que elas produzissem os sons do ambiente das situações que seriam apresentadas. Em seguida, a pesquisadora foi dizendo situações (trem partindo, buzina do trem, criança chorando, mulher zangada, homem dormindo, vagão para jogos e brincadeiras, cozinha do trem etc.) para que as crianças sonorizassem.
- Brincadeira de roda ao som da música "Trem de ferro" (Centurión, Silva & Presser, n.d. – CD incluso).

- *5º encontro*

Número de participantes: 18

Local: sala de aula (Crianças sentadas no chão, sobre marcações de fita – meninas de um lado e meninos de outro).

Duração: 30 minutos

Conteúdos trabalhados: sonorização de história

Desenvolvimento das atividades:

- A pesquisadora cumprimentou os alunos e relembrou os conteúdos explorados até o momento.
- Sonorização de história. A pesquisadora disse que iria contar uma história e acrescentou que gostaria que as crianças dessem vida sonora a essa história. Inicialmente, a pesquisadora pediu que as crianças fizessem sons para algumas palavras que apareceriam na história. A cada duas ou três palavras sonorizadas, a pesquisadora relembrava todas as palavras. Por fim, a pesquisadora leu a história e as crianças a sonorizaram.
- A pesquisadora encerrou a atividade agradecendo a participação de todos e dizendo que ficou muito feliz com o trabalho realizado com a turma.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A fim de se elaborarem os procedimentos metodológicos coerentes com a teoria adotada neste trabalho, foi preciso entender que, pesquisar sob uma perspectiva dialética, implica em estudar algo historicamente, ou seja, estudar o fenômeno em movimento. Como o próprio fenômeno criativo envolve produções humanas que relacionam as experiências passadas com as objetivações futuras e transformam criativamente o presente, entende-se que, para se atingir os objetivos aqui propostos, foi preciso acompanhar as fases e mudanças do processo de desenvolvimento do fenômeno a ser estudado (processo criativo) para se evidenciar sua natureza e conhecer suas estratégias (LOPES; COSTA; BARROCO, 2011). Sendo assim, foi necessário fazer uma análise desse processo na dimensão micro para que se desse conta do fenômeno como um todo. Para isso, foi necessário (i) observar os movimentos realizados pelas crianças durante suas produções sonoras e as possíveis aproximações desses movimentos e sons com as vivências infantis próprias das crianças na faixa etária pesquisada; (ii) verificar como as crianças relacionavam um conteúdo já apropriado com novos conteúdos a elas expostos; (iii) estar atenta às pequenas ações criativas produzidas pelas crianças e como essas ações mobilizavam novas criações durante as atividades propostas e (iv) tentar apreender as novas significações para ações reprodutoras geradas pelas crianças por meio das suas manifestações externas.

Durante as atividades, algumas crianças tomavam a iniciativa de criar as sonoridades, enquanto outras se limitavam a reproduzir os sons criados pelos colegas, mas, como já foi discutido anteriormente, isso não significa que essa atividade seja exclusivamente reprodutiva, pois, ao reproduzirem, as crianças estão gerando um significado para si mesmas. Dessa forma, coube ao momento de análise tentar apreender esse ato criativo através de diferenças na reprodução dos sons ou mesmo na postura corporal dessas crianças no momento de imitação sonora. Foi feita uma análise dos sons e movimentos produzidos de acordo com as solicitações feitas pela pesquisadora e sobre as relações que esses sons mantêm com os conteúdos apresentados nas atividades de musicalização realizadas durante a pesquisa. Quando foi possível, foi feita uma relação dos conteúdos trabalhados pela professora em seu planejamento sistemático com os conteúdos próprios das atividades de musicalização, realizadas para a efetivação da presente pesquisa.

4.1.UNIDADE DE ANÁLISE

Para nortear a escolha da proposta de análise da presente pesquisa, foi preciso definir sua unidade de análise, o que, segundo Vygotsky (1982/1999), é a menor parte do fenômeno que mantém as particularidades do todo e carrega em si características essenciais que permitem o entendimento global do fenômeno. A presente pesquisa envolveu processos psíquicos (imaginação, memória, formação de conceitos, ação criadora) que foram evidenciados em atividades motoras, não só por meio da produção de sons, mas também por meio dos movimentos realizados concomitantemente à produção sonora. Sendo assim, a unidade de análise precisou dar conta da dimensão psíquica e física, ao mesmo tempo. Com esse entendimento em mente, foi tomada como unidade de análise os sons e movimentos realizados pelas crianças no momento em que elas foram solicitadas a improvisarem um som para determinadas situações apresentadas nas diversas atividades realizadas.

Entende-se que o som e o movimento realizados pela criança revelam uma bagagem cultural e um sentido próprio produzido por ela no momento em que ela é solicitada a desenvolver seu processo criativo. Sendo assim, a dimensão psíquica foi contemplada com a combinação da memória e da imaginação no momento de elaboração do som, enquanto que a dimensão física foi contemplada por meio da produção dos sons (o que exige condições motoras do sujeito que os produz) e cujas qualidades (altura, timbre, intensidade e altura) ajudaram a definir o caráter desses sons. Além disso, os movimentos realizados durante a produção sonora serviram de ponte entre o som e sua significação. Ao se pensar nessas duas dimensões da unidade de análise desta pesquisa, verifica-se que ambas são parte do mesmo fenômeno e, considerando os objetivos deste trabalho, uma não se mantém sem a outra, pois só é possível dar som a um objeto ou um ser se houver conceituações e significações a respeito desse objeto/ser, bem como só se pode produzir sons criados em uma dimensão psíquica se houver a dimensão física para torná-los perceptíveis para os outros e para si mesmo.

4.2.PROCEDIMENTO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A análise buscou contemplar o contexto de realização da pesquisa e os mecanismos do processo de criação. No que se refere ao contexto, foram contemplados os aspectos materiais e sócio subjetivos. Quanto aos mecanismos do processo criativo, a análise se pautou nas categorias teóricas abordadas por Vygotsky (1930/2009) ao discutir o ato criativo ou criatividade e que são relevantes para os propósitos da presente pesquisa. Deste modo, foram consideradas as seguintes categorias (ver Quadro 6, p. 109):

(a) Relação entre a bagagem cultural e a imaginação criativa.

(b) Inadaptação deflagradora da criação.

(c) Fluidez da imaginação pela relação com os sentimentos. As leis que estabelecem essa relação serviram como subcategorias dessa categoria. Foram elas:

- *lei da dupla expressão dos sentimentos* (todo sentimento externado por meio de expressões corpóreas também tem uma expressão interna que se manifesta por meio de ideias, imagens e impressões);

- *lei do signo emocional geral* (tudo que provoca em nós um efeito emocional comum tende a formar imagens que se relacionam e se combinam, ainda que não haja semelhança externa ou interna nessas impressões);

- *representação emocional da realidade* (toda imaginação gera sentimentos que são influenciados reciprocamente por toda construção imaginativa – o efeito emocional provocado pela imaginação é completamente real para quem o experimenta).

(d) Materialização da imaginação por meio de um produto material ou subjetivo.

(e) Mecanismos de elaboração do produto da imaginação.

(f) Demonstração externa do surgimento de imagens mentais.

Para dar conta dos objetivos desta pesquisa, considerando as categorias de análise e os aspectos envolvidos no desenvolvimento da linguagem musical, foi preciso fazer uma análise micro do processo que será apresentada logo a seguir.

4.3.ANÁLISE

Por se tratar de um processo, o ato criativo deve ser investigado considerando-se a imbricação das diversas relações que mantém com as experiências passadas, com as objetivações futuras e com as demandas do presente. Dessa forma, a análise exigiu uma constante movimentação entre as diversas atividades para que se conseguisse apreender os aspectos envolvidos no processo criativo, manifestos por meio dos sons e movimentos realizados pelas crianças. Portanto, serão apresentadas as manifestações criativas de cada encontro e, sempre que possível e necessário, será feita uma aproximação entre as diversas atividades revelando, assim, as imbricações existentes do processo investigado.

4.3.1. 1º encontro – O som e o silêncio

Durante a atividade de apresentação dos participantes, foi tocada uma música e as crianças deveriam passar uma bola de uma criança para outra. Quando a música parasse, a criança que ficasse com a bola deveria cantar seu nome. Enquanto a música tocava, as crianças foram passando a bola uma para outra e, quando a música parou, a aluna que ficou com a bola não cantou seu nome. A pesquisadora incentivou-a a cantar, mas a aluna se mostrou tímida e disse que não sabia cantar seu nome. A pesquisadora, então, diz: "*Vamos tentar cantar o nome dela, vamos*?". Uma aluna imediatamente tomou a iniciativa e começou a cantar a música "Borboletinha"[11]. A pesquisadora olha para a aluna e diz: "*Não, o nome dela. Como é o nome dela?*". Mas a aluna, ao invés de cantar toda a letra da música (borboletinha, tá na cozinha), incluiu o nome da colega na letra: "*Borboletinha, Maria Alice*". A aluna não só cantarolou o nome, como também o pôs em uma estrutura melódica conhecida pelas crianças. A pesquisadora acaba sua fala ao mesmo tempo em que a aluna conclui a melodia; só então, a pesquisadora se dá conta da ideia formada pela criança com relação à necessidade de cantar o nome da colega: apoiar-se em uma estrutura melódica para acrescentar um nome à sua letra.

Como Vygotsky (1930/2009) aponta para a necessidade de recorrer às experiências prévias para buscar nelas elementos para fazer fluir a imaginação, vê-se

[11] *"Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha. Poti-poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau, pau, pau".*

nesse excerto que a aluna recorreu a uma melodia bem conhecida das crianças para encontrar a estrutura melódica apropriada para colocar o nome da colega. Seguindo em sua atividade criativa, a criança deu conta de alguns dos elementos que compõem o ciclo da criatividade, que foram: a dissociação e associação das partes, seguidas de uma organização das mesmas em um sistema (NEVES PEREIRA, 1998). Inicialmente, a aluna dissociou as partes dos elementos que tinha à sua disposição (nome da colega, estrutura melódica e letra da música) e associou algumas delas de modo que foram organizadas em um novo sistema que resultou na materialização da imaginação criativa (o nome da colega cantarolado em um padrão melódico já conhecido).

No momento que se segue, a pesquisadora solicita que a aluna cante novamente a melodia, mas as outras crianças respondem à sua pergunta: "*Como é o nome dela?*" e dizem que o nome da menina que ficou com a bola é Maria Alice. A pesquisadora continua sua fala pedindo que as crianças cantem o nome da colega e outra aluna fala compassadamente, como se fosse uma parlenda, "*Ma-ri-aA-li-ce*", sendo que a primeira sílaba foi falada mais lentamente que as últimas. Em seguida, a pesquisadora canta o nome da aluna com um padrão melódico diferente dos que foram apresentados pelas outras alunas e diz que pode ser daquele jeito também. A pesquisadora olha para a aluna que cantou a melodia "Borboletinha" e, referindo-se aos demais alunos, diz: "*Ela ia cantando Borboletinha".* Volta-se outra vez para a aluna e diz: "*Como é que você ia cantar?*". Nesse momento, algumas crianças cantam a música sem colocar o nome da colega na letra, então a pesquisadora mostra aos alunos como a menina havia cantado. Ao analisar esse excerto, verifica-se que a pesquisadora tentou recuperar a criação da aluna, mas os alunos não se atêm ao que ela propõe porque o fluxo das falas não parece colaborar para que eles repitam a ação da colega. Vejamos as falas novamente:

Pesquisadora[12]. "*Vamos tentar cantar o nome dela, vamos*?"

Criança 1. "*Borboletinha, Maria Alice.*"

P. "*Não, o nome dela. Como é o nome dela?*" (Inicia a fala na metade da fala da aluna. Só depois se dá conta da criação da mesma).

Crianças. "*Ma-ri-aA-li-ce*"

P. "*Ela ia cantando Borboletinha. Como é que você ia cantar?*".

Crianças. "*Borboletinha, tá na cozinha*."

P. "*Borboletinha, Maria Alice.*"

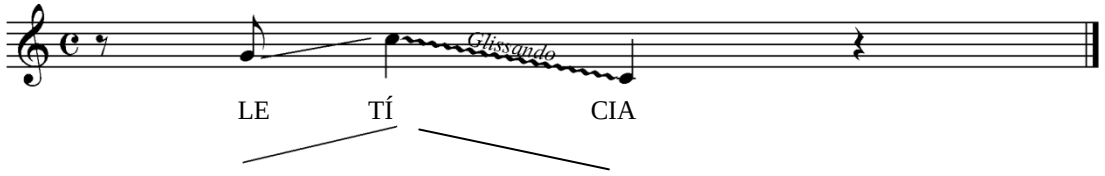
[12] Pesquisadora= P. Criança 1 = C1.

Embora a pesquisadora tenha percebido a ação criativa da C1 e tentado fazê-la repetir a melodia, outros pontos foram mais marcantes para que a atenção das crianças não se voltasse para esse momento da atividade. Percebe-se isso quando a pesquisadora diz: "*Não, o nome dela. Como é o nome dela?*" e, em outro momento: "*Ela ia cantando Borboletinha."* Esses trechos de fala talvez tenham indicado às crianças que ações eram esperadas pela pesquisadora e elas responderam falando compassadamente o nome da colega em um momento e, em outro, cantando a música em sua forma original. A própria C1 também cantou a música juntamente com os colegas e não mais repetiu o padrão criado por ela mesma. Visto que, na perspectiva teórica aqui adotada, o valor conferido pelos outros ao produto criado não é o que define a criatividade, mas o próprio processo de novidade, mudança e significação para o funcionamento da subjetividade é o que a define (MITJÁNZ MARTÍNEZ, 2009), pode-se dizer que isso se aplica à situação anteriormente citada. A C1 produz uma sonorização que atende à proposta da pesquisadora, mas esta não confere o valor ao produto no devido tempo. Isso, porém, não interrompe a atividade criativa da criança, pois ela materializa a significação subjetiva produzida durante o processo ao cantar o nome de outra aluna se apoiando na estrutura de uma melodia infantil, completando, assim, o ciclo da criatividade (VYGOTSKY, 1930/2009).

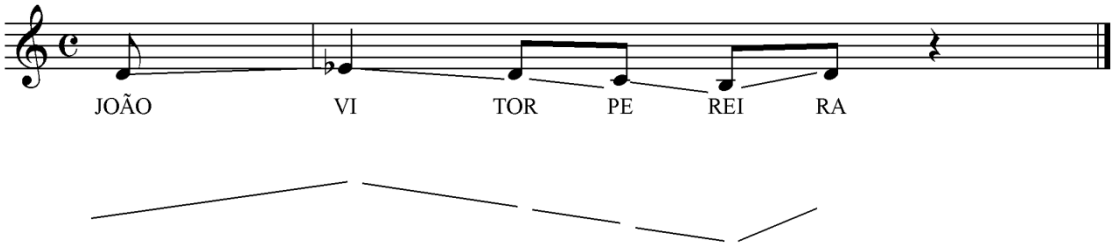
A atividade se seguiu de forma que alguns alunos que ficavam com a bola catavam seu nome enquanto outros se mostravam tímidos e se mantinham calados. Em alguns desses casos, os outros alunos acabavam cantando o nome do colega, variando o padrão melódico de um nome para outro, como se vê nas representações abaixo[13].

(um aluno canta sorrindo e olhando para o colega ao lado)

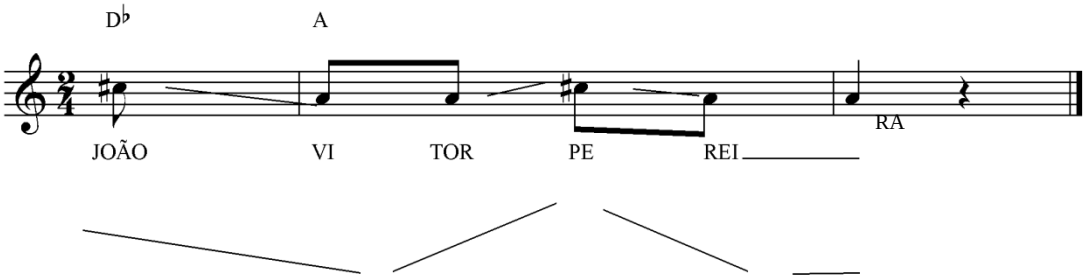
[13] Os padrões melódicos foram representados na partitura e por meio de linhas que indicam a subida e descida dos sons. O tamanho das linhas indica a duração dos sons.



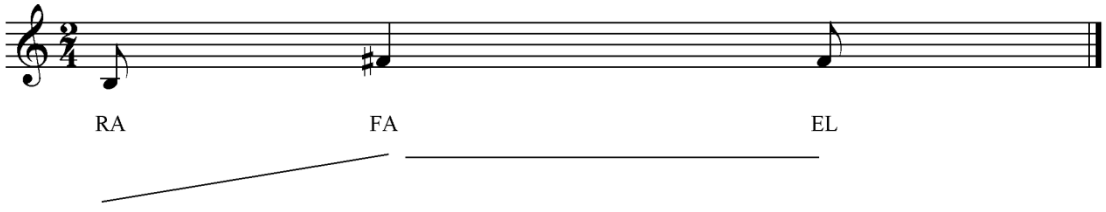
(os alunos falam o nome da aluna que ficou com a bola)



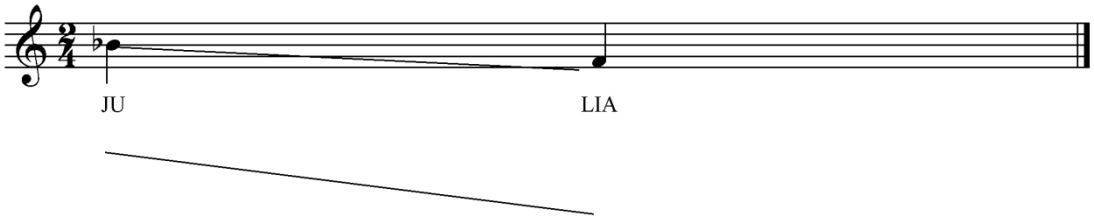
(uma aluna canta o nome duas vezes enquanto balança as mãos juntas de um lado para outro)



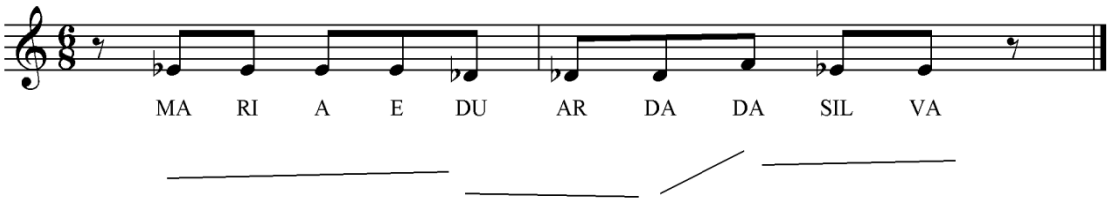
(a mesma aluna canta o nome do colega batendo palmas e num ritmo mais acelerado)



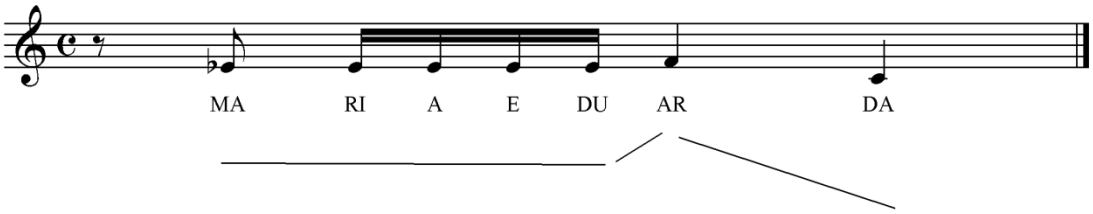
(o próprio aluno canta seu nome)



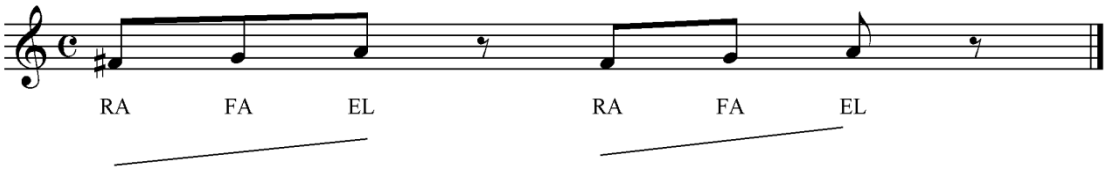
(os colegas cantam o nome da menina duas vezes enquanto a própria aluna diz o seu nome completo em forma de parlenda)



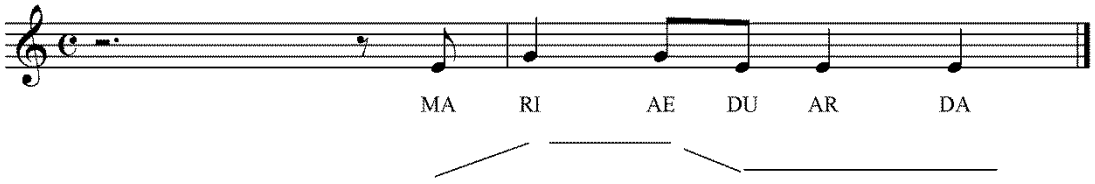
(a aluna fala seu nome e canta apenas o sobrenome)



(um aluno canta o nome da colega)



(o aluno canta seu nome novamente, com outro padrão melódico)



(a própria aluna canta seu nome – essa é a mesma aluna que cantou o nome da colega com a melodia de “Borboletinha”)

Como se vê, nem todos os alunos cantaram seu nome, mas houve uma variação significativa na forma apresentada de cada um dos poucos nomes cantados. Essa atividade revela que as crianças conseguem se adaptar a uma situação diferente daquela a que estão habituadas: ao se apresentarem, falam seu nome ao invés de cantá-lo. Ao serem instigadas a cantarem o nome, as crianças também foram capazes de se apoiar em elementos culturais já existentes (música infantil, parlenda ou padrões melódicos semelhantes ao da própria fala) para criar um produto novo que atendesse à demanda do momento da aula. Ao relacionar essa situação com o que propõe Mitjáns Martínez (2009), quando afirma que a criatividade precisa ser compreendida como capacidade especificamente humana de gerar produtos culturais significativos e que isso é essencial para o desenvolvimento humano, verifica-se que as sonorizações produzidas pelas crianças não são aleatórias ou inadequadas à situação, indicando que seu processo criativo é regulado pelas significações que emergem durante a atividade proposta. Pode-se dizer, então, que as crianças organizaram seus pensamentos de modo a gerar um produto que tivesse significado na situação vivenciada: cantar o seu nome.

A necessidade de gerar um produto significativo é tão marcante na atividade criadora que, mesmo nas crianças participantes desta pesquisa – as quais estavam iniciando suas atividades sistemáticas de musicalização – foi possível perceber um encaminhamento em suas ações (nesse caso, suas sonorizações) de maneira que pudessem associar o nome a algum padrão melódico ou mesmo criar um padrão melódico para que sua expressão sonora se adequasse ao que havia sido solicitado pela pesquisadora. Elas poderiam, por exemplo, gritar seus nomes, citar uma espécie de um animal ou mesmo dizer uma fruta iniciada com a letra de seu nome quando ficassem com a bola, mas isso não teria significado na atividade. Seu esforço por cantar o próprio nome ou de outros colegas revela que elas compreenderam qual era a necessidade do

momento e sua capacidade de gerar um produto cultural com valor dentro de um determinado contexto social indica que a criatividade está promovendo seu desenvolvimento. Outra situação vivenciada nessa atividade que revela a capacidade de gerar produtos culturalmente significativos durante o processo criativo, foi o momento em que o aluno autista ficou com a bola. Por suas limitações psicológicas, especialmente no que se refere à linguagem, esse aluno poderia apresentar dificuldades em se envolver na atividade. Entretanto, quando a pesquisadora perguntou se ele poderia cantar seu próprio nome, o menino não o fez, mas cantou uma parte da música (*passe, passe a bola*), o que pode indicar que ele entendia que não seria qualquer sonorização que caberia àquele momento, mas algo que estivesse relacionado ao comando indicado na canção apresentada na atividade. Apesar de sua sonorização ser uma reprodução de um trecho musical aprendido naquela aula, isso não significa que tenha sido uma ação desprovida de novas significações ou de novas adaptações ao contexto e, sob a perspectiva teórica adotada neste trabalho, isso é parte do complexo processo criativo, continuamente presente nas ações humanas.

A pesquisadora iniciou a atividade seguinte perguntando às crianças se elas gostavam de música. Um dos alunos disse que não gostava e a pesquisadora lhe disse que não havia problema em ele não gostar, mas que ela gostava. Outros alunos levantaram a mão e disseram que também gostavam de música. O aluno, então, após ficar um tempo com o queixo apoiado sobre as mãos, balança a cabeça, sorri e diz "*Eu gosto*". A pesquisadora não percebeu a resposta do menino, pois já estava fazendo outra pergunta à turma, e a conversa seguiu-se como se apresenta logo adiante.

P – *Vocês vão me dizer... Vocês acham que a música é feita de quê?*

C1 – *De CD... CD*. (ombros encolhidos, braços dobrados com palmas das mãos para cima na altura dos ombros e expressão facial de quem acha que a resposta é óbvia)

P – *Hum? De CD?E o que é que faz... como se faz uma música?*

Criança 2 – *Ela é gravada.* (braços semiabertos na altura dos ombros)

P – *Ela é gravada. E o que é que se usa para fazer música?...*

C 2 – *Ela encanta.* (mãos juntas embaixo do queixo)

P – *O que é que tem na música pra gente dizer: "É música"?*

C 3 – *Vida.*

De acordo com Vygotsky (1930/2009), a atividade criadora envolve a produção de algo novo, não só do mundo exterior, como também a organização dos pensamentos ou dos sentimentos presentes no próprio homem. Sendo assim, pode-se entender a situação descrita anteriormente como ação criativa, pois, como se vê já no início da conversa entre a pesquisadora e os alunos, um deles diz que não gosta de música, ou seja, seu sentimento com relação à música é, de alguma forma, negativo. No decorrer da situação, porém, a postura corporal do aluno (sentado, com os cotovelos sobre as pernas e o queixo apoiado nas mãos) parece indicar que ele está pensativo e sua reação após a continuidade da conversa (afirmar que gosta de música) revela uma organização do seu sentimento com relação à música. Não podemos afirmar por qual razão o menino disse não gostar de música, mas é possível relacionar sua mudança de opinião ao que os outros componentes do grupo disseram com respeito ao seu gosto por esse produto cultural. É provável que as falas da pesquisadora e demais crianças tenham provocado no aluno uma inquietação sobre o que havia afirmado anteriormente e o tenham instigado a reorganizar seu sentimento para com a música. Sua fala e expressão corporal revelam essa reorganização interna e sua atividade criativa. Como se vê também, o valor conferido pelos outros ao produto criado (nesse caso, a reorganização do pensamento e sentimento do menino com relação à música) não é essencial para o ato criativo (VYGOTSKY, 1930/2009; MITIJÁNS MARTÍNEZ, 2009), pois a reelaboração interna que a criança faz não interferiu no contexto da aula, ou seja, seu novo produto teve significado apenas para si própria. Mesmo quando o aluno expressou sua nova opinião, o assunto já se havia encerrado e a pesquisadora já estava apresentando outros questionamentos à turma.

Nos momentos que se seguem, percebe-se também o desenvolvimento da organização dos sentimentos; dessa vez com a participação de mais crianças. Quando a primeira criança diz que a música é feita de CD e, em seguida, outra criança diz que ela é gravada, é possível ver, através de suas falas e de sua postura corporal, a relação que as crianças fazem com a objetividade da música – um produto que está registrado por meio de gravação em um tipo de recurso que permite sua reprodução. Nesse momento, a função da música parece se restringir a ser reproduzida ou não, de acordo com a necessidade de alguma pessoa – há uma distância entre a música e a subjetividade humana. Entretanto, como a pesquisadora queria mostrar às crianças que a música é feita a partir da organização dos sons e também do silêncio, ela vai elaborando novas perguntas e, na continuidade da conversa, é possível perceber um desenvolvimento do

conceito que as crianças têm da música. Inicialmente, a criança 2 diz que a música é gravada e, em seguida, trazendo as mãos para junto de si, com uma expressão de meiguice, diz que ela encanta. Suas respostas parecem demonstrar que há uma mudança de discussão sobre os papéis que a música pode desempenhar em nosso dia a dia.

A música é algo que se registra em um CD por meio de um processo de gravação e pode ser reproduzida em momentos diversos – isso é verdade – mas ela também é um produto cultural que mantém relação com nossos sentimentos: algumas vezes encanta, outras vezes, não. Essa mudança de rumo na resposta da criança 2 pode ter deflagrado na criança 3 um conceito ainda mais profundo sobre o papel da música na vida humana: é vida. Não se pretende dizer que a resposta da criança 3 carregasse em si toda a complexidade do papel da música na vida de muitos de nós, mas o fato da aluna escolher a palavra vida indica um caminho ascendente no rumo das respostas das três alunas participantes das falas: partindo da objetividade para a subjetividade da música. Essa formação conceitual, de acordo com Lopes, Costa e Barroco (2011), desenvolve funções essenciais para a constituição do sujeito criativo, ou seja, é parte importante no processo da ação criadora. Além disso, os mesmos autores expõem que há uma estreita ligação entre o desenvolvimento da linguagem e o da imaginação criativa, pois o desenvolvimento da primeira possibilita que a criança se liberte das impressões imediatas do objeto. No excerto, verifica-se que o domínio de um vocabulário mais extenso e complexo permitiu às crianças um aprofundamento em suas conceptualizações e externalizações.

Na atividade seguinte a pesquisadora esclareceu aos alunos que a música se faz a partir da organização do som e do silêncio, e que há diversidades de sons. Para exemplificar isso, a pesquisadora apresentou alguns sons de animais e objetos sonoros, reproduzidos em CD e pediu que as crianças os identificassem. O Quadro 1 a seguir contém os sons apresentados na atividade, o nome dado pelas crianças e os movimentos e sonoridades que as crianças realizaram para alguns sons.

Sonoridade	Nomeação do som	Som realizado	Movimento
Relinchar de cavalo	Cavalo	iiiiiiiiiiii	----------
Passos de cavalo	Cavalo de novo	Pocotó	Mãos batendo nas coxas
Som da coruja	Cachorro / coruja	----------	----------
Som do pato	Pato	Quá-quá	Braços imitando movimento de voo
Som do macaco	Macaco	hu-hu-hu	Mãos coçando a cabeça e a barriga
Sirene	Polícia	----------	----------
Outra sirene	Bombeiro	----------	----------
Som de uma serra	Serra	----------	Braço pra frente e pra trás
Corneta tocando	Corneta / soldado	Tu-tu-tu	Mão fechada junto à boca
Campainha	Sino da igreja	----------	----------
Água jorrando	Água / chuva	----------	----------
Som do telefone	Telefone	----------	----------

Quadro 1 - Sonoridades e suas respectivas nomeações e representações

Ao observar o Quadro 1, verifica-se que a maioria dos sons apresentados é comum ao dia a dia de uma criança da cidade, e mesmo aqueles que não são facilmente encontrados na área urbana são vistos com certa frequência em programas infantis de TV. Por essa razão, as experiências prévias das crianças com os sons apresentados facilitou sua identificação durante a realização dessa atividade e isso foi demonstrado na rapidez com que elas nomearam cada som. De todos os sons ouvidos pelos alunos, apenas o som da coruja foi reconhecido com um pouco mais de dificuldade, enquanto os demais foram identificados assim que foram reproduzidos.

É interessante observar também que as crianças associaram alguns sons a determinados movimentos como forma de complementação da identificação do som. Isso parece indicar que, ao ouvir o som, a criança imagina o ser que o reproduz e, em alguns casos, o representa corporalmente. Essa representação corporal é uma externalização da imagem mental surgida no momento da atividade e, segundo Vygotsky (1930/2009), é necessário haver o surgimento dessas imagens para que se processe o ato criativo. Também é possível identificar no Quadro 1 um som (serra)

representado apenas por gestos, o que indica que sua significação foi feita a partir de signos não verbais, evidenciada corporalmente por meio de movimentos sem o acompanhamento da sonorização. Assim, pode-se entender que as significações produzidas pelas crianças em atividades de musicalização (ou mesmo em outras atividades), muitas vezes, precisam ser externalizadas corporalmente para se tornarem efetivas nos processo de desenvolvimento humano. Além disso, outro fator necessário à ação criativa são as experiências prévias, pois são elas que fornecem matéria prima para a imaginação reorganizar alguns elementos e transformá-los em novos produtos. A atividade de reconhecer sons envolveu vivências passadas e o surgimento de imagens mentais, além da materialização dos novos produtos criados através das sonorizações e movimentos corporais.

Nos momentos que se seguiram, a pesquisadora expôs aos alunos que o silêncio está presente na música e cantou uma melodia para que as crianças percebessem que há intervalos entre os sons, os quais são chamados de pausas. Após brincar com as crianças de "estátua" (o som de uma música indicava que as crianças deveriam se movimentar e o silêncio indicava que elas deveriam ficar como estátuas), a pesquisadora propôs que os alunos representassem o som e o silêncio por meio de desenhos. As crianças foram distribuídas nas mesinhas da sala (numeradas de 1 a 5 para facilitar a identificação das Figuras), em grupos de três ou quatro, e receberam um lápis comum e uma folha com os espaços para desenharem. Essa atividade exigiu das crianças certo grau de imaginação, bem como o rebuscar em sua bagagem cultural elementos que pudessem representar os itens propostos. Alguns desenhos demonstram bem a combinação de vivências passadas e imaginação criadora das crianças. Também se observou que os desenhos foram desenvolvidos a partir das interações de cada grupo de crianças distribuídos nas mesinhas da sala. Foi possível observar aproximações de itens ou situações utilizados para representar os elementos constituintes da música na atividade proposta, o que indica que cada produção carrega em si a bagagem cultural e a imaginação de seu autor ou autora, mas também apresenta traços dos demais indivíduos envolvidos na atividade. Esse fato corrobora o que Csikszentmihalyi (1998) e Neves Pereira (1998) afirmam sobre criatividade: um atributo ou produto não exclusivo de um indivíduo, mas de sistemas e instituições sociais que fazem julgamentos sobre o sujeito criativo. A seguir serão apresentados e analisados alguns dos desenhos realizados pelas crianças.

Figura 3 – Representação do som e do silêncio por uma aluna na mesinha 1. Som: Carnaval; silêncio: pessoa dormindo.

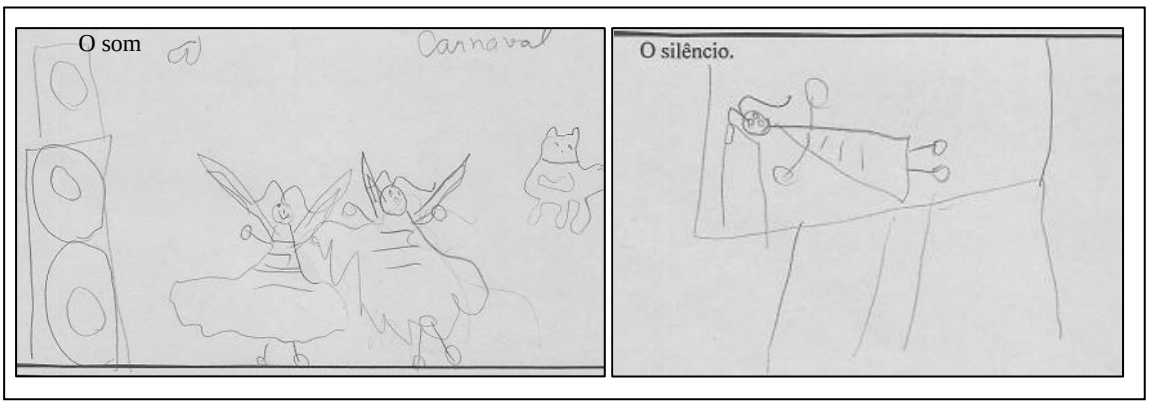


Figura 4 – Representação do som e do silêncio por outra aluna da mesinha 1. Som: Carnaval; silêncio: pessoa dormindo.

Os desenhos das duas alunas expressam suas vivências anteriores e indicam o seu sentido de som e silêncio no momento da atividade. É certo que a aluna que fez o desenho da Figura 3 tomou a iniciativa das representações, pois, antes de começar a desenhar, a menina olhou para a colega e depois, olhando para o outro lado da mesinha, falou "*Hum, vou desenhar o carnaval*". Após alguns momentos, a pesquisadora explicou mais uma vez que as crianças poderiam desenhar o que quisessem, mas não deveriam se esquecer de que o som deveria ser desenhado no quadro que estava na parte de cima da folha e o silêncio, no quadro abaixo. A menina, então, olhou para a pesquisadora e disse que o som iria ser o carnaval e, após desenhar alguns traços, parou de desenhar, apoiou um cotovelo sobre a mesa e o queixo na palma da mão – com expressão pensativa – e disse: "*O silêncio é... pessoa dormindo*" (agitando a mão ao lado da cabeça). Por meio desses indicativos e do próprio desenho que estava fazendo, essa aluna exerceu influência sobre a colega ao lado, pois a criatividade é um produto de

interação entre o sujeito criativo e seu ambiente – mediato e imediato. Os desenhos, entretanto, demonstram a diversidade dos sentidos sobre carnaval das alunas e isso se deu assim porque todo ato criativo depende da relação dialética entre sujeito e cultura. Ou seja, embora a imaginação criadora ocorra na mente humana, essa mente é constituída no palco sócio histórico em que vive o sujeito criativo (NEVES PEREIRA, 1998).

Sem pretender fazer uma análise aprofundada dos desenhos, pois não é objetivo deste trabalho, pode-se observar que há elementos em cada um que revelam os sentidos produzidos durante a atividade. Na Figura 3, o carnaval é representado por meio de um carro alegórico e pessoas fantasiadas acompanhando-o, enquanto que na Figura 4 há caixas de som e pessoas fantasiadas, aparentemente, dançando. Ambos ilustram bem o carnaval, mas os elementos presentes em cada um indicam que as alunas rebuscaram em sua memória aspectos da festividade que poderiam ser uma representação do som e imaginaram situações possíveis de serem expressas no desenho. O primeiro desenho parece se apoiar no movimento e na agitação do carnaval (o que gera muito som); o segundo desenho, por outro lado, traz um elemento muito mais definidor de produção de som (mais especificamente, a música): caixas de som muito grandes, e expõe que a aluna se ateve também à sua representação objetiva. Além do som, as crianças também usaram a mesma representação do silêncio e o fizeram com muita propriedade, pois o momento em que dormimos exige silêncio, ou pouco som, no ambiente em que nos encontramos. A oposição da presença do som entre as duas situações (carnaval – muito som; pessoa dormindo – pouco ou nenhum som) revela que as meninas apreenderam os conceitos de som e silêncio e criaram imagens mentais que o representassem.

Outro grupo de alunos, sentados à mesinha 2, representou o som e o silêncio por meio de figuras de animais, mas, enquanto o som foi representado por mais de um animal, o silêncio foi representado por um só animal (Figura 5). Com essa representação, pode-se dizer que o processo criativo desses alunos – todos meninos – se deu em um ciclo que envolveu a apreensão de conceitos (som e silêncio); busca de elementos em vivências anteriores (animais produzem som); imaginação criadora (muitos animais – som; um animal – silêncio) e materialização do produto (desenhos representando o som e o silêncio). Além disso, é muito provável que um dos alunos tenha indicado que o som seria representado por animais e os demais alunos tenham decidido fazer a mesma representação, como aconteceu com os desenhos analisados anteriormente. Entretanto, os sentidos produzidos por cada criança durante a atividade, a

organização do pensamento e as reformulações de novas configurações subjetivas foram singulares e diversas, o que se caracteriza como processo criativo (VYGOTSKY, 1930/2009; MITIJÁNS MARTÍNEZ, 2009).

O som (alunos 1, 2 e 3 da mesa 2) O silêncio (alunos 1, 2 e 3 da mesa 2)[14]

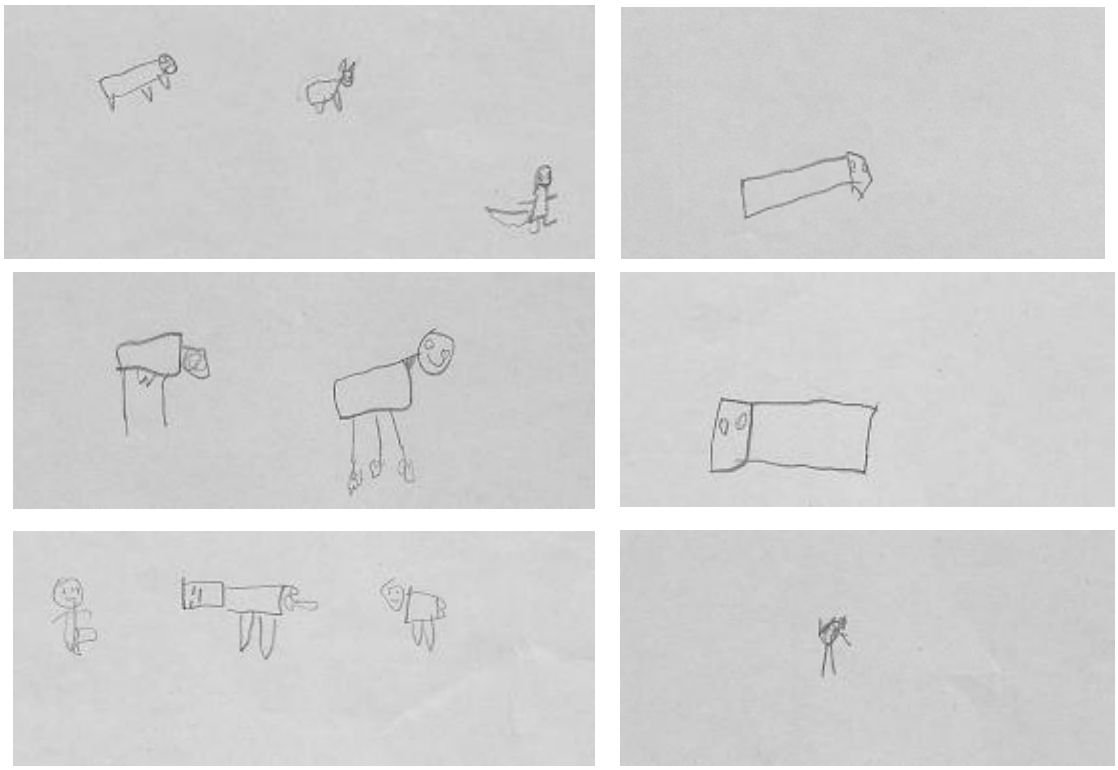


Figura 5 – Representações do som e do silêncio de três alunos da mesinha 2.

Em outra mesinha (3), composta por quatro meninas, o padrão para a representação do som e do silêncio de três alunas se diferenciou através dos tamanhos dos objetos escolhidos para tal representação: som – objetos maiores; silêncio – objetos menores (Figura 6). Uma das alunas, porém, não seguiu o mesmo padrão das colegas e desenhou elementos do mesmo tamanho: representou o som por meio de um notebook, e o silêncio através de um animal com a boca fechada (Figura 7). Esses desenhos também revelam que as crianças foram capazes de diferenciar os conceitos de som e silêncio e usaram a imaginação criadora para fazer suas representações de maneiras

[14] Não foi propósito da pesquisa saber o que significava cada desenho, mas verificar as diversas formas de representação que poderiam ser criadas pelas crianças. Assim, só foi possível descrever os desenhos daquelas que verbalizaram suas ideias.

muito distintas. Entretanto, a Figura 7 demonstra que o processo criativo não se prende às determinações do contexto imediato nem limita o sujeito criador a seguir padrões estipulados, mas indica que a criança se sentiu à vontade para elaborar representações específicas para suas significações, apoiada em suas experiências prévias. Todas as representações, porém, apresentam traços de criatividade pelo próprio processo de reorganizar a subjetividade, dissociar, modificar e associar elementos retirados de situações vivenciadas anteriormente, na tentativa de gerar um novo produto que abrange a formulação de conceituações e sua externalização por meio de desenhos.

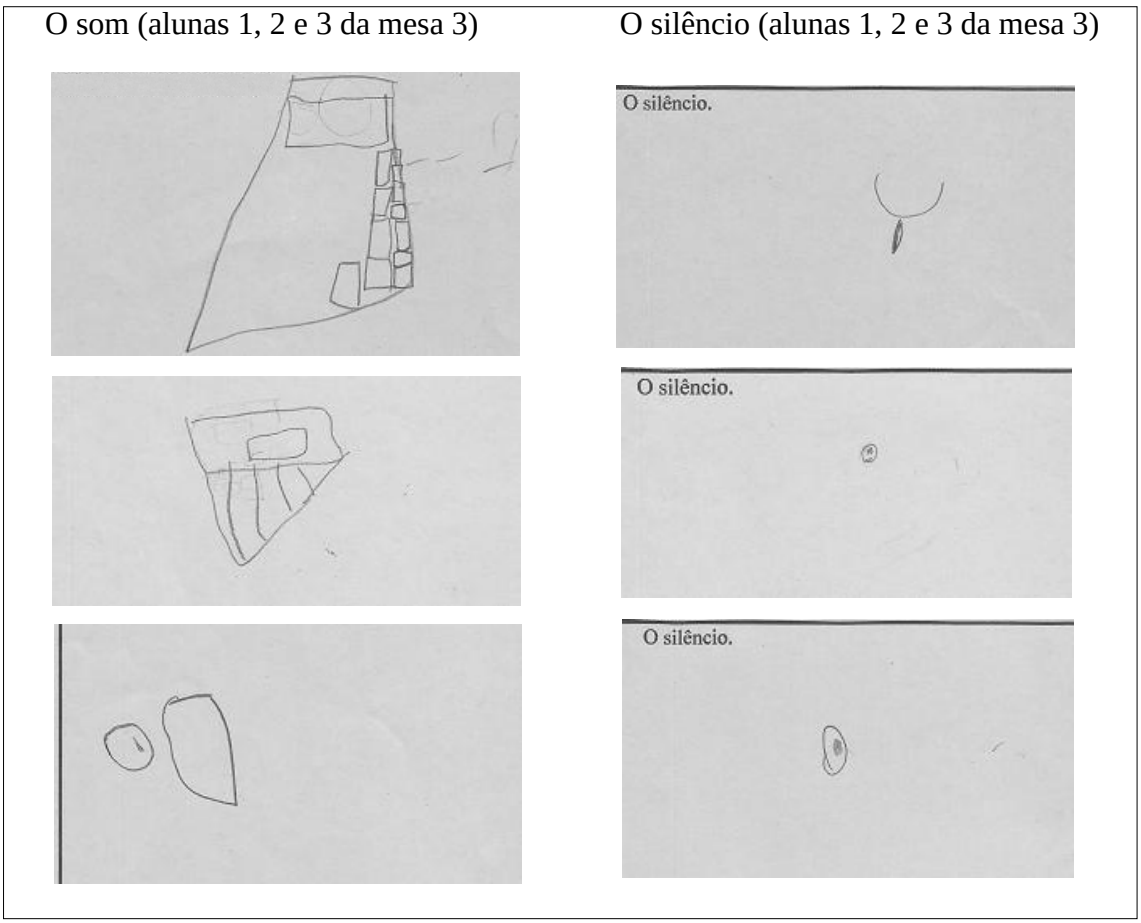


Figura 6 – Desenhos das alunas 1, 2 e 3 da mesinha 3.

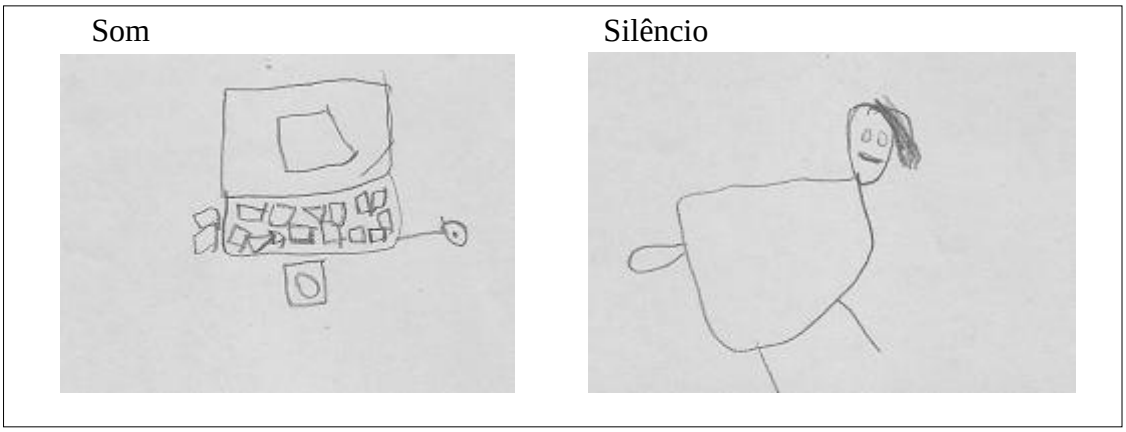


Figura 7 – Representação do som e do silêncio da aluna 4 da mesinha 3.

Verifica-se, assim, a complexidade da ação criadora durante essa atividade aparentemente simples e comum às crianças (representar algo por meio de desenho), ao considerar que os alunos se apoiaram em suas experiências de vida, reorganizaram seus sentidos em relação a determinados elementos culturais, combinaram elementos de situações diversas entre si, sofreram influência do ambiente – influenciando-o também – e materializaram sua imaginação por meio de um produto: seu desenho.

Após fazer as análises das atividades realizadas no primeiro encontro, que abordou os elementos constituintes da música, passaremos às análises do encontro seguinte, que enfocou alguns elementos constituintes do som: as características sonoras.

4.3.2. 2º encontro – Reconhecimento das qualidades sonoras

A proposta para esse encontro era mostrar às crianças que os sons possuem qualidades que os caracterizam e que é possível distinguir e nomear cada uma delas. As qualidades sonoras apresentadas foram altura, intensidade, duração e timbre. Foram utilizados objetos sonoros e a própria voz dos alunos para ajudar as crianças a perceberem a diferença entre os aspectos opostos de cada qualidade do som abordada nas atividades. Dessa forma, na duração do som, que envolve os ritmos musicais, observou-se que os sons podem ser rápidos ou lentos; quanto à altura, os sons podem ser agudos (fininhos) ou graves (grossos) e, de acordo com a intensidade sonora, podem ser fortes ou suaves. Para mostrar a diferença entre os timbres sonoros, a pesquisadora fechava os olhos de uma criança e pedia que outra criança falasse uma frase para que a

primeira dissesse de quem era a voz. Não foi feito um aprofundamento conceitual a respeito de cada qualidade sonora, mas foi possível perceber que os alunos conseguiram apreender a diferença entre os pares opostos de cada uma e reconheceram objetos apresentados na sala que produziam sons com determinadas características.

Cada vez que mostrava um objeto sonoro, a pesquisadora produzia seu som e as crianças mostravam uma reação que será analisada a seguir. Ao mostrar um tambor de brinquedo, a pesquisadora começou a tocá-lo num padrão rítmico e uma das alunas começou a acompanhar batendo palmas e mexendo o corpo ao som do ritmo. Outras crianças também acompanharam com palmas. Em seguida, a pesquisadora mudou o padrão rítmico por mais duas vezes e as crianças acompanharam as mudanças. O último padrão imitava a batida de um tambor de uma banda marcial (tum – tum tum) e, enquanto as crianças imitavam as batidas, uma aluna falou: "*É marchando*". A imitação, como parte integrante das ações humanas, foi o recurso utilizado pelas crianças para se envolverem na atividade, mas essa ação não foi totalmente desprovida de imaginação criativa, pois toda ação imitativa pressupõe que o sujeito em atividade desenvolveu capacidade de compreensão por si mesmo e é capaz de reorganizar seus pensamentos em novas configurações subjetivas, o que envolve ação criadora (BENEDETTI; KERR, 2009, VYGOTSKY, 1930/2009). A iniciativa das crianças para baterem palmas, apesar de ser um impulso por repetir um ritmo, revela sua ação imaginativa, pois, enquanto a pesquisadora usava um instrumento sonoro, elas fizeram de seu próprio corpo o instrumento. Sendo o instrumento musical um mediador entre o ser humano e o mundo, que amplia suas possibilidades técnicas de expressão em relação à música (SCHROEDER, 2005), verifica-se que as crianças buscaram uma nova forma de adaptação para conseguirem se expressar em um contexto específico de relação com a música. Essa capacidade de adaptação é própria do ser humano e deflagra todo o processo de criação (VYGOTSKY, 1930/2009).

Nem todas as crianças conseguiram acompanhar com exatidão os ritmos, mas é possível pensar que, enquanto tentavam imitar uma batida rítmica, seus pensamentos eram movidos pelas significações geradas nessa atividade, como demonstra a aluna que associou o último padrão rítmico à ação de marchar. Não há como dizer em que tipo de marcha ela pensou – se foi a dos soldados ou a de uma banda marcial em evolução, por exemplo – mas sua fala indica que sua imaginação se deslocou do momento da aula para buscar elementos de vivências passadas e relacioná-los à atividade de marcar uma batida rítmica com as mãos. Vê-se que, mesmo utilizando apenas as mãos nessa

atividade sonora, a sonoridade produzida pelas crianças deflagrou em uma das alunas a associação com uma atividade que envolve movimentos com outras partes do corpo e que se dá em momentos específicos em seu contexto cultural. Essa organização dos pensamentos de modo a dar significação a uma ação em situações cotidianas é parte do processo criativo e, embora ocorra na mente do sujeito criativo, é gerada no palco sócio histórico em que este habita (MITIJÁNS MARTÍNEZ, 2009; NEVES PEREIRA, 1998).

O fato de as crianças se utilizarem do corpo para produzirem sonoridades musicais indica que elas conseguiram compreender que é possível gerar música sem muitos recursos sonoros e que o próprio corpo serve como instrumento para esse tipo de sonorização. A reação das crianças a outros objetos sonoros apresentados pela pesquisadora revela ainda mais o quanto elas conseguem adaptar o corpo de forma criativa na tentativa de gerar um produto musical. Logo após o tambor, a pesquisadora mostrou um par de maracas e começou a tocá-las. Duas ou três crianças começaram a bater palmas, uma menina agitou as mãos imitando o movimento da pesquisadora, e a aluna que havia sido a primeira a bater palmas ao ouvir o toque do tambor, começou a bater as mãos nas pernas. Todos os alunos, então, passaram a fazer o mesmo movimento dessa aluna. Em seguida, a pesquisadora apresenta outra maraca, com uma rede e continhas envolvendo-a, e diz: "*Outra maraca, mas é diferente, olha*". Ao começar a tocar, as crianças se dividiram nos movimentos corporais: alguns alunos começaram imediatamente a bater as mãos nas pernas, outros a baterem palmas e mãos nas pernas, alternadamente, e uma das alunas juntou as mãos na altura do peito e balançou os ombros pra frente e para trás.

Evidencia-se que as crianças buscaram formas criativas de representar corporalmente as diversas sonoridades apresentadas. O tambor foi representado pelas palmas e o par de maracas, pelas mãos batendo nas pernas. Mas, quando a pesquisadora apresentou outra maraca e disse que ela era diferente, o movimento das crianças não foi único e isso pareceu revelar significações diferenciadas geradas pelas crianças. Mesmo o objeto sonoro tendo aspecto e sonoridade ao anteriormente apresentado (Figura 8), é possível que a fala da pesquisadora tenha provocado em algumas crianças a necessidade de representá-lo de forma diferenciada. Percebeu-se, também, que não houve concordância unânime para sua representação, pois, enquanto uns faziam um movimento, outros faziam outro. Isso demonstra que a ação imitativa das crianças não foi feita ao acaso. É muito provável que os sentidos produzidos pelas crianças durante a

atividade, baseados em suas experiências culturais, tenham direcionado suas escolhas por determinado movimento representativo do instrumento musical, pois o ato criativo reflete e expressa uma inter-relação dialética entre o homem e a cultura (NEVES PEREIRA, 1998).

Par de maracas

Maraca com continhas

Figura 8 – Maracas.

A pesquisadora ainda mostrou outros objetos sonoros e alguns animais de pelúcia para que as crianças imitassem suas "vozes". Em seguida, pediu aos alunos para indicarem objetos ou animais que produziam sons suaves ou fortes, rápidos ou lentos e agudos ou graves. Em todas as situações, as crianças mostraram compreender bem a diferença entre as qualidades sonoras e fizeram associações corretas dos objetos às qualidades destacadas pela pesquisadora. Nessa atividade, as crianças demonstraram a apropriação de alguns conceitos espontâneos a respeito da música ao indicarem que já eram capazes de perceber as diferenças entre os parâmetros sonoros. No entanto, ao ser realizada a atividade, as crianças puderam se apropriar de conceitos científicos sobre o tema. Essa apropriação pode ter ocorrido com o apoio da linguagem verbal e as significações que as palavras traziam em si. Os conceitos de força e suavidade do som podiam não ser comuns às crianças, mas, certamente, elas já vivenciaram situações em que os termos forte e suave foram aplicados (bater forte uma porta, por exemplo) e puderam transferir esses conceitos para a intensidade com que o som é produzido. Isso ficou bem evidenciado quando a pesquisadora pergunta qual dos animais pode produzir um som forte e, imediatamente, alguns alunos imitaram o som do tigre com forte intensidade. Revela-se, assim, que o conceito de força não está no som em si, mas nas significações já apropriadas pelas crianças em momentos anteriores e foram essas significações que possibilitaram a formação de novos conceitos. Como a atividade foi realizada com sistematização, em um espaço destinado à elaboração, formação e

apropriação de conceitos, com base nas convenções sociais impostas pela cultura, os novos conceitos apreendidos deixaram de ser espontâneos para serem científicos – respeitando as limitações e capacidades de abstração das crianças com a idade proposta para esta pesquisa (VIGOTSKI, 1988).

Para ajudar as crianças a compreenderem que um mesmo objeto sonoro pode produzir sons fortes ou suaves, a pesquisadora perguntou aos alunos se o tambor poderia produzir um som suave, ao que algumas crianças responderam que sim. A pesquisadora começa a tocar o instrumento bem suave com batidas lentas. Um dos alunos, então, fala: "*É porque tem que bater devagar, se bater devagar...*". A pesquisadora chama a atenção dos alunos para essa fala e mostra que é possível bater devagar de modo suave ou forte e vice-versa. Com isso, as crianças tiveram a oportunidade de perceber que as grandezas do som (intensidade, altura e duração) são distintas e independentes, o que permite muitas formas de associação entre elas. Com esse fator em mente, é possível pensar que os próprios elementos constituintes do som, com suas possibilidades de dissociação, modificação e associação propiciam, com grande intensidade, o processo criativo em atividades de musicalização ou em atividades de produção sonora. A fala do aluno revela não só sua compreensão a respeito do modo como um som suave pode ser produzido, mas também a sua experiência com esse tipo de produção sonora. É muito comum, até mesmo entre os adultos, a indicação desse entendimento. Por vezes, por exemplo, para ensinar uma criança a fechar uma porta com pouca intensidade de som, alguns adultos dizem: "*Feche devagar*". Assim, é provável que o aluno tenha trazido à mente esse tipo de vivência ao argumentar com a pesquisadora que é o andamento das batidas que determinam a suavidade do som, e não a intensidade com que são produzidas. Sua fala também pode demonstrar uma inadaptação ao novo conceito apresentado pela pesquisadora e, ao vê-la produzindo sonoridades fortes com batidas lentas e sonoridades suaves com batidas rápidas, é provável que tenha entrado no processo de reorganização do pensamento e na própria formulação de conceitos, o que se configura como processo criativo, como propõe Vygotsky (1930/2009).

Por fim, foi solicitado aos alunos que representassem, por meio de desenhos, as qualidades sonoras. Em uma folha de papel foram dispostos seis retângulos e as crianças deveriam desenhar um aspecto de cada qualidade (suave/forte; agudo/grave; rápido/lento) em cada um deles. Como no encontro anterior, alguns desenhos indicam que as crianças se apoiavam nos desenhos umas das outras para criarem o seu próprio

desenho, como mostra a Figura 9. A imitação, como já foi visto anteriormente, não é um mero ato repetitivo, mas pode carregar em si as possibilidades de novas configurações da subjetividade, pois os sentidos produzidos ou emergidos nessa ação são específicos para cada sujeito envolvido. Enquanto ato externo (nesse caso, um desenho), pode ser uma cópia, mas a subjetividade que a ação envolve requer o apoio em vivências passadas significativas para o sujeito, organização do pensamento e surgimento de imagens mentais que ganham significado no momento da atividade. Essa organização interna está longe de ser uma simples imitação ou cópia, portanto, é também parte de um processo que envolve criatividade.

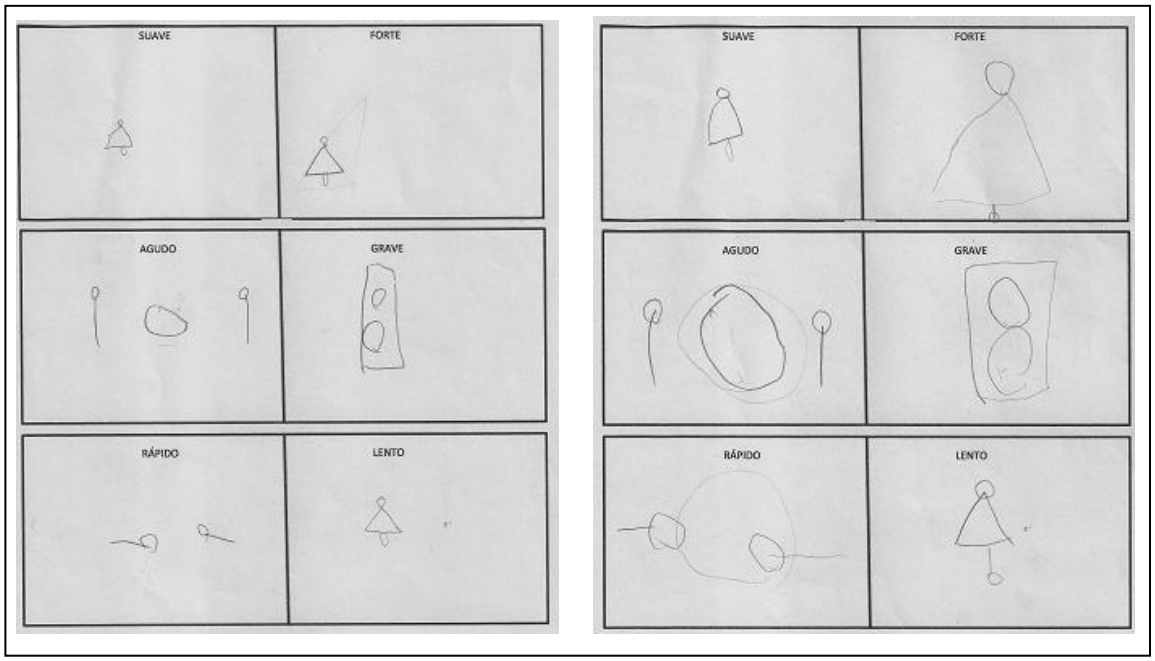


Figura 9 – Desenhos das características sonoras de duas alunas sentadas à mesma mesinha.

Outro aspecto observado nessa mesma atividade foi o fato de muitas crianças usarem elementos diferentes para representarem as características sonoras (Figura 10). Ao fazerem isso, as crianças demonstraram que apreenderam os conceitos apresentados no encontro, pois, uma vez que os parâmetros sonoros se diferenciam uns dos outros e que cada um também envolve diferenças em si mesmo, a sua representação por meio de desenho deveria dar conta disso. Algumas crianças também revelaram sua capacidade de formação de conceitos e de abstração dos mesmos quando representaram as qualidades sonoras com traços de desenhos abstratos em vez de se utilizaram de objetos ou seres para fazerem suas representações. Outros autores (CAUDURO, 1989;

GOMES; BIAGIONI; VISCONTI,1998) também destacam esse tipo de representação por crianças com a mesma idade das participantes desta pesquisa, mesmo por aquelas que estão envolvidas em atividades de musicalização desde os primeiros anos de vida. Verifica-se, assim, que crianças iniciantes em atividades de musicalização, com idade de quatro a seis anos, apreendem conceitos científicos sobre os parâmetros sonoros e conseguem retirar elementos do som que, apesar de estar tão presente em nosso cotidiano, não é algo que se pode ver ou tocar[15].

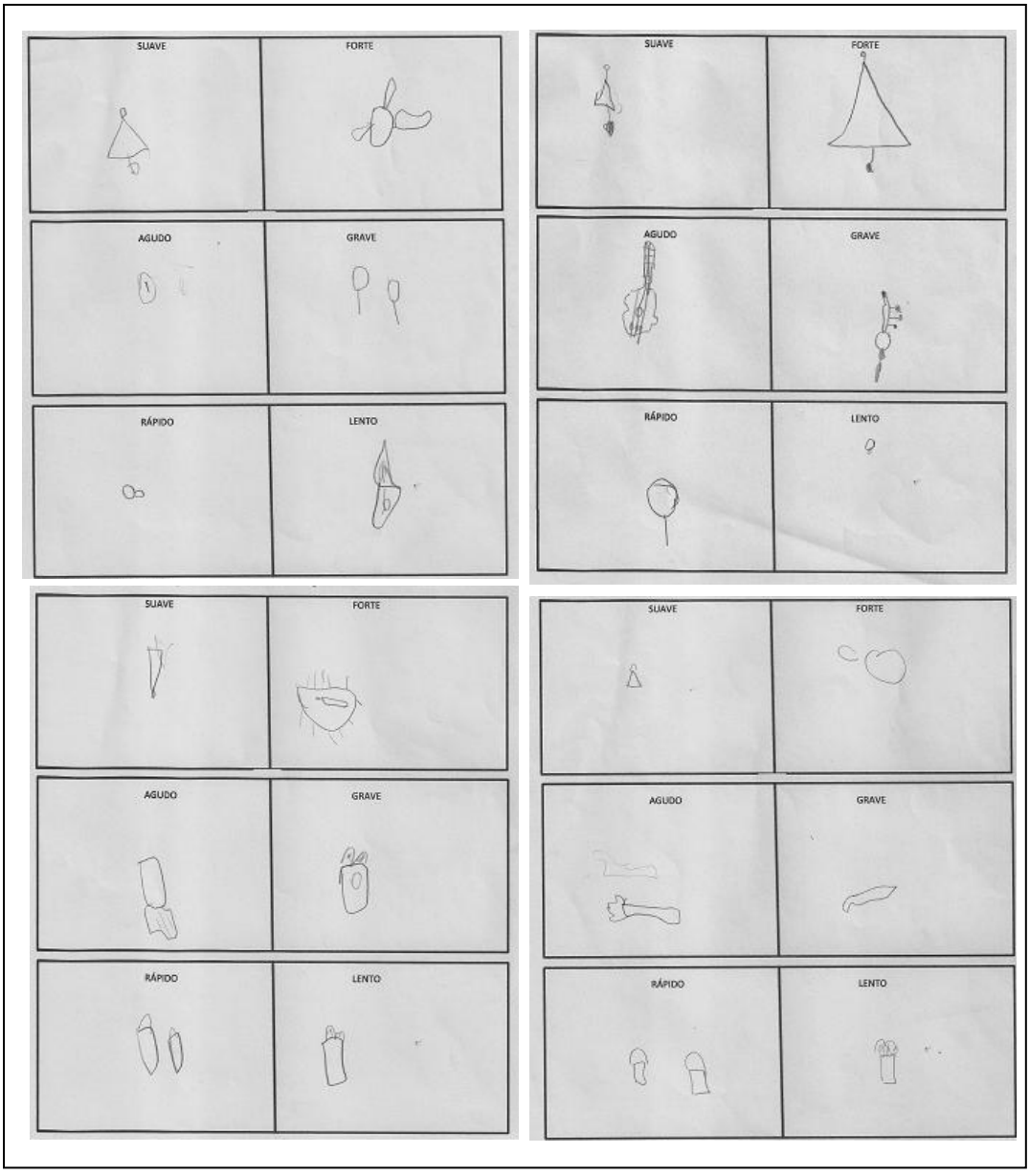


Figura 10 – Representações das qualidades sonoras por quatro alunos. Para cada qualidade, um elemento representativo.

[15] Para algumas pessoas com capacidade de sinestesia (mais de um sentido é envolvido na percepção), é possível ver e até mesmo inalar o som (SACKS, 2007). Entretanto, isso só ocorre com uma parcela pequena da população.

Ao analisar a Figura 11 é possível verificar que a criança revela uma apropriação de conceito ainda mais substancial, pois os traços são dispostos de modo a transmitir as sensações que cada característica transmite, provavelmente a partir de outras vivências que envolviam as significações relacionadas às palavras usadas para nomearem as qualidades sonoras em destaque. Vê-se nas representações do som suave e do som forte que o aluno usou a intensidade na realização do desenho, enquanto no som rápido e no som lento, os traços parecem ter sido realizados com andamentos diferentes, próprios dos parâmetros abordados. Tanto essa como outras crianças se apoiaram em seu conhecimento sobre objetos concretos (como se vê nos desenhos de instrumentos musicais utilizados pelas crianças ou animais desenhados no primeiro encontro), ou nas vivências com eles, para fazerem uma representação material de um elemento não material, ou seja, usaram uma coisa para simbolizar outra. (MOZZER; BORGES, 2008; VYGOTSKY, 1930/2009).

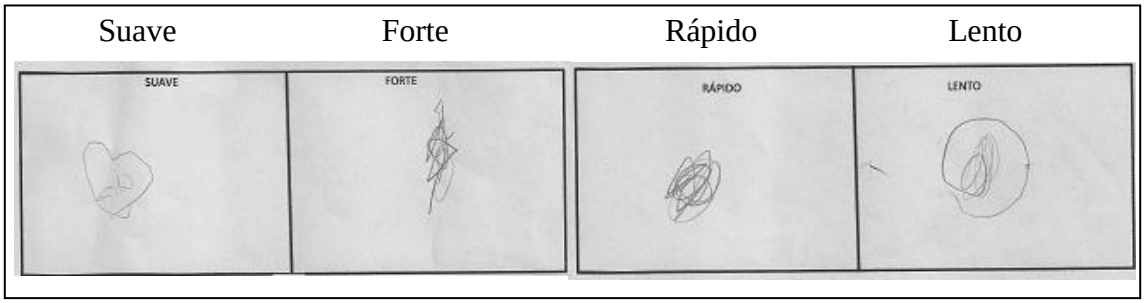


Figura 11 – Representação das características do som por meio de traços e movimentos relacionados a cada qualidade.

Embora as vivências musicais cotidianas das crianças envolvam a música em sua totalidade, faz-se necessário conhecer os elementos que constituem o som para que os significados sociais dessas mesmas vivências se ampliem na vida das crianças e da comunidade escolar (BENEDETTI; KERR, 2009). Ao serem capazes de perceber aspectos específicos dos sons que fazem parte de uma determinada música ou de sonoridades do ambiente, as crianças acrescentam elementos à sua bagagem cultural que podem ser utilizados em suas ações criativas, sejam elas atividades musicais ou de outra natureza. Esses elementos vão formar uma rede de significações e serão acrescentados a outras configurações subjetivas que permitirão que as crianças os relacionem com

sentimentos e pensamentos diversos de modo que possam se tornar deflagradores, ou mesmo constituintes, de novos processos criativos. Vê-se, então, que o reconhecimento dos parâmetros sonoros torna-se uma prática musical de papel relevante no desenvolvimento de crianças da educação infantil, pois amplia suas capacidades cognitivas e, consequentemente, suas capacidades criativas.

Realizadas as discussões analíticas do segundo encontro, será feita a análise das explorações sonoras vivenciadas no encontro seguinte. O instrumento responsável por essas produções sonoras foi o próprio corpo das crianças.

4.3.3. Sons do corpo e produção de sonoridades corporais

O terceiro encontro aconteceu na sala de aula das crianças onde todas estavam sentadas em suas cadeiras em volta das mesinhas. Inicialmente, a pesquisadora relembrou os conceitos apresentados nos encontros anteriores: a presença do som e do silêncio na música e as qualidades sonoras. As crianças não apresentaram dificuldade em produzir algumas dessas qualidades e, quando a pesquisadora pediu para mostrarem como era um som forte, elas fizeram o som do tigre; para representar o som suave, produziram o som de um pintinho, mas com intensidade um pouco menos forte, em relação ao som do tigre. A pesquisadora, então, explicou que o mesmo som pode ser forte ou suave e pediu que os alunos fizessem o som do pintinho suave e, em seguida, forte. O som rápido foi representado por palmas batidas rapidamente e o som lento foi reproduzido por meio de sílabas pronunciadas em cadência lenta: “tá – tá – tá”. Entretanto, quando a pesquisadora solicitou que os alunos mostrassem como era um som grave, as crianças ficaram em silêncio, indicando que não apreenderam o conceito sobre essa característica sonora. A pesquisadora pediu que elas imitassem o boi e disse que esse som era grave, ou grosso. Em seguida, ela perguntou como era um som agudo, ou fininho, e, imediatamente, as crianças fizeram o som de um pintinho.

Pode-se verificar que a apropriação dos conceitos musicais ocorridos nos encontros anteriores se apresentou consistente e efetiva, pois os alunos foram capazes de representar adequadamente a maioria desses conceitos. Entretanto, o fato de não produzirem um som grave no momento que foram solicitados a fazerem, pode indicar

que a representação das qualidades sonoras se deu com apoio em conhecimentos que não estão diretamente relacionados aos conhecimentos musicais. Como as palavras *forte*, *lento* e *rápido* são comuns em seu cotidiano, é possível que as crianças tenham buscado as significações dessas palavras em outras situações para aplicá-las às características do som e, assim, apropriarem-se de novos conceitos que lhes estavam sendo apresentados. Uma evidência disso pode ser verificada quando as crianças fazem o som do tigre para representarem um som forte e o som do pintinho para representarem o som suave. Embora sua produção sonora tenha variado pouco em intensidade, a escolha por dois animais com tamanhos, forças e "vozes" tão opostas entre si indicou que as crianças compreendiam a oposição entre suave e forte – só necessitavam de uma orientação com respeito à sua aplicação na produção dos sons. Por essa razão, a pesquisadora pediu que o som do pintinho fosse produzido com intensidade suave e, em seguida, forte para que os alunos pudessem se apropriar da significação dos vocábulos *forte* e *suave* dentro do campo do conhecimento musical.

Quando foram solicitadas a produzirem um som grave, as crianças permaneceram em silêncio, tornando ainda mais evidente que suas apropriações dos parâmetros sonoros estavam pautadas em conhecimentos externos ao campo musical. Como a palavra *grave* não lhes fazia remeter a alguma situação que envolvesse qualquer tipo de produção sonora, elas não foram capazes de emitir nenhum som. Foi necessário que a pesquisadora pedisse que os alunos imitassem um boi e lhes explicasse que aquele era um som grave, ou grosso. No momento seguinte, a pesquisadora pediu que os alunos mostrassem como era um som agudo (oposto do som grave) e eles não mostraram nenhuma dificuldade em produzir o som, indicando que haviam se apropriado desse conceito musical. Como a capacidade de formação de conceitos é generalizadora e desenvolve funções essenciais para a constituição do sujeito criativo (LOPES; COSTA; BARROCO, 2011), os momentos de apresentação de conceitos musicais às crianças proporcionaram a amplificação de sua capacidade criativa, não só no campo da música, mas também em outros campos de conhecimento, com os quais elas possam ter contato.

Após a revisão das qualidades sonoras, a pesquisadora perguntou quem tinha um instrumento em casa e as crianças começaram a mencionar os nomes de seus instrumentos – de brinquedo e de uso profissional. Em seguida, a pesquisadora falou que todos possuem um instrumento, que o corpo é esse instrumento e perguntou: "*Vocês sabiam que o nosso corpo pode fazer música?*". Antes de terminar a frase, um dos alunos começou a bater a palma da mão esquerda no cotovelo direito, produzindo

sonoridade com esse movimento. A pesquisadora pediu que as crianças repetissem o movimento e, a partir desse momento, muitas outras crianças foram criando sonoridades com diversas partes do corpo. O Quadro 2 a seguir mostra as partes do corpo utilizadas para produzir as sonoridades.

Sons produzidos com as mãos	**Sons produzidos com os pés**	**Sons produzidos com a boca**
Palmas Mãos nas coxas Mãos nas bochechas Mãos na barriga Mão na axila Mãos espalmadas Mãos na cabeça Mãos no peito	Pés alternados no chão	Estalo de língua Assobio

Quadro 2 - Sonoridades produzidas com o corpo.

A diversidade das sonoridades produzidas pelas crianças indica sua capacidade criativa de usar o corpo como instrumento sonoro. Algumas das sonoridades produzidas são comuns ao cotidiano infantil (bater palmas, assobiar, estalar a língua), entretanto, muitos movimentos sonoros produzidos durante a atividade emergiram como fruto da imaginação das crianças. Observa-se no Quadro 2 que muitos movimentos foram realizados com o bater das mãos. Como a tarefa exigia a criação de novas formas de produzir som com o corpo, é provável que as crianças tenham se apoiado em um movimento corporal sonoro presente em seu cotidiano (bater palmas) para criar novas sonoridades. É possível, também, que o primeiro movimento realizado nessa atividade (mão no cotovelo) tenha deflagrado nas crianças a imaginação de bater as mãos em outras partes do corpo e produzirem variadas sonoridades. Percebe-se, assim, que, ao se depararem com uma demanda incomum ao seu cotidiano escolar, as crianças precisaram fazer rearranjos do que já existia para dar conta de uma necessidade determinada em seu contexto social (LOPES; COSTA; BARROCO, 2011).

Na atividade seguinte, a pesquisadora organizou as crianças em grupos e determinou que cada um produzisse uma determinada sonoridade corporal para formar

uma orquestra. Um grupo bateu palmas, outro grupo estalou os dedos, o terceiro grupo bateu os pés no chão e o quarto grupo estalou a língua. Ao comando da pesquisadora, as crianças realizavam os movimentos sincronizados, alternavam o andamento e a intensidade deles e paravam no momento indicado. A pesquisadora aproveitou a atividade para perguntar às crianças que sons eram fortes e quais sons eram suaves e as crianças não apresentaram nenhuma dificuldade em identificar essas variações da intensidade sonora nos movimentos realizados. Em seguida, foi feita a brincadeira "Imite o mestre". A pesquisadora realizou uma sequência de movimentos corporais para que as crianças repetissem. Após um treino, as crianças fizeram a sequência como a pesquisadora apresentou e foi possível variar o andamento e a intensidade nesses movimentos. Em seguida, a pesquisadora pediu que as crianças criassem sequências sonoras com movimentos corporais para que o restante da turma as imitasse. Os movimentos produzidos pelos alunos foram parecidos com os que elas haviam realizado na primeira atividade do encontro (fazer do corpo um instrumento sonoro), com pequenas variações. O Quadro 3 a seguir apresenta essas variações.

Movimentos realizados na primeira atividade	**Variação dos movimentos em atividade posterior**
Mão no cotovelo	Movimento alternado da palma e do dorso da mão no cotovelo
Mão na barriga	Movimento das mãos de um lado para outro da barriga
Mão no peito	Punho fechado batendo no peito com suavidade
Pés alternados no chão	Alternância no andamento do movimento (ora rápido, ora lento)

Quadro 3 - Variação nos movimentos realizados em atividades diferentes.

Ao analisar esse excerto, verifica-se que o processo criativo das crianças se dá num constante movimento de se apoiar em vivências passadas para fazer emergir um produto da imaginação com vistas a atender às necessidades surgidas durante as

atividades realizadas. É possível observar que as crianças se esforçam para gerar novos produtos ao reorganizarem os elementos presentes em outras vivências, usando sua imaginação para dar-lhes novas significações ou fazendo modificações nos elementos constituintes dessas vivências, variando as associações entre eles. Segundo Vygotsky (1930/2009), os mecanismos de elaboração do produto da imaginação são dissociação, transformação e associação das partes e é possível identificar alguns desses mecanismos nas ações realizadas pelas crianças neste encontro. Ao rememorarem as sonoridades corporais produzidas no primeiro momento, as crianças dissociaram as partes dessa vivência, realizaram associações entre essas partes e externalizaram um produto da imaginação diferente (ou transformado) do produto inicial, como se verifica nos movimentos apresentados no Quadro 3.

Outro aspecto relevante é que o uso do corpo para produzir sonoridades já havia sido feito no encontro anterior, sem mesmo que fosse sugerido durante a atividade. As crianças ouviram algumas sonoridades e as acompanharam produzindo sons com o próprio corpo, variando os movimentos e sons de acordo com as variações de objetos sonoros apresentados pela pesquisadora. Isso parece indicar que o conhecimento musical nem sempre é explícito, ou seja, há um conhecimento tácito no fazer musical. Na atividade do segundo encontro, em que as crianças produziram sonoridades com o corpo, verificou-se que elas usaram sua imaginação criativa ao rearranjarem as impressões apreendidas por meio da percepção e as externalizaram utilizando-se do que estava à sua disposição para produzirem as sonoridades pretendidas sem que, para isso, fosse preciso expor o que deveriam fazer. De acordo com Granja (2006), por ser a música uma das linguagens artísticas mais abstratas, ela envolve alguns elementos que nem sempre são explícitos, portanto, percepção e conhecimento tácito são características próprias da linguagem musical.

Um momento em que esse conhecimento tácito se revelou no terceiro encontro foi quando a pesquisadora solicitou que a "orquestra corporal" tocasse rápido e, em seguida, tocasse lentamente. Os sons rápidos foram produzidos com forte intensidade e os lentos, de modo bem suave. Embora o som suave também possa ser produzido rapidamente, ou vice-versa, é comum que crianças, e até mesmo adultos (GOMES; BIAGIONI; VISCONTI,1998), associem o som suave ao andamento lento e o som forte ao andamento rápido, o que se configura como conhecimento implícito, comum na linguagem musical. Em certo momento do segundo encontro, entretanto, aconteceu algo que revelou que o conhecimento tácito pode se encaminhar para o conhecimento

explícito quando o sujeito se depara com uma situação de contraposição ao seu entendimento implícito. Quando a pesquisadora apresentou aos alunos que um mesmo objeto sonoro pode produzir sons fortes ou suaves, um aluno alegou que o som produzido suavemente resultava do modo lento como o objeto era tocado. A fala do garoto ("*É porque tem que bater devagar, se bater devagar*...") indicou que ele tinha um conhecimento a respeito da produção sonora com intensidade suave, que, inicialmente, era implícito, mas, ao organizar seu pensamento para dar uma explicação plausível (pelo menos para ele), esse conhecimento saiu do nível tácito para o explícito. Portanto, a organização conceitual elaborada pelo aluno revelou uma ação mental que relacionou percepção e discurso, ampliando suas capacidades cognitivas e promovendo a apropriação do conhecimento musical (BENEDETTI; KERR, 2009). Verificou-se, assim, que o processo de apropriação do conhecimento, seja musical ou de outro campo, envolve uma relação dialética entre os conhecimentos explícito e implícito, numa contínua organização do pensamento por meio da imaginação criativa.

No quarto encontro, as crianças relacionam sons a determinados sentimentos e exploram os sons do ambiente de uma viagem imaginária. A seguir serão analisadas as atividades desenvolvidas nesse momento.

4.3.4. 4º encontro – Relação entre sons e sentimentos/sons do ambiente

Para a realização do quarto encontro, as crianças foram levadas para a sala de linguagem e dispostas sentadas sobre o tapete da sala. A pesquisadora iniciou o encontro pedindo que as crianças dissessem o que já haviam aprendido nos últimos encontros e elas definiriam o que aprenderam com as palavras *música*, *silêncio* e *som*. A pesquisadora, então, perguntou como poderiam ser os sons e elas foram dando as definições: agudo, fino, forte, suave, rápido, lento. Verifica-se que as crianças parecem ter se apropriado de um vocabulário mais amplo envolvendo música. É provável que as palavras citadas por elas sejam comuns no cotidiano de seu contexto cultural, mas os significados das mesmas ganharam novas dimensões durante as atividades realizadas e é possível ver isso na organização conceitual apresentada em suas respostas.

Quando os alunos falaram as palavras música, silêncio e som, deram indicações de que haviam apreendido o que lhes foi apresentado no primeiro encontro sobre a forma como a música é produzida: por meio da organização dos sons e do silêncio. Isso pode revelar que o significado sobre música se ampliou pelo fato de que eles apreenderam que há uma ação intencional de distribuir os seus elementos constituintes (sons e silêncio) a fim de se obter um produto sonoro que é denominado culturalmente de "música". O que antes podia ser apenas uma reprodução sonora, ganha elementos, ações e intenções em seu significado. Ainda é possível dizer que os significados das qualidades sonoras também se ampliaram porque, inicialmente, estavam baseados nos conhecimentos tácitos que as crianças tinham a seu respeito. Mas, com as conceituações apresentadas durante os encontros, observou-se que as crianças foram capazes de identificar a maioria dos parâmetros do som, nomeá-los e reproduzi-los, agregando, assim, elementos que permitiram a elaboração de conhecimentos científicos e, consequentemente, a produção de significados mais abrangentes desses parâmetros.

Apesar de não se pretender abordar sobre educação musical, ou mesmo sobre o processo de ensino-aprendizagem da música, não se pode desconsiderar que houve um ato educador durante a pesquisa que promoveu a apropriação de conceitos musicais muito elaborados, por parte dos alunos participantes, e contribuiu para que eles saíssem de sua zona de desenvolvimento efetivo para a zona de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1935/2010). Ao observar o desenvolvimento das crianças em suas apropriações de alguns conhecimentos musicais, verifica-se que houve uma convergência dos interesses delas para as atividades realizadas durante esta pesquisa. De acordo com Benedetti e Kerr (2009), o ato educativo é criador e transformador e, portanto, não pode ser rígido ou distante dos interesses e motivações dos educandos. Possivelmente, foi por estarem interessadas nas atividades de musicalização – pois estas também se relacionavam com seus interesses cotidianos – que as crianças apreenderam os conhecimentos científicos apresentados em cada encontro e, dessa forma, estiveram envolvidas em um processo de aprendizagem musical que pôde lhes proporcionar a ampliação de significados sociais e o interesse por novos aprendizados nessa área de conhecimento.

Na atividade seguinte, a pesquisadora explicou às crianças que os sons podem nos transmitir sentimentos ou podem nos dizer alguma coisa. Pediu, então, para que elas dissessem que som lhes fazia sentir medo e alguns alunos, imediatamente, imitaram o uivo do lobo. Em seguida, a pesquisadora pediu que elas dissessem quais sons as

deixavam felizes e um dos alunos disse que era o som do cavalo. Ao ser questionado por que esse som lhe deixava feliz, ele disse que não sabia a razão. Por fim, a pesquisadora perguntou que sons poderiam transmitir a sensação de sono e um aluno começou a movimentar os braços imitando uma serra e produz a sonoridade sss, sss, sss. A pesquisadora indagou se realmente era uma serra que o menino tinha em mente e ele repetiu o movimento e o som produzidos anteriormente. Outras crianças também participaram dizendo que uma história, uma música ou o som "piu-piu-piu" lhes transmitia a sensação de sono.

Ao analisar esse excerto, verifica-se que apenas dois sons foram produzidos (uivo do lobo e o som do pintinho), enquanto os demais foram mencionados pelas crianças – possivelmente pelo fato de que alguns sons eram mais fáceis que outros para serem produzidos. Entretanto, pode-se acrescentar a isso o fato de que a própria produção sonora já carregaria em si mesma o sentimento mencionado pela pesquisadora. Ao imitarem o uivo do lobo, as crianças transmitiram o sentimento de medo que aquele som lhes causava, assim como o som suave do pintinho poderia causar a sensação de sono ou tranquilidade. Há outro aspecto que também deve ser considerado nessa análise. Quando o aluno se referiu ao som do cavalo como um som que causava felicidade e não foi capaz de explicar o porquê desse sentimento, evidenciou que esse som poderia transmitir felicidade de modo geral, ou seja, parece que ele mesmo não tinha experimentado esse sentimento ao ouvir o som do cavalo, mas, por algum motivo não revelado nos dados, esse som seria uma boa representação para a felicidade. Talvez o aluno tenha presenciado situações (reais ou fictícias) em que pessoas relacionassem cavalos a momentos prazerosos ou mesmo tenha criado imagens mentais que fizessem essa relação. Não se sabe ao certo o motivo dessa associação, mas pode-se afirmar que o aluno usou sua imaginação para relacionar o som de animal a um sentimento subjetivo e relativo, sem apresentar nenhuma explicação para o fato.

É possível verificar que os sons ou representações sonoras apresentados pelas crianças resultaram de uma atividade imaginativa que estava vinculada a algum tipo de sentimento ou emoção. Vygotsky (1930/2009) propõe que toda forma de representação criadora carrega em si elementos afetivos. Por outro lado, todas as vivências que provocam em nós sentimentos e emoções coincidentes resultam no surgimento de imagens que tendem a se unir, sem aparentes semelhanças internas ou externas. É possível dizer que, no momento em que a pesquisadora menciona os sentimentos medo, felicidade e sensação de sono ou tranquilidade, as crianças são motivadas a buscarem

em sua memória as imagens mentais criadas em situações anteriores, nas quais elas mesmas experimentaram esses sentimentos ou estados emocionais. Embora, provavelmente, as crianças estivessem apenas rememorando vivências passadas, pode-se dizer que essa atividade também é parte de seu processo criativo, pois provocou nelas uma reorganização dos seus pensamentos e sentimentos e, consequentemente, a produção de novos sentidos. Outro aspecto que deve ser considerado é que, quando a pesquisadora pediu que as crianças dissessem que sons lhes provocavam determinados sentimentos ou sensações, as crianças mencionaram alguns sons enquanto produziram outros. Isso pode evidenciar os tipos de imagens mentais surgidas na atividade. Enquanto os sons mencionados podem revelar o surgimento de imagens mentais visuais, os sons produzidos indicam que as imagens produzidas pelas crianças foram sonoras, associadas ou não às imagens visuais. Como o presente trabalho trata de atividades envolvendo sonoridades, é relevante verificar que o processo criativo das crianças envolve também suas memórias auditivas, bem como a atividade imaginativa sonora.

Outro momento relevante foi quando um dos alunos fez o movimento da serra para indicar que lhe transmitia a sensação de sono. A pesquisadora perguntou que som era aquele e o menino, repetindo o movimento da serra, disse "*É o da árvore que cortou*". Parece difícil pensar que uma serra cortando uma árvore possa transmitir a sensação de sono ou de tranquilidade, mas foi exatamente essa relação que o aluno fez. Percebe-se, assim, o surgimento de uma imagem mental não muito convencional aos padrões culturais, revelando que a imaginação dessa criança está desvinculada da realidade, como Vygotsky (1930/2009) propõe que é possível acontecer. Diante dessa relação apresentada pelo aluno, outras crianças começaram a contestar e disseram que uma história, uma música ou mesmo o som de um pintinho poderiam representar a sensação de sono, e não o som de uma serra. Verificou-se, assim, que a desvinculação da realidade não aconteceu com todas as crianças nessa atividade e isso se deve ao fato de que o desenvolvimento da imaginação criadora ocorre de maneira diferenciada de um sujeito para outro, paulatinamente, partindo de formas mais simples para mais complexas.

Na atividade seguinte, a pesquisadora formou duas filas de crianças (uma de meninas e outra de meninos) e disse que seriam dois trenzinhos que deveriam seguir os ritmos produzidos nas músicas que fossem tocadas[16]. A atividade gerou muita algazarra, pois as crianças começaram a empurrar umas às outras provocando a dispersão de algumas delas e a desatenção às músicas reproduzidas. Por essa razão, não foi possível verificar variação nos movimentos das crianças durante a atividade. Apenas uma das meninas tentou seguir o andamento reproduzido, mas a dinâmica da turma impediu que ela continuasse acompanhando as variações de andamento. Com essa atividade, a pesquisadora pretendia verificar como as crianças reagiriam a determinados andamentos musicais, como forma de externalizar seu entendimento a respeito dessa qualidade sonora, mas só foi possível observar que seu interesse não estava voltado para a proposta da pesquisadora e isso impediu seu envolvimento efetivo na atividade.

Na continuidade, a pesquisadora organizou as crianças sentadas no tapete da sala e pediu que elas imaginassem que estavam viajando em um trem. Ela comentou com as crianças que o trem é um meio de transporte, como elas haviam aprendido no dia anterior[17]. Explicou, então, que apresentaria algumas situações dessa viagem no trem e elas deveriam produzir os sons que imaginassem fazer parte das cenas. As crianças demonstraram interesse na atividade e foi possível observar a produção de diversas sonoridades e, assim como aconteceu no primeiro encontro[18], as crianças não só produziram os sons, mas também realizaram movimentos durante a sonorização. O Quadro 4 a seguir apresenta esses sons e movimentos.

[16] As músicas foram "Meu trenzinho" e "Contando até dez", inclusas no CD da obra de Gomes, Biagioni e Visconti (1998) e apresentavam variação no andamento em cada uma delas.

[17] A pesquisadora havia ido à escola no dia anterior e vira as crianças, guiadas pela professora, passeando pelos corredores em fila e cantando uma música que falava de uma viagem de trem.

[18] Atividade da nomeação dos sons – as crianças ouviam uma sonoridade e diziam que objeto ou ser produzira aquele som.

Situação	Sonoridade	Movimento
Trem partindo	Tchu-tchu	Mão puxando a buzina do trem
Trem ganha velocidade	Pipiiiiii (grave)	Braços em movimento de corrida
Trem andando no trilho	Tec-tec-tec/ tchu-tchu	Braços girando na altura da barriga
Vagão com pessoas felizes	Hi-hi-hi	Sorriso largo no rosto
Passeio na cozinha do trem	Chiiiiii	----------
Mulher nervosa	Gruuuunn	Mãos na cintura e cara de bravo
Vagão com jogos e brincadeiras	Tec-tec-tec/ pi-pi-pi-pi	Braços girando na altura da barriga
Homem dormindo	Rronc	Cabeça pendendo para baixo e olhos fechados
Bebê chorando	Uéééé	Mãos esfregando os olhos
Trem avisa que está passando	Pi-pi-pi-pi Tu-tuuu	Mão puxando a buzina do trem
Trem parando	Tsssiiii Uuuuu	Crianças param os movimentos que estão fazendo
Pessoas descendo do trem	Bum-bum	Pés batendo no chão

Quadro 4 – Sons e movimentos realizados pelas crianças para representarem situações de uma viagem imaginária.

O Quadro 4 revela que as crianças possuíam uma extensa bagagem cultural com relação às vivências apresentadas pela pesquisadora, ainda que, provavelmente, elas nunca tenham andado de trem. A capacidade humana de imaginar é o que possibilita que formemos em nossa mente imagens daquilo que não vivemos, sejam situações de um passado distante ou de um futuro que nos espera; podem também ser situações vividas por outros ou mesmo sugeridas como imaginárias, a partir de nossas experiências sociais. Em todas essas situações, a imaginação é a função psicológica superior que possibilita o desprendimento da realidade concreta imediata do sujeito em ação (VYGOTSKY, 1930/2009) e é ela que deflagra a ação criativa que gera um produto novo, material ou subjetivo. Ao observar o Quadro 4, verifica-se que há coerência entre as situações propostas pela pesquisadora e as sonoridades e os movimentos produzidos pelas crianças, indicando que a atividade imaginativa das crianças não esteve desvinculada da realidade, apesar de desprendê-las de sua realidade imediata. É possível também verificar que há situações diferenciadas que são representadas pelos mesmos sons e/ou movimentos, o que pode indicar uma ação

criadora por parte das crianças, por se configurar como momento de produção de novos sentidos para esses sons e movimentos repetidos.

Verifica-se, também, que a maioria das sonoridades produzidas pelas crianças esteve apoiada na realização de movimentos corporais, indicando que os processos ocorridos na mente perpassaram por todo corpo e se externalizaram em forma de movimentos, revelando as significações ali produzidas. Entende-se, assim, que, se não fosse pela presença do movimento corporal, não seria possível afirmar que um mesmo som estaria representando situações diferentes. Portanto, a presença desse signo não verbal indica uma ação criadora por parte das crianças, pois é ele que revela quais sentidos foram produzidos por elas no momento da produção sonora. Por fim, pode-se dizer que, no momento em que as crianças fizeram o som para representar uma mulher nervosa, houve uma relação de sua expressão corporal com a sensação de nervosismo que ela representou. Isso se evidencia no fato de que as crianças não só produziram o som, mas acrescentaram expressão no rosto e postura corporal a esse som, indicando que a ideia de uma mulher nervosa provocou nelas as sensações físicas próprias desse sentimento (tensão muscular nos braços e no rosto). Para encerrar as atividades desse encontro, a pesquisadora reproduziu uma música no aparelho de som e brincou de roda com as crianças.

Finalizando a análise, serão feitas considerações a respeito do quinto encontro realizado para construção de dados desta pesquisa. A atividade proposta para o encontro foi a sonorização de uma história em que o recurso de produção sonora utilizado foi o próprio corpo.

4.3.5. 5º encontro – Sonorização de uma história

O último encontro realizado nesta pesquisa ocorreu na própria sala de aula das crianças. Quando a pesquisadora chegou à sala, os alunos estavam ensaiando uma apresentação de dança com tema junino. Eles estavam em pé, dispostos em quatro filas, sobre marcações no chão que indicavam o lugar de cada um na dança. Ao encerrarem o ensaio, a pesquisadora pediu que eles sentassem sobre as marcações (Figura 12) e deu início à construção dos dados.

Figura 12 – Disposição das crianças na sala de aula durante o 5º encontro (Foto modificada para não mostrar imagem das crianças).

Como nos encontros anteriores, a pesquisadora perguntou aos alunos o que eles haviam aprendido nas atividades de musicalização e pediu que fizessem sonorizações para conferir se eles haviam apreendido os conceitos trabalhados nos encontros. Após lhes contaria uma, mas precisaria da ajuda delas na atividade. A pesquisadora, então, informou às crianças que elas deveriam criar sons para alguns objetos e seres que ela iria mencionar. Esses objetos e seres faziam parte do enredo da história e, a cada dois ou três seres ou objetos a serem sonorizados pelas crianças, a pesquisadora fazia uma recapitulação de todos os sons criados. Na maioria das vezes, os sons eram criados por uma ou duas crianças e as demais os imitavam. Em outros momentos, quando o objeto ou ser sonorizado já possuía um som característico, mais crianças produziam o mesmo som a um só tempo. Em alguns momentos, foram sugeridos dois sons ou mais para o mesmo objeto e a pesquisadora interveio para que as crianças decidissem por apenas um desses sons, considerando o som mais original ou que apresentasse maior aceitação entre os alunos.

A história[19] narrada foi retirada de um livro didático do 3º ano do Ensino Fundamental e foram escolhidas algumas palavras para que as crianças dessem sons às

[19] A opção por essa história foi feita ainda no período de elaboração do projeto para qualificação. Buscou-se uma história que fosse simples e curta, com poucas palavras com sons característicos e com um enredo que despertasse a atenção das crianças.

mesmas. Não houve um critério definido para a escolha das palavras, mas optou-se por palavras que fossem substantivos e que fizessem parte do cotidiano das crianças. O texto será apresentado a seguir e as palavras em itálico foram as escolhidas pela pesquisadora para que fossem sonorizadas.

Eu sonho o que eu quero!

Eu sonhei que era uma *árvore*, com galhos cheios de flores,
com frutos, com muitos *ninhos*, com *vento* nas minhas folhas,
com canto de *passarinhos*.
Um dos galhos era grande, como um braço se estendia.
Nele alguém dependurou duas cordas e um balanço.
Vieram muitas *crianças*, gente pequena e alegre. (…)
Mas o dono quis fazer um *estacionamento* no terreno onde eu estava.
E vieram quatro *homens*, com *machados* e com *serras*, prontos pra me derrubar.
Como eu não era gente, não podia nem gritar.
Foi aí que eu dei um jeito, para o sonho eu alterar. (…)
Os tais *homens*, que eram maus, resolveram virar gente.
Deixaram a *árvore* em paz. Pegaram as ferramentas, começaram a trabalhar
e construíram *brinquedos* pras crianças do lugar.
Então eu fiquei contente e pude logo acordar… (BANDEIRA, 2009)

A atividade de sonorizar uma história apresentou aspectos de análise relevantes para esta pesquisa. Ao pensar nas palavras escolhidas pela pesquisadora para serem sonorizadas, percebe-se que algumas delas já possuem sons característicos (vento, passarinhos, machados e serras), mas outras não podem ser consideradas da mesma forma (árvore, ninhos, brinquedos, crianças, homens e estacionamento). Por causa dessa falta de sons próprios, as crianças levaram mais tempo para criar um som para algumas dessas palavras (árvore, homens) do que para as que possuem um som característico (vento, machado), mas cada som criado apresentava algum tipo de relação com o ser sonorizado. Além disso, alguns sons eram produzidos juntamente com um movimento, que também se relacionava com o ser ou objeto sonorizado, e isso ajudou a

pesquisadora a entender a escolha que as crianças fizeram de determinados sons. A seguir será apresentado um quadro com as palavras destacadas no texto, o som escolhido para representar a palavra e o movimento realizado pelas crianças durante a produção sonora.

Palavra	**Som produzido**	**Movimento realizado**
Árvore	Truc, truc	Mãos dando socos leves no ar.
Ninhos	Piu, piu	----------
Vento	Shiiii	Braços movimentando lentamente de um lado para outro.
Passarinhos	Piu, piu, piu	Braços imitando o bater de asas.
Crianças	eh (som longo)	Sorriso no rosto.
Estacionamento	Bi, bi, bi	Mãos espalmadas em movimento como se estivessem acionando a buzina de um carro.
Homens	Pés no chão	Pés batendo com força no chão
Machado	Tuc, tuc, tuc	Mão em punho batendo na palma da outra mão.
Serra	Siiiiiii	Uma mão sobre a palma da outra movimentando para frente e para trás.
Brinquedos	Pá, pá, pá	Mãos em punho batendo no chão.

Quadro 5 – Relação entre as palavras do texto e os sons e movimentos produzidos pelas crianças.

Ao se observar o Quadro 5, verifica-se que o som e o movimento realizados pelas crianças fez lembrar algo relacionado à palavra, ainda que não fosse o próprio ser ou objeto. Vê-se isso na palavra passarinhos. O som criado lembra a "voz" dos pássaros e o movimento dos braços lembra o voo dessas aves. Esse padrão se seguiu em algumas palavras e a relação entre som, palavra e movimento envolveu mais de um ser ou objeto no momento da sonorização. Há, porém, alguns aspectos apresentados no Quadro que despertaram a atenção no momento de análise, sobre os quais se fará uma discussão a seguir.

Por não possuir um som específico, a palavra árvore não oferecia muitos recursos para as crianças determinarem sua sonoridade na atividade, assim, quando um dos alunos apresentou o som *truc*, *truc*, a pesquisadora perguntou por que ele o havia escolhido e o menino explicou que era o som do tronco da árvore. Percebe-se que não há relação direta entre o som e o ser sonorizado, mas há uma relação entre o som escolhido e os fonemas da palavra tronco (**tr**on**co** – **truc**). Isso revela que a atividade

imaginativa da criança se apoiou nas possibilidades sonoras de uma palavra que se relacionava com a árvore (tronco é parte da árvore) para produzir um som que a representasse e isso só foi possível porque seu conhecimento da linguagem escrita lhe proporcionou recursos para efetivar essa relação. De acordo com Lopes, Costa e Barroco (2011), há uma clara ligação entre o desenvolvimento da linguagem e o da imaginação criativa e a sonorização da palavra árvore revelou essa ligação. O movimento realizado pelas crianças também demonstrou uma organização rítmica no momento da produção sonora, pois, cada vez que as crianças diziam a palavra *truc*, elas movimentavam a mão no ar, revelando seu conhecimento tácito sobre um dos elementos constituintes da música – o ritmo. O mesmo aconteceu com a palavra *brinquedos*. Ao tempo em que as crianças produziam o som *pá*, iam batendo no chão estabelecendo um padrão rítmico para sua sonorização. Outro aspecto verificado nessa palavra é que o som utilizado pelas crianças não se remete a um brinquedo específico, mas lembra o som de crianças brincando com diversos tipos de brinquedos, e a associação do som ao movimento, com um padrão rítmico definido, pode indicar uma regularidade na brincadeira, seja ela qual for.

Observa-se também no Quadro que o mesmo som (piu, piu, piu) foi produzido para representar duas palavras diferentes, mas que apresentavam relação entre si (ninhos e passarinhos). Quando se verifica, porém, que só há movimento para a palavra *passarinhos*, entende-se que a bagagem cultural das crianças lhes possibilitou relacionar o som do passarinho à palavra *ninhos* – porque é nesse local que os passarinhos nascem e se desenvolvem – mas limitou-lhes que atribuíssem algum movimento a essa palavra, pois, enquanto os passarinhos podem voar ao baterem suas asas, o ninho não tem nenhum movimento. Ao relacionar os sons e movimentos atribuídos a muitas das palavras apresentadas pela pesquisadora, é possível, portanto, verificar uma corporeidade da percepção das crianças, a qual fez do seu corpo uma unidade de integração da consciência, dos sentidos e dos objetos (GRANJA, 2006).

Na continuidade, a pesquisadora pediu às crianças para dizerem quais dos sons apresentados na atividade poderiam ser considerados agudos ou graves e suaves ou fortes. As crianças fizeram a seguinte relação:

Som agudo – piu, piu

Som grave – truc, truc

Som suave – siiiii (som da serra realizado juntamente com o movimento das mãos)

Som forte – pés batendo no chão (som que representou a palavra *homens*)

Verifica-se que há coerência entre a relação dos sons da história com os parâmetros sonoros, indicando que as crianças se apropriaram desses conceitos musicais ao identificar e reconhecer as qualidades do som propostas pela pesquisadora. Até mesmo o som suave foi relacionado devidamente, pois, embora a serra da história nos faça lembrar um som forte, o som que as crianças produziram no momento da sonorização foi suave, revelando que elas compreenderam que é possível um mesmo ser ou objeto emitir um som forte ou suave.

Para encerrar o encontro, a pesquisadora leu a história na íntegra para as crianças e elas foram sonorizando-a, de acordo com os sons já estabelecidos anteriormente. A pesquisadora fez uma leitura inicial como forma de ensaio. Em seguida ela leu a história novamente para encerrar o encontro. Os dois momentos de narração da história provocaram uma reação interessante nas crianças e, de certa forma, já esperada pela pesquisadora: elas sonorizaram mais situações do que aquelas previamente ensaiadas, ou seja, à medida que a pesquisadora ia narrando a história, elas iam criando sons ou movimentos para outras palavras ou trechos dela. A seguir será repetido o texto da história com as sonorizações feitas pelas crianças nos dois momentos de narração. As palavras escolhidas pela pesquisadora no início da atividade permanecerão em itálico e o sinal (*) indicará que o som e o movimento realizados pelas crianças são os mesmos apresentados no Quadro 5. As novas sonorizações serão descritas entre parênteses e as linhas serão numeradas para facilitar a descrição na análise que se segue.

Eu sonho o que eu quero!

(1) Eu sonhei que era uma *árvore* (*), com galhos cheios de flores (shiiii – balanço dos braços),
(2) com frutos (iam, iam – movimento da mão abrindo e fechando na frente da boca), com muitos *ninhos* (*), com *vento* (*) nas minhas folhas,
(3) com canto de *passarinhos* (*).
(4) Um dos galhos era grande, como um braço se estendia (truc, truc – algumas crianças abrem os braços).

(5) Nele alguém dependurou duas cordas e um balanço (uma criança com os braços abertos balança o corpo lentamente de um lado para outro).
(6) Vieram muitas *crianças* (*), gente pequena e alegre (eeh).
(7) Mas o dono quis fazer um *estacionamento* (*) no terreno onde eu estava.
(8) E vieram quatro *homens* (*), com *machados* (pou – mãos imitando o movimento de bater o machado na árvore) e com *serras* (*), prontos pra me derrubar.
(9) Como eu não era gente, não podia nem gritar (aah – som agudo).
(10) Foi aí que eu dei um jeito, para o sonho eu alterar.
(11) Os tais *homens* (*), que eram maus, resolveram virar gente.
(12) Deixaram a *árvore* em paz. Pegaram as ferramentas ("*e foram embora*" – uma menina completa), começaram a trabalhar
(13) e construíram *brinquedos* (tchi, tchi – som agudo/mesmo movimento das mãos apresentado no Quadro 5) pras crianças do lugar.
(14) Então eu fiquei contente e pude logo acordar…

Observa-se que muitas das palavras em itálico (destacadas pela pesquisadora no primeiro momento da atividade) foram sonorizadas tal qual apresenta o Quadro 5, mas algumas outras (machados e brinquedos) tiveram suas sonorizações e movimentos modificados durante a leitura da história, além das novas situações sonorizadas ao longo da narração. A partir dessas situações, percebe-se que o momento de sonorização da história também envolveu um processo de compreensão e interpretação, por parte das crianças, do texto lido pela pesquisadora. Entende-se que as crianças não concentraram sua atenção apenas nas palavras anteriormente selecionadas, mas na história completa, com suas relações contextuais e possibilidades de novas produções de sentido. Verifica-se, por exemplo, nas linhas 1, 2, 4, 5, 6 e 9 que as novas sonorizações se relacionaram adequadamente às situações ou palavras apresentadas durante a leitura do texto, indicando que o produto surgido na atividade (sonorização e movimento corporal representativos das situações do texto) resultou da organização entre o que as crianças já conheciam e as situações emergidas durante a leitura. De acordo com Ferreira e Dias (2005), a leitura (e o presente trabalho toma a liberdade de considerar a escuta de uma leitura como parte dessa ação) torna possível uma reorganização do conhecimento que o sujeito leitor já trazia em sua bagagem cultural com novos conhecimentos proporcionados pela leitura recente. Essa reorganização possibilita a produção de

sentidos no ato da leitura e torna mais completos e complexos os novos conceitos surgidos nessa atividade. Dessa forma, entende-se que a leitura, ou a escuta de uma leitura, é uma ação criativa por sua potencialidade de provocar mudanças no indivíduo e nas suas relações com o mundo, o que pode levar a transformações coletivas (FERREIRA; DIAS, 2002).

Em outro momento, na linha 12, há uma intervenção de uma menina que se diferencia das demais intervenções sonoras realizadas pelas crianças, a qual também revela o processo de reorganização do pensamento da criança envolvida e a fluidez de sua imaginação relacionada aos sentimentos surgidos durante a leitura. A aluna escutou a frase "*Deixaram a árvore em paz. Pegaram as ferramentas,*" e falou "*e foram embora*", dando um desfecho para a situação: os homens maus foram embora e não vão mais perturbar a árvore. Sua fala indica uma tentativa de resolver uma situação causadora de tensão e revela sua imaginação criativa ao apresentar uma solução para o problema da árvore. Tanto nessa, quanto nas demais situações descritas, percebe-se o envolvimento das crianças com a atividade da leitura e sua ação criativa no momento de dar vida sonora aos seres ou situações específicas surgidas no texto.

As atividades realizadas nesse último encontro demonstraram que a ação criadora das crianças esteve diretamente relacionada à sua capacidade de recordar suas experiências com os seres e objetos apresentados na história, combinada com a capacidade de imaginar sons de outros objetos ou seres, que mantém alguma aproximação com aqueles inicialmente apresentados, e, assim, produzirem novos sentidos sonoros para eles (VYGOTSKY, 1930/2009). Além disso, a criatividade também se demonstrou como uma ação sistêmica, pois as sonoridades emergiram a partir das inter-relações dos principais elementos que propiciam a criatividade humana: *domínio, campo e pessoa* (CSIKSZENTMIHALYI, 1998). É possível verificar a inter-relação desses fatores quando se observou que as crianças seguiram regras e instruções ao produzirem suas ações (*domínio*); aceitaram a mediação da pesquisadora, que se configurou como expert nessa situação, enquanto criaram as sonoridades (*campo*) e foram capazes de modificar algumas regras sonoras (o som dos passarinhos serviu para sonorizar o ninho e o som do vento sonorizou o galho cheio de flores) para que um produto novo, dentro do campo em que se inseriam, fosse gerado (*pessoa*). No tocante à atividade final de sonorizar a história por completo, verificou-se que esta envolveu os materiais necessários para a atividade criadora, sendo eles: dissociação das partes (emergência de sons característicos aos objetos ou seres – vento, passarinhos, etc.);

associação das partes (relacionar sons a seres que não possuem sonoridades características, gerando, assim, novas significações para eles – árvore, homens, etc.) e combinação de diferentes formas (organização dos sons de acordo com a narração da história), conforme propõem Mozzer e Borges (2008) e Vygotsky (1930/2009).

A pesquisadora encerrou o encontro agradecendo aos alunos a participação de todos, despedindo-se deles.

4.4. SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE EVIDENCIADAS NAS PESQUISAS

Para nortear a análise dos dados, foram consideradas algumas categorias extraídas do referencial teórico adotado pelo presente trabalho. Entende-se que foi possível evidenciar essas categorias na análise e o Quadro 6 a seguir as relaciona com algumas das situações em que elas foram evidenciadas.

Categoria de análise	**Situação que evidenciou a categoria**
Relação entre a bagagem cultural e a imaginação criativa	Criança cantou o nome da colega com a melodia de uma música infantil (1º encontro)
Inadaptação deflagradora da criação	Representação por meio de desenhos dos parâmetros sonoros (2º encontro)
Fluidez da imaginação pela relação com os sentimentos	Fala da criança na linha 12 da sonorização da história (5º encontro): "*e foram embora".*
Lei da dupla expressão dos sentimentos	Sonorização da mulher nervosa na viagem de trem (4º encontro)
Lei do signo emocional geral	Uivo do lobo como representação do medo (4º encontro)
Representação emocional da realidade	Desenho do carnaval para representar o som (1º encontro)
Materialização da imaginação por meio de um produto material ou subjetivo	Criação de sonoridades corporais (3º encontro)
Mecanismos de elaboração do produto da imaginação	Sonorização de história (5º encontro)
Demonstração externa do surgimento de imagens mentais	Desenhos representativos do som e do silêncio (1º encontro)

Quadro 6 – Situações que evidenciaram as categorias de análise da pesquisa.

O Quadro 6 não expõe todas as situações em que as categorias de análise foram evidenciadas, mas exemplifica como essas categorias foram consideradas e percebidas ao longo da análise dos dados. Entende-se também que uma mesma situação pode evidenciar mais de uma categoria de análise, como foi o caso da representação do som e do silêncio no primeiro encontro. Essa situação revela o surgimento de imagens mentais na criança que fez o desenho e também pode indicar os sentimentos vivenciados por ela enquanto imaginava a cena de carnaval. A cena desenhada era apenas imaginativa, mas provavelmente fez emergir sentimentos reais na criança durante a atividade. Essa mesma situação também revela a bagagem cultural da criança, pois ela só pôde representar o som por meio do carnaval porque já havia vivenciado uma situação dessa festividade (seja presencialmente ou vendo em meios de comunicação), que envolveu carro alegórico e pessoas fantasiadas seguindo o carro (ver Figura 3). Assim como essa situação, outras também evidenciaram mais de uma categoria de análise e, como já foi exposto, o Quadro 6 serve, apenas, como uma amostra dessas evidências que foram discutidas ao longo da análise dos dados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação das crianças em atividades de musicalização revelou-se uma apropriada oportunidade para verificar o seu processo criativo e compreender como o mesmo ocorre. Foi possível constatar as categorias de análise elencadas nesta pesquisa em variadas atividades realizadas durante os encontros, bem como a capacidade imaginativa das crianças que se materializou, muitas vezes, por meio de produtos materiais ou subjetivos.

Como meio de responder ao objetivo geral desta pesquisa, foram elencados alguns objetivos específicos, a saber: (i) verificar a capacidade de crianças da educação infantil para reconhecer, identificar e reproduzir sonoridades apropriadas às atividades propostas em cada encontro; (ii) identificar elementos da bagagem cultural das crianças em suas representações de alguns componentes da música; (iii) compreender de que maneira as crianças (re)organizam seu conhecimento de alguns componentes musicais enquanto reproduzem sonoridades; (iv) averiguar as possíveis relações que os sons produzidos pelas crianças têm com movimentos realizados durante a produção dos sons. Portanto, os principais resultados serão apresentados, seguindo-se a ordem desses objetivos.

Tendo em vista o primeiro objetivo, verificou-se que as crianças se mostraram capazes de reconhecer, identificar e reproduzir diversas sonoridades revelando sua organização mental entre o seu conhecimento de mundo e as demandas surgidas durante as atividades de musicalização. Ao reconhecerem os sons das vozes de alguns animais ou de objetos, identificarem sons produzidos no seu cotidiano e reproduzirem sonoridades que representavam situações ou sentimentos, as crianças demonstraram as significações que essas sonoridades faziam emergir em cada atividade. Também é possível dizer que as situações mencionadas oportunizaram a produção de sentidos que possibilitaram a ampliação dos elementos necessários para a atividade criadora das crianças, tanto nas atividades de musicalização quanto em outras situações em que esses sentidos fossem deflagrados.

A capacidade de reconhecer, identificar e reproduzir sonoridades se mostra necessária na ação criativa por se configurar como “caixa de ferramentas” para as atividades de musicalização. Se o processo de musicalização tem por objetivo ampliar o

universo sonoro da criança para que ela se torne mais sensível à música (OLIVEIRA, 2001), quanto maior for sua capacidade de reconhecer e identificar sons, maiores serão as possibilidades de fazer combinações entre esses sons e de reproduzi-los de modo criativo, ressignificado.

Vale ressaltar que as explorações sonoras podem envolver o manuseio de objetos sonoros, bem como a exploração de sonoridades corporais, sons da natureza (incluindo animais) e sons do ambiente (escola, casa, rua, etc.). As atividades realizadas durante a presente pesquisa demonstraram que crianças da educação infantil são capazes de realizar essas explorações se utilizando dos recursos à sua disposição (próprio corpo, chão, parede, mesa) com muita criatividade e correlação com as suas vivências ou com seu contexto cultural. Isso demonstra que as salas de educação infantil oferecem os recursos sonoros necessários para a realização de atividades de musicalização e que as crianças envolvidas nessa etapa de ensino estão prontas para ingressarem na exploração do mundo sonoro à sua volta.

Ao considerar o segundo objetivo desta pesquisa, verifica-se que a ação criativa das crianças sempre esteve apoiada em sua bagagem cultural. No que se refere à representação de alguns elementos musicais, foi possível constatar esse apoio quando elas representaram o som e silêncio por meio de desenhos. Duas alunas representaram o som com imagens do carnaval e o silêncio com a imagem de uma pessoa dormindo. Revelou-se, assim, que suas vivências anteriores (participação em festas de carnaval e o momento de dormir) forneceram os elementos necessários para a representação dos componentes básicos da música (som e silêncio) e foram deflagradoras desse momento envolvendo atividade criadora. A sonorização da história também revelou a bagagem cultural das crianças quando foram solicitadas a representarem os sons da natureza ou do ambiente, de acordo com a leitura do texto, pois as crianças relacionaram o som ao ser sonorizado adequadamente, com base nas experiências sonoras vivenciadas anteriormente. De acordo com Vygotsky (1930/2009), só é possível criar novos produtos tomando elementos de produtos já existentes e a ação criadora nas atividades de musicalização não foge a essa regra.

Quanto ao terceiro objetivo, verificou-se que as crianças trazem conhecimentos implícitos a respeito de alguns componentes musicais e são capazes de aplicar esses conhecimentos quando reproduzem sonoridades. Quando um dos alunos afirmou que a pesquisadora estava tocando um tambor de modo suave porque seus movimentos eram lentos, revelou que seu conhecimento tácito a respeito da intensidade da produção

sonora estava atrelado ao andamento dessa produção e, embora nem sempre haja essa relação, o menino demonstrou uma organização entre seu conhecimento e uma produção sonora realizada pela pesquisadora. As crianças também revelaram organização de seu conhecimento explícito (apropriação ocorrida durante os encontros) ao produzirem sons que representassem as qualidades sonoras trabalhadas nas atividades. A apropriação de certos conceitos musicais viabilizou a produção de sons graves ou agudos, suaves ou fortes, lentos ou rápidos quando as crianças deveriam emitir sons que representassem situações específicas em alguns momentos da pesquisa. A produção sonora que representou um trem saindo da estação, seguindo sua viagem, avisando que estava passando e, finalmente, parando em seu destino, revelou a capacidade das crianças de organizarem conhecimentos musicais específicos nesse momento de produção.

De acordo com Mitjáns Martínez (2002), é papel da escola criar condições para promover o desenvolvimento da criatividade dos alunos, dentro de suas especificidades, e isso incluiu atividades de musicalização. Dessa forma, os resultados constatados na presente pesquisa indicam que a escola deve viabilizar que as crianças se apropriem de conhecimentos musicais, desde a etapa da educação infantil, pois isso lhes propicia novas formas de organização dos conhecimentos e amplia sua capacidade criativa.

Por fim, ao considerar o último dos objetivos desta pesquisa, observou-se que as crianças realizaram movimentos corporais como uma continuidade da produção sonora. Em algumas situações, só foi possível identificar a significação do som por meio do movimento corporal realizado durante a sua produção e, em outros casos, o próprio movimento do corpo foi suficiente para fazer a representação sonora. Constatou-se, assim, que a sonoridade perpassa todo o corpo e determinadas produções sonoras só são plenas quando se apoiam nos movimentos corporais.

Entende-se que este trabalho não encerrou todas as discussões que podem ser feitas a respeito do processo criativo de crianças em atividades de musicalização, mas chega ao entendimento de que suas ações criadoras se manifestaram em diversos momentos dos encontros e sob variadas formas. Os produtos gerados durante as atividades foram tanto da ordem material quanto subjetiva, completando o ciclo criativo apresentado no referencial teórico deste trabalho. Também foi constatado que, mesmo sendo iniciantes em atividades de musicalização, as crianças não apresentaram dificuldades em realizar ações criadoras nessas atividades e demonstraram já possuírem um conhecimento implícito a respeito de certos conceitos musicais. Isso corrobora a

afirmação de que a música é uma linguagem humana de alcance universal (PERETZ, 2006) presente desde os primeiros momentos de vida e que acompanha o ser humano ao longo de toda sua existência.

Relacionando esta pesquisa com o estudo de Grassi (2008), entendeu-se que as crianças apresentaram diferentes níveis de fluência no ato criativo e isso pode estar relacionado às suas experiências musicais vivenciadas em outros momentos anteriores, pois são elas que fornecem material para o desenvolvimento da criação musical. Assim como a expertise possibilitou maiores níveis de criação nos participantes do referido estudo, é provável que a bagagem cultural das crianças participantes desta pesquisa tenha sido um fator determinante nas suas ações criadoras. Com relação ao relato das estratégias de criação sonora apresentadas pelos participantes da pesquisa de Grassi, não foi possível constatar o mesmo nas crianças quando criavam sonoridades, mas algumas delas verbalizaram de onde estavam buscando referências para suas ações criadoras (tome-se o exemplo da criança desenhando o som e o silêncio no primeiro encontro), o que se configura como uma estratégia de criação. Pode-se, então, afirmar que crianças na etapa da educação infantil criam sonoridades a partir de suas vivências e são capazes de sinalizar as estratégias utilizadas no ato criativo.

Outro estudo levado em consideração neste trabalho foi o de Schünemann (2010), que apresenta o envolvimento de crianças em atividades de sonorização de histórias e os atos criativos presentes nessas atividades. Os resultados desse estudo demonstraram que a sonorização de histórias promove o engajamento das crianças durante as aulas e revelaram que música e história têm propriedades comuns e complementares. A presente pesquisa também revelou a complementaridade entre produções sonoras e uma história infantil quando as crianças foram capazes de dar sons a objetos e seres mencionados durante a narração do texto em uma das atividades realizadas. A fluência com que elas criaram sonoridades e movimentos corporais nessa atividade, além da complementação do enredo da história (fala da criança dando um desfecho à tensão causada pelos “homens maus” da história), indica que o enredo faz emergir sonoridades e algumas dessas sonoridades fazem emergir novas possibilidades na continuidade do enredo. Conclui-se, assim, que a utilização de histórias nas atividades de musicalização amplia a capacidade criadora das crianças e oferece materiais necessários para essa criação.

Apesar das aproximações com estudos já realizados anteriormente, este trabalho trouxe novos entendimentos com relação à ação criadora de crianças em

atividades de musicalização ao demonstrar que em diversos momentos foi possível perceber o processo criativo das crianças em atividade e constatar sua materialização através de produtos materiais ou subjetivos, mesmo quando as crianças não dominavam os conhecimentos musicais apresentados nas atividades. Pôde-se constatar que o processo criativo das crianças relacionou sua bagagem cultural com sua necessidade de atender às demandas das atividades propostas, além de indicar que os produtos gerados durante a pesquisa foram muito significativos para os participantes do estudo, apesar de não produzirem grande impacto cultural. Mais ainda: o potencial criativo das crianças permitiu-lhes se apropriarem de conhecimentos específicos com os quais ainda não haviam entrado em contato sistemático. Por fim, a presente pesquisa demonstrou que as salas de educação infantil podem ser o ambiente social apropriado e mais abrangente para a democratização dos conhecimentos musicais aqui apresentados.

Pesquisas futuras podem ser realizadas observando crianças em outros níveis de desenvolvimento, iniciantes ou não nas atividades de musicalização, envolvendo outros tipos de atividades ou outros contextos de educação musical. São muitas as possibilidades de pesquisa e espera-se que este trabalho contribua para que escolas regulares, especialmente aquelas situadas no interior, sejam mobilizadas para a implantação de atividades que promovam a musicalização das crianças.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Pedro. **Eu sonho o que eu quero!** In: Viva Vida, 3º ano. Vários autores. São Paulo: FTD, 2009.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

BENEDETTI, Kátia S.; KERR, Dorotea M. A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação. **Marcelina**. Ano 3, v. 3 (2º sem. 2009). São Paulo: FASM, 2009.

BERGMANN, Leila. M.; TORRES, Maria C. A. R. Vamos cantar histórias? **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago, 2009.

BOCK, Ana M. B. **A psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. In: Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia, orgs. Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M; Furtado, O. (5ª edição). São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3, 1998.

BRITO, Teca A. de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARNEIRO, Júlio C. R. **Educação musical infantil e criatividade**: um estudo comparativo. 2010. 170f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

CARVALHO, Ana M. A.; BERGAMASCO, Niélsy H. P.; LYRA, Maria C. D. P.; PEDROSA, Maria I. P. C.; RUBIANO, Márcia R. B., ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. T.; et al. Registro em vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 12 (3), 261-267, set-dez, 1996.

CAUDURO, Vera R. P. **Iniciação musical na idade pré-escolar**. Porto Alegre: Sagra, 1989.

CENTURIÓN, Marília; SILVA, Arnaldo R. S.; PRESSER, Margaret. **Vai começar a brincadeira – Manual pedagógico.** São Paulo: FTD. n.d.

COSTA-GIOMI, Eugenia. The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. **Journal of Research in Music Education** v.47, p. 198-212, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad: el fluir y la psicolgía del descubrimiento y la invención.** Barcelona: Paidós, 1998.

CUTIETTA, Robert A. Does music instruction aid mathematical skills? **UPDATE: The applications of Research in Music Education,** v. 9, p. 28-30, 1996.

FERREIRA, Sandra P. A.; DIAS, Maria G. B. B. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 7, n. 1, p. 39 – 49, 2002.

_____. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 18 (3), pp. 323 – 329, 2005.

FINCK, Regina. **O fazer criativo em música:** um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical. 2001, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

FLOHR, John W.; MILLER, Daniel C.; DEBEUS, R. EEG studies with young children. **Music Educators Journal**, v. 87, p. 28-32, 2000.

GOMES, Neide R.; BIAGIONI, Maria Z.; VISCONTI, Márcia. **A criança é a música**. 2. ed. São Paulo: Editora Fermata, 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural**. México: Thomson, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano.** In O outro no desenvolvimento humano, orgs. Simão, L. M. e Mitijáns Martínez, A. São Paulo: Thompson, 2004.

GRANJA, Carlos E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GRASSI, Bernardo. **De onde vêm minhas ideias?** Estratégias para a delimitação e a resolução de problemas na composição musical. 2008, 184 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008.

HANNON, Erin E.; TRAINOR, Laurel J. Music acquisition: effects of enculturation and formal training on development. **Cognitive Sciences**, v. 11, n. 11, p. 466-472, 2007.

JORDAN, Brigitte; HENDERSON, Austin. Interaction Analysis: Foundations and Practice. **The Journal of Learning Sciences**, v. 4 (1), p. 39-103, 1995.

LEÃO, Eliseth R.; SILVA, Maria J. P. Música e dor crônica musculoesquelética: o potencial evocativo de imagens mentais. **Rev Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v 12, n 2, Apr. 2004. Disponível em <http://www.eerpusp.br/rlaenf>.

LIAO, Mei-Ying.; DAVIDSON, Jane W. The use of gesture techniques in children's singing. **International Journal of Music Education**, v 25, p. 82-96, 2007. Disponível em <http//ijm.sagepub.com>

LIAO, Mei-Ying. The effects of gesture use on young children's pitch accuracy for singing tonal patterns. **International Journal of Music Education**, v 26, p. 197-211, 2008. Disponível em <http//ijm.sagepub.com> Acessado em 27 de julho de 2009.

LOPES, Talitha P. C. C.; COSTA, Mariana L. S.; BARROCO, Sônia M. S. **O conceito de criatividade em L. S. Vigotski e suas implicações para psicologia do trabalho**. In CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, Universidade Estadual de Maringá – PR, 2011.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia**, v 3, p. 59-71, 1994.

MITJÁNZ MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola; três direções de trabalho. **Linhas críticas**. Brasília, v. 8, n. 15, jul/dez, 2002.

_____. **O outro e sua significação para sua criatividade**: implicações educacionais. In: O outro no desenvolvimento humano, orgs. Simão, L. M.; Mitijáns Martínez, A. São Paulo: Thompson, 2004.

_____. **Vygotsky e a criatividade**: novas leituras, novos desdobramentos. In Da criatividade à inovação, orgs. Giglio, Z. G; Wechsler, S. M.; Bragotto, D. Campinas – SP: Papirus, 11-38, 2009.

MOZZER, Geisa N. S.; BORGES, Fabrícia T. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **INTER – AÇÃO**, Goiânia, v 33, n. 2, 2008.

NEVES PEREIRA, Mônica S. **Onde está a criatividade?** 1998. Disponível em http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/criativas/midiateca/modulo_1/Criatividade%20na%20perspectiva%20de%20Vygotsky.pdf. Acessado em 27/11/2012.

OLIVEIRA, Débora A. Musicalização na Educação Infantil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 98–108, 2001.

PEDERIVA, Patrícia L. M.; TRISTÃO, Rosana M. Música e Cognição. **Ciências e Cognição**, Vol. 09: 83–90, 2006. Disponível em http://www.cienciasecognicao.orgpdf/v09/m346 117.pdf. Acessado em 19/10/2008.

PERETZ, Isabelle. The nature of music from a biological perspective. **Cognition,** v. 100, n. 1–32, 2006. Disponível em <http://www.sciencedirect.com>.

ROCHA, Carmen M. M. **Educação musical "Método Willems": minha experiência pessoal**. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro.** (Trad. L. T. Motta). São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. (Trads. Fonterrada, Marisa T. de O.; Silva Magda R. G. da; Pascoal Maria L.). São Paulo: Editora Universitária do Estado de São Paulo, 1991.

SCHELLENBERG, E.Glenn. Music lessons enhance IQ. **Psychological Science**. v. 15, n. 8: 511-514, 2004.

SCHROEDER, Silvia C. N. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a Educação Musical. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Campinas, SP, 2005.

SCHÜNEMANN, Aneliese T. **Música e histórias infantis**: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

SILVA JÚNIOR, José D. **A utilização da música com objetivos terapêuticos**: interfaces com a bioética. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2008.

SUPERTI, Tatiane; CRUZ, Mariuse G.; BARROCO, Sonia M. S. **Psicologia da arte**: pressupostos teóricos metodológicos. In CONGRESSO NACIONAL DE

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, Universidade Estadual de Maringá – PR, 2011.

TREHUB, Sandra E. **The developmental origins of musicality**. v. 6, n. 7, p. 669-673, 2003. Disponível em http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12830157. Acessado em 11/09/2008.

TREHUB, Sandra E.; HANNON, Erin E. Infant music perception: Domain-general or domain-specific mechanisms*?* **Cognition**, v. 100, p. 73-99, 2006. Disponível em <http://www.sciencedirect.com>.

TREHUB, Sandra E.; SCHELLENBERG, E. Glenn. Music: Its relevance to infants. **Annals of Child Development**. v. 11, p. 1-24, 1995.

TREVARTHEN, C. **Origins of musical identity**: evidence from infancy from social awareness. In Musical Identities, orgs. MACDONALD, R., HARGREAVES, D.; Miell, D., Oxford: Oxford University Press, 21-40, 2001.

VALLIM, Viviane C. **A produção musical na educação infantil**: um desafio da escola do futuro. 2003. 94 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar**. In: Vigotski e Luria. São Paulo: Edusp, 1988.

_____. **La imaginación e el arte en la infância**. 9. ed. Madrid: Akal, 1930/2009.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1935/2010.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982/1999.

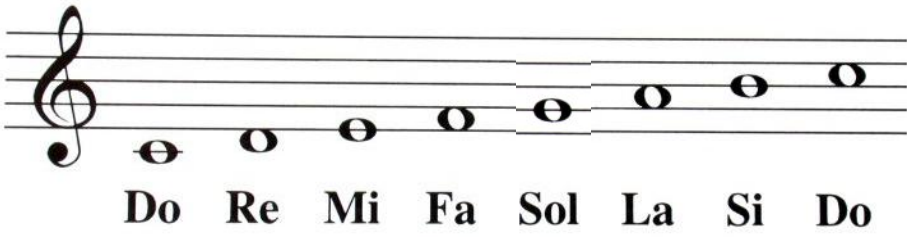
WERNER, Lynne A.; VANDENBOS, Gary R. Developmental psychoacoustics: what infants and children hear. **Hospital and Community Psychiatry**, v. 44, n. 7, 1993.

APÊNDICE A – GLOSSÁRIO

De acordo com Brito (2003), as características sonoras podem ser assim definidas:

Altura: É a frequência do som, indicada pelo compositor pela posição da nota no pentagrama ou pauta. Essa qualidade permite diferenciar os sons agudos dos graves. Assemelha-se a alguma coisa que sobe ou desce em que os sons agudos estão em cima e os sons graves estão embaixo. Como exemplo pode-se pensar no rugido do leão como som grave e o canto de um canário como som agudo. O som grave também é chamado de som grosso e o agudo, de som fino.

Ao observar as notas musicais distribuídas na pauta, vê-se que elas seguem um movimento ascendente em que a primeira nota é o som mais grave e a última nota é o som agudo. As notas intermediárias são consideradas sons médios.



Duração: Essa qualidade sonora permite distinguir sons curtos de sons longos. Dependendo da distribuição dos tempos de duração, teremos ritmos diferentes.

Intensidade: Dependendo dos movimentos oscilatórios de um corpo sonoro o som poderá ser forte ou fraco. A intensidade sonora refere-se à energia com que a onda sonora atinge nossos ouvidos. Uma porta fechada com força emite um som forte, enquanto que o girar de uma chave na fechadura emite um som suave. Algumas vezes se diz que um som forte é um som alto ou vice-versa, mas, nesse caso, o uso dos termos alto e baixo não tem relação com a altura do som (agudo ou grave) e sim com o volume do som.

Para indicar a intensidade sonora com que o compositor quer que uma nota ou trecho musical seja executado, ele utiliza uma gradação que vai desde o ***molto pianissimo*** (intensidade sonora mínima, quase inaudível) até o ***molto fortissimo*** (o máximo de intensidade sonora que se pode obter sem danificar a voz ou o instrumento).

As gradações dinâmicas mais frequentes são (da mais fraca para a mais intensa):

pp *pianíssimo*

p *piano*

f *forte*

ff *fortíssimo*

Assim, se uma letra ***p*** aparece sobre (ou sob) a nota, isso significa que o compositor quer que a nota seja executada delicadamente; um ***f*** significa mais vigor na execução da nota.

Além desses símbolos gráficos, as variações de intensidade também podem ser indicadas pelos símbolos:

Crescendo

Um crescimento gradual do volume. Essa marca pode ser estendida ao longo de muitas notas, sob a pauta para indicar que o volume cresce gradualmente ao longo da frase musical.

Diminuendo

Uma diminuição gradual do volume. Essa marca, colocada sob a pauta, pode ser estendida por várias notas como o *crescendo*.

A indicação dinâmica ***crescendo*** aplicada a um trecho musical significa intensidade sonora que aumenta gradativamente desde *piano* até *forte*, ou desde *pianíssimo* até *fortíssimo*; o contrário é ***diminuendo***.

Timbre: É a característica que nos permite distinguir objetos diferentes emitindo uma nota de mesma altura e intensidade, como, por exemplo, uma flauta e um violino.

APÊNDICE B – TCLE DOS RESPONSÁVEIS

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas | 8º andar
Recife PE | 50670-901 | Brasil
Fone 55 [81] 2126 7330 | Fax 55 [81] 2126 7331
www.ufpe.br/psicologia/cognitiva
cognitiva@ufpe.br

PSICOLOGIA COGNITIVA
Mestrado | Doutorado desde 1976

Termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis - filmagem com as crianças

(Autorização da participação das crianças na pesquisa)

O seu filho (a sua filha) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que investiga o processo criativo de crianças iniciantes em atividades de musicalização envolvendo reconhecimento, identificação e representação de elementos do som a partir de diversas produções sonoras. A pesquisa será realizada através de procedimentos de coleta de dados relativamente simples. Através de filmagens na sala de aula, serão registrados momentos de atividades musicais propostas e guiadas pela pesquisadora, de acordo com o conteúdo programático previamente estabelecido.

Os participantes desta pesquisa podem se beneficiar por estarem envolvidos em atividades que promovem o conhecimento musical, o desenvolvimento da criatividade e possibilitam maior interação entre as crianças e a professora. Acredita-se que essas atividades sejam mais uma oportunidade para que as crianças se desenvolvam integralmente e se sintam motivadas a, futuramente, ampliar seus conhecimentos musicais.

Os riscos do ponto de vista psicológico deste estudo são mínimos, visto que as crianças estarão realizando atividades do seu cotidiano escolar juntamente com seus colegas de classe e com a professora com a qual já estão familiarizadas. No entanto, pode ocorrer da criança ficar envergonhada, constrangida ou se recuse a participar das atividades e, nesse caso, a pesquisadora terá a sensibilidade para perguntar a criança se ela deseja continuar realizando as mesmas. Caso ela sinalize interromper, a pesquisadora finalizará naquele momento a atividade com a criança, sem qualquer prejuízo para ela e para a pesquisa. O responsável da criança envolvida na pesquisa tem total liberdade para retirar o consentimento, a qualquer momento, podendo a criança deixar de participar do estudo.

Os dados contidos no videotape estarão sob a responsabilidade da pesquisadora *Airma Farias de Araújo Melo* e do seu grupo de pesquisa GEPELLL (Grupo de Pesquisa em Linguagem, Leitura e Letramento) dentro do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, podendo ser utilizados por todos os componentes do grupo para fins de pesquisa, discussões científicas e atividades de ensino. As imagens e transcrições do videotape serão arquivadas no banco de dados da Pós-Graduação localizada no 8º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal de Pernambuco, sendo garantido seu sigilo e confidencialidade e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

A pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento pelo telefone: (81) 9989-8071 ou no endereço: Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, CFCH, Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901. Outros esclarecimentos com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderão ser obtidos no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos no Centro de Ciências da Saúde: Avenida da Engenharia, s/n -1º andar, CEP: 50740-600, Cidade Universitária Recife - PE, Brasil. Telefone/Fax do CEP: (81) 2126-8588 E-mail do CEP: **cepccs@ufpe.br**, responsável pela aprovação deste projeto.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado de forma clara e detalhada dos objetivos e procedimentos desta pesquisa e concordo que meu filho/ minha filha participe desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados durante as atividades realizadas nas aulas de musicalização.

Nome da criança: _____

Nome do pai ou responsável pela criança:_____

Assinatura do pai ou responsável: _____

1ª. Testemunha: _____

2ª. Testemunha: _____

_____

Airma Farias de Araújo Melo
Responsável pelo Projeto

APÊNDICE C – TCLE DA PROFESSORA

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas | 8º andar
Recife PE | 50670-901 | Brasil
Fone 55 [81] 2126 7330 | Fax 55 [81] 2126 7331
www.ufpe.br/psicologia/cognitiva
cognitiva@ufpe.br

PSICOLOGIA COGNITIVA
Mestrado | Doutorado desde 1976

Termo de consentimento livre e esclarecido da professora

(Autorização da participação da professora na pesquisa)

A Sra. está sendo convidada a participar de uma pesquisa que investiga o processo criativo de crianças iniciantes em atividades de musicalização envolvendo reconhecimento, identificação e representação de elementos do som a partir de diversas produções sonoras. A pesquisa será realizada através de procedimentos de coleta de dados relativamente simples. Através de filmagens na sala de aula, serão registrados momentos de atividades musicais propostas e guiadas pela pesquisadora, de acordo com o conteúdo programático previamente estabelecido.

Como participante desta pesquisa, a senhora poderá se beneficiar por estar envolvida em atividades que promovem o conhecimento musical, o desenvolvimento da criatividade das crianças e possibilitam maior interação entre elas e a senhora. Acredita-se que essas atividades poderão lhe proporcionar a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre práticas musicais em sala de aula e de acompanhar o processo criativo de seus alunos nas atividades propostas.

Os riscos do ponto de vista psicológico deste estudo são mínimos, visto que os participantes estarão realizando atividades do seu cotidiano escolar com as quais já estão familiarizados. No entanto, pode ocorrer que a pesquisadora pretenda realizar alguma atividade que prejudique o andamento de suas atividades. Nesse caso, a pesquisadora terá a sensibilidade para perguntar se deseja que ela interrompa a atividade. Caso sinalize interromper, a pesquisadora finalizará naquele momento a atividade, sem qualquer prejuízo para o participante e para a pesquisa. Os participantes (responsável ou professora) têm total liberdade para retirar o consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo, sem que isto lhe traga nenhum prejuízo.

Os dados contidos no videotape estarão sob a responsabilidade da pesquisadora *Airma Farias de Araújo Melo* e do seu grupo de pesquisa GEPELLL (Grupo de

Pesquisa em Linguagem, Leitura e Letramento) dentro do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, podendo ser utilizados por todos os componentes do grupo para fins de pesquisa, discussões científicas e atividades de ensino. As imagens e transcrições do videotape serão arquivadas no banco de dados da Pós-Graduação localizada no 8º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal de Pernambuco, sendo garantido seu sigilo e confidencialidade e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

A pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento pelo telefone: (81) 9989-8071 ou no endereço: Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, CFCH, Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901. Outros esclarecimentos com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderão ser obtidos no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos no Centro de Ciências da Saúde: Avenida da Engenharia, s/n -1º andar, CEP: 50740-600, Cidade Universitária Recife - PE, Brasil. Telefone/Fax do CEP: (81) 2126-8588 E-mail do CEP: **cepccs@ufpe.br**, responsável pela aprovação deste projeto.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada de forma clara e detalhada dos objetivos e procedimentos desta pesquisa e concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados durante as atividades realizadas nas aulas de musicalização.

Data: _____/ _____/ _____

Nome da professora: _____

Assinatura da professora: _____

1ª. Testemunha: _____

2ª. Testemunha: _____

_____

Airma Farias de Araújo Melo
Responsável pelo Projeto

ANEXO A – LINHA DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL INFANTIL

(Disponível em **www.escola-musica.com** – Acessado em dezembro de 2009**)**

Do nascimento aos 18 meses:

- Quando nascem podem já ouvir sons agudos, podem acalmar-se com sons graves e localizar sons produzidos à sua frente. Assustar-se-ão com sons repentinos e altos.
- Por volta das quatro semanas preferem os sons agudos e começam a responder ao som da voz dos pais ou cuidadores. São capazes de reconhecer se o som vem de frente ou de trás.
- A partir dos três meses podem já responder ativamente à música através, por exemplo, do balanceamento ou da mudança de posição. Podem já vocalizar sons vogais como o «aaah», «eeeh» ou «oooh».
- Às 20 semanas começam a reconhecer as vozes familiares e a responder de modo diferente a vozes estranhas.
- Por volta dos 6 meses começam a imitar sons.
- Às 28 semanas começam a olhar em direção a sons produzidos por cima ou por baixo de si e a distinguir melodias.
- Aos 9 meses começam a responder a melodias familiares. O seu palrar pode seguir um padrão semelhante.
- A partir de 1 ano de idade perderão a capacidade de ouvir sons muito agudos mas começam a descobrir o pulso musical e a criar sons ao martelarem com objetos de brincar.

Dos 18 meses aos 3 anos:

- A partir dos 18 meses as crianças podem começar a responder à música de um modo coordenado.
- A capacidade da fala pode desenvolver-se mais rapidamente através do canto e da imitação.

- Aprendem a distinguir sons altos e baixos, rápidos e lentos.
- Começam a tomar consciência de uma batida na música e a reconhecer ritmos diferentes.

- Começam a aprender as palavras de canções simples e a desenvolver a coordenação necessária para tocar instrumentos simples, nomeadamente tambores e campainhas.

Dos 3 aos 5 anos:

- As crianças começam a ter maior consciência da intensidade e ritmo dos sons.
- Aprendem a cantar canções mais complexas à medida que evoluem as suas capacidades de fala e as suas cordas vocais.
- Enfrentam melhor as sofisticadas variações da música.
- Têm mais prazer em tocar e explorar novos sons de novos instrumentos musicais.

Dos 5 aos 7 anos:

- As crianças adquirem maior força vocal, aumentando a sua amplitude.
- Desenvolvem uma melhor memória musical através da repetição de canções e de padrões melódicos. Começam a compreender conceitos musicais simples.
- São capazes de tocar instrumentos simples de percussão e, dada a oportunidade, serão capazes de elaborar curtas melodias em instrumentos de teclas e xilofones.