



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**A IMITAÇÃO RECÍPROCA DOS PADRÕES TONAIIS NA
TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN E. GORDON**

JÉSSICA FRANCIÉLI FRITZEN

**Brasília
2023**

JÉSSICA FRANCIÉLI FRITZEN

**A IMITAÇÃO RECÍPROCA DOS PADRÕES TONAIIS NA
TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN E. GORDON**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de formação e aprendizagem musical na infância.

Orientador: Ricardo José Dourado Freire

Coorientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

**Brasília
2023**

FF919ai Fritzen, Jéssica Franciéli
A imitação recíproca dos padrões tonais na Teoria de
Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon / Jéssica Franciéli
Fritzen; orientador Ricardo José Dourado Freire;
co-orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. --
Brasília, 2023.
128 p.

Dissertação (Mestrado em Música) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. imitação vocal. 2. imitação recíproca. 3. padrões
tonais. 4. Teoria de Aprendizagem Musical. 5. Edwin E.
Gordon. I. Freire, Ricardo José Dourado, orient. II. Freire,
Sandra Ferraz de Castillo Dourado , co-orient. III. Título.



Universidade de Brasília
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

Dissertação intitulada A imitação recíproca dos padrões tonais na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon, de autoria de Jéssica Franciéli Fritzen, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire
Universidade de Brasília
Orientador

Prof.^a Dra. Angelita Maria Vander Broock Schultz
Universidade Federal de Minas Gerais
Examinadora Externa

Prof.^a Dra. Fabiana Leite Rabello Mariano
Instituto Federal de São Paulo
Examinadora Externa

Prof.^a Dra. Delmary de Vasconcelos Abreu
Universidade de Brasília
Examinadora Interna (Suplente)

Data de aprovação: Brasília, 15 de dezembro de 2023

Campus Darcy Ribeiro – Brasília, DF – 70.910-000 - Brasil - Tel.: (61) 3107-1113

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ilse, por transbordar amor em minha vida.

À minha irmã, Jamile, por ser tanto para mim.

Ao Ricardo, meu orientador, que se tornou uma pessoa extremamente significativa para mim. Obrigada pelo acolhimento, pelos teus ensinamentos, pelas trocas e reflexões.

À toda família Dourado Freire: Ricardo, Sandra, Luiz Paulo, João, Lara e André. Eu fui recebida de braços abertos em Brasília. O acolhimento de vocês deixou meu coração quentinho.

À toda equipe da escola Mifásol-lá que não mediram esforços para fazerem tudo ser possível. Eu fui muito bem recebida pelo Plano Piloto.

Aos reencontros que Brasília me proporcionou. Fernanda Rosa Machado, obrigada por ser tanto para mim! Jéssica de Almeida, obrigada por toda parceria!

Aos meus amigos e amigas, aos familiares do Rio Grande do Sul que me incentivaram a ir em busca dos meus sonhos.

A todos professores que já passaram por mim, deixando marcas significativas.

Ao Pablo Gusmão que me apresentou a Teoria de Aprendizagem Musical.

Aos pais e às crianças da turma de musicalização por aceitar essa jornada comigo.

Ao Grupo de Pesquisa Diálogo e ao Laboratório de Práticas Dialógicas em Educação da UnB, pelas trocas e reflexões.

À Graci, por caminhar comigo e me fortalecer emocionalmente.

À Delmary e ao PPGMus por todos seus esforços para buscar auxílios financeiros e viabilizar bolsas de pesquisa.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (Fap/DF) pela bolsa de pesquisa.

Aos meus e minhas colegas de mestrado que caminharam comigo nesta jornada.

À Juliana Muniz e ao Gabriel Caneca que me ajudaram nos últimos suspiros da dissertação.

Às membras da banca, pelas contribuições e observações.

E por fim, como um ato de amor-próprio, agradeço a mim por acreditar que tudo isso seria possível.

Sou grata à vida e pelas pessoas que contribuíram para este processo, seja de forma direta ou indireta.

*Diz-me, eu esqueço
Mostra-me, eu recordo
Envolve-me, eu compreendo*

Autor desconhecido

RESUMO

A presente dissertação apresenta resultados sobre como ocorre a imitação vocal na aprendizagem musical de crianças de dois anos que frequentam aulas de musicalização. A problemática desta pesquisa surge a partir da dualidade da imitação na aprendizagem musical. Por um lado, ela é entendida como um processo de aprendizagem, por outro lado, uma ação mecanizada que não gera criatividade. O referencial teórico desta pesquisa discute essa dicotomia por meio da Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin E. Gordon. O autor apresenta três tipos de aprendizagens musicais pelas quais as crianças passam na primeira infância: aculturação, imitação e assimilação. Ele explica que as crianças aprendem música, assim como aprendem a falar. Os modelos de voz cantada, bem como os padrões tonais, são os meios para ensinar a criança a cantar. Tendo em vista estas considerações, a presente dissertação buscou compreender como ocorre a imitação dos padrões tonais de crianças de dois anos em aulas de musicalização. A revisão de literatura apontou que a imitação vocal é uma comunicação entre adulto e bebê que gera sincronia tonal, temporal e afetiva entre a díade. De abordagem qualitativa, esta pesquisa investigou uma turma de musicalização de crianças com idades entre dois e três anos de uma escola de música privada de Brasília/DF, na qual tem sua base pedagógica a TAM. Utilizou-se o estudo de casos múltiplos (Yin, 2001) para cruzar dados de cada caso único, identificando e caracterizando as manifestações musicais e expressivas imitativas dos padrões tonais. Foram utilizadas a observação participante (Gil, 2008), o questionário (Gil, 2008) e a videogração (Carvalho, 2004) como procedimentos metodológicos. Utilizou-se a análise qualitativa de episódios de interação (Pedrosa; Carvalho, 2005) como procedimento analítico. Como resultado, foi identificado que a imitação dos padrões tonais de crianças de dois anos em aulas de musicalização ocorre de diversas formas, especialmente pela imitação recíproca, compreendida como um diálogo imitativo recíproco em que adulto e criança trocam um conhecimento musical de forma mútua. A afetividade é identificada como a base da imitação, tendo em vista os vínculos seguros proporcionados pelos cuidadores e professores de música, os modelos de voz cantada, o contato visual, o direcionamento, a atenção, o engajamento e o silêncio como emergentes da imitação na aprendizagem musical. A imitação recíproca foi identificada como um processo de audiação preparatória, tendo como função a organização e a discriminação dos padrões tonais e rítmicos por meio da interação musical recíproca, potencializando a audiação preparatória da criança. A intencionalidade, o protagonismo, a discriminação dos padrões tonais, a sintaxe musical e a sincronia tonal foram caracterizados como processos de aprendizagem musical por meio da imitação recíproca. A orientação bidirecional do professor de música, potencializa a aprendizagem musical por meio da imitação. Do contrário, a orientação unidirecional, pode estabilizar a aprendizagem musical na imitação.

Palavras-chave: Imitação vocal; Imitação recíproca; Padrões tonais; Teoria de Aprendizagem Musical; Edwin E. Gordon.

ABSTRACT

This dissertation presents results on how vocal imitation occurs in the musical learning of two-year-old children who attend music classes. The problem of this research arises from the duality of imitation in musical learning. On the one hand, it is understood as a learning process, on the other hand, a mechanized action that does not generate creativity. The theoretical framework of this research discusses this dichotomy through Edwin E. Gordon's Musical Learning Theory (TAM). The author presents three types of musical learning that children go through in early childhood: acculturation, imitation and assimilation. He explains that children learn music, as well as learning to speak. Singing voice models, as well as tonal patterns, are the means to teach children to sing. Bearing these considerations in mind, this dissertation sought to understand how the imitation of tonal patterns occurs in two-year-old children in music classes. The literature review showed that vocal imitation is a communication between adult and baby that generates tonal, temporal and affective synchrony between the dyad. With a qualitative approach, this research investigated a musicalization class of children aged between two and three years old at a private music school in Brasília/DF, in which TAM has its pedagogical base. The multiple case study (YIN, 2001) was used to cross-reference data from each unique case, identifying and characterizing the musical and expressive manifestations imitative of tonal patterns. Participant observation (GIL, 2008), questionnaire (GIL, 2008) and video recording (CARVALHO, 2004) were used as methodological procedures. Qualitative analysis of interaction episodes (PEDROSA; CARVALHO, 2005) was used as an analytical procedure. As a result, it was identified that the imitation of the tonal patterns of two-year-old children in musicalization classes occurs in different ways, especially through reciprocal imitation, understood as a reciprocal imitative dialogue in which adults and children exchange musical knowledge in a mutual way. Affectivity is identified as the basis of imitation, considering the secure bonds provided by caregivers and music teachers, the models of singing voice, eye contact, direction, attention, engagement and silence as emerging from imitation in musical learning. Reciprocal imitation was identified as a process of preparatory audiation, with the function of organizing and discriminating tonal and rhythmic patterns through reciprocal musical interaction, enhancing the child's preparatory audiation. Intentionality, protagonism, discrimination of tonal patterns, musical syntax and tonal synchrony were characterized as musical learning processes through reciprocal imitation. The music teacher's bidirectional guidance enhances musical learning through imitation. Otherwise, unidirectional guidance can stabilize musical learning in imitation.

Keywords: Vocal imitation; Reciprocal imitation; Tonal patterns; Music Learning Theory; Edwin E. Gordon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Partitura da canção “Whisper a Secret” de Beth Bolton	57
Figura 2: Padrões tonais do Episódio 1	59
Figura 3: Partitura da canção “Musika Yahad” de Michal Hefer	61
Figura 4: Padrões tonais do Episódio 2	63
Figura 5: Partitura da canção “Musika Yahad” de Michal Hefer	65
Figura 6: Padrões tonais do Episódio 3	67
Figura 7: Partitura da canção “Baião de Niná”, de Edino Krieger	69
Figura 8: Padrões tonais do Episódio 4	70
Figura 9: Padrões tonais do Episódio 5	71
Figura 10: Padrões tonais do Episódio 6	74
Figura 11: Padrões tonais do Episódio 7	76
Figura 12: Trecho da canção “Piuí Abacaxi” - Trem da Alegria	77
Figura 13: Padrões tonais do Episódio 8	79
Figura 14: Diagrama dos processos de imitação na TAM de Edwin E. Gordon	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos encontrados nas bases de dados.....	23
Quadro 2: Artigos selecionados para a Revisão da Literatura	24
Quadro 3: Idades das crianças investigadas em cada artigo	24
Quadro 4: Tipos e Estágios da Audição Preparatória	35
Quadro 5: Participantes selecionados.....	47
Quadro 6: Enseñar o guiar	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 POR QUE PESQUISAR SOBRE IMITAÇÃO?	15
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 O QUE É IMITAÇÃO?	20
2.2 A IMITAÇÃO VOCAL NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	21
2.2.1 Metodologia da Revisão de Literatura	22
2.2.2 Resultados	23
2.2.3 O estado da arte da imitação vocal no desenvolvimento musical na primeira infância (2008-2022)	25
2.2.3.1 <i>O jogo e a comunicação na imitação vocal</i>	26
2.2.3.2 <i>A musicalidade comunicativa e a imitação vocal</i>	28
2.2.3.3 <i>Imitação vocal ou imitação tonal?</i>	29
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE DA IMITAÇÃO VOCAL	30
3 TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN E. GORDON	32
3.1 COMO APRENDEMOS MÚSICA?	32
3.1.1 Padrões tonais e rítmicos	33
3.2 AUDIÇÃO PREPARATÓRIA NA TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN E. GORDON	34
3.2.1 Imitação na Audição Preparatória	36
3.3 IMITAÇÃO E AUDIÇÃO	37
3.4 APRENDIZAGEM MUSICAL POR DISCRIMINAÇÃO	38
4 METODOLOGIA	42
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	42
4.2 CONTEXTO	43
4.2.1 A rotina das aulas de musicalização	44
4.2.2 Da seleção da turma de musicalização	45
4.2.3 Da turma de musicalização selecionada	45
4.3 PARTICIPANTES	46
4.3.1 Estudo de Caso 1: Antonella	47
4.3.2 Estudo de Caso 2: Antônia	47

4.3.3 Estudo de Caso 3: Lara	48
4.3.4 Estudo de Caso 4: Carolina	48
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
4.4.1 Observação participante	49
4.4.2 Questionário	49
4.4.3 Videogravação	50
4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	52
4.6 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	53
4.6.1 Análise qualitativa de episódios de interação	54
5 RESULTADOS	56
5.1 AULA 1: CANTE UM SEGREDO	56
5.1.1 Episódio 1	57
<i>5.1.1.1 O jogo imitativo dos padrões tonais por meio da negação</i>	59
5.2 AULA 3: MÚSICA YAHAD I.....	60
5.2.1 Episódio 2	61
<i>5.2.1.1 O gesto e o canto dos padrões tonais</i>	63
5.3 AULA 5: MÚSICA YAHAD II.....	64
5.3.1 Episódio 3	65
<i>5.3.1.1 A provocação de Lara</i>	68
5.4 AULA 6: BAIÃO DE NINAR	68
5.4.1 Episódio 4	69
5.4.2 Episódio 5	70
<i>5.4.2.1 O vínculo seguro proporcionado pela cuidadora</i>	71
5.4.3 Episódio 6	72
<i>5.4.3.1 A sílaba “piu”</i>	75
5.4.4 Episódio 7	76
<i>5.4.4.1 Piuí abacaxi</i>	77
5.4.5 Episódio 8	78
<i>5.4.5.1 O diálogo imitativo dos padrões tonais</i>	79
6 IMITAÇÃO RECÍPROCA NO CONTEXTO DA TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN E. GORDON	81
6.1 O DIÁLOGO DOS PADRÕES TONAIIS E A IMITAÇÃO RECÍPROCA	84
6.2 OS PROCESSOS DE IMITAÇÃO DOS PADRÕES TONAIIS.....	86
6.3 A AFETIVIDADE COMO PONTO DE PARTIDA PARA A IMITAÇÃO	88

6.3.1. Os vínculos seguros proporcionados pelo cuidador e pelos professores de música.....	88
6.3.2. Os modelos de voz cantada	89
6.3.3 O contato visual e o direcionamento.....	92
6.3.4 A atenção e o engajamento por meio da imitação recíproca	93
6.3.5 O silêncio e a sincronia temporal	95
6.4 A IMITAÇÃO RECÍPROCA NA AUDIÇÃO PREPARATÓRIA.....	96
6.4.1 Intencionalidade	99
6.4.2 Discriminação dos padrões tonais	101
6.4.3 Sintaxe musical	102
6.4.4 Sincronia tonal	104
<i>6.4.4.1 A nota de repouso e o padrão tonal “321”</i>	<i>105</i>
6.5 IMITAÇÃO: AMIGA OU INIMIGA DA APRENDIZAGEM MUSICAL?	106
6.5.1. Algumas reflexões sobre o papel do professor de música	109
7 CONCLUSÃO	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE I.....	121
ANEXO A.....	122

1 INTRODUÇÃO

A imitação é uma das bases de transmissão do conhecimento e da cultura humana, responsável pela nossa evolução. Para nossa sobrevivência, é necessário que entendamos as ações dos outros. Compreender essas ações é o que possibilita uma organização social (Rizzolatti; Craighero, 2004). De uma forma geral, a imitação é importante para o desenvolvimento da socialização, da linguagem, da cultura e da cognição. A palavra imitação surge do latim *imitari*, que significa copiar ou reproduzir alguma coisa, e tem o sentido de criar algo semelhante ao outro (Imitar, 2023).

As crianças na primeira infância são grandes observadoras do mundo ao seu redor e a partir dele imitam sons, gestos, olhares, expressões e movimentos corporais desde o seu nascimento (Trevvarthen, 2005; Nagy, 2006). Logo, as atividades de imitação tornam-se fundamentais nos processos de aprendizagem musical das crianças, nos quais elas escutam e observam os sons e movimentos da sua cultura e aprendem a reproduzi-los, criando e constituindo uma identidade musical, aprendendo assim novas melodias, ritmos e harmonias do seu contexto sociocultural.

A imitação no contexto da educação musical ainda é pouco discutida em pesquisas científicas. De acordo com Fernandes (2010), a imitação no processo de ensino e aprendizagem da arte é frequentemente mencionada em pesquisas, porém não existem estudos específicos nesta temática. A autora aponta que a imitação não tem sido objeto de estudo de pesquisas e publicações na área devido às críticas da imitação mecânica advindas do ensino técnico e tradicional.

A autora explica ainda que a imitação no ensino da arte é vista de forma negativa pelo entendimento de que a imitação restringe a criatividade e neutraliza a livre expressão dos alunos, tornando-a mecanizadora e reprodutora, sem representar as possibilidades cognitivas do aluno. Sendo assim, a imitação mecânica advinda do ensino tradicional e tecnicista incentivava um contexto tradicional de reprodução e alienação, não gerando o desenvolvimento da criatividade e do protagonismo do aluno (Fernandes, 2010, p. 47).

No contexto da educação musical na primeira infância, a música muitas vezes foi utilizada como um recurso de aprendizagem de outros conteúdos não relacionados à música em si, tais como: números, alfabeto, letras, cores, libras, entre outros. Era utilizada também como música de comando: lavar as mãos, escovar os dentes e fazer fila (Brasil, 1998). Ou seja, a música era utilizada como uma reprodução mecanizada

e não como uma área do conhecimento. Não obstante, a música na primeira infância também estava associada a apresentações e comemorações festivas da escola. Estas apresentações consistiam em reproduzir a música sem que houvesse um significado musical. Porém, compreende-se a música como uma área do conhecimento, logo, ela tem conteúdos e objetivos específicos a serem desenvolvidos nas crianças. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998, p. 47-48) discute sobre essa temática e aponta que:

a música nas instituições educacionais vem atendendo, ao longo da história a vários objetivos, como: formação de hábitos e comportamentos, festividades, datas comemorativas, memorização de conteúdo traduzidos em canções. Isso reforça o aspecto mecânico, estereotipado da imitação, não deixando espaço para as atividades de crianças ligadas à percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas nos sons. A música acaba sendo tratada como um produto pronto, e não como uma linguagem, um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças nas diferentes idades.

Sendo assim, o RCNEI (1998) sugere proporcionar atividades que instiguem a criação e a elaboração musical, e não atividades de reprodução e imitação, nos quais “a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento constrói”. (Brasil, 1998, p. 47). Infelizmente, alguns resquícios deste ensino musical na primeira infância permanecem até hoje. Ainda, de uma forma contemporânea, as redes sociais divulgam a todo instante atividades musicais que quando utilizadas sem um contexto de aprendizagem musical tornam-se apenas mais uma atividade musical, sem um olhar do percurso do desenvolvimento da criança e da turma.

O ensino de música na educação infantil vem se consolidando como uma área do conhecimento a ser desenvolvido nas crianças ao longo dos últimos anos pela consolidação da educação musical na educação infantil por meio de pesquisas científicas na área, bem como pela Lei 11.769/2008, que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular das escolas de educação básica, com professores de música habilitados em licenciatura em música. De toda forma, ao explicar sobre o desenvolvimento do balbúcio e do ato de cantarolar dos bebês, o Referencial Curricular Nacional de Música na Educação Infantil (1998) demonstra que a ação da imitação neste processo de aprendizagem musical está presente. O referencial aponta que os bebês de até dois anos de idade

[...] procuram **imitar** o que ouvem e também inventam linhas melódicas ou ruídos, explorando possibilidades vocais, da mesma forma como interagem com os objetos sonoros disponíveis, estabelecendo, desde então, um jogo caracterizado pelo exercício sensorial e motor com esses materiais (Brasil, 1998, p. 51, grifo nosso).

Ou seja, os bebês imitam sons que ouvem e, a partir deles, inventam novas linhas melódicas. Logo, a imitação está presente no ensino e aprendizagem musical na primeira infância. A imitação torna-se uma dicotomia no papel de aprendizagem musical. Por um lado, é criticada por alienar, reproduzir e não estimular a criatividade. Por outro, é através da imitação que as crianças são capazes de criar novas melodias e ritmos por meio dos sons ouvidos e internalizados. Logo, propor atividades de criação para as crianças pressupõe que elas criem algo que elas já compreendem. Não se cria do nada. A partir disso, alguns questionamentos começam a surgir: como criamos musicalmente? Será que criamos a partir dos elementos musicais já internalizados por meio da imitação? Tem-se a hipótese de que a imitação tem um papel fundamental na aprendizagem musical e que através dela pode-se aprender novos elementos musicais, criar musicalmente, bem como desenvolver sua memória musical, seu canto e ritmo, tornando-a “amiga” da aprendizagem musical.

É fato que para imitar, iremos copiar, reproduzir e repetir algo. Porém, acredita-se que para criarmos, precisamos nos apropriar de elementos que são aprendidos a partir da imitação, da reprodução e repetição. Meu argumento é que possamos compreender o papel da imitação na aprendizagem musical e estimulá-la da melhor forma para que o educando possa se constituir musicalmente, ser capaz de criar significados e compreensões musicais a partir da imitação e gerar, assim, a criação musical, pois acredito que não se cria do nada.

A ausência da compreensão sobre o papel da imitação na aprendizagem musical pode naturalizar e deturpar o entendimento da sua função no desenvolvimento musical dos educandos. Desta forma, é evidenciada a importância de investigações sobre esta temática no campo do desenvolvimento musical, desvelando o conceito de imitação na aprendizagem musical e podendo evidenciar um novo olhar para este tipo de aprendizagem.

1.1 POR QUE PESQUISAR SOBRE IMITAÇÃO?

A prática docente e artística sempre esteve presente em minha vida. Brincadeiras de “fazer de conta” onde eu era professora e cantora permearam o meu universo imaginativo infantil: brincava de escrever no quadro com giz, elaborava planos de aula, ensinava minha irmã a ler e escrever, dava aula para minhas amigas, dançava, cantava e interpretava canções imaginando ser uma cantora, assim como a Sandy. E eu brincava assim porque admirava, imitava e queria ser como as minhas professoras e como a própria Sandy.

Compreender como aprendemos sempre foi algo que me instigou. Talvez seja porque aprendia através da lógica e percebia que nem todos meus colegas compreendiam da mesma maneira. Ou talvez por eu ter aprendido música de forma decorada. Muitas vezes, a música se tornava abstrata. Eu tocava e cantava de forma decorada, mas não compreendia. Musicalmente era difícil eu improvisar. A parte me acometia e eu paralisava. Possivelmente porque eu não tinha recursos musicais para poder criar e improvisar. Aliás, o meu ensino foi muito rígido e eu gostava de me expressar através do meu corpo. Lembro-me que me era dito que se movimentar não era adequado para tocar e cantar.

Uma das primeiras experiências de compreensão musical marcantes para mim foi quando minha professora de piano pediu para eu analisar harmonicamente e compreender a função da linha melódica na harmonia. Esse entendimento abriu minha mente para a compreensão. A música estava decorada, porém eu a compreendia e conseguia antecipar os próximos acordes porque, para mim, havia um caminho harmônico e melódico que fazia sentido.

Aprendi música através da leitura de partitura. Ao mesmo tempo que minha leitura musical era boa, tirar música “de cabeça” era um mistério. Desde pequena, cantei em corais e cantava nos eventos da escola e do município. Até então, eu não havia tido instrução musical, eu cantava “de cor” e me atentava a decorar a letra das canções. Não compreendia o que acontecia musicalmente. Às vezes, tinha dificuldades em determinados trechos. Eu cantava, mas não compreendia o que estava a cantar.

Quando adolescente, decidi que iria estudar piano. Como eu não tinha condições para pagar as aulas, comecei a trabalhar como secretária de uma escola de música. Em troca do meu trabalho, eu fazia aulas de piano, violão e teoria musical.

Foi nesta escola também que tive a oportunidade de trabalhar como monitora de musicalização infantil. A partir daquele momento eu soube que seria professora de musicalização infantil, unindo a docência com a música. Foi paixão à primeira vista! A Josélia Ferla, professora de musicalização, tinha uma didática encantadora baseada nos trabalhos de Josette Feres. Desde então, comecei a me preparar para a prova específica do curso de música e no ano de 2010 ingressei no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Durante a minha graduação participei do projeto “Extensão em Música da UFSM”, no qual ministrava aulas de Musicalização para Bebês, Musicalização Infantil e Teoria Musical Infantil. Por meio dos projetos de extensão do Laboratório de Educação Musical (LEM) da UFSM, pude reger o Grupo Vocal CE Canta do Centro de Educação da UFSM. Experiências extensionistas que fizeram parte da minha formação enquanto educadora musical, mas também proporcionaram muito ensino, pesquisa e contribuíram para minha formação enquanto professora e pesquisadora.

Estudar e poder me aprofundar no curso de Licenciatura em Música era um sonho sendo realizado. Tive muitas dificuldades nas disciplinas de percepção musical e mais facilidade em harmonia e análise musical. A lógica me fazia compreender a música, mas não era capaz de escrever e tocar o que era ouvido. Talvez essa dificuldade tenha me instigado a compreender como aprendemos música. Ao mesmo tempo, observava meus alunos bebês aprendendo música de uma forma tão natural, orgânica, leve e afetiva. E nessas observações percebi que havia um processo de aprendizagem musical orgânico, no qual eu poderia organizar e proporcionar atividades musicais que potencializassem a musicalidade das crianças.

Quando eu me formei, mudei-me para Porto Alegre. Por lá, pude desenvolver um trabalho específico com musicalização e o projeto “Sopa de Notinhas - Música para Bebês e Crianças Pequenas” surgiu. Por meio deste projeto de educação musical para a primeira infância, ministrava aulas de musicalização e também rodas de música e espetáculos musicais para bebês e crianças pequenas. Também em Porto Alegre tive a oportunidade de conhecer e me aprofundar no trabalho de música para bebês e crianças pequenas de Ester Beyer por meio da Janaína Asseburg Lima e da Paula Pecker.

Juntamente com as observações, eu buscava estudar e compreender esses processos de aprendizagem musical e o que acontecia em nossa mente. Realizei diversos cursos de neurociências na extensão da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS) e o sistema de neurônios-espelho chamou-me a atenção. Acredito que a descoberta dos neurônios-espelho pode lançar luz para a compreensão do processo mental a partir da imitação. Os neurônios-espelho são neurônios viso-motores que são ativados quando observamos e imitamos uma ação.

A partir dessas motivações realizei uma especialização em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na qual pude realizar uma revisão bibliográfica sobre a aprendizagem musical de bebês através da imitação e o sistema de neurônios-espelho. Como resultado foi pontuado que o bebê aprende música através de três tipos de imitação que relacionam-se entre si: melódica, rítmica e afetivo-musical. A imitação melódica desenvolve-se a partir da imitação de vocalizações, do canto, do balbucio musical e da comunicação humana. A imitação rítmica ocorre a partir da imitação de gestos, movimentos corporais, execução rítmica e da percepção-ação. E por fim, a imitação afetivo-musical ocorre a partir da imitação afetiva de seus cuidadores, da empatia e do repertório musical e cultural oferecido para a criança.

Ao mesmo tempo, buscava no campo da educação musical teorias que pudessem explicar como aprendemos música. Identifiquei-me com a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (TAM), que aponta a imitação como parte de um processo de aprendizagem musical de crianças na primeira infância. Além disso, chamava-me a atenção o fato das crianças na primeira infância cantarem padrões tonais de forma afinada. Eu ficava muito intrigada em compreender como crianças tão pequenas conseguiam cantar os padrões tonais sendo que, trabalhando com coral adulto e infantil, compreendia a dificuldade em cantar intervalos musicais. O que acontece nesta teoria que permite que as crianças cantem padrões tonais e improvisem?

Em sua Teoria de Aprendizagem Musical, Gordon (2015) explica como crianças aprendem música. Ao longo das aulas, as crianças são capazes de repetir os padrões cantando a mesma nota, o mesmo intervalo, ritmo e muitas vezes são capazes de improvisar em cima destes padrões quando estão no processo de assimilação. O fato da imitação fazer parte da aprendizagem musical de crianças na primeira infância fascinava-me, mas ficava abismada com a capacidade das crianças serem capazes de, tão pequenas, imitar centros tonais e ritmos diversos. Entender como se dava esse processo de aprendizagem musical imitativo por meio dos padrões instigou-me a buscar conhecer e compreender ainda mais sobre a

aprendizagem musical da TAM. E por isso, no ano de 2021, entrei para o mestrado sob a orientação do Professor Dr. Ricardo Dourado Freire, e em 2022 mudei-me para Brasília/DF para vivenciar e compreender estes processos de aprendizagem musical e coletar os dados em uma escola especializada na TAM.

Por meio destas inquietações surgiram os questionamentos que levaram-me a investigar sobre a imitação dos padrões tonais na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon, tais como: como ocorre a aprendizagem musical dos padrões tonais por meio da imitação? Quais são as etapas dos processos de imitação dos padrões tonais e como são caracterizados? Qual é a função da imitação na aprendizagem musical? Qual é o papel do professor de música no processo de aprendizagem musical das crianças? A imitação é potencializadora ou limitadora da aprendizagem musical? Quais são as manifestações expressivas envolvidas na aprendizagem musical por meio da imitação?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como ocorre a imitação dos padrões tonais de crianças de dois anos em aulas de musicalização. Os objetivos específicos foram: 1) caracterizar os processos de imitação dos padrões tonais através das manifestações expressivas envolvidas nas aulas de musicalização; 2) identificar as diferentes etapas do processo de aprendizagem musical através da imitação dos padrões tonais e; 3) compreender a função da imitação na aprendizagem musical.

São apontadas alguns tipos de manifestações expressivas na prática musical de bebês e crianças pequenas: 1) manifestações musicais - por exemplo, canto e ritmo; 2) manifestações comportamentais - por exemplo, choro e riso; 3) manifestações afetivas - por exemplo, expressões faciais, trocas de olhares, emoções, abraços e rejeição; 4) manifestações psicomotoras - por exemplo, gestos e movimentos com a música; 5) manifestações sócio-culturais - por exemplo, interações entre colegas, cuidadores e professores; e 6) manifestações cognitivas - por exemplo, memória, foco e atenção.

Esta investigação sustenta a hipótese de que a imitação pode ser potencializadora de aprendizagem musical. A identificação e caracterização dos processos imitativos dos padrões tonais, bem como das manifestações expressivas, podem desvelar e evidenciar um novo olhar e entendimento sobre a imitação na aprendizagem musical, especialmente no que tange ao desenvolvimento do canto das crianças na primeira infância.

Assim, este trabalho justifica-se pela contribuição no entendimento da imitação na aprendizagem musical de crianças na primeira infância, bem como da sua função. Compreender isso pode trazer novas reflexões para as práticas musicais dos educadores musicais, que podem proporcionar ainda mais situações de aprendizagem que potencializem e desenvolvam musicalmente a criança. Além disso, o trabalho visa contribuir com a Teoria de Aprendizagem Musical com um aprofundamento sobre os processos imitativos dos padrões tonais envolvidos na aprendizagem musical propostos por Edwin E. Gordon. Contribui também para pesquisas sobre aprendizagem musical, imitação e canto de crianças na primeira infância e suas implicações para a educação musical. Justifica-se também pela relevância no âmbito musical, educacional, psicológico e social, e pelas interfaces com as áreas do conhecimento, tais como: psicologia, neurociências e educação musical.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para pesquisar sobre a imitação na aprendizagem musical buscou-se, primeiramente, compreender o que é imitação. Assim, foi investigado o termo imitação em dicionários e artigos científicos que tratavam sobre essa temática. Foi verificado que não se tem um conceito claro sobre o que é imitação. Ela está vinculada a uma grande variedade de ações que se distinguem uma das outras. Desta forma, será apresentado um breve panorama sobre o que é imitação nas suas diferentes perspectivas.

2.1 O QUE É IMITAÇÃO?

De acordo com o dicionário Michaelis, imitação é **a)** representação ou reprodução de uma coisa, fazendo-a semelhante a outra; **b)** cópia que se faz das ideias ou obras de alguém; **c)** representação mediante a qual se reproduzem características (gestos, voz etc.) de alguém conhecido, em geral do mundo da arte, da política ou do espetáculo; **d)** ato de copiar, consciente e intencionalmente, certo comportamento” (Imitação, 2022). Nota-se que a atividade de imitação está associada à execução de uma ação observada de forma semelhante, similar, igual ou idêntica; sendo que a repetição, reprodução ou cópia deva ser igual ao modelo original com alguma intenção.

Apesar disso, a compreensão sobre o que é imitação, como ocorre e qual é sua função depende da teoria do desenvolvimento a ser analisada. Sendo assim, a imitação pode ser examinada sob diferentes pontos de vista. Sob a perspectiva psicológica, a imitação refere-se ao comportamento de sujeitos que replicam uma ação que já está em seu repertório motor, buscando compreender como copiam o comportamento do outro com base em estímulos biológicos e não biológicos. Já na etologia, a imitação refere-se à aprendizagem, dando ênfase aos detalhes motores da ação imitada. A imitação é a capacidade de adquirir um comportamento motor que não estava presente no repertório motor do observador (Rizzolatti, 2005). No campo da filosofia, a imitação tratada como *mimésis* significa a capacidade do homem de reproduzir e imitar. Na filosofia aristotélica, “a *mímesis* faz parte da natureza humana, caracteriza em particular o aprendizado humano” (Gagnebin, 1993, p. 70). Na

atividade artística, Swanwick (2014) apresenta um olhar da imitação como um caráter expressivo:

no teatro, podemos começar a representar papéis, atuando como outra pessoa. Na literatura, podemos contar uma história do ponto de vista de outra pessoa. Nas artes visuais, podemos tentar representar um acontecimento ou pessoas específicas; ou, de uma maneira mais abstrata, buscar reproduzir uma impressão, um sentimento, uma qualidade de experiência. Na dança e na música, podemos propor o problema de comunicar um processo dinâmico específico (Swanwick, 2014, p. 53-54).

Imitação no campo da musicologia refere-se a técnicas composicionais contrapontísticas nas quais a escrita de uma voz imita ou copia outra voz apresentada anteriormente, utilizando o mesmo material melódico, sendo possível o uso diferentes técnicas de imitação, como: imitação restrita, imitação real, imitação tonal e imitação livre (Jeppsen, 1992). No campo da educação musical, a imitação encontra-se no ensino e no processo de aprendizagem musical (Delalande, 2019; Gordon, 2000; 2015; Suzuki, 1994; Swanwick, 2014). Diversos métodos utilizam-se da imitação para ensinar música, como é o caso do Método Suzuki. Ao mesmo tempo que a imitação é considerada uma importante forma de transmissão do conhecimento musical, metodologias que valorizam apenas a imitação repetitiva estão sendo criticadas por não promoverem compreensão musical e não estimularem a criatividade, a improvisação e a originalidade (Gordon, 2000). Embora a imitação tenha um olhar para diferentes perspectivas, todas elas têm como base a reprodução e a cópia de um modelo que busca criar algo igual ou semelhante ao outro (Deckert, 2006; Imitar, 2023).

2.2 A IMITAÇÃO VOCAL NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Tendo em vista que a imitação pode ser compreendida sob diferentes óticas, buscou-se compreender especificamente a imitação vocal no desenvolvimento musical de crianças na primeira infância. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica com base nesta temática. Assim, a revisão de literatura teve como objetivo geral compreender como a imitação vocal está sendo caracterizada nos estudos sobre desenvolvimento musical de crianças na primeira infância nos últimos quinze anos. Os objetivos específicos foram a) analisar o estado da arte da imitação

vocal no desenvolvimento musical na primeira infância em bases de dados e; b) verificar a existência de consenso e as divergências nos estudos selecionados.

Compreender como a imitação vocal é caracterizada na primeira infância contribui para compreendermos o conceito sobre imitação vocal, bem como para novas reflexões na área da educação musical. A revisão da literatura contribui também para o aprofundamento e para a identificação do panorama geral da imitação vocal nesta etapa do desenvolvimento musical. A primeira infância é compreendida pelo período desde a concepção da criança até os seis anos de idade.

2.2.1 Metodologia da Revisão de Literatura

O estado da arte busca mapear e discutir a produção científica e acadêmica de um determinado campo do conhecimento através de um levantamento bibliográfico em resumos e bases de dados (Pereira, 2013). De caráter exploratório, Ferreira (2002) propõe que o estado da arte ocorra em dois momentos distintos. O primeiro momento consiste na quantificação e identificação de dados bibliográficos, mapeando essa produção em um período delimitado, local e áreas de produção. E o segundo momento, de ordem mais qualitativa, consiste na descrição e análise dos dados bibliográficos.

O levantamento bibliográfico utilizou as palavras-chaves *imitação vocal AND criança AND música*, assim como *vocal imitation AND child AND music* nos seguintes portais e bases de dados: Proquest, Portal de Periódicos da CAPES e Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). A Revista da ABEM foi escolhida para esta investigação por sua especificidade, pois é uma publicação de fluxo contínuo que contribui para o desenvolvimento da pesquisa científica em educação musical no Brasil. O período investigado foi de 2008 a 2022, tendo como resultados os últimos quinze anos. Os critérios de inclusão foram: pesquisas qualitativas; que correspondam ao período de quinze anos; investigações com crianças na primeira infância, de zero a seis anos; pesquisas sobre imitação vocal correlata ao desenvolvimento musical. Os critérios de exclusão foram: educação musical inclusiva; desenvolvimento da linguagem e musicoterapia.

2.2.2 Resultados

Inicialmente, a investigação dos trabalhos concentrou-se no período de dez anos (2013-2022), somente com os descritores em português. No entanto, foram encontrados apenas três trabalhos nas três plataformas investigadas. Para ser mais específico, os trabalhos foram encontrados apenas na plataforma Proquest. Assim, foi ampliado o período de tempo para quinze anos (2008-2022). Mesmo assim obtivemos apenas um novo trabalho encontrado na Revista da ABEM. Para tanto, buscou-se com os descritores booleanos em inglês, obtendo uma maior resposta nas investigações. A busca nas plataformas identificou quatro artigos em português e trinta e sete em inglês, totalizando quarenta e um artigos encontrados.

Quadro 1: Artigos encontrados nas bases de dados

BASE DE DADOS (2008-2022)	<i>imitação vocal AND criança AND música</i>	<i>vocal imitation AND child AND music</i>
Proquest	3	23
Periódicos da CAPES	0	14
Revista da ABEM	1	0

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Ao realizar a busca sobre imitação vocal, observou-se que as investigações sobre essa temática se debruçaram especialmente no desenvolvimento de aprendizagem de autistas e no desenvolvimento da linguagem. Após a leitura e análise dos resumos e textos completos, foram selecionados quatro artigos que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão, a saber:

Quadro 2: Artigos selecionados para a Revisão da Literatura

AUTOR	TÍTULO	ANO	BASE DE DADOS
BENETTI, Lúcia; COSTA-GIOMI,	Infant Vocal Imitation of Music	2020	Periódico da CAPES
MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn	The Human Nature of Music	2018	Periódico da CAPES
ADDESSI, Anna Rita	Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina de "troca de fraldas"	2012	Revista da ABEM
VAN PUYVELDE e colaboradores	Tonal synchrony in mother-infant interaction based on harmonic and pentatonic series	2010	Periódico da CAPES

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nota-se que a imitação vocal ainda não se constitui como um foco de estudos acadêmicos dentro da área de educação musical no Brasil recentemente. Apesar do estudo de Addessi (2012) estar publicado em uma revista brasileira, ele foi traduzido e realizado na Itália, demonstrando que nenhum estudo encontrado é brasileiro. Outra característica identificada nestes artigos foi que todos eles investigaram bebês com até quinze meses de idade:

Quadro 3: Idades das crianças investigadas em cada artigo

AUTOR	IDADE
Benetti e Costa-Giomi (2020)	15 meses
Malloch e Trevarthen (2018)	recém-nascidos
Addessi (2012)	09 meses
Van Puyvelde e colaboradores (2010)	03 meses

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Por esta razão, a discussão se concentrou na imitação vocal de crianças com até quinze meses e não abrangeu todas as crianças na primeira infância. A imitação vocal foi analisada sob três perspectivas: jogo e comunicação; musicalidade comunicativa; contexto tonal. A seguir será apresentada a discussão destas três perspectivas.

2.2.3 O estado da arte da imitação vocal no desenvolvimento musical na primeira infância (2008-2022)

Addessi (2012) investigou a interação vocal de um bebê de nove meses com seus pais durante a rotina da troca de fraldas. Como resultado, a autora identificou a presença de um forte jogo vocal entre o pai e a criança. As trocas vocais com o pai tiveram maior variedade melódica e rítmica do que com a mãe devido às diferentes intencionalidades dos adultos em relação à criança: a intenção do pai era de jogar e realizar trocas vocais mútuas com o bebê. Diferentemente da mãe, que tinha uma intenção funcional de trocar a fralda, enquanto cantava canções e repetia palavras para a criança aprender. Segundo a autora, “vocalizações mais repetitivas com ritmos culturalmente codificados e afinação parecem estimular menos a criança do que os jogos vocais, que entram em sintonia com a criança numa improvisação livre de estilo vocal” (Addessi, 2012, p. 27).

Outro aspecto abordado foi o aumento da passividade vocal do bebê durante a troca vocal entre mãe e filho. A autora sugere que a passividade foi causada por uma dominância da produção vocal do adulto, no qual a falta de escuta e de alternância entre bebê e adulto gerou pouca imitação da vocalização da criança por parte da mãe. Além disso, as intervenções da mãe interrompiam a criança. Isso demonstra que não houve um diálogo entre a criança e o adulto, e que a criança não teve espaço para expressar-se e nem para ser ouvida. Dessa forma, a criança passa a observar sem interagir e não cria laços emocionais com o adulto. É nesse sentido que a autora considera a criança passiva.

Benetti e Costa-Giomi (2020) investigaram a imitação vocal de James, um bebê do sexo masculino de quinze meses. Para a pesquisa, foi utilizado um pequeno dispositivo chamado *Digital Language Processor (DLP)*, que captava todos os sons produzidos pela criança e ao seu redor ao longo do dia. O uso desta tecnologia possibilitou a gravação das vocalizações do bebê em diferentes ambientes e interações diferentes (com adultos e/ou brinquedos sonoros), sozinho ou não, e capturou dezesseis horas de gravação durante um dia, em que foram analisados os tipos de imitação que ocorreram durante esse período.

Os resultados apresentaram dois tipos de imitação. A primeira foi a imitação da canção “Rain Rain”. Esta canção foi primeiramente cantada pela mãe, e depois de seis horas James imitou a melodia por meio de vocalizações. O pai de James ouviu

a criança, percebeu que era a melodia de “Rain Rain” e começou a cantar para a criança em uma outra tonalidade. Assim, James vocalizou imitando o pai e estabeleceu uma interação pai e filho com a música “Rain Rain”. Notou-se que após seis horas o bebê imitou a mesma melodia e os mesmos intervalos e ritmos, mudando apenas o final da melodia. A segunda observação refere-se à imitação da melodia “Happy Birthday”, a qual o bebê ouviu repetidas vezes de um brinquedo sonoro e a reproduziu. Dessa forma, os autores demonstraram que a criança foi capaz de cantar modelos musicais melódicos e rítmicos apresentados tanto por adultos como por outros dispositivos, como neste caso, o brinquedo sonoro.

Van Puyvelde *et al.* (2010) realizaram uma análise tonal e temporal de interações vocais de quinze mães e seus bebês de três meses, na qual foi observada a ocorrência de uma “sincronia tonal” na interação mãe-bebê. Os autores sugerem que essas primeiras interações são caracterizadas pela construção conjunta de harmônicos e séries pentatônicas, bem como imitações desses harmônicos. Foram analisadas 558 trocas vocais, nos quais 84% refletiram séries harmônicas ou pentatônicas e 10%, imitações absolutas e/ou relativas de altura e/ou intervalos.

Relacionado especificamente à imitação, os autores identificaram que os bebês imitam de forma igual ou relativa (um intervalo idêntico repetido a partir de um tom diferente) duas vezes mais do que as mães. Também foi identificado que a díade fazia mais uso de tons da tríade maior. Os intervalos de sexta menor, sétima maior e o trítone nunca foram imitados nem pelas mães, nem pelos bebês. Os autores acreditam que um contexto tonal de razões simples de frequência pode desencadear mais imitações pelas crianças e gerar mais interações entre a díade do que contextos com frequências mais complexas.

Malloch e Trevarthen (2018) apresentaram diversos estudos de caso com recém-nascidos para explicar a musicalidade comunicativa, uma habilidade inata que compartilha narrativas de significados afetivos e emocionais por meio da música, da voz e do gesto. Na musicalidade comunicativa é possível observar uma intimidade recíproca de imitação que se desenvolve entre bebês e pais afetuosos.

2.2.3.1 O jogo e a comunicação na imitação vocal

A análise dos artigos revelou que o jogo, a comunicação, a repetição/variação, o vínculo afetivo e a sincronia temporal são elementos-chave da aprendizagem

musical através da imitação vocal, e que esses elementos irão potencializar novos conhecimentos vocais e tonais. Benetti e Costa-Giomi (2020, p. 382) explicam que é por meio da imitação e da repetição nas interações sociais e no jogo vocal que os bebês aprendem a se comunicar por meio dos sons desde muito cedo. Elas também apontam que a imitação de padrões de entonação e correspondência vocal recíproca pelo outro parceiro fornecem um *feedback* auditivo e reforçam a comunicação por meio dos sons (Benetti; Costa-Giomi, 2020, p. 382). Addessi (2012, p. 23) corrobora, afirmando que o jogo vocal imitativo de repetição e variação gera sintonia afetiva e correção de alternância entre a díade e potencializa a improvisação vocal e musical.

Malloch e Trevarthen (2018) explicam que, durante o desenvolvimento do canto infantil, a repetição e a variação são fatores primários para explorar as diversas possibilidades da forma musical. Eles também apontam que a repetição e a variação que aparecem nas primeiras vocalizações compartilhadas ajudam a regular os sentimentos nas interações sociais (Malloch; Trevarthen, 2018, p. 11). Addessi (2012, p. 28) explica ainda que as crianças podem “aprender a variar e inserir novos elementos, desenvolvendo sua consciência e capacidade de coconstrução, nesse caso, através de sons”. A autora aponta ainda que “a interação reflexiva, com base no mecanismo de espelhamento de repetição/variação, alternância de turnos, regular troca de tempo, representa um paradigma científico importante a ser explorado no campo da aprendizagem e ensino” (Addessi, 2012, p. 28-29).

A sincronia temporal ajuda a regular a interação vocal entre a díade, permitindo espaço para a escuta e para as entonações através de tempos de respostas simultâneas, sucessivas e com alternâncias de turnos. Ou seja, alternar turnos, repetir padrões tonais e variá-los são importantes para que ocorra um compartilhamento de ideias musicais, vocais e tonais. Caso contrário, seria apenas um monólogo e não haveria aprendizagem. Logo, os adultos e educadores musicais “não devem vocalizar muito, mas sim encontrar um equilíbrio com as vocalizações da criança, imitando a criança, respeitando as alterações de turnos e seguindo as nuances da voz da criança” (Addessi, 2012, p. 28). O estudo de Addessi (2012) demonstrou a importância da sincronia temporal ao analisar as trocas vocais do pai e da mãe. Na interação com a mãe, o bebê de quinze meses demonstrou passividade, enquanto com o pai, o bebê participou ativamente no jogo vocal, pois a intenção do pai era brincar, enquanto a da mãe era funcional. Addessi (2012) explica que

as trocas vocais com o pai foram caracterizadas por uma maior fluidez temporal. As vocalizações foram distribuídas uniformemente ao longo do tempo e tiveram maior variedade melódica e rítmica, que é o resultado de um padrão composto de dois acentos rítmicos sendo elaboradas pelo pai. [...] o pai continua a alargar o campo e a dinâmica rítmica e expressiva de vocalizações da criança. Esses elementos levam a uma maior fluidez, riqueza timbrística e presença de sintonia observadas na díade pai-filho (ADDESSI, 2012, p. 27).

Van Puyvelde *et al.* (2010) trazem um novo conceito para a literatura, chamado “sincronia tonal”, no qual a tonalidade é analisada verticalmente e a temporalidade, horizontalmente. Eles acreditam que durante um período de interação vocal, mãe e bebê trocam vocalizações com aspectos tonais. Explicam que tonalidade tem um significado diferente de música, pois a música implica em uma influência cultural, enquanto a tonalidade é considerada “um nível básico subjacente que contém aspectos universais baseados na natureza, como a série harmônica com suas taxas de frequência simples a partir das quais sistemas musicais podem ser derivados” (Van Puyvelde *et al.*, 2010, p. 397).

A sincronia, tanto tonal quanto temporal, parece ser um conjunto importante para compartilhar e explorar elementos musicais durante a comunicação e a troca vocal. Van Puyvelde *et al.* (2010, p. 397) afirmam que durante as trocas vocais, os “aspectos tonais aparecem em um padrão baseado no tempo que contém aspectos básicos de sincronia, como vocalização simultânea e sucessivas tomadas de turno”. Malloch e Trevarthen (2018, p. 7) apresentam estudos de caso que indicam que mesmo um bebê nascido prematuramente é hábil para compartilhar uma pulsação musical durante suas trocas vocais.

2.2.3.2 A musicalidade comunicativa e a imitação vocal

A musicalidade comunicativa foi discutida em todos os artigos, nos quais são apresentadas reflexões sobre como a musicalidade comunicativa está relacionada à imitação vocal e ao desenvolvimento do canto. Malloch e Trevarthen (2018) explicam que através da musicalidade comunicativa é possível estabelecer uma sintonia afetiva, na qual se compartilham sentimentos por meio da voz e dos gestos corporais. Eles também propõem que a musicalidade comunicativa inata constrói instâncias culturais particulares da música, da dança, do teatro e de outras artes por meio da

narrativa gestual, da voz e dos movimentos corporais. Além disso, explicam que as crianças entram em uma cultura musical através do incentivo e fortalecimento da musicalidade comunicativa em um espaço de ensino sensível, respeitoso, amoroso e lúdico (Malloch; Trevarthen, 2018).

Van Puyvelde *et al.* (2010, p. 387) relatam que a sincronia tonal está relacionada com a fala dirigida ao bebê, à musicalidade comunicativa, à comunicação pré-reflexiva e à qualidade de interação entre mãe e bebê. Eles explicam que a sincronia tonal narra emoções e sentimentos que incentivam o vínculo afetivo, no qual os “aspectos tonais possivelmente cumprem uma função primária à linguística, fornecendo-nos informações emocionais baseadas na intuição” (Van Puyvelde *et al.*, 2010, p. 398).

Addessi (2012, p. 24) justifica a repetição e a variação das trocas vocais entre bebê e adulto por meio da musicalidade comunicativa, a qual tem um caráter universal na experiência musical dos recém-nascidos e mantém um pulso na coordenação interpessoal entre mães e crianças nos seus primeiros anos de vida. Benetti e Costa-Giomi (2020, p. 392) relacionam um tipo de imitação vocal analisada com a musicalidade comunicativa, na qual o bebê de quinze meses cantou a canção “Rain Rain”, ouvida seis horas antes pela sua mãe. O pai identificou a melodia e imitou a canção do bebê, enfatizando a comunicação e a conexão emocional. A imitação vocal do pai é uma afirmação para o bebê como uma expressão bem-sucedida e válida. Essa imitação demonstra a identificação da duração, do tom e de andamentos exatos tanto do canto dos adultos quanto do bebê. As autoras relacionam as tomadas de turnos coordenadas entre o pai e o bebê com a musicalidade comunicativa.

2.2.3.3 *Imitação vocal ou imitação tonal?*

A sincronia das trocas vocais entre pais e bebês durante os primeiros anos de vida são características centrais na qualidade da interação, no desenvolvimento socioemocional e para a aquisição na fala da criança (Van Puyvelde *et al.*, 2010, p. 387). Muitos estudos têm debruçado-se sobre o desenvolvimento vocal vinculado ao desenvolvimento da fala, no qual a fala dirigida às crianças possui características específicas que se diferenciam da fala dirigida aos adultos (Van Puyvelde *et al.*, 2010).

Benetti e Costa-Giomi (2020) e Van Puyvelde *et al.* (2010) criticam que as investigações sobre imitação vocal estão mais voltadas ao desenvolvimento da fala e

não propriamente ao desenvolvimento do canto infantil. Benetti e Costa-Giomi (2020, p. 382-383) sugerem que uma análise de todos os sons produzidos ao redor e pelo bebê pode contribuir para pesquisas que investigam a conexão entre o que os bebês ouvem e o que eles ouvem no contexto musical, favorecendo a compreensão do desenvolvimento do canto nessa faixa etária. As autoras apontam ainda que as pesquisas sobre a aquisição do canto têm se concentrado quase exclusivamente com crianças acima de dois anos.

A investigação de Van Puyvelde *et al.* (2010, p. 397) também corrobora com pesquisas voltadas ao desenvolvimento do canto, na qual afirmam que existe uma “sincronia tonal” nas interações vocais de bebês de três meses com suas mães, demonstrando que crianças menores de dois anos já interagem vocalmente dentro de um campo tonal. Os autores sugerem que as primeiras interações entre mãe-bebê “são caracterizadas pela construção conjunta de harmônicos e séries pentatônicas, bem como imitações desses harmônicos” (Van Puyvelde *et al.*, 2010, p. 388). Eles explicam que utilizam o termo “tonalidade” porque acreditam que “quase todo som em nosso ambiente é um complexo multitonal consistindo de um número de tons puros simultâneos chamados de harmônicos, tons naturais ou sobretons” (Van Puyvelde *et al.*, 2010, p. 388).

Malloch e Trevarthen (2018, p. 07) apresentam um estudo com uma menina cega de cinco meses, que ilustra uma sintonia intermodal entre a melodia ouvida e as sensações proprioceptivas no corpo do bebê, que gesticula o braço e a mão esquerda. Benetti e Costa-Giomi (2020, p. 389) analisaram a imitação vocal da canção “Rain “Rain”, cantada por um bebê de quinze meses depois de ouvi-la seis horas antes. A imitação vocal desta canção expressou características relevantes para a organização musical, como contornos de afinação e métrica, levando o pai a identificar a canção e a imitá-la, iniciando assim uma comunicação vocal imitativa. Essas pesquisas nos revelam que os bebês já conseguem cantar, perceber e sincronizar os elementos da música, como contexto tonal e rítmico.

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE DA IMITAÇÃO VOCAL

A análise do estado da arte demonstrou que o jogo, a comunicação, a repetição/variação, o vínculo afetivo, a sincronia temporal e tonal são a base da

aprendizagem musical através da imitação vocal de crianças até quinze meses de idade. São esses elementos que potencializam novos conhecimentos musicais, vocais e tonais para o bebê. A sincronia tonal, temporal e afetiva são promovidas por meio da comunicação e do jogo vocal imitativo.

A partir dos estudos analisados, podemos considerar que o bebê é capaz de perceber e reproduzir contornos melódicos e rítmicos exatos ou semelhantes aos modelos musicais apresentados, bem como sincronizar em um campo tonal e temporal suas vocalizações. Esses resultados podem instigar novas pesquisas relacionadas à imitação no desenvolvimento do canto de crianças na primeira infância. Sugerimos pesquisas brasileiras com crianças de todas as idades na primeira infância, já que os artigos encontrados investigaram crianças de até quinze meses, bem como foram realizados fora do Brasil. O estado da arte demonstrou também que a musicalidade comunicativa tem sido discutida nestes últimos quinze anos como parte do desenvolvimento vocal de crianças até quinze meses.

3 TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN E. GORDON

Edwin Gordon elaborou uma Teoria de Aprendizagem Musical que explica o processo que cada aluno, independente do seu nível de aptidão musical, passa para aprender música de forma adequada. O autor define a Teoria de Aprendizagem Musical como “uma série de sequências de aprendizagem da música” (Gordon, 2000, p. 41). Sua teoria é dividida em dois grandes momentos: **1)** audição preparatória e **2)** audição. A audição preparatória ocorre na primeira infância e serve como uma base para a audição. Já a audição acontece quando as crianças passam a entrar no ensino formal e “ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, quando o som da música já não está ou nunca esteve fisicamente presente” (Gordon, 2015, p. 29).

3.1 COMO APRENDEMOS MÚSICA?

Gordon (2000) explica que se aprende música assim como se aprende a falar. Antes mesmo de compreender o que está sendo dito, os bebês são imersos em um grande vocabulário de uma determinada língua. Eles absorvem tudo que ouvem e começam a vocalizar alguns sons imitando a fala. Suas primeiras imitações são geralmente algumas sílabas e palavras que ouviram. Pouco tempo depois, eles começam a utilizar estas sílabas e palavras para se comunicar e, posteriormente, para elaborar frases. Mais tarde, aprendem a ler e a escrever as palavras e frases que ouviram e proferiram.

Desta forma, o mesmo ocorre na música. Primeiramente, a criança ouve uma grande variedade musical no seu contexto sociocultural e é por isso que Gordon (2015) sugere que a criança seja exposta a uma grande variedade musical. Além de expor a criança a harmonias maiores e menores, ele sugere apresentar os modos gregos, assim como compassos regulares e irregulares e músicas de diversas formações: orquestra, banda, coral, por exemplo, e de preferência, ao vivo. Posteriormente, a criança irá começar a reproduzir os sons que ela ouviu em pequenos padrões, chamados pelo autor de padrões tonais e rítmicos. Estes padrões se constituirão em frases melódicas e rítmicas e as crianças começarão a realizar uma sintaxe musical desses padrões, organizando de forma musical. Assim como aprendemos a ler e escrever o que falamos, somos capazes de ler e escrever o que

ouvimos. Gordon parte da premissa que toda aprendizagem, e excepcionalmente a musical, começa pelos ouvidos.

3.1.1 Padrões tonais e rítmicos

Gordon (2000) explica que os padrões tonais e rítmicos são as unidades básicas de significado na música, assim como as palavras são unidades básicas do significado na linguagem. Quanto mais palavras a criança tiver em seu vocabulário, melhor será a sua interpretação e conclusões. Não são as letras que trazem um significado de compreensão da linguagem, mas sim as palavras. O mesmo ocorre na música. Não são as alturas e durações individuais que terão um significado, mas sim os padrões. Quanto mais padrões tonais e rítmicos a criança tiver em seu vocabulário, mais capaz será de audiar. O autor explica ainda que nosso cérebro aprende por meio da organização de padrões e explica que

tal como as palavras são as unidades mais pequenas no sentido linguístico, compreendidas pelas crianças muito antes de elas compreenderem frases, orações, poemas ou histórias, os padrões tonais e rítmicos são as unidades mais pequenas de significado musical e, por isso, devem ser assimilados em primeiro lugar (Gordon, 2000, p. 04).

O autor sugere que as canções e os padrões tonais devem ser cantados com sílabas neutras para que as crianças possam ouvir a melodia e não as palavras que já estão inseridas em seu contexto. Ele define padrão tonal como “dois, três, quatro ou cinco sons de altura diferente numa dada tonalidade, que são audiados sequencialmente e formam um todo” (Gordon, 2000, p. 487). E padrão rítmico como “duas ou mais durações numa dada métrica, que são audiadas sequencialmente e formam um todo” (Gordon, 2000, p. 488). Ao falar especialmente sobre a taxonomia dos padrões tonais, o autor explica que

na linguagem, as letras agrupam-se para formar palavras. Na música, as alturas agrupam-se para formar padrões tonais. As palavras, por seu turno, agrupam-se em frases a que é conferida uma sintaxe linguística. Na música, são os padrões tonais que fornecem a base para sintaxe, de modo que, tal como acontece com as palavras que se agrupam em frases com significado na linguagem, é quando as alturas individuais se agrupam em padrões tonais e os padrões tonais se agrupam em séries que conseguimos atribuir uma sintaxe tonal a uma peça de música. Logo, quanto mais padrões tonais tivermos no nosso vocabulário de audiação, maior é a possibilidade de sermos capazes de atribuir a tonalidade adequada a uma peça de música.

Portanto, é essencial possuir um vocabulário de padrões tonais em várias tonalidades para tomar parte em atividade de aprendizagem sequencial (Gordon, 2000, p. 197-198).

Ele explica também a relação do conteúdo e do contexto. O conteúdo é compreendido como “parte” e refere-se aos padrões tonais e rítmicos. Já o contexto compreende o “todo” e refere-se às tonalidades e métricas. O autor orienta que não devem ser apresentados os conteúdos sem antes apresentar o contexto. O contexto serve como uma base da síntese estrutural e de referência à sintaxe tonal (Gordon, 2000; 2015). Sendo assim, “nunca deve ensinar conteúdo (padrões tonais) separado do contexto (tonalidades), porque um padrão tonal não possui significado separado dum contexto tonal” (Gordon, 2000, p. 198).

3.2 AUDIAÇÃO PREPARATÓRIA NA TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN E. GORDON

Edwin Gordon (2015) elaborou uma teoria de aprendizagem musical que explica como crianças recém-nascidas e crianças pequenas aprendem música. Nessa faixa etária, as crianças desenvolvem a capacidade de audição preparatória, considerada a etapa de desenvolvimento da percepção e interação musical da criança. Esta teoria propõe três tipos e sete estágios que progridem de forma sequencial, de acordo com o Quadro 4:

Quadro 4: Tipos e Estágios da Audição Preparatória

TIPOS	ESTÁGIOS
1. ACULTURAÇÃO Desde o nascimento até aos 2-4 anos: participa com pouca consciência do meio ambiente	1. ABSORÇÃO: ouve e colecciona auditivamente os sons da música ambiente.
	2. RESPOSTA ALEATÓRIA: movimenta-se e balbucia em resposta aos sons da música ambiente, mas sem estabelecer relação com os mesmos.
	3. RESPOSTA INTENCIONAL: tenta relacionar movimento e balbucio com os sons da música ambiente.
2. IMITAÇÃO Dos 2-4 aos 3-5 anos: participa com pensamento consciente/concentrado primariamente ao meio ambiente.	1. ABANDONO DO EGOCENTRISMO: reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente.
	2. DECIFRAGEM DO CÓDIGO: imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos.
3. ASSIMILAÇÃO Dos 3-5 anos aos 4-6 anos: participa com pensamento consciente concentrada em si própria.	1. INTROSPECÇÃO: reconhece a fala de coordenação entre canto, entoação, respiração e movimento.
	2. COORDENAÇÃO: coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento.

Fonte: Gordon, 2015.

A audição preparatória pode ser entendida como uma preparação para os tipos e estágios da audição, sendo assim uma base para a audição. Os tipos e estágios propostos na audição preparatória progridem sequencialmente do primeiro para o último e devem, portanto, servir como base e parte do estágio seguinte mais elevado, não pulando etapas (Gordon, 2015). No primeiro tipo de aprendizagem musical da audição preparatória, chamado de aculturação, as crianças aprendem como resultado da escuta do seu ambiente. No segundo tipo imitação, as crianças aprendem como “resultado da imitação recíproca que ocorre quando os adultos as imitam e elas imitam os adultos” (Gordon, 2015, p. 57). Já no terceiro tipo, chamado de assimilação, as crianças aprendem como “resultado da coordenação do seu próprio canto e da sua entoação com o seu movimento e respiração” (Gordon, 2015, p. 57).

Na aculturação, a criança está a escutar e absorver sua cultura musical. Segundo Gordon (2015), quanto mais variedade musical que a criança estará exposta, mais proveito tira para sua aprendizagem musical. O autor compara essa aculturação ao desenvolvimento da linguagem, pois a criança estará a escutar e

formular inconscientemente formas de como os sons são combinados e organizados para estabelecer uma comunicação com significados (Gordon, 2015). A aculturação é dividida em três estágios: 1) absorção; 2) resposta aleatória; e 3) resposta intencional.

Após a aculturação, a criança começa a imitar de forma mais consciente, com algum propósito. É nesse momento em que a criança começa a imitar e perceber semelhanças e diferenças nas suas respostas musicais. Esse ponto é crucial para o desenvolvimento musical da criança, pois ela é capaz de comparar suas respostas com seus colegas. Até então, as crianças se comunicavam com elas próprias (audiação preparatória subjetiva) e passam a aprender a se comunicar musicalmente com os outros (audiação preparatória objetiva) (Gordon, 2015, p. 51). A imitação passa por dois estágios: 1) abandono do egocentrismo e 2) decifragem do código.

Por fim, a criança começa a assimilar e tomar consciência da sua própria execução e de como ela se relaciona com a execução de outra pessoa (Gordon, 2015, p. 52). Neste momento, as crianças tomam consciência “da forma como respiram e movem seu corpo em coordenação com o ato de cantar padrões tonais e entoar padrões rítmicos” (Gordon, 2015, p. 52). Essa coordenação entre sons e movimentos é crucial para passar para a audiação propriamente dita.

3.2.1 Imitação na Audiação Preparatória

A imitação na audiação preparatória encontra-se em um eixo central da aprendizagem musical que liga a aculturação e assimilação; ela é um aspecto central no processo de aprendizagem musical. O autor não traz uma definição clara sobre o que é imitação na audiação preparatória, mas apresenta algumas questões pertinentes para compreendermos a imitação. Segundo ele, na imitação, a criança “participa com pensamento consciente/concentrado primariamente no meio ambiente” (Gordon, 2015, p. 47). No tipo de imitação na audiação preparatória, encontram-se dois estágios: 1) abandono do Egocentrismo e 2) decifragem do código.

No primeiro estágio, a criança “reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente” (Gordon, 2015, p. 47). É neste estágio que a criança começa a comparar seu canto ou a sua entonação com a de outra pessoa, notando, assim, semelhanças e diferenças (Gordon, 2015). Passa a tomar consciência, pois até então estava a se comunicar consigo mesma e aprende, assim,

a se comunicar com os outros; o que permite a aprendizagem neste estágio é a percepção que as crianças têm dos outros.

No segundo estágio, a criança já é capaz de imitar com certa precisão “os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos” (Gordon, 2015, p. 47). Neste estágio, o autor define que as crianças “são capazes de reconhecer e discriminar entre padrões tonais e padrões rítmicos quando os tentam imitar” (GORDON, 2015, p. 51). Para que a criança seja capaz de distinguir as diferenças entre os padrões tonais e rítmicos, é necessário primeiro que ela reconheça e identifique dois padrões tonais ou dois padrões rítmicos que soam iguais e seja capaz de imitar com êxito essas semelhanças. Após isso, deve-se “realçar a diferença em vez da semelhança, através da permuta de padrões em improvisação com a criança” (Gordon, 2015, p. 98).

3.3 IMITAÇÃO E AUDIAÇÃO

Gordon (2000, p. 478) define imitação como “repetição de música que foi ouvida sem lhe conferir significado musical. A imitação pode ser imediata ou diferida”. Já a audiação é definida como “audição e compreensão mental de música cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente. Não é imitação nem memorização” (Gordon, 2000, p. 474). Nota-se que o autor deixa claro que audiação não é o mesmo que imitação e memorização. Uma grande diferença que pode ser apontada é que na imitação a música está fisicamente presente, já na audiação, não necessariamente. Outro aspecto é que a imitação não confere um significado musical, já a audiação gera uma compreensão musical.

Embora a audiação e a imitação sejam distintas, elas não se excluem mutuamente. A audiação é um processo que gera compreensão musical, já a imitação, não. De toda forma, a imitação é uma condição necessária para aprender a audiar. Segundo o autor, “as crianças podem ser capazes de imitar sem serem capazes de audiar, mas não conseguirão audiar a menos que sejam primeiro capazes de imitar” (Gordon, 2015, p. 33). O autor explica que a imitação e a audiação vão ocorrer em diferentes fases do processo de aprendizagem musical e que estas etapas devem ser respeitadas. Antes de audiar, imitamos. Não se deve estabilizar na imitação, mas sim incentivar o aluno a audiar a partir da imitação para gerar sentido

e compreensão musical. Crianças que estão em fase de desenvolvimento da aptidão musical dependem da imitação em suas experiências musicais:

As crianças na fase de aptidão musical em desenvolvimento, quer estejam ainda ou tenham já ultrapassado a fase do balbucio musical, dependem da imitação e não da audição nas suas experiências musicais. As crianças que se encontrem na fase de aptidão musical estabilizada e que tenham sido corretamente orientadas a sair do balbucio musical dependem, contudo, mais da audição que da imitação (Gordon, 2015, p. 33).

A imitação é externa e depende do outro para acontecer. Diferente da audição, que ocorre de forma interna. Segundo o autor, “imitar enquanto se canta uma canção é semelhante a usar papel vegetal para copiar um desenho. Audiar enquanto se canta uma canção é semelhante a visualizar uma imagem e depois desenhá-la” (Gordon, 2015, p. 33-34). O que é imitado de forma repetitiva logo é esquecido. Na audição, somos capazes de reter e compreender o que ouvimos, raramente esquecemos e somos capazes de lembrar mais tarde.

Gordon (2015) propõe algumas diferenças entre imitação, reconhecimento e audição. O reconhecimento proporciona uma preparação para imitar, já a imitação prepara para a audição. Logo, reconhecemos, imitamos, assimilamos e audiamos, respectivamente. Podemos reconhecer uma determinada peça musical, porém isso não quer dizer que somos capazes de executá-la vocalmente ou em um instrumento, ou que compreendemos essa peça musicalmente (Gordon, 2015, p. 34). Reconhecer é perceber, mas não quer dizer que você consiga realizar. O autor traz como exemplo que uma criança pode “aprender a proferir sílabas sem sentido, como ‘ah ga bah’ ou repetir uma passagem dum texto em língua estrangeira sem entender o significado, é também possível ela aprender a cantar uma canção de cor sem lhe atribuir sentido musical através da compreensão da sua organização musical e estrutura” (Gordon, 2015, p. 32).

3.4 APRENDIZAGEM MUSICAL POR DISCRIMINAÇÃO

A imitação na audição está associada à aprendizagem por discriminação. Conforme Gordon (2000), os indivíduos aprendem de duas formas: discriminando e inferindo. A aprendizagem por discriminação, que identifica semelhanças e diferenças entre exemplos musicais, oferece os pré-requisitos para a aprendizagem por

inferência, na qual o indivíduo identifica semelhanças e diferenças a partir de referências internalizadas na mente. Segundo Gordon (2000, p. 121-122),

a aprendizagem de cor, na forma de imitação ou memorização, é crucial para a aprendizagem por discriminação e fornece a base para a posterior generalização e abstração que ocorre na audição durante aprendizagem por inferência.

Conforme o dicionário Michaelis, discriminar significa “notar diferenças” (Discriminar, 2022). Assim, “para aprender a discriminar, devemos primeiro ser capazes de sentir e perceber o som” (Gordon, 2000, p. 123). A discriminação ocorre

quando os alunos aprendem a cantar uma canção de cor através da imitação, ou quando executam um trecho de música depois de o memorizarem a partir da pauta, procedem a aprendizagem por discriminação, porque aprendem a discriminar as alturas e as durações duma dada peça (Gordon, 2000, p. 122).

A aprendizagem por discriminação ocorre quando os alunos “tem consciência de estarem a ser ensinados, mas não compreendem totalmente o que estão a aprender, ou porque estão a aprender” (Gordon, 2000, p. 122). Assim como na audição preparatória, a aprendizagem está organizada em níveis e subníveis sequenciais de habilidades, combinadas em dois grupos com características específicas: aprendizagem por discriminação e aprendizagem por inferência. A aprendizagem por discriminação passa pelos seguintes níveis: auditivo/oral; associação verbal; síntese parcial; associação simbólica (leitura - escrita); síntese compósita (leitura - escrita). O primeiro nível auditivo/oral se dá através de dois momentos: de escuta e execução. Segundo Gordon (2000, p. 125),

é através da parte auditiva da aprendizagem auditiva/oral que um aluno adquire um vocabulário de escuta dos padrões tonais e rítmicos, sendo através da parte oral dessa aprendizagem que ele adquire um vocabulário de execução de padrões tonais e rítmicos (Gordon, 2000, p. 125).

Assim, o aluno aprende primeiramente a reconhecer um padrão por ouvi-lo repetidas vezes, apenas pela parte auditiva. A parte oral ocorre quando os alunos imitam, cantam ou entoam o que ouviram. Nesse processo, é necessário primeiro ouvir para depois executar (Gordon, 2000, p. 125). Ele explica que “[...] quando os alunos cantam sem escutar, o resultado é uma entoação e um ritmo deficientes e, pior ainda, uma falta de expressividade musical e estilo” (Gordon, 2000, p. 127).

O principal objetivo do nível auditivo/oral é “encorajar o reconhecimento da diferença, em vez da passiva aceitação da semelhança” (Gordon, 2000, p. 130). Primeiramente, “ensina-se aos alunos as semelhanças entre padrões, através da imitação, após o que são encorajados a aprender as diferenças entre os padrões através da criatividade e da improvisação na audição” (Gordon, 2000, p. 130). Segundo o autor, “o melhor modo de tornar as crianças conscientes da diferença é ensinar-lhes a semelhança e o melhor modo de as tornar conscientes da semelhança é ensinar-lhes a diferença” (Gordon, 2000, p. 130). O autor explica ainda que

o cérebro é um sistema gerador de padrões. Procura a semelhança e, porque é mais fácil para o cérebro reconhecer a semelhança do que identificar a diferença, a aprendizagem envolve a concorrência entre os padrões armazenados no nosso cérebro e a realidade do que encontramos no nosso meio ambiente” (Gordon, 2000, p. 129-130).

Para que o aluno não fique somente na imitação, enfatiza a importância de pequenas pausas entre a execução e a resposta do aluno. Isso possibilita que o aluno desenvolva sua audição e não somente a imitação (Gordon, 2000). Depois de utilizar a sílaba neutra e se familiarizar com os padrões tonais e rítmicos, o aluno passa para o nível de associação verbal e começa a usar signos que representam os sons das alturas e do ritmo, como por exemplo, o nome das notas musicais. Segundo Gordon (2000, p. 136), “os alunos associam as sílabas com os sons que já aprenderam e, a seu tempo, passarão a fazer automaticamente a audição simultânea dos sons com as sílabas”. A capacidade de atribuir nomes aos sons familiares faz com que o aluno reconheça auditivamente e discrimine os sons entre si, audiando e reconhecendo sua lógica interna (Gordon, 2000).

No próximo nível de síntese parcial, os alunos “aprendem a sintetizar padrões individuais que estão a audiar em conjunto de padrões tonais ou de padrões rítmicos” (Gordon, 2000, p. 144). Assim, os alunos aprendem a “discriminar entre conjunto de padrões tonais e de padrões rítmicos e não apenas entre padrões individuais” (Gordon, 2000, p. 147). Na associação simbólica,

os alunos aprendem a ler e a escrever notação musical [...], associando símbolos às sílabas e aos sons dos padrões que elas representam, audiando a tonalidade e a métrica, e audiando e executando os padrões que estão a ler e a escrever” (Gordon, 2000, p. 154).

Neste nível, os alunos são capazes de audiar a música, ler e escrever a

notação (Gordon, 2000, p. 156). Na síntese composta, “os alunos estarão agora a audiar a tonalidade ou a métrica, ao mesmo tempo que estão a ler ou a escrever uma série de padrões” (Gordon, 2000, p. 163), desenvolvendo uma leitura, escrita e audição musicalmente inteligentes.

A proposta sequencial dos níveis e subníveis de atividades de aprendizagem por discriminação pode nos auxiliar a compreender como podemos ouvir um mesmo padrão e imitar de formas diferentes, adicionando camadas de significação musical e habilidades de discriminar e inferir a partir do material musical apresentado. Torna-se possível ouvir o mesmo padrão várias vezes, se familiarizar com sua sonoridade, replicar esse som, perceber e comparar se a imitação é igual ou diferente.

As primeiras respostas devem ser realizadas com sílabas neutras para depois repetir com nomes para os sons, realizando uma associação verbal. Aos poucos, esses padrões podem ser sintetizados em grupos distintos que serão apresentados de forma contrastante de maneira a permitir a repetição (interna e externa), identificação e reconhecimento destes padrões. Após a consolidação da compreensão das estruturas dos padrões na mente, segue-se para etapa de aprendizagem da leitura e da escrita. Importante mencionar que a audição tem por objetivo atribuir significado às informações musicais que já estão sendo produzidas na mente. Desta maneira, o processo de aprendizagem permite que a imitação seja parte importante do processo de internalização dos sons na consolidação dos processos de ouvir, cantar, ler e escrever.

4 METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, o estudo de caso foi o método utilizado para esta investigação. De acordo com Yin (2001, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Uma turma de musicalização foi o objeto de estudo desta pesquisa e, portanto, foi investigado mais de um caso único, caracterizando este como um estudo de casos múltiplos.

O fenômeno observado foi a imitação dos padrões tonais nas aulas de musicalização de crianças com idade entre dois e três anos. O contexto foi uma turma de musicalização de uma escola de música privada de Brasília/DF, cuja base pedagógica é a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. A partir do estudo de casos múltiplos, foi realizado o cruzamento dos dados semelhantes de cada caso único, relacionando e categorizando os processos imitativos dos padrões tonais de crianças de dois anos. Segundo Yin (2001), a previsão de resultados semelhantes promove uma replicação literal, produzindo evidências que comprovem que os casos únicos relacionam-se entre si. Ainda segundo Carneiro (2018, p. 314), “o estudo de caso visa compreender fenômenos sociais e psicológicos complexos, em que múltiplas variáveis intervêm” (Carneiro, 2018, p. 314).

Ainda, a pesquisa caracteriza-se por seu caráter exploratório e pela investigação empírica, “cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos” (Lakatos, 2003, p.188).

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A investigação iniciou no segundo semestre de 2022, com um plano piloto que testou os materiais e os procedimentos metodológicos a serem usados na pesquisa. O plano piloto ocorreu em turmas de musicalização da instituição escolhida, sendo realizado também na turma que foi observada para esta pesquisa. É importante ressaltar que algumas crianças permaneceram na turma e outras, iniciaram no semestre da pesquisa.

Para a realização da pesquisa na instituição, foram encaminhados todos os procedimentos do Comitê de Ética com a assinatura de autorização da instituição. Após o plano piloto e a assinatura de autorização, iniciou-se a observação naturalística (Dias, 2009; Santos, 1994) das turmas de musicalização para a seleção da turma a ser investigada no mês de março de 2023. Ao selecionar a turma, os responsáveis pelas crianças foram comunicados por meio de uma cartinha-convite. Posteriormente, foi realizada uma reunião on-line para explicar como iria acontecer a investigação e os objetivos da pesquisa. Neste momento, foi recolhido as assinaturas dos responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desta forma, as observações das aulas de musicalização iniciaram em 28 de abril e terminaram em 23 de junho de 2023, totalizando oito aulas observadas. Para isso, a pesquisadora utilizou-se da observação participante (Gil, 2008) para realizar as observações da turma, bem como, foi utilizada a videogração (Meira, 1994) para a captação de imagem e som, por meio de duas lentes.

Após a observação das aulas, iniciou-se a análise qualitativa de episódios de interação (Pedrosa; Carvalho, 2005) que identificou quatro crianças que apresentaram características imitativas dos padrões tonais. Desta forma, foi elaborado um questionário (Gil, 2008) para os responsáveis das crianças selecionadas, com o objetivo de caracterizar e conhecer o contexto familiar, musical e cultural de cada criança. A seguir, serão apresentados os passos metodológicos, de forma detalhada.

4.2 CONTEXTO

A escola de música escolhida para a pesquisa foi uma escola privada que atende crianças da classe média e alta de Brasília/DF. Essa escola foi escolhida para a coleta de dados por ter como referência em sua base pedagógica a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, bem como por ser um espaço totalmente dedicado para o desenvolvimento musical infantil.

O espaço atende crianças de 4 meses a 12 anos, oferecendo aulas em várias modalidades, a depender do desenvolvimento musical de cada criança: Musicalização para Bebês; Pré-Instrumental; Canto Coral Infantil; Conjunto de Voz e Percussão e aulas de instrumento: clarineta, violino, violão, ukulele e piano. As turmas

são divididas por faixa etária, e as aulas são oferecidas semestralmente. São dezesseis aulas por semestre em uma turma regular de crianças pagantes.

4.2.1 A rotina das aulas de musicalização

As aulas de musicalização foram planejadas previamente seguindo as orientações da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon com o professor regente da turma de musicalização. De forma geral, o planejamento das aulas de musicalização não foi alterado, seguindo um fluxo já estabelecido pela instituição. As aulas foram divididas em sete momentos, oportunizando para as crianças acolhimento, canto de padrões tonais e rítmicos, dança, histórias cantadas, apreciação musical e canções de despedida. A seguir, apresentamos a ordem dos momentos de interação musical durante as aulas de musicalização: 1) Recepção e acolhimento; 2) Canto - padrões tonais; 3) Ritmo - padrões rítmicos; 4) Psicomotricidade e movimento; 5) Produção musical; 6) Carinho; 7) Canção de despedida.

Foi analisado especialmente o segundo momento das aulas de musicalização, que contemplava o desenvolvimento do canto e dos padrões tonais. Era apresentada uma canção (todo) e, posteriormente, eram cantados os padrões tonais (parte), voltando então a cantar a canção (parte). A maioria das canções eram cantadas sem palavras para instigar as crianças a ouvirem a melodia e não as palavras da música (Gordon, 2015). Ao cantar os padrões tonais, eles eram cantados com sílabas, geralmente com a sílaba “pam”. As canções apresentadas eram cantadas geralmente na tonalidade¹ de ré e dó.

As aulas tiveram canções repetidas e de uma forma geral, foi mantida a tonalidade em ré. De acordo com Gordon (2015), nos estágios de imitação, “as crianças deverão inicialmente ouvir e interpretar uma mesma canção ou os mesmos padrões tonais na mesma tonalidade e na mesma tonalidade” (Gordon, 2015, p. 51). Somente após as crianças serem “capazes de reconhecer e identificar a tônica e/ou o tom de repouso e os macrotempos de uma canção, [...] será prudente introduzir a

¹ Tonalidade: “nome do som da tônica. Uma tonalidade é audiada, ao passo que uma armação de clave é vista na notação. C (“dó”) é a tonalidade de C (“dó”) maior, de C (“dó”) menor harmônica e eólica, de C (“dó”) dórica, de C (“dó”) frígia, e por aí em diante. A tônica está associada à tonalidade, ao passo que o tom de repouso está associado à tonalidade” (Gordon, 2010, p. 494).

mesma canção numa tonalidade diferente (mantendo a tonalidade)” (Gordon, 2015, p. 51-52).

Os responsáveis pelas crianças são orientados pela coordenação e professores da instituição a não forçarem o processo de aprendizagem musical das crianças nas aulas de musicalização. Orienta-se para que eles não peguem nas mãozinhas das crianças e não as forcem a realizar as atividades musicais, mas sim, que as instiguem sendo modelos para elas, respondendo aos padrões tonais e rítmicos propostos pelos professores. Desta forma, orienta-se a participação e a interação dos cuidadores nas aulas de musicalização, proporcionando um espaço seguro para a expressão musical das crianças e fazendo música junto com elas

4.2.2 Da seleção da turma de musicalização

Com o objetivo de identificar e selecionar a turma de musicalização para a pesquisa, foi realizada uma observação naturalística das turmas da escola de música selecionada. Essa técnica de observação procura observar e descrever os comportamentos dos indivíduos no seu meio natural de vida ou familiar (Dias, 2009; Santos, 1994). As observações das turmas ocorreram durante o mês de março de 2023. Alguns critérios permearam a seleção dos participantes da pesquisa, tais como: **1)** crianças que apresentam manifestações imitativas durante as aulas de musicalização; **2)** crianças com idade entre 2 e 5 anos e; **3)** crianças que se encontram nos estágios de transição da aculturação para imitação e/ou nos estágios de imitação da TAM. O critério da idade de 2 a 5 anos justifica-se pois, de acordo com Gordon (2015), esse é o período em que as crianças atravessam os estágios de imitação.

4.2.3 Da turma de musicalização selecionada

A turma de musicalização selecionada era constituída por nove crianças, dentre elas, oito meninas e um menino com idade entre dois e três anos. As crianças eram acompanhadas durante as aulas por um cuidador afetivo. Havia três professores durante as aulas de musicalização. O Professor 1 era o professor central que conduzia as aulas e o responsável pelo planejamento. Os outros professores atuavam como monitores. Dentre eles, a pesquisadora que atuava também como

monitora. O Professor 1 tem formação em licenciatura, mestrado e doutorado em Música. O Professor 2 tem licenciatura em Música e especialização em Educação Musical. Já o Professor 3 tem licenciatura em Artes Cênicas.

A aula de musicalização tinha uma duração de 40 minutos. Ao entrar na sala, as crianças geralmente ficavam em roda, sentadas no chão com os cuidadores. As crianças desta turma eram muito atentas e curiosas. Elas interagiam entre si, com os cuidadores e, ao longo do semestre, buscaram independência e interagir também com os colegas. Elas adoravam dançar, explorar o espaço e realizar brincadeiras de movimentos. O giro ao redor de si foi um momento de muita descoberta do movimento fluído durante o semestre. De forma tímida, as crianças gostavam de responder aos padrões tonais propostos pelos professores. O silêncio foi um elemento muito importante durante as aulas e proporcionou respostas melódicas de imitação. As aulas desta turma iniciaram no dia 24 de fevereiro de 2023. As aulas observadas começaram no dia 28 de abril de 2023 e foram até o dia 23 de junho de 2023, totalizando oito aulas observadas.

4.3 PARTICIPANTES

A partir da análise dos dados, foram selecionadas quatro crianças que apresentaram manifestações imitativas significativas dos padrões tonais durante as observações das oito aulas. Foram quatro crianças do sexo feminino com idade entre dois e três anos que foram identificadas com nomes fictícios, a saber: Antonella, Antônia, Carolina e Lara. Os responsáveis das crianças responderam a um questionário no qual apresentaram o contexto musical das crianças e suas características. A seguir é apresentado o quadro com as informações sobre cada participante:

Quadro 5: Participantes selecionados

Nome	Data de Nascimento	Idade que apresentava durante os episódios	Início das aulas de musicalização	Aula	Episódios
Antonella	16/11/2020	2 anos e 6 meses	2023	6	4, 5, 6 e 7
Antônia	22/08/2020	2 anos e 9 meses	2022	6	6
Carolina	04/12/2020	2 anos e 5 meses	2022	3	2
Lara	29/09/2020	Entre 2 anos e 7 meses a 2 anos e 9 meses	2023	1, 5 e 6	1, 3 e 8

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

4.3.1 Estudo de Caso 1: Antonella

De acordo com os dados obtidos por meio do questionário respondido pela mãe e pelas observações nas aulas de musicalização, Antonella é uma criança do sexo feminino, tem dois anos de idade e nasceu em Brasília/DF. Tem três irmãos mais velhos, com idades de dezessete, vinte e sete e vinte e oito anos. É descrita pela sua mãe como uma criança alegre, introvertida, curiosa e delicada. Nas aulas de musicalização, Antonella é atenta, introvertida e curiosa. Quem acompanhava Antonella nas aulas de musicalização era sua mãe e sua babá. Sua mãe toca piano e canta. Em casa, Antonella adora cantar e se expressar por meio da música. Antonella iniciou as aulas de musicalização em fevereiro de 2023.

4.3.2 Estudo de Caso 2: Antônia

De acordo com os dados obtidos por meio do questionário respondido pela mãe e pelas observações nas aulas de musicalização, Antônia é uma criança do sexo feminino, tem dois anos de idade e nasceu em Brasília/DF. Antônia é filha única e frequenta um Centro de Educação Infantil por quatro horas diárias. É descrita por sua mãe como uma criança enérgica, bastante comunicativa, curiosa e carismática. Nas aulas de musicalização, Antônia é curiosa, observadora e animada. Quem acompanhava Antônia nas aulas de musicalização era sua mãe. Seu pai toca guitarra e violão. Antônia participava das aulas de musicalização desde 2022.

4.3.3 Estudo de Caso 3: Lara

De acordo com os dados obtidos por meio do questionário respondido pela mãe e pelas observações nas aulas de musicalização, Lara é uma criança do sexo feminino, tem dois anos de idade e nasceu em Brasília/DF. Lara tem uma irmã mais velha, com cinco anos de idade. Ela frequenta um Centro de Educação Infantil por quatro horas diárias e participa das aulas de música da instituição. É descrita pela mãe como uma criança carinhosa, feliz, perspicaz e dançante. Nas aulas de musicalização, Lara é atenta, encantada e, às vezes, um pouco tímida e dengosa. Quem acompanhava Lara nas aulas de musicalização era sua mãe. A família de Lara a incentiva musicalmente dançando com ela, assistindo seus shows, escutando uma grande variedade de estilos musicais e levando suas filhas para assistir shows e recitais. Lara acompanhou as aulas de musicalização de sua irmã mais velha durante a pandemia no ano de 2020. As aulas ocorriam de forma on-line e na casa da Lara.

4.3.4 Estudo de Caso 4: Carolina

De acordo com os dados obtidos por meio do questionário respondido pelo pai e pelas observações nas aulas de musicalização, Carolina é uma criança do sexo feminino, tem dois anos de idade e nasceu em Brasília/DF. Carolina tem um irmão recém-nascido e frequenta um Centro de Educação Infantil por quatro horas diárias. É descrita por seu pai como uma criança muito animada e comunicativa. Nas aulas de musicalização, Carolina é participativa, expressiva e criativa. Quem acompanhava Carolina nas aulas de musicalização era seu pai. Seus pais não são músicos, mas Carolina apresenta se expressar por meio da música em casa e em outros espaços, cantando e dançando. Carolina já participava das aulas de musicalização desde 2022.

4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A construção das informações empíricas ocorreu por meio de três técnicas: observação participante, videogravação e questionário. A triangulação destas três técnicas contribuiu para que os dados obtidos pudessem ser visualizados e interpretados por diversas nuances. Por meio da observação participante pudemos identificar o que e como aconteceu os fatos em sala de aula, pois estávamos

observando de forma presencial. Já a videogravação permitiu observar detalhadamente as manifestações musicais e expressivas das crianças, dos cuidadores e dos professores ao imitar padrões tonais. O questionário visou contribuir para compreender a criança além da sala de aula. Foram observadas e gravadas oito aulas de musicalização que ocorreram durante os meses de abril e junho de 2023.

4.4.1 Observação participante

A pesquisadora participou das aulas de musicalização como monitora, não desempenhando o papel de professora que planeja as aulas, mas auxiliando o professor regente nas atividades musicais, participando das aulas e interagindo diretamente com as crianças, cuidadores e professores. Juntamente com o professor regente e a pesquisadora, havia outro monitor durante as aulas. Assim, a observação das aulas de musicalização ocorreu por meio da observação participante. Essa técnica de observação “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (Gil, 2008, p. 103). Sendo assim, a pesquisadora assume, de certa forma, um papel de membro do grupo (Gil, 2008). Ao final das aulas era elaborado um relatório, buscando identificar as manifestações imitativas dos padrões tonais das crianças.

4.4.2 Questionário

Ao selecionar as crianças que apresentaram manifestações imitativas dos padrões tonais durante as aulas de musicalização, foi enviado um questionário para o responsável. De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário é uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário foi elaborado pelo *Google Forms* e contou com perguntas abertas e fechadas. Para as perguntas abertas, foi solicitado aos responsáveis das crianças que oferecessem suas próprias respostas, possibilitando uma liberdade de respostas (Gil, 2008). Já nas respostas fechadas, pediu-se que os responsáveis

escolhessem apenas uma alternativa dentre as quais foram apresentadas por meio de uma lista (Gil, 2008). O questionário do *Google Forms* elaborado para esta pesquisa com as perguntas abertas e fechadas consta no Anexo “A”. O questionário contou com as seguintes perguntas:

- 1) E-mail:
- 2) Nome da criança:
- 3) Quem está respondendo o questionário?
- 4) Qual é a data de nascimento da criança?
- 5) Onde a criança nasceu?
- 6) A criança tem irmãos?
- 7) Se sim, qual é a idade dos irmãos?
- 8) A criança frequenta centro de educação infantil?
- 9) Se sim, quantas horas diárias?
- 10) Quando a criança iniciou as aulas de musicalização?
- 11) Quem levava a criança nas aulas de musicalização no semestre A/2023?
- 12) Como você descreve a criança nas aulas de musicalização?
- 13) E como você descreve a sua criança fora das aulas de musicalização, no seu dia a dia?
- 14) A família toca instrumentos musicais, canta ou tem práticas musicais no seu cotidiano? Se sim, quais?
- 15) Além das aulas de musicalização, a criança participa de outras atividades musicais?
- 16) Se sim, quais?

Por meio das respostas dos questionários foi elaborado um quadro com as principais características de cada criança, como: data de nascimento, idade e ano em que as crianças iniciaram as aulas de musicalização. Também foi elaborado um parágrafo com as respostas dos responsáveis, caracterizando e contextualizando cada criança no capítulo dos Participantes.

4.4.3 Videogravação

Juntamente com a observação participante, a videogravação foi utilizada como

método de coleta de dados. De acordo com Meira (1994, p. 59), a videogravação é o “estudo da atividade através da filmagem em vídeo”. A videogravação tornou-se necessária para analisar as ações imitativas das crianças, suas reações expressivas, suas manifestações musicais, suas relações com os cuidadores, professores e colegas, bem como o registro do canto dos padrões tonais durante as aulas de musicalização, nuances que muitas vezes são despercebidas apenas pela observação. O vídeo registra em maior densidade ações do aspecto geral ao micro, pistas visuais e auditivas através de expressões faciais e movimentos, muitas vezes despercebidas apenas pela observação. De acordo com Meira (1994, p. 61), o vídeo “é menos sujeito ao viés do observador que anotações baseadas em observação, simplesmente porque registra informações em maior densidade”. Carvalho (2004) explica que a possibilidade de ver e rever os dados traz para a pesquisa uma nova coleção de dados que não seria possível ser vista apenas por um observador. De acordo com Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 251-252), a videogravação

permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas (no caso de uma observação sistemática, por exemplo); reações de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador – como visualização e interpretação de filme e/ou imagem fixa (fotografia, gravura, símbolo, ícone etc.); audição de música; reação à leitura em voz alta de um texto; leitura individual de texto; participação em grupo focal; realização de tarefas e/ou atividades em grupos operativos ou individualmente etc.

Portanto, esse tipo de análise permitiu observar maiores especificidades do fenômeno investigado. Por meio da videogravação, existe a possibilidade de ver o vídeo, analisar e identificar os eventos mais importantes que ocorreram durante a atividade (Naves *et al.*, 2018). Além disso, a videogravação tem sido utilizada para a análise das interações humanas, especialmente das interações das crianças (Carvalho; Pedrosa, 2005; Silva; Santos; Rhode, 2014; Naves *et al.*, 2018; Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011). De acordo com Carvalho (2004, p. 3-4), essa técnica tem se mostrado “altamente produtiva quer nas pesquisas em que o enfoque é o professor quer nas investigações que procuram entender como os alunos constroem os conhecimentos científicos durante as aulas”, buscando compreender *como* se aprende e não o *quanto* se aprende.

Para a coleta de dados, foram utilizadas duas câmeras, cada uma situada em um ângulo diferente. Antes de iniciar a coleta de dados com a videogravação

realizamos alguns testes colocando as câmeras na sala durante as aulas para que as crianças pudessem se acostumar com os aparelhos. As câmeras não surtiram efeito de curiosidade por parte das crianças. De acordo com Carvalho (2004, p. 07),

o primeiro cuidado é acostumar a classe com a pessoa que vai gravar e com a função da gravação. Assim devemos iniciar as gravações algumas aulas antes das planejadas para a obtenção dos dados de tal modo que os alunos e o professor já vejam essa função como parte da aula e toda a curiosidade já tenha sido acalmada. Isso não acontece somente com a câmera de vídeo, mas com qualquer pessoa entranha à classe inclusive um pesquisador que vá simplesmente observar.

Realizamos um estudo piloto para fazer os ajustes técnicos dos materiais a serem usados na investigação e para testar a metodologia na interação das crianças. O estudo piloto ocorreu no semestre anterior à coleta de dados, nos meses de novembro e dezembro de 2022, durante quatro aulas de turmas de musicalização da instituição selecionada, dentre elas, a turma selecionada. É importante ressaltar que a turma selecionada se configurou de forma diferente no semestre seguinte, mantendo algumas crianças e recebendo outras novas.

As câmeras foram recebidas com naturalidade no ambiente das crianças e não tiveram impacto ou alteração de comportamentos durante as aulas gravadas. Após o estudo piloto, iniciamos a coleta de dados com a gravação das aulas sob duas lentes. Juntamente com as gravações, foram realizadas as observações-participantes e os relatórios das aulas de musicalização.

4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para a realização da coleta de dados, primeiramente buscou-se a autorização da escola de música selecionada para a realização da pesquisa em suas dependências. A partir desta autorização, foi solicitada a liberação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Em março de 2023, o projeto de pesquisa com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 66509522.8.0000.5540 foi aprovado. Assim, iniciou-se a coleta de dados, com a observação e seleção da turma de musicalização. O Comitê de Ética garante o respeito dos direitos dos participantes durante a realização da pesquisa.

Uma vez escolhida a turma de musicalização, as famílias foram informadas por meio de uma carta e também por meio da comunicação oral em sala de aula da participação das crianças na investigação. Assim, foi realizada uma reunião on-line com as famílias participantes, no qual foi apresentado o detalhamento dos procedimentos de pesquisa e esclarecimentos. Foi apresentada a temática da pesquisa, os objetivos, e foi explicado como iria ocorrer a coleta de dados, assim como a participação das crianças na pesquisa e a forma como os resultados serão apresentados de forma pública. Para manter o sigilo das crianças foram criados novos nomes para cada uma. Na reunião também foram esclarecidas dúvidas perante os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem. Estes documentos foram entregues e assinados na primeira aula da coleta de dados. Todas as famílias assinaram o Termo de Uso de Imagem e o Termo de Consentimento e Assentimento. Os dados estão em uma pasta digital segura, acessada somente pela pesquisadora e pelos orientadores, e foram utilizados somente para fins de pesquisa seguindo os termos autorizados pelos responsáveis das crianças participantes. Os riscos e benefícios da participação desta pesquisa são apresentados a seguir:

Riscos: Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; desistência dos alunos e a não adaptação das crianças nas aulas de musicalização.

Benefícios: Participar de aulas de musicalização e contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento musical da criança; contribuir para o vínculo social e afetivo entre criança, cuidador, professor e colegas.

4.6 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

De acordo com Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 256), “embora a videogravação seja um recurso bastante utilizado em pesquisas qualitativas, há pouca produção bibliográfica a respeito da análise desse tipo de material”. Pedrosa e Carvalho (2005) vêm desenvolvendo pesquisas sobre a análise de videogravação desde a década de 90, e apresentam a análise qualitativa de episódios de interação como método de análise, especialmente no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem por meio das interações de crianças em sala de aula.

4.6.1 Análise qualitativa de episódios de interação

Por meio da análise qualitativa de episódios de interação proposto por Pedrosa e Carvalho (2005), foi realizada a primeira etapa de análise das interações com a identificação dos episódios. De acordo com as autoras, “um episódio é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto (Pedrosa; Carvalho, 2005, p. 432). A segunda etapa consistiu na transcrição dos episódios. Foram utilizados dois tipos de transcrição dos episódios: descrição da sequência de interação e descrição dos comportamentos (Pedrosa; Carvalho, 2005). O tipo de análise qualitativa de episódios de interação utilizada foi a análise de episódios para ilustrar empiricamente um argumento (Pedrosa; Carvalho, 2005, p. 437), no qual visa confrontar e examinar “conceitos e oferecer evidências que permitam ao leitor avaliar sua pertinência e consistência”, neste caso, os processos imitativos dos padrões tonais (Pedrosa; Carvalho, 2005, p. 437).

Os vídeos produzidos durante as oito aulas de musicalização foram assistidos diversas vezes com o intuito de familiarização com os dados e elaboração uma caracterização geral dos processos imitativos dos padrões tonais apresentados pelas crianças. Assim, foram identificadas quatro aulas de musicalização nas quais as crianças apresentaram manifestações imitativas dos padrões tonais, a saber: aulas 1, 3, 5 e 6. Por meio da observação participante e da análise dos vídeos, foi identificado um diálogo imitativo dos padrões tonais. Posteriormente, foram selecionados oito episódios que apresentaram, de forma significativa, imitação dos padrões tonais de quatro crianças do sexo feminino com idade entre dois e três anos. Estes episódios foram transcritos e analisados. Sendo assim, das nove crianças da turma de musicalização, quatro foram selecionadas para a investigação, pois apresentaram manifestações imitativas de padrões tonais: Antonella, Antônia, Carolina e Lara.

Por meio destes dados, foram elaboradas três tabelas no Excel. A primeira buscou identificar um panorama geral e uma caracterização da imitação dos padrões tonais. Ela foi dividida por aulas, nas quais buscou-se transcrever e descrever episódios que apresentavam imitação de padrões tonais. Com a identificação do diálogo imitativo dos padrões tonais, buscou-se selecionar episódios que apresentavam esta característica de forma significativa. Assim, foi elaborada uma

nova tabela com os oito episódios selecionados das quatro meninas. Nesta tabela foram identificadas e caracterizadas manifestações musicais e expressivas envolvidas no diálogo imitativo dos padrões tonais e uma triangulação dos dados. Por fim, também foi elaborada uma última tabela com os episódios de cada criança. Isso permitiu uma visualização do desenvolvimento musical e tonal de cada criança. Para a validação da análise dos dados, estes episódios foram analisados pela pesquisadora, bem como pelo orientador e coorientadora. Os padrões tonais cantados foram transcritos pela pesquisadora e revisados pelo orientador, para garantir a veracidade da análise.

Por meio dessa análise inicial, a imitação dos padrões tonais foi identificada de diferentes formas. Porém, o diálogo imitativo foi identificado como significativo para a aprendizagem musical dos padrões tonais. Desta forma, serão apresentados os resultados desta investigação, evidenciando o diálogo imitativo dos padrões tonais.

5 RESULTADOS

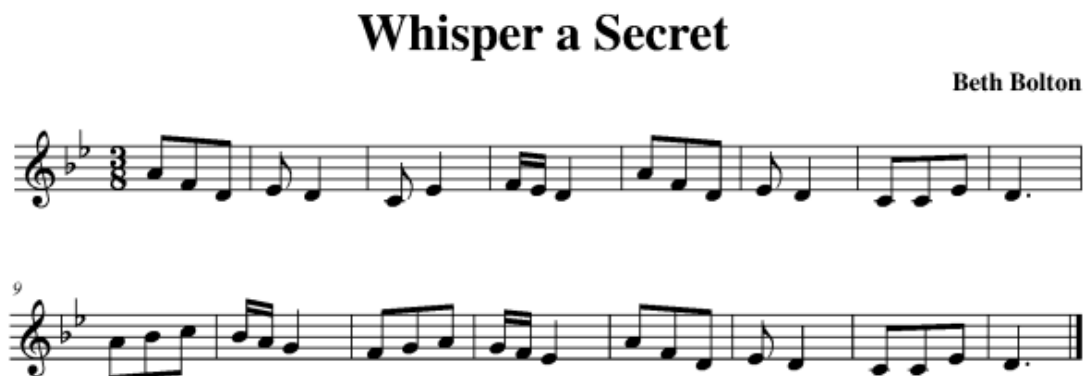
Os diálogos imitativos dos padrões tonais identificados na análise dos dados serão apresentados neste capítulo. Desta forma, os episódios selecionados foram organizados por meio da caracterização e contextualização de cada criança, bem como das aulas observadas, da descrição do episódio e da análise minuciosa de cada episódio.

Para a transcrição das partituras dos diálogos imitativos dos padrões tonais, optou-se por transcrever as partituras de forma regular ritmicamente, devido à irregularidade dos diálogos imitativos dos padrões tonais, respeitando os tempos de silêncio observados nas interações imitativas. Tendo em vista que o objetivo foi observar os padrões tonais e não os rítmicos, ficou mais claro os diálogos imitativos dos padrões tonais. A seguir, será apresentada as observações dos episódios selecionados.

5.1 AULA 1: CANTE UM SEGREDO

Esta aula ocorreu no dia 28 de abril de 2023, sendo a oitava aula desta turma e a primeira aula a ser observada. As crianças já estavam habituadas com os padrões tonais apresentados nas aulas. É a primeira vez que foi cantada a canção “Cante um segredo”. Em roda, as crianças estavam sentadas juntamente com seus cuidadores. Os três professores estavam sentados um ao lado do outro, nesta ordem: Professor 2, Professor 1 e Professor 3. O Professor 2 está sentado ao lado de Lara. É apresentada a canção “Whisper a Secret” de Beth Bolton em ré frígio com os ovinhos nas mãos. Os ovinhos se transformaram em um espelho, em um microfone e um telefone ao cantar padrões tonais para eles. Primeiramente, a canção foi cantada (todo) e depois foram realizados os padrões tonais (parte). Ao cantar os padrões tonais, foi cantado em Mib maior, o segundo grau de ré frígio, cantando os padrões tonais na tonalidade maior.

Figura 1: Partitura da canção “Whisper a Secret” de Beth Bolton



Fonte: GIML, 2017

5.1.1 Episódio 1

O Professor 3 coloca o chocalho em seu ouvido. Lara também coloca o chocalho em seu ouvido, como se estivesse ouvindo um segredo do chocalho. O Professor 1 vê a ação de Lara e pergunta olhando para ela:

Professor 1: *Será que alguém vai cantar primeiro?*

Lara continua com o ovinho no ouvido, e responde olhando para o Professor 1:

Lara: *Eu não!*

Ao falar, ela abre um sorriso. O Professor 2 pergunta:

Professor 2: *Não?*

Lara faz um sinal com a cabeça de não com um sorriso no rosto e continua com o ovinho em seu ouvido. O Professor 2 coloca o ovinho em seu ouvido, assim como Lara e canta:

Professor 2: *Eu não! (sib mib)*

Em seguida, o Professor 3 imita:

Professor 3: *Eu não! Eu não! (sib, mib, sib, mib)*

Lara fica atenta olhando e escutando o jogo de padrões tonais dos professores. Enquanto cantam, os professores olham em direção à Lara. Ela tira o chocalho do ouvido, coloca em frente à sua boca e fala com um sorriso no rosto:

Lara: *Não, não!*

O Professor 2 está ao lado de Lara e está fazendo contato visual direto com ela. Ele canta:

Professor 1: *Também não! (sib sib mib)*

Lara está olhando com um sorriso no rosto para o Professor 2 e responde:

Lara: *Também não!*

O Professor 2 retruca novamente:

Professor 2: *Também não! (sib sib mib)*

O Professor 3 canta um padrão tonal:

Professor 3: *pam pam pam (mib sol sib)*

Lara olha para o Professor 3, ajusta seu corpo, coloca o chocalho em frente à sua boca e com um sorriso no rosto responde o mesmo padrão tonal olhando para o Professor 2:

Lara: *pam pam pam (mib sol sib)*

O Professor 2 faz um sinal de positivo para Lara e pergunta:

Professor 2: *pam pam pam (sib sol mib)*

Lara ia se deitar, mas quando o Professor 2 pergunta, ela se levanta, olha em direção ao professor, coloca o ovinho em frente à sua boca e com um sorriso no rosto canta:

Lara: *pam pam pam (sol fá mib)*

Fica olhando para o Professor 2, em silêncio. O Professor 3 canta:

Professor 3: *pam pam pam (sib sol mib)*

O Professor 2 fica olhando para Lara e canta em sua direção:

Professor 2: *pam pam pam (mib sol mib)*

Lara deita e se esconde no colo da mãe (Duração: 42 segundos) (Transcrição de gravação audiovisual, 2023).

Figura 2: Padrões tonais do Episódio 1

The musical score consists of four systems of staves, each with a measure number at the beginning. The key signature is B-flat major (two flats). The time signature is 3/4.

- System 1 (Measure 13):** Profe 2 and Profe 3 sing "pam pam pam" in a descending sequence. Lara sings "pam pam pam" in a descending sequence.
- System 2 (Measure 18):** Profe 2 sings "pam pam pam" in a descending sequence. Profe 3 and Lara have rests.
- System 3 (Measure 7):** Professor 2 sings "Eu não! Eu tam-bém não!". Professor 3 sings "Eu não! Eu não! Tá". Lara has rests.
- System 4 (Measure 7):** Profe 2 sings "Tam-bém não! Tam-bém não!". Profe 3 sings "bom! pam pam pam". Lara has rests.

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

5.1.1.1 O jogo imitativo dos padrões tonais por meio da negação

Lara está imitando um **gesto** do Professor 3 com o **ovinho**. Quando o Professor 1 pergunta quem quer cantar, ela responde com um sorriso no rosto olhando para o Professor 1: "eu não!". Acredita-se que ela teve uma **intencionalidade**

de provocar, chamar a atenção e ser diferente. A brincadeira iniciou-se a partir de uma negação e de uma fala da própria criança, que a engajou na brincadeira dos padrões tonais. Quando sua fala foi imitada, ela demonstrou muita **atenção** e **felicidade**, e isso parece tê-la **engajado** a brincar e **interagir** também. Ela ficou atenta **observando** e **ouvindo** o que estava acontecendo. Ela quis brincar junto com os professores, por conta própria. Teve um momento em que ela se ajustou e se preparou para responder. A mãe não interfere. Lara recebe **feedback** positivo com a cabeça do Professor 2 ao responder o mesmo padrão. Ela se engaja na brincadeira e é uma participante ativa. Ela demonstra **felicidade** através do seu sorriso. Existe um **direcionamento** através dos **olhares** dos professores com Lara que fazem com que se sinta em um espaço seguro.

Lara responde de forma engajada aos padrões tonais. Nota-se que, primeiramente, ela canta o mesmo padrão tonal (mib sol sib) proposto pelo professor. Quando o professor propõe o mesmo padrão tonal descendente (sib sol mib), ela canta (sol fá mib). O primeiro padrão tonal é arpejado e o segundo é diatônico, ambos são melodias descendentes e resolvem na tônica. Nota-se neste episódio que a imitação de uma fala de Lara foi o que a engajou na brincadeira de padrões tonais.

5.2 AULA 3: MÚSICA YAHAD I

Esta aula ocorreu no dia 12 de maio de 2023, sendo a décima aula desta turma e a terceira aula a ser observada. É a primeira vez que é cantada a canção “Música Yahad” neste semestre. A canção “Música Yahad” de M. Hefer em ré eólio é apresentada pelos professores, que cantam movimentando juntamente com os pompons. Antes de cantar a nota de repouso, os professores colocam o pompom em frente aos seus rostos e brincam de esconder. Ficam em silêncio, respiram e juntamente com os pais, cantam a nota de repouso - ré - e tiram o pompom do seu rosto e colocam no chão. As crianças acham engraçado quando os professores aparecem e dão risada. Os professores cantam a canção com a sílaba “lai”. Todas as crianças estão sentadas em roda, juntamente com seus cuidadores. Carolina está sentada de frente para os professores acompanhada do seu pai. As crianças estão atentas olhando e observando o canto, o movimento e a brincadeira dos professores. O Professor 1 entrega um pom pom para cada criança. Carolina brinca de se esconder com o pompom e se movimentar com ele, imitando as ações dos professores. A

canção é cantada sete vezes com movimentos circulares com os pompons. Primeiramente, é cantada seis vezes (todo). Os professores brincam de padrões tonais como modelos de voz cantada (parte) e apresentam novamente a canção.

Figura 3: Partitura da canção “Musika Yahad” de Michal Hefer

Musika Yahad

Aeolian Tonality
Unusual Unpaired MeterMichal Hefer

Copyright © Michal Hefer, 2014. Used by permission.

Fonte: Hefer, 2014

5.2.1 Episódio 2

Carolina está sentada ao lado do pai. O pompom dela está no chão. Neste momento, chegou na aula Antonella. Os professores cumprimentam Antonella e sua cuidadora. Enquanto isso, Carolina está observando as cores dos pompons dos colegas. Ela olha em direção a um colega, aponta e diz:

Carolina: *Verde!*

Olha em outra direção e aponta:

Carolina: *Amalelo!*

Olha para o seu pompom, pega e coloca na cabeça. O Professor 2 vê a ação de Carolina e imita fazendo uma grande expressão facial e sonora. O pompom cai da cabeça de Carolina. O Professor 1 vê a ação do Professor 2 e imita. Ao colocar em cima da cabeça, canta:

Professor 1: *pam (lá)*

O Professor 2 vê a ação do Professor 1 e imita, colocando na cabeça e cantando:

Professor 2: *pam (lá)*

Carolina vê essa ação e imediatamente coloca o pompom na cabeça e canta:

Carolina: *pam (fá)*

Silêncio. Carolina fica espiando pelo pompom os professores que também estão com o pompom sobre o rosto. Ela vira para o lado para mostrar o pompom em seu rosto para o pai. Nisso, o Professor 1 coloca o pompom no chão e canta:

Professor 1: *pam (ré)*

Carolina fica olhando para o pai. Ela dá uma risada para chamar a atenção do pai. Quando o pai olha para ela, ela joga seu pompom no chão e canta:

Carolina: *pam (sol# -glissando descendente)*

O pai olha para Carolina e dá risada. Os professores fazem movimentos com o pompom em cima e em baixo, e cantam:

Professores 1 e 2: *pam pam (lá ré)*

Silêncio. Carolina dá risada e fica observando os professores. Seu pompom está no chão. Ela pega o pompom e canta:

Carolina: *pá (fá)*

Joga seu pompom no chão. Silêncio. O Professor 2 canta:

Professor 2: *pá (fá)*

Carolina está olhando para seu pompom, pega ele e chacoalha. O Professor 1 coloca o pompom no chão, respira e canta:

Professor 1: *pam (ré)*

Carolina olha a ação do Professor 1 e joga seu pompom no chão. Inicia-se novamente a canção com o movimento circular com o pompom. Carolina move-se com o pompom mostrando para o pai. Quando a canção termina, ela joga o pompom no chão (Duração: 1 minuto e 20 segundos) (Descrição de gravação audiovisual, 2023).

Figura 4: Padrões tonais do Episódio 2

The musical score consists of six staves, each representing a different character's vocal line. The time signature is 2/4. The characters and their lyrics are as follows:

- Professor 1:** Two vocal lines, each with the lyric "pam".
- Professor 2:** One vocal line with the lyric "pam".
- Carolina:** Two vocal lines, each with the lyric "pá".
- Profe 1:** One vocal line with the lyrics "pam pam", "pam pam", and "pam".
- Profe 2:** One vocal line with the lyric "pá".
- Carolina:** One vocal line with the lyric "pá".

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

5.2.1.1 O gesto e o canto dos padrões tonais

O que gerou o engajamento das respostas dos padrões tonais neste episódio foi a imitação do gesto de Carolina ao colocar o pompom em cima da cabeça. O **gesto e o movimento** tiveram o objetivo de relacionar o canto com sons graves e agudos, nos quais, quando cantado o quinto grau, ficava em cima (na cabeça), e quando cantado o primeiro grau, ficava embaixo (no chão). Carolina faz a relação ao colocar o pompom na cabeça e cantar o terceiro grau menor da tonalidade que estávamos cantando. O episódio demonstra as relações que Carolina faz entre sons graves e agudos por meio da imitação do gesto e do movimento. Embora ela não tenha cantado o quinto grau, demonstra que já faz relações dos sons graves e agudos e está buscando sincronizar tonalmente, cantando a terça menor da tonalidade. O episódio a apresenta tendo suas próprias ações de **protagonismo** ao jogar o pompom no chão

e cantar. Na segunda vez, ela joga o pompom e canta sol# com um glissando descendente. O Professor 1 **reafirma** a ação dela, realizando o gesto em cima e embaixo, cantando 5-1. A ação do professor é uma imitação do gesto e da nota do quinto grau que ela tenta cantar. Ou seja, o professor validou as manifestações musicais e expressivas de Carolina, demonstrou por meio do modelos de voz cantada como entoar o quinto grau e apresentou uma nova informação sobre o que ela fez, a nota de repouso, ré. Este olhar atento do professor pode ser um elemento-chave na aprendizagem. Existe uma reciprocidade e uma troca cíclica entre professores, criança e o pai, onde sempre vai e volta, e acontece algo novo.

Carolina aparenta estar na etapa 3 do tipo de aprendizagem chamado aculturação, apresentando respostas intencionais, mas ainda não responde de maneira precisa. Ela está no processo de compreender o centro tonal da canção que estamos cantando, pois ao tentar cantar a nota lá (quinto grau), canta a nota fá (terceiro grau), que faz parte da tonalidade em que estávamos cantando. Ela faz relações com o quinto grau em cima e a nota de repouso, em baixo. Ao jogar o pompom, ela tenta cantar a nota lá, mas canta um sol#, meio tom abaixo de lá e faz um glissando descendente, relacionando o movimento do pompom. O professor não corrige Carolina, ele observa o que ela cantou e a intencionalidade dela e demonstra por meio do modelo de voz cantada a nota que Carolina estava tentando cantar.

O padrão tonal entoado por Carolina emerge das suas explorações com o pompom, imitando uma ação de colocar o pompom na cabeça e cantar o pam. Ela está brincando sozinha, observando os pompons dos colegas e o seu. Quando percebe que os professores estão fazendo o mesmo que ela, parece que se engaja, fica atenta e demonstra ter **intencionalidade** em participar desse jogo imitativo. Ao final do episódio, o Professor 2 imita a nota “fá” cantada por Carolina, mas o Professor 1 começa a cantar a canção.

5.3 AULA 5: MÚSICA YAHAD II

Esta aula ocorreu no dia 26 de maio de 2023, sendo a décima segunda aula desta turma e a quinta aula a ser observada. É a terceira vez que esta canção está sendo cantada para esta turma. Depois da canção de entrada, a canção “Música Yahad” de M. Hefer é apresentada para as crianças por meio dos potes de encaixe. A canção é cantada na tonalidade de dó# eólio no compasso de $\frac{7}{8}$. Os professores

cantam se movimentando com os potes (todo). Ao cantar os padrões tonais (parte), eles relacionam o tamanho dos potes de encaixe com as notas cantadas que sobem e descem. Voltam a cantar a canção se movimentando com os potes de encaixe e cantam padrões tonais novamente. O Professor 1 começa a distribuir um copo para cada criança.

Figura 5: Partitura da canção “Musika Yahad” de Michal Hefer

Musika Yahad

Aeolian Tonality
Unusual Unpaired Meter Michal Hefer

Copyright © Michal Hefer, 2014. Used by permission.

Fonte: Hefer, 2014

5.3.1 Episódio 3

Depois de cantar os padrões tonais com os potes de encaixe transformando-os em microfones, o Professor 1 pega copos e pergunta:

Professor 1: *Quem quer microfone?*

Lara está sentada no colo da mãe e imediatamente se levanta para pegar o copo. Dá dois passos para frente e olha para trás, pedindo para a mãe ir junto com ela. A mãe olha para Lara e com um sorriso no rosto diz:

Mãe da Lara: *Vai, pode pegar!*

Lara pega na mão da mãe, que dá um passo junto com Lara. Lara fica segurando a mão da mãe e o Professor 1 pergunta novamente, cantando:

Professor 1: *Quem quer microfone?*

Imediatamente, Lara ergue o braço olhando para o Professor 1. Solta a mão da mãe e caminha em direção ao Professor 1 para pegar o copo. Ela volta para o colo da mãe feliz segurando seu copo nas mãos. Coloca o copo na boca. O Professor canta:

Professor 1: *pam pam pam (dó# sol# mi)*

Os Professores 2 e 3 cantam a nota de repouso:

Professores 2 e 3: *pam (dó#)*

Lara olha para o copo, balbucia um “nha nha” com um sorriso no rosto, olha para o Professor 2 e canta:

Lara: *nha nha nha (mi ré# dó#)*

O Professor 2 olha para Lara, coloca o copo na boca e canta:

Professor 2: *nha nha nha (mi mi mi)*

Lara fica olhando para o Professor 2, que coloca o copo em frente à sua boca e retruca novamente olhando para Lara:

Professor 2: *nha (mi)*

Lara abre um sorriso e se esconde no peito da mãe. O Professor 3 canta em resposta ao Professor 2:

Professor 3: *nha (sol#)*

O Professor 2 canta novamente com o copo em frente à sua boca olhando para Lara:

Professor 2: *nha nha nha (mi mi mi)*

Lara se vira, coloca o copo em sua boca, olha para o Professor 2 e canta:

Lara: *nha nha nha (mi mi mi)*

O Professor 3 coloca o copo em sua boca e olha para Lara repetindo o mesmo padrão tonal:

Professor 3: *nha nha nha (mi mi mi)*

Lara olha para os professores, coloca o copo na boca e canta:

Lara: *nha nha nha nha (sol# sol# sol# mi)*

O Professor 2 responde com o copo em frente à sua boca olhando para Lara:

Professor 2: *nha nha nha nha nha (mi mi mi mi mi)*

Lara coloca o copo na boca, olha para o Professor 2, e com um sorriso no rosto canta:

Lara: *nha nha nha (si si si)*

O Professor 2 coloca o copo na boca e canta:

Professor 2: *nha nha nha (si sol# mi)*

A mãe de Lara dá risada, mas não interfere na brincadeira. O Professor 3 coloca o copo em frente à sua boca e canta:

Professor 3: *nha nha nha (lá lá si)*

O Professor 2 olha para Lara, coloca o copo em frente à sua boca e canta:

Professor 2: *nha nha nha (si sol# mi)*

Lara abre a boca com um sorriso no rosto e conversa com a mãe (Duração: 1 minuto e 35 segundos) (Descrição de gravação audiovisual, 2023).

Figura 6: Padrões tonais do Episódio 3

The musical score consists of four systems, each with three staves labeled Professor 2, Professor 3, and Lara. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The lyrics are as follows:

System 1 (Measures 1-8):

- Professor 2: nha nha nha nha nha nha
- Professor 3: nha nha nha nha
- Lara: nha nha

System 2 (Measures 9-16):

- Profe 2: nha nha nha nha nha nha
- Profe 3: nha nha nha nha nha nha
- Lara: nha nha nha a nha nha nha

System 3 (Measures 17-25):

- Profe 2: nha nha nha nha nha nha
- Profe 3: nha nha nha nha nha nha
- Lara: nha nha nha

System 4 (Measures 26-27):

- Profe 2: nha
- Profe 3: (rest)
- Lara: (rest)

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

5.3.1.1 A provocação de Lara

O papel da mãe é fundamental para a **confiança** de Lara. Quando ela pega o **copo**, logo coloca na boca, assim como os professores fizeram. Lara vai por conta própria buscar o copo, mas ainda precisa do apoio da mãe. O Professor 1 canta o padrão tonal “dó# sol# mi”, os professores resolvem na tônica cantando “dó#”. Lara demonstra querer cantar com o copo na sua boca, olha para o Professor 2, e canta o padrão tonal (mi ré# dó#), instigando-o a cantar junto. Ela canta a partir da nota “mi”, última nota cantada pelo Professor 1, e resolve na tônica. O Professor 2 nota a ação de Lara e responde com o copo na boca a mesma sílaba proposta por ela com a primeira nota cantada, mi. Lara imita o mesmo padrão tonal, “mi mi mi mi”. O Professor 3 também canta em “nha” a nota sol#. E Lara responde “sol# sol# sol# mi”, juntando as duas notas que os professores cantaram. Isso demonstra que Lara, além de estar sincronizando-se tonalmente, está utilizando os padrões tonais ouvidos para criar novos padrões. O Professor 2 retruca com “mi mi mi mi” e ela responde com “si si si si”. O Professor 2 canta uma melodia descendente arpejada a partir da nota que Lara cantou, si, formando o acorde de mi maior, “si sol# mi”. Lara não responde mais, pois começa a conversar com a mãe.

Podemos observar que por meio do diálogo dos padrões tonais, Lara provocou o primeiro padrão tonal em dó# menor. Pelo fato do Professor 2 ficar repetindo a nota mi e o Professor 3 cantar a nota sol#, Lara juntou as duas notas e cantou “sol# sol# sol# mi”, resolvendo agora em mi maior, terceiro grau de dó# eólio. Lara canta a nota si, que é repetida pelo professor e resolvida em mi maior. Por meio do diálogo dos padrões tonais, foi possível observar que houve uma repetição e uma variação das notas e padrões tonais, nos quais eles transpuseram de dó# eólio para mi maior, dentro da tonalidade. Eles sincronizaram entre eles e buscaram cantar dentro da tonalidade de mi maior.

5.4 AULA 6: BAIÃO DE NINAR

Esta aula ocorreu no dia 02 de junho de 2023, sendo a décima terceira aula desta turma e a sexta aula a ser observada. É a segunda vez que a canção “Baião de Ninar” é cantada para esta turma. As crianças estão sentadas em roda, acompanhadas de um cuidador. Todos estão cantando e se movimentando com o

ritmo baião da canção “Baião de Ninar” de Edino Krieger, um cânone apresentado em Dó Mixolídio. Esta é a quarta atividade musical da aula. Depois de cantar a música (todo), o Professor 1 pega o microfone e começa a cantar padrões tonais. Cada criança tem a oportunidade de cantar no microfone. As crianças demonstram curiosidade no microfone e começam a chegar perto do Professor 1 para cantar. Antes de iniciar a cantar os padrões tonais, essa canção foi cantada três vezes na aula. Os padrões tonais foram cantados com a sílaba “pam” e apresentados primeiramente pelos professores, como modelo para as crianças. Quando estavam cantando os padrões tonais, Lara sai da sala para ir ao banheiro com sua mãe e retorna no final da atividade musical.

Figura 7: Partitura da canção “Baião de Niná”, de Edino Krieger

Baião de Niná

Edino Krüger

Es-te bai - ão eu in-ven - tei pra ni-ná o meu a - mor num ber - ço

8
fei-to de ra - io de lu - ar bai - ão é de ni - ná bai - ão é de ni - ná

Fonte: Transcrição da autora, 2023.

5.4.1 Episódio 4

Professor 1 e Professor 2 estão cantando padrões tonais no microfone como pergunta e resposta. Enquanto isso, Antonella está de pé olhando para os professores, parece querer cantar ao microfone também. Porém, demonstra timidez, colocando a mão na boca. A cuidadora está olhando para ela e apoiando ela para cantar.

Professor 1: *pam pam pam (sol mi dó)*

Professor 2: *pam pam pam (sol mi dó)*

Professor 1: *pam pam pam (dó sol mi)*

Professor 1: *pam pam pam (dó sol mi)*

Antonella caminha em direção ao Professor 2. O Professor 2 olha para ela e

faz um sinal positivo com a mão e a cabeça. Antonella vai chegando mais perto. O Professor 1 entrega o microfone para o Professor 2 e pergunta:

Professor 1: *Quem quer cantar com o Professor 1?*

Professor 2 e Antonella estão se olhando. Outras duas colegas chegam perto também. O Professor 2 canta:

Professor 2: *pam pam pam (dó mi sol)*

O Professor 2 fica em silêncio e coloca o microfone em frente à Antonella que responde olhando para baixo, com vergonha:

Antonella: *pam pam pam (dó mi sol)*

Antonella se vira e volta em direção à cuidadora. A cuidadora abre um sorriso e lhe dá um abraço. Antonella se joga no chão, olha para a cuidadora e abre um sorriso (Duração: 35 segundos) (Descrição de gravação audiovisual, 2023).

Figura 8: Padrões tonais do Episódio 4

The figure shows two musical staves. The top staff is labeled 'Professor 2' and contains three notes, each labeled 'pam' below it. The bottom staff is labeled 'Antonella' and contains three notes, each labeled 'pam' below it. The notes are on a treble clef staff in 2/4 time. The first two notes in both staves are on the same pitch, while the third note in Antonella's staff is on a higher pitch.

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

5.4.2 Episódio 5

O Professor 2 está cantando padrões tonais com as crianças. Antonella está olhando para os professores e caminha com passos lentos em direção ao Professor 2. Ela demonstra um pouco de vergonha e segura com as mãos seu vestido. Ela dá passos largos em direção ao Professor 2. Quando o Professor 2 a vê, canta:

Professor 2: *pam pam pam (dó mi dó)*

Antonella está segurando o vestido com a mão e coloca na boca. O Professor 2 está olhando para Antonella e coloca o microfone em frente à ela, ficando em silêncio. Antonella está olhando para baixo e em direção ao professor e responde:

Antonella: *pam pam pam (mi ré dó)*

O Professor 2 faz um sinal positivo com a cabeça e canta:

Professor 2: *pam pam pam (dó mi dó)*

Antonella volta para o colo da cuidadora que a recebe com um abraço e um sorriso (Duração: 25 segundos) (Descrição de gravação audiovisual, 2023).

Figura 9: Padrões tonais do Episódio 5

The musical notation for 'Padrões tonais do Episódio 5' consists of two staves. The top staff is labeled 'Professor 2' and the bottom staff is labeled 'Antonella'. Both staves are in a 2/4 time signature. The Professor 2 staff shows a sequence of notes: a quarter note, two eighth notes, a quarter rest, another quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Below the notes are the vocalizations 'pam pam pam' and 'pam pam pam'. The Antonella staff shows a sequence of notes: a quarter rest, a quarter note, two eighth notes, a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Below the notes are the vocalizations 'pam pam pam pam'.

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

5.4.2.1 O vínculo seguro proporcionado pela cuidadora

No episódio 4, os professores estão cantando os padrões tonais como exemplo para as crianças. Antonella **observa** a ação dos professores e escuta os **modelos de padrões tonais que estão sendo cantados**. Isso pode ser identificado pelo seu **olhar e direcionamento**. Antonella parece querer cantar, mas demonstra vergonha e timidez, olhando para baixo e colocando a mão em frente ao seu rosto. Ao mesmo tempo, fica **atenta olhando e observando** a ação dos professores. A **cuidadora** de Antonella a **incentiva a cantar**. Aos poucos, Antonella se aproxima dos professores e, com um **sinal de positivo** com as mãos do Professor 2, ela canta o mesmo padrão tonal entoado pelo professor no microfone. O incentivo, o olhar, o sorriso da cuidadora, assim como os modelos de voz cantada, o olhar do professor e o silêncio criaram um **espaço seguro** para Antonella cantar. A troca de turnos por meio do microfone também é identificada neste episódio. Quando o professor dá o microfone para o outro, ele fica em silêncio e possibilita que o outro possa se manifestar. Antonella foi em direção ao microfone por conta própria.

No episódio 5, é possível identificar que a cuidadora apoia Antonella e lhe oferece um espaço seguro para se manifestar. Antonella vai em **direção** ao professor, de forma tímida, mas por conta própria. Diferente do primeiro episódio, Antonella não canta o mesmo padrão tonal cantado pelo professor, mas canta um padrão que resolve na tônica: “mi ré dó”. Isso demonstra que Antonella já faz relações com o campo tonal cantado, reconhecendo a nota de repouso.

5.4.3 Episódio 6

O Professor 2 está cantando padrões tonais com o Professor 3, utilizando o microfone. Antonella está sentada no colo da cuidadora, observando e escutando os professores. O Professor canta no microfone:

Professor 2: *pam pam pam (dó mi sol)*

E coloca o microfone em direção ao Professor 3 que responde:

Professor 3: *pam pam pam (dó mi sol)*

No momento em que o Professor 3 canta, Antonella canta em uma escala descendente:

Antonella: *piu piu piu*

O Professor 2 ouve o que Antonella propôs e canta, de forma arpejada, uma melodia descendente olhando para Antonella:

Professor 2: *piu piu piu (sol mi dó)*

Antonella abre um sorriso, sai do colo da cuidadora e fica olhando para o Professor 2. Ela responde juntamente com o professor a última nota que ele cantou:

Antonella: *piu (dó)*

O Professor 2 coloca o microfone em frente ao Professor 3 que repete o mesmo padrão. Antonella fica olhando a ação dos professores e canta a última nota cantada pelo Professor 3:

Professor 3: *piu piu piu (sol mi dó)*

Antonella: *piu (dó)*

Antonella está com um sorriso no rosto e fica olhando em direção aos professores. Parece demonstrar uma vontade de mostrar que ela sabe cantar. O Professor 1 retruca um novo padrão tonal. Antonella olha para ele enquanto canta e canta junto com ele:

Professor 3: *piu piu piu (dó sol mi)*

Antonella: *piu piu (mi mi)*

Todos os professores olham para Antonella e ficam em silêncio. O Professor 2 coloca o microfone em direção à Antonella que canta:

Antonella: *piu piu piu (mi ré dó)*

O Professor 1 repete o mesmo padrão tonal proposto por Antonella. Antonella mantém contato visual com os professores.

Professor 1: *piu piu piu (mi ré dó)*

Os professores olham para Antonella. O Professor 2 aponta o microfone para Antonella que continua a olhar para eles e responde:

Antonella: *piu piu piu (mi ré dó)*

Antônia está de pé, olhando e observando o diálogo dos padrões tonais entre Antonella e os professores. Ela olha em direção a quem está cantando. Quando Antonella termina de cantar o padrão tonal “mi ré dó”, Antônia caminha em direção aos professores. O Professor 1 canta um novo padrão tonal, parecido com o padrão tonal de Antonella:

Professor 1: *piu piu piu (sol fá mi)*

O Professor 2 olha para Antônia, aponta o microfone para ela. Antônia canta resolvendo na tônica a partir da última nota cantada pelo professor, com um sorriso no rosto e colocando a cabeça de lado:

Antônia: *piu piu piu (mi ré dó)*

O Professor 1 repete o mesmo padrão tonal olhando para Antônia:

Professor 1: *piu piu piu (mi ré dó)*

O Professor 1 fica em silêncio e o Professor 2 aponta o microfone para Antônia que canta:

Antônia: *piu piu piu (mi ré dó)*

Antônia responde confiante com um sorriso no rosto, olhando para o Professor 1, que também está olhando para ela. O Professor 1 canta olhando para Antônia, fazendo gestos com as mãos de subida:

Professor 1: *piu piu piu (sol sol dó)*

Os professores ficam em silêncio olhando para Antônia. O Professor 2 aponta o microfone para Antônia. Ela fica em silêncio, olha para o microfone

e faz um bico com a boca. Olha para o Professor 2 e sai correndo em direção à mãe que a abraça com um sorriso no rosto. Os professores dizem:

Professores: *eeee!*

Os professores e cuidadores comemoram com um sorriso no rosto. Quando Antônia se propôs a cantar, Antonella ficou observando e escutando o diálogo dos padrões tonais com a colega com um sorriso no rosto (Duração: 45 segundos) (Descrição de gravação audiovisual, 2023).

Figura 10: Padrões tonais do Episódio 6

Professor 1

Professor 2
pam pam pam piu piu piu

Professor 3
pam pam pam piu piu piu

Antonella
piu piu piu piu piu

Antônia

9

Profe 1
piu piu piu piu piu piu piu piu

Profe 2

Profe 3

Antonella
piu piu piu piu piu piu piu

Antônia

18

Profe 1
piu piu piu piu piu piu piu

Profe 2

Profe 3

Antonella

Antônia
piu piu piu piu piu piu

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

5.4.3.1 A sílaba “piu”

O diálogo de padrões tonais com Antonella iniciou por meio da imitação do balbucio de uma melodia descendente que ela propôs com a sílaba “piu”. O Professor 2 tenta imitar e canta uma melodia descendente arpejada (sol mi dó) com a sílaba “piu”. Antonella parece querer entrar na brincadeira saindo do colo da cuidadora, olhando para os professores e abrindo um sorriso. Quando sua manifestação expressiva foi validada, ela começa a cantar as últimas notas dos padrões tonais cantados pelos professores, se engajando na brincadeira, participando de forma ativa e por conta própria. Isso demonstra que ela já está ouvindo internamente os padrões tonais e já consegue prever as notas que irão ser cantadas. O Professor 1 provoca com um novo padrão tonal e canta “dó sol mi”. Antonella canta junto “mi mi” junto com o professor. O Professor 2 aponta o microfone para Antonella que responde a partir da última nota ouvida (mi), resolvendo na tônica: “mi ré dó”. O Professor 1 olha para Antonella e canta o mesmo padrão tonal proposto por ela: “mi ré dó”. Ela responde com bastante confiança novamente o mesmo padrão tonal: “mi ré dó”. É importante destacar que anteriormente, Antonella já havia cantado este mesmo padrão tonal, identificado no episódio 5.

Antônia está em pé observando atentamente o diálogo entre Antonella e os professores. Ela gira sua cabeça em direção a quem está cantando. Após o padrão tonal “mi ré dó” ser cantado diversas vezes, ela caminha em direção aos professores para cantar também. Ela foi por conta própria cantar os padrões tonais. Acredita-se que ela conhecia o padrão tonal “mi ré dó” e por isso se sentiu encorajada para cantar. O Professor 1, ainda jogando com Antonella, canta um padrão diferente, mas parecido com o que ela estava propondo para promover a discriminação: “sol fá mi”. O Professor 2 aponta o microfone para Antônia que responde por meio da última nota entoada pelo professor, resolvendo na tônica o mesmo padrão tonal que Antonella propôs: “mi ré dó”. O Professor 1 repete o mesmo padrão de Antônia: “mi ré dó”. Primeiramente, Antônia responde de forma tímida, mas com intencionalidade. Na segunda vez, ela repete com mais segurança. O Professor 1 retruca com um novo padrão tonal: “sol sol dó”. Antônia fica em silêncio, faz um bico com a boca e sai correndo em direção à mãe. Essa ação de Antônia pode demonstrar que ela percebeu que não era o mesmo padrão tonal que estavam cantando “mi ré dó”. Possivelmente ela percebeu que ainda não saberia cantar o novo padrão tonal, e por isso voltou para

o colo da mãe. Antônia possivelmente estava discriminando as diferenças dos padrões tonais.

O padrão tonal “mi ré dó” foi imitado de forma recíproca pelos professores tanto para Antonella quanto para Antônia. Este padrão parece já ser conhecido e internalizado para ambas as meninas. Elas cantam este padrão tonal a partir da última nota ouvida, mi. Além disso, esse padrão tonal resolve na tônica. Isso pode demonstrar também que ambas já compreendem a nota de repouso.

5.4.4 Episódio 7

O Professor 1 está cantando padrões tonais e fica em silêncio. Antonella está sentada em frente a sua cuidadora e se arrasta cada vez mais perto dos professores. O Professor 1 canta:

Professor 1: *piu piu piu (sol mi dó)*

Como Antonella faz o movimento de chegar perto dos professores, eles olham para ela e o Professor 2 aponta o microfone, que responde com um sorriso no rosto, olhando para os professores:

Antonela: *piu piu piu abacaxi (mi ré dó dó dó dó mi)*

Ela responde demonstrando querer provocar algo nos professores. Eles olham para ela com uma cara de surpresa, abrem um sorriso, olham entre si e cantam:

Professores: *piu piu piu abacaxi! (mi ré dó dó dó dó dó)*

Antonela abre a boca com um sorriso no rosto e vira seu rosto de lado (Duração: 25 segundos) (Descrição de gravação audiovisual, 2023).

Figura 11: Padrões tonais do Episódio 7

The image displays two staves of musical notation in 2/4 time. The top staff, labeled 'Professor 1', shows a melody starting with three eighth notes (G4, A4, B4) labeled 'piu piu piu', followed by a whole rest, and then another three eighth notes (G4, A4, B4) labeled 'piu piu piu a-ba-ca - xi'. The bottom staff, labeled 'Antonella', shows a melody starting with a whole rest, followed by three eighth notes (G4, A4, B4) labeled 'piu piu piu a-ba-ca - xi'.

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

5.4.4.1 Piuí abacaxi

Neste episódio, é possível observar que Antonella fez relações com a música “Piuí Abacaxi”, cantando “mi ré dó dó dó dó mi” a partir do padrão tonal “mi ré dó”. O episódio demonstra que Antonella atribuiu um **significado musical** ao seu contexto cultural com o padrão tonal “mi ré dó”. O trecho cantado por Antonella da música “Piuí abacaxi” tem um contorno melódico descendente (dó, lá, lá, sol). Porém não exerce a mesma função de tônica, mas sim de dominante. Ela possivelmente estava fazendo relações com a melodia descendente e com as sílabas “piu piu” e “piuí”.

Figura 12: Trecho da canção “Piuí Abacaxi” - Trem da Alegria



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

É possível identificar que Antonella estabeleceu uma relação com uma música do seu contexto cultural, demonstrando que o seu meio cultural influencia nas aulas de musicalização. Também demonstra os significados musicais que ela foi construindo por meio da imitação ao longo da aula. Ao analisarmos os quatro episódios envolvendo Antonella na mesma aula, podemos observar que no primeiro episódio ela imitou o padrão de forma igual. No segundo, ela buscou resolver na tônica, cantando “mi ré dó”. No terceiro, cantou “piu piu” e foi imitada pelos professores. Ela prevê as notas dos padrões tonais e canta novamente o padrão “mi ré dó”. Por fim, estabelece relações do padrão “mi ré dó” e da sílaba “piu” com a música “Piuí abacaxi”. Podemos observar um desenvolvimento da audição preparatória de Antonella por meio da imitação durante a aula. A forma como os professores acolheram suas manifestações musicais e expressivas possibilitaram que Antonella fosse protagonista do seu próprio desenvolvimento musical. Logo, o olhar atento dos professores proporcionou reciprocidade e validação das manifestações expressivas e musicais de Antonella, na qual pôde significar suas vivências e se apropriar dos padrões tonais.

O olhar e o sorriso de Antonella ao cantar a música “Piuí Abacaxi” demonstram que ela teve certa **intencionalidade** ao cantar a música. Os professores imediatamente validaram o canto de Antonella, que ficou feliz com o feedback positivo. É possível observar que a imitação das manifestações musicais e expressivas de Antonella gerou em criações musicais. Primeiramente, ela demonstrava timidez, mas vontade de cantar. Quando ela foi incentivada de forma positiva, ela cantou de forma igual ao padrão tonal e teve um olhar e um feedback positivo do professor. Ela foi novamente estimulada para cantar e, quando se sentiu confortável, cantou a sílaba “piu” que foi acolhida pelos professores. Quando houve reciprocidade da manifestação expressiva e musical de Antonella, ela se engajou e demonstrou bastante atenção para cantar junto com os professores. Ao cantar, ela possivelmente estava **prevendo** as notas finais dos padrões tonais e tentando resolver na tônica por meio do padrão tonal “mi ré dó”. Por fim, estabeleceu uma relação da melodia da música “Piuí Abacaxi” com o padrão tonal “mi ré dó”. Ou seja, por meio da afetividade, do espaço seguro, da imitação das manifestações musicais e expressivas, Antonella foi capaz de desenvolver sua audição preparatória. Isso demonstra que a imitação é um processo para desenvolver a audição.

5.4.5 Episódio 8

Lara volta do banheiro para a sala de aula e começam a cantar a música “Baião de Ninar”. Eles cantam, movimentando-se no ritmo do baião. Lara está sentada no colo de sua mãe. O Professor 2 olha para ela e vai em sua direção cantando e se movimentando. Senta ao seu lado e canta no microfone:

Professor 2: *oi, oi, oi (dó mi dó)*

Fica em silêncio e coloca o microfone em frente à Lara. Lara abre um sorriso e canta:

Lara: *oi, oi, oi (dó mi dó)*

O Professor 2 sorri e canta com o microfone em sua frente:

Professor 2: *oi, oi, oi (dó sol mi)*

O Professor 2 coloca o microfone em frente à Lara que canta com um sorriso no rosto:

Lara: *oi, oi, oi (mi ré dó)*

O Professor 2 abre um sorriso olhando para Lara e repete o mesmo padrão tonal com o microfone em sua frente:

Professor 2: *oi, oi, oi (mi ré dó)*

O Professor 2 coloca o microfone para Lara, que canta novamente:

Lara: *oi, oi, oi (mi ré dó)*

O Professor 2 canta com o microfone:

Professor 2: *oi, oi, oi (dó mi sol)*

O Professor 2 aponta o microfone olhando para ela com um sorriso no rosto. E Lara responde:

Lara: *oi, oi (sol mi)*

Lara faz uma pausa. O Professor 2 canta no microfone:

Professor 2: *oi, oi, oi (sol, mi, dó)*

O Professor 2 coloca o microfone em frente à Lara que canta:

Lara: *oi, oi (mi, dó)*

Os professores se olham com uma expressão feliz e começam a cantar novamente a música “Baião de Ninar”. Durante o diálogo imitativo de padrões tonais, a mãe apenas observava as respostas de Lara e não interferia no diálogo. Ela abria sorrisos quando Lara cantava (Duração: 1 minuto e 10 segundos) (Descrição de gravação audiovisual, 2023).

Figura 13: Padrões tonais do Episódio 8

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

5.4.5.1 O diálogo imitativo dos padrões tonais

Lara está sentada no colo da mãe e não está olhando para os professores. Quando o Professor 2 direciona o microfone para Lara, ela **olha para o Professor 2**, abre um **sorriso** e responde de forma muito **feliz** no microfone o **mesmo padrão tonal**. O Professor 2 cantou outro padrão tonal “**dó sol mi**” e Lara respondeu a partir da última nota ouvida (mi) o padrão tonal “**mi ré dó**”, assim como fez na aula anterior. Lara não repetiu o mesmo padrão cantado pela professora, mas resolveu na tônica com outro padrão tonal cantado a partir da última nota ouvida, “mi”. Possivelmente ela estava buscando resolver o padrão tonal na tônica, demonstrando que ela já compreende a nota de repouso. Assim como pudesse estar buscando uma sintaxe

musical na audição preparatória dos padrões tonais. Esse padrão tonal já foi apresentado por Lara na aula anterior, demonstrando a importância da repetição e variação para que as crianças possam internalizar e discriminar os padrões tonais. Novamente foi na tonalidade **dó maior** e foi **cantado a partir da última nota ouvida**. É importante destacar que nesta mesma aula o padrão “mi ré dó” também foi apresentado por Antonella (ver episódios 1, 2, 3 e 4). Porém, quando Antonella estava cantando, Lara estava fora da sala e não presenciou os padrões tonais cantados por Antonella.

O Professor 2 **reforça** o padrão tonal de Lara **cantando novamente, de forma recíproca**. Lara **repete** de forma **igual o padrão “mi ré dó”**. O Professor 2 muda o padrão para “dó mi sol” e Lara responde “sol mi”. Ela faz silêncio, parece perceber que está cantando diferente. Ela canta a partir da última nota ouvida o mesmo padrão tonal, só que invertido. Acredita-se que Lara busca resolver na tônica o padrão apresentado. O Professor 2 repete o mesmo padrão proposto por Lara, resolvendo na tônica “sol mi dó”. Lara responde o mesmo padrão sem a nota sol e resolve na tônica, “mi dó”.

Este episódio apresenta um diálogo de padrões tonais que foram imitados de forma recíproca e variados dentro da mesma tonalidade. Isso demonstra que Lara já compreende o centro tonal que estamos cantando. O silêncio que Lara fez ao cantar “sol mi” pode indicar que ela estava se dando por conta que seu canto era diferente do canto do professor, discriminando os padrões tonais. Percebe-se que por meio da imitação dos padrões tonais propostos por Lara, Professor 2 e Lara imitaram, variaram e criaram padrões tonais dentro de uma tonalidade, nos quais Lara buscava resolver na tônica. Acredita-se que esses processos imitativos podem desencadear a audição preparatória da criança por meio da imitação.

Percebe-se nessa **interação** um **direcionamento**, um **olhar**, um **sorriso**, **concentração** e **atenção** da Lara. O espaço, o **silêncio**, o **reforço** e **reciprocidade** parecem ajudar no seu desenvolvimento tonal. A partir da imitação, professor e a criança parecem entrar em **sincronia tonal**, de **escuta ativa um do outro**. Lara está criando novos padrões tonais a partir dos apresentados de forma intencional e buscando resolver na tônica maior.

6 IMITAÇÃO RECÍPROCA NO CONTEXTO DA TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN E. GORDON

O termo “imitação recíproca” é utilizado por Gordon (2015) para explicar como as crianças aprendem música quando estão nos estágios de audição preparatória do tipo imitação. De acordo com o autor, as crianças “aprendem principalmente como resultado da **imitação recíproca** que ocorre quando os adultos as imitam e elas imitam os adultos” (Gordon, 2015, p. 57, grifo nosso). Ou seja, a imitação parte das manifestações expressivas e musicais das crianças e desenvolvem-se por meio da mediação e da reciprocidade do/a professor/a, oportunizando a criança a ser protagonista do seu próprio desenvolvimento musical. Gordon não desenvolve epistemologicamente a imitação recíproca, mas identificamos em sua obra que a reciprocidade está sempre presente nos estágios de imitação. A imitação recíproca pode ser compreendida também quando o autor explica que:

os adultos estruturam a orientação das crianças no primeiro estágio de audição preparatória do tipo imitação, começando por executar para elas um padrão tonal ou um padrão rítmico. Por esta ocasião é de esperar que as crianças tenham já consciência do tom de repouso da tonalidade em que o padrão tonal é executado [...], mas não serão capazes de imitar um padrão. Em vez disso, reagiram executando o seu próprio padrão. Os pais e professores devem ouvir o padrão que a criança canta ou entoar, devem imitá-lo e, depois, devem encorajar a criança a cantar ou entoar outra vez o próprio padrão para que o possam cantar juntos. É extremamente importante, no estágio quatro da audição preparatória, que os pais ou o professor imitem o que a criança canta e entoar antes de a encorajarem a tentar imitar o que eles cantam ou entoam” (Gordon, 2015, p. 85).

É possível observar que, primeiramente, é necessário que seja apresentado um modelo vocal e tonal para as crianças dos padrões tonais. Quando as crianças sentem-se seguras e os vínculos afetivos estão bem estruturados, elas começam a cantar e imitar os padrões tonais, mas não necessariamente o mesmo padrão tonal. Não há necessidade de dizer que a criança cantou “errado” ou “diferente”. A criança poderá fazer suas próprias descobertas quando o professor a imitar. Assim, ela poderá fazer suas próprias comparações dos padrões tonais cantados. Logo, a orientação é de que haja reciprocidade, onde que o professor canta o que a criança cantou e, a partir disso, possam cantar juntos os padrões, estabelecendo um diálogo de construção e variação tonal.

O autor explica que existem três razões para que pais e professores imitem o padrão da criança: **1)** [...] “as crianças estarão mais aptas a responder às execuções dos adultos se a sua própria execução tiver **reconhecimento e aceitação**; **2)** [...] “permite aos pais e professores fornecer às crianças o **modelo** de técnica de imitação, de forma a que elas descubram o que isso é realmente, mantendo-as **atentas e conscientes** àquilo que elas próprias estão a cantar ou entoar e; **3)** “permite que o que as crianças estão a cantar ou entoar se torne aparente (“real”) para elas em resultado de ouvirem os adultos executar o mesmo que elas executaram ou estão a executar, começando a **reconhecer os méritos da sua própria individualidade** (Gordon, 2015, p. 85-86, grifo nosso).

Portanto, a imitação recíproca pode incentivar o protagonismo do próprio desenvolvimento musical da criança, no qual suas manifestações expressivas e musicais são reconhecidas, aceitas e validadas. Por meio da imitação recíproca, as crianças ficam atentas e engajam-se na brincadeira. Essa ação permite que a criança pense em como cantar e o que cantar, além de sincronizar tonalmente com o parceiro, criando, variando e imitando padrões tonais. Pérez *et al.* (2018, p. 53), apontam quatro razões para imitar os padrões “fracassados” das crianças, baseando-se nos três pontos citados anteriormente por Edwin Gordon:

Existem várias razões pelas quais é muito conveniente imitar os padrões “fracassados” das crianças: 1) É uma forma de reconhecer e aceitar suas tentativas. 2) Serve de exemplo do que significa imitar. 3) Ajuda você a tomar consciência do que realmente está cantando. 4) Seu padrão aparece como algo real para eles quando ouvem os adultos fazê-lo e o mérito de sua individualidade é reconhecido.

Por meio da imitação recíproca, é possível observar o desenvolvimento musical da criança, pois assim ela expressa o que está compreendendo musicalmente naquele momento. Ao analisar os episódios apresentados, foi identificado uma reciprocidade imitativa entre professores/as e crianças, no qual os professores validaram as manifestações expressivas e musicais das crianças. Foi possível observar que as crianças ficaram mais atentas, engajaram-se na brincadeira e sincronizaram-se tonalmente com os/as professores/as.

A imitação recíproca dos padrões tonais é identificada no episódio 6 quando o Professor 1 canta o padrão tonal “mi ré dó” proposto por Antonella e por Antônia. O mesmo ocorre quando o Professor 2 imita os padrões tonais propostos por Lara no

Episódio 8 e elaboram juntos um diálogo de padrões tonais. Por meio da imitação recíproca dos padrões tonais é possível observar engajamento e atenção por parte das crianças, além de repetições e variações dos padrões tonais dentro de um centro tonal e discriminações dos padrões tonais.

Assim, orienta-se cantar o mesmo padrão tonal da criança para que ela possa compreender o seu próprio desenvolvimento musical e criar possibilidades para discriminar seu canto com o do outro. Nos episódios apresentados, observamos que o jogo imitativo dos padrões tonais nem sempre iniciava-se por meio da repetição do padrão tonal da criança, mas também por meio das suas manifestações expressivas. A imitação recíproca da manifestação expressiva da criança as engajou e, durante o jogo imitativo, o professor imitava, de forma recíproca, o padrão tonal da criança. De uma forma geral, as crianças já compreendiam a tonalidade cantada e conseguiam imitar e variar os padrões tonais dentro da tonalidade apresentada.

A imitação recíproca das manifestações expressivas das crianças pode ser observada quando Antonella canta “piu piu piu” no episódio 6 e é imitada pelo professor 2. O Professor 2 buscou cantar uma melodia descendente arpejada para cantar de forma aproximada ao que Antonella propôs. A partir desta imitação recíproca, Antonella engajou em um jogo imitativo de padrões tonais, prevendo os padrões tonais e sendo imitada de forma recíproca pelo padrão tonal “mi ré dó” cantado por ela. Lara também engajou na brincadeira de padrões tonais quando disse “eu não” e foi imitada pelo professor no Episódio 1. O mesmo acontece no Episódio 3, quando Lara canta com o copo na boca o padrão tonal “mi ré# dó#” com a sílaba “nha” e o professor canta com o copo na boca a nota “mi” com a sílaba “nha”, engajando Lara no jogo imitativo de padrões tonais. A imitação recíproca também acontece quando o Professor 2 coloca o pompom na cabeça imitando a ação de Carolina no Episódio 2. Podemos identificar que a imitação do professor ao perceber as manifestações expressivas das crianças geraram reciprocidade por parte delas. As manifestações expressivas foram gestos musicais, negação da criança, sílabas das crianças e provocações por meio do canto. Ao imitar as manifestações expressivas das crianças, além de validar o proposto, oportuniza que a criança crie uma experiência que gere um significado musical. As relações que ela faz das suas manifestações expressivas com a aula de música pode engajar e ser significativa.

É importante validar as manifestações expressivas que envolvem o fazer musical da criança, dando mais sentido e significados musicais. Reynolds *et al.* (2020, p. 21) explicam que podemos envolver as crianças de forma autêntica e recíproca:

Quando as crianças servem ou devolvem música e movimento, observe suas contribuições para a brincadeira e modifique e adapte ideias que você preparou para envolver autenticamente as crianças nos comportamentos ou interesses musicais emergentes durante a brincadeira. Perceba que suas contribuições fornecem sinais sobre como eles podem processar através de tipos e estágios de audição preparatória tonal ou rítmica. Seja em tempo real ou assim que possível após a aula, documente o que você observa para poder revisitar suas audeas e ideias, lembrando-lhes, através de brincadeiras contínuas, que vale a pena executar, ampliar e preservar suas audeas e ideias.

A imitação por parte do professor valida as manifestações expressivas e musicais das crianças e faz com que elas engajem na brincadeira, obtendo reciprocidade por ambos os lados. Nestes casos, a imitação não se torna unidirecional, onde o professor pergunta e a criança responde, mas sim bidirecional. Gordon (2015, p. 101) aponta que a interação é uma questão pertinente nos estágios de imitação, nos quais a imitação não é uma atividade em um único sentido:

A imitação pressupõe uma ação entre a criança e um adulto. Não é uma atividade num só sentido em que o peso da responsabilidade recai sobre a criança. Para máximos resultados, deve-se fomentar a interação. E, talvez mais importante, apesar da imitação eventualmente não ser rigorosa, a criança poderá estar a aprender de forma muito positiva.

Estes episódios nos mostram como a imitação recíproca dos padrões tonais pode se tornar um **jogo** no qual cada um traz seus significados, provoca de formas diferentes e, assim, constrói e estabelece novas conexões musicais. Como em um **diálogo**, em que um escuta o que o outro tem a dizer e o outro responde trazendo suas experiências musicais, construindo um novo olhar a partir do que o outro trouxe. Isso demonstra que os padrões tonais podem tornar-se um espaço de diálogo musical, onde o que é apresentado pode ser constituído em algo novo.

6.1 O DIÁLOGO DOS PADRÕES TONAIIS E A IMITAÇÃO RECÍPROCA

A Revisão da Literatura apontou que a imitação vocal entre bebê e adulto proporciona uma interação recíproca que permite que as crianças e adultos joguem e

comuniquem-se vocalmente, potencializando a aprendizagem musical das crianças (Addessi, 2012; Benetti; Costa-Giomi, 2020; Malloch; Trevarthen, 2018; Van Puyvelde *et al*, 2010). O jogo e a comunicação permitem uma troca vocal e tonal entre bebê e cuidador, e sincronizam de forma temporal as perguntas e respostas, tornando aquele um espaço de compartilhamento de afetos e emoções que são partilhados e imitados de forma recíproca por meio da repetição e variação vocal, estabelecendo novos elementos vocais e tonais. A sincronia temporal é importante para ouvir e ser ouvido, estabelecendo assim um diálogo musical. A sincronia tonal transforma o som em notas musicais, no qual a díade comunica-se por meio de uma organização do contexto tonal e musical. Logo, a sincronicidade tonal, temporal e afetiva foi identificada na Revisão de Literatura como base do diálogo vocal imitativo entre as díades.

A musicalidade comunicativa também foi identificada na imitação vocal da Revisão de Literatura e é entendida como uma combinação de elementos de interações comunicativas cooperativas e codependentes entre adulto e criança (Malloch, 1999). Consiste em três elementos moldados pela música, como: pulso, qualidade e narrativa. O pulso pode ser compreendido “como a sucessão regular de turnos vocais ou gestuais no tempo, uma troca de turnos no processo comunicativo” (Parizzi; Rodrigues, 2020, p. 35). A qualidade é compreendida como “a gama dos contornos modulares expressivos das vocalizações ou dos gestos, que se movem durante e através do tempo” (Parizzi; Rodrigues, 2020, p. 35). Já a narrativa é a integração da qualidade e do pulso que resultam em expressões e intenções, nas quais compartilham emoções similares durante um mesmo lapso de tempo (Parizzi; Rodrigues, 2020).

Malloch (1999) identificou que por meio da musicalidade comunicativa ocorre um movimento sistemático entre adulto e criança, que permite que expressem a si mesmos e sejam solidárias com o outro, demonstrando que existe uma reciprocidade nesta comunicação. Para o autor, o que permite a comunicação é o movimento gestual, vocal e emocional. Parlato-Oliveira (2019, p. 11), ao falar sobre a musicalidade comunicativa, explica que ela cria uma rede comunicacional por meio da percepção e expressividade do outro:

O bebê promove a construção dos pais, é a partir dele que o lugar dos pais é assegurado. A interação não é o resultado de uma insistência mecânica ou pedagógica, ou mesmo, terapêutica, mas sim um processo complexo no qual

a participação do bebê é decisiva. O bebê e seus pais criam uma complexa rede comunicacional, construída e sustentada em sistema multimodais perceptivos e expressivos. Para falar, o bebê não se restringe à língua oral, ainda em construção, ele faz uso dos gestos, sons e movimentos corpóreos que exprimem interesse ou desinteresse, seja pelo objeto, seja para com o outro. Os pesquisadores clínicos e os pais atentos a estas formas de expressão do bebê podem construir um verdadeiro diálogo com ele, não apenas imaginariamente, como alguns sustentam, mas sim e também, a partir das tramas expressivas pelas quais o bebê nos fala (Parlato-Oliveira, 2019, p. 11).

Assim, a musicalidade comunicativa reconhece que uma díade entre adulto e bebê se tornam parceiros de um diálogo musical (Malloch, 1999). Ao explicar sobre a imitação de padrões tonais, Pérez (2017, p. 41) compreende a imitação recíproca como um diálogo de padrões:

[...] o professor continuará com o **diálogo de padrões**, imitando as respostas imprecisas da criança e repetindo imediatamente o padrão original. Ao imitar o som feito pela criança, uma mensagem muito importante está sendo enviada: “Eu ouvi você e quero ouvir você de novo” (grifo nosso).

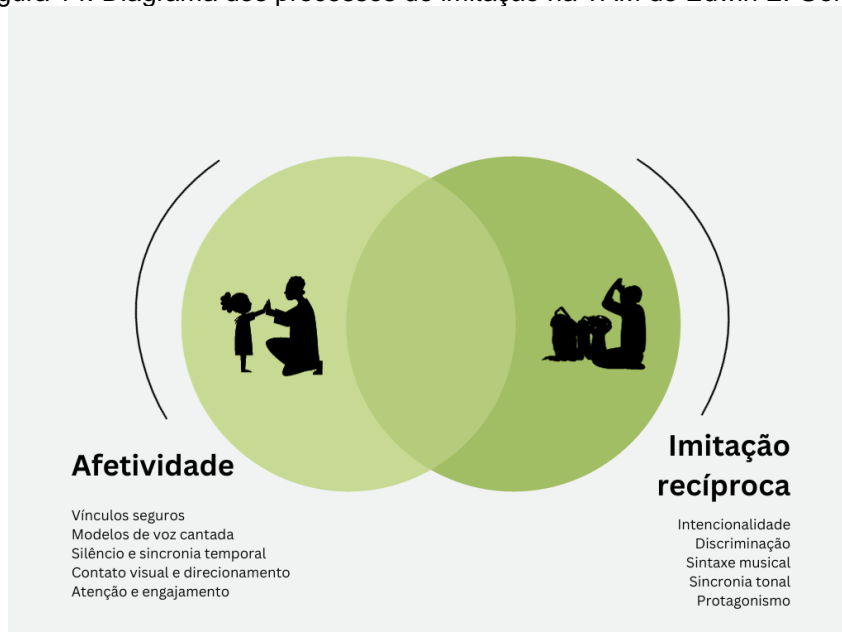
A caracterização geral da análise desta pesquisa também identificou um diálogo de padrões tonais entre as crianças e os adultos. Nota-se que a imitação recíproca está vinculada ao diálogo. A imitação recíproca foi identificada nesta pesquisa como um diálogo imitativo recíproco em que adulto e criança trocam um conhecimento musical de forma mútua. Desta forma, a imitação recíproca é um diálogo musical promovido pela reciprocidade do professor ao imitar o que a criança cantou. O diálogo permite a escuta e a validação do outro, de forma bidirecional, no qual o adulto ouve as manifestações musicais da criança e a imita, engajando no desenvolvimento musical do seu aluno. Já na comunicação nem sempre ocorre uma troca, tendo em vista que ela tem o objetivo de transferir e compartilhar um conhecimento.

6.2 OS PROCESSOS DE IMITAÇÃO DOS PADRÕES TONALIS

Por meio da análise dos dados, foram identificadas duas etapas dos processos de aprendizagem musical que se relacionam entre si durante os estágios de imitação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon, a saber: a afetividade e a imitação recíproca. Como aspecto extra-musical, a afetividade foi evidenciada como ponto de partida para a imitação. Sendo importante destacar que antes de imitar, a

criança precisa ouvir. Desta forma, os processos de imitação caracterizados nesta etapa foram: os vínculos seguros, os modelos de voz cantada, o silêncio e a sincronia tonal, o contato visual e o direcionamento, assim como a atenção e o engajamento. Já na etapa de imitação recíproca, foram caracterizados processos de imitação dos padrões tonais que potencializam a audição preparatória, bem como o desenvolvimento do canto das crianças na primeira infância. Os processos de imitação identificados nesta etapa foram: a intencionalidade, o protagonismo, a discriminação dos padrões tonais, a sintaxe musical e a sincronia musical. O diagrama a seguir demonstra a relação entre a afetividade e a imitação recíproca como potencializadores de audição preparatória:

Figura 14: Diagrama dos processos de imitação na TAM de Edwin E. Gordon



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

É possível observar que a afetividade e a imitação recíproca relacionam-se entre si e buscam potencializar a audição preparatória das crianças na primeira infância. Por meio da afetividade, a criança se expressa musicalmente de forma recíproca com o adulto que está a imitá-la, estabelecendo vínculos seguros para organizar e discriminar os padrões tonais. A seguir, os processos de imitação dos padrões tonais serão discutidos de forma detalhada.

6.3 A AFETIVIDADE COMO PONTO DE PARTIDA PARA A IMITAÇÃO

Por meio dos episódios analisados, observou-se que a imitação emerge por meio da afetividade e de um espaço seguro para as crianças manifestarem-se e expressarem-se musicalmente. Acredita-se que a imitação recíproca traz em si um olhar sensível do professor, no qual ele apresenta empatia, observação, identificação e validação das manifestações expressivas e musicais da criança. Logo, a imitação recíproca requer atenção, escuta, empatia e sensibilidade para perceber e validar as manifestações expressivas e musicais da criança. Compreendendo a imitação recíproca como um diálogo de trocas mútuas de um determinado conhecimento, é possível identificar que “[...] os bebês e suas mães regulam mutuamente os interesses e os sentimentos, através de vias rítmicas complexas, trocando sinais multimodais e imitações de expressão vocal, facial e gestual” (Trevarthen; Aitken, 2019, p. 29). Os autores explicam ainda que

a imitação realizada pelos recém-nascidos não é apenas uma reprodução ou uma repetição de movimentos do outro, ela tem funções interpessoais para além das competências motoras e expressivas. Mesmo para os recém-nascidos ela corresponde uma influência recíproca de estados pulsionais, no decorrer dos quais os movimentos expressivos e explícitos são identificados e então repetidos, tudo isso para assegurar a não-interrupção de uma comunicação já estabelecida” (Trevarthen; Aitken, 2019, p. 47).

Observou-se por meio dos episódios analisados que o modelo vocal e tonal dos professores, os vínculos seguros do cuidador e dos professores de música, o olhar e o direcionamento, a atenção e o engajamento e o silêncio permeiam a emergência da imitação dos padrões tonais no contexto de aula de música. Estes elementos que constituem a afetividade foram observados nos episódios, trazendo uma triangulação da relação entre a criança, o/a cuidador/a e o/a professor/a.

6.3.1. Os vínculos seguros proporcionados pelo cuidador e pelos professores de música

O papel do cuidador nas aulas de musicalização cria um elo entre o professor e a criança, fazendo com que a criança sinta-se em um espaço seguro para as suas manifestações expressivas e musicais. O papel do cuidador foi identificado nos quatro casos. No Caso 1, a cuidadora incentiva Antonella a cantar, dá abraços e afirmações

positivas sobre suas manifestações musicais. Nota-se que, por meio desse vínculo seguro, Antonella cantou, primeiramente de forma mais tímida e posteriormente, de uma forma segura. No Caso 2, Antônia demonstra sentir-se em um espaço seguro e já demonstra independência para tomar suas próprias decisões. Quando ela percebe alguma diferença nos padrões cantados pelo professor, corre e senta no colo da mãe. No Caso 3, observa-se que o papel da mãe é fundamental para a confiança de Lara, na qual ela acolhe e fornece expressões positivas sobre as manifestações musicais de Lara. No Caso 4, Carolina espera validação das suas manifestações expressivas e musicais ao olhar para o pai, que sempre retribui com um sorriso no rosto. Trevarthen e Aitken (2019, p. 47) explicam que a imitação estabelece uma relação afetiva entre a díade:

As respostas de imitação aparecem no decorrer da interação como 'afirmações', ou comentários sobre as manifestações exageradas do outro. Os bebês mais velhos imitam para declarar ou reforçar a amizade ou a filiação, demonstrando uma grande sensibilidade ao prazer e à apreciação dessas pessoas familiares. Nos bebês mais novos as imitações servem para qualificar uma relação de apego, talvez para a identificação da pessoa imitada como objeto amado ou admirado.

O exemplo, o incentivo, os sorrisos e os feedbacks positivos dos cuidadores criam um espaço seguro para as crianças cantarem, além de fornecer confiança no professor e criar vínculos seguros com os mesmos. O papel dos cuidadores nas aulas de musicalização contribui para a criação de vínculos afetivos entre o professor e a criança, assim como possibilita um espaço seguro para que elas se expressem musicalmente. A criança busca imitar suas relações de apego seguro. Além disso, cuidadores e professores tornam-se modelos de voz cantada.

6.3.2. Os modelos de voz cantada

De acordo com Gordon (2000, p. 23), "imitar é aprender através dos ouvidos de outrem". Ou seja, precisamos de uma relação com o outro para imitar. Já audiar, "é aprender através dos nossos próprios ouvidos" (Gordon, 2000, p. 23). Porém, para audiar internamente é necessário primeiramente ouvir, perceber, reconhecer e reproduzir para que depois possa se tornar interno. Desta forma, a aprendizagem musical ocorre de forma externa para interna. Desta forma, o cuidador e o professor de música tornam-se fundamentais na aprendizagem musical por imitação. É na

relação constituída a partir do outro que a criança vai cantar, repetir e variar os padrões tonais, internalizando de forma orgânica.

A observação e a escuta ativa das crianças dos modelos de voz cantada são identificados nos quatro casos. Foi identificado que as crianças observam e escutam de forma atenta aos modelos de voz cantada por meio do direcionamento do olhar e do sorriso. Os professores cantam a música (todo) e depois cantam os padrões tonais (parte), sendo um modelo de voz cantada para as crianças. Gordon (2015) explica que a criança aprende a cantar por meio de modelos de voz cantada. Assim como as crianças são expostas constantemente aos modelos de voz falada, deve-se apresentar os modelos de voz cantada para as crianças aprenderem a cantar. De acordo com Gordon (2015, p. 101), “por causa do modelo a que foram expostas, as crianças não precisam de lições para aprender a falar. Com o modelo apropriado, não precisarão de lições para aprender a cantar” (Gordon, 2015, p. 101). O autor explica ainda que

a melhor maneira de ajudar as crianças pequenas a descobrir que a sua voz cantada é cantando para elas. Da mesma forma que as crianças tomam por modelo os adultos que usam uma voz falada, tomarão igualmente por modelo os adultos que usam voz cantada” (Gordon, p. 90, 2015).

Ao cantar, os professores apresentaram modelos de canto de padrões tonais arpejados. De acordo com Gordon (2015), os padrões tonais arpejados são os mais adequados para ensinar discriminação e imitação, pois neles existem pequenas separações entre as alturas do som. Sendo assim, “as crianças são mais propensas a ouvir e experimentar as alturas de som arpejadas antes de as cantarem” (Gordon, 2015, p. 87). O autor ressalta ainda que os modelos de voz cantada devem expressar confiança, entusiasmo e aprovação durante suas execuções:

As crianças pequenas devem tomar consciência o mais cedo possível da qualidade da voz cantada (em contraste com a qualidade da voz falada) e da forma como os executantes usam os movimentos rítmicos pais e professores - tal como outros adultos e crianças - devem cantar, entoar e movimentarem-se para elas, **expressando facialmente**, e de **forma contínua, confiança, entusiasmo e aprovação** (Gordon, 2015, p. 60, grifo nosso).

Mariano, Freire e Freire (2021), ao justificarem a importância da avaliação do desenvolvimento musical de bebês e crianças sob a perspectiva da TAM, explicam que o afeto, os vínculos e as interações face a face são importantes para o

desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Eles apontam especificamente que “o canto afetivo, nos primeiros anos de vida da criança, mostra-se [...] importante para a formação do vínculo e seus desdobramentos” (Mariano; Freire; Freire, 2021, p. 09). Desta forma, podemos destacar que a criança irá expressar-se musicalmente em espaços onde ela tenha vínculos seguros e reciprocidade nas suas expressões musicais. Carvalho (2019, p. 73 apud Mariano; Freire; Freire, 2021, p. 09) explica também que “através do canto dirigido à criança, mães e filhos demonstram comportamentos recíprocos considerados necessários para o desenvolvimento de uma vinculação segura”.

Foram identificados modelos vocais recíprocos e seguros nos episódios analisados. Gordon (2015) aponta a importância dos modelos vocais especialmente no que tange ao desenvolvimento do canto. Porém, acredita-se que pais, cuidadores e professores além de serem modelos de voz cantada, são modelos que expressam vínculos seguros para as crianças. Nos Episódios 1 e 2 é possível identificar Antonella observando e escutando os modelos vocais por meio do seu olhar e direcionamento. De forma ainda tímida, ela se encoraja e canta os padrões tonais entoados pelos professores. Além de proporcionar modelos de voz cantada, os cuidadores e professores tornam-se modelos de confiança para a criança. Inicialmente, Antonella estava tímida para cantar, mas demonstrava vontade própria para interagir com os professores. Com a orientação da cuidadora, ela cantou e, posteriormente, engajou-se no canto de padrões tonais por conta própria a partir dos modelos de voz cantada. Ao apresentar os padrões tonais, juntamente com as respostas dos professores, os cuidadores também cantam junto. As respostas dos cuidadores, juntamente com os professores, reforçam o vínculo afetivo entre cuidador, criança e professor, e a criança sente-se segura para cantar também por conta própria. No Caso 2, Antônia observa os modelos de voz dos professores, assim como o modelo da colega Antonella que está cantando junto com os professores, fornecendo uma experiência vicária para Antônia.

No Episódio 1, é possível identificar Lara observando de forma atenta enquanto os professores cantam padrões tonais com a frase proferida por ela: “eu não”. Por meio desse jogo vocal entre os professores, ela começa a cantar os padrões dentro da mesma tonalidade, repetindo e variando os padrões tonais propostos pelos modelos de voz cantada. Acredita-se que por meio desses modelos de voz cantada

e pelo diálogo de padrões tonais, as crianças buscam cantar dentro do mesmo contexto tonal que os modelos vocais estão cantando, sincronizando tonalmente.

O modelo visual relacionado ao modelo de voz cantada dos padrões tonais foi identificado no Episódio 2, no qual Carolina observa o canto e o movimento dos professores. Ela busca cantar os padrões tonais e mover-se em relação a eles, criando novos significados musicais por meio dos modelos visuais e modelos de voz cantada. Neste episódio é possível observar que Carolina está tentando cantar o quinto grau, mas ainda não imita de forma igual. O Professor 1 observa as tentativas de Carolina e não a corrige, apenas demonstra por meio do modelo de voz cantada a nota que ela está buscando cantar.

6.3.3 O contato visual e o direcionamento

O contato visual e o direcionamento foram identificados como parte da imitação recíproca dos padrões tonais. No Caso 1 é possível observar o olhar atento e o direcionamento aos modelos de voz cantada pelos professores. Antonella quer cantar, mas está com vergonha. Ela olha para o Professor 2 e caminha em direção a ele. Quando este professor percebe que Antonella está vindo em sua direção, olha para ela e faz um sinal de positivo com a cabeça, e Antonella canta junto com o professor. Durante o canto dos padrões tonais, eles cantam e respondem olhando nos olhos um do outro. Antônia também canta olhando para o professor, que lhe permite um espaço de confiança para cantar.

Gordon (2015, p. 87-88) explica que ao imitar o padrão tonal de uma criança, “o adulto mantém contato visual direto com a criança, e o processo continua até que esta perca o interesse e olhe para outro lado”. Durante o jogo imitativo de padrões tonais por meio da palavra “não” que Lara sugeriu, foi possível observar um direcionamento através dos olhares dos professores com Lara, fazendo com que ela compreendesse que os professores estavam a cantar com ela, além de se sentir em um espaço seguro para cantar. Por meio do jogo, dos olhares e direcionamento, Lara cantou por conta própria os padrões tonais. Reynolds *et al.* (2020, p. 21) também apontam que o professor pode fazer uma grande diferença ao tornar-se parceiro nas brincadeiras musicais das crianças, fazendo contato visual e sorrindo “durante e após vocalizações e/ou movimentos que um recém-nascido ou uma criança pequena faz”.

No Episódio 8, Lara está deitada no colo da mãe e quando o Professor 2 a olha e direciona o microfone, ela olha para o professor, abre um sorriso, canta o mesmo padrão tonal no microfone e inicia um diálogo de padrões tonais por meio dos olhares e direcionamentos. Neste caso, o microfone é um convite para as crianças cantarem, e não uma obrigação. No Caso 4 é possível observar que o olhar atento, tanto de Carolina quanto dos professores, permitiu uma imitação recíproca do seu gesto aos padrões tonais 5-1. Mesmo quando brincava de esconder seu rosto com o pompom, é possível observar Carolina espiando por meio dele. O olhar para o pai para validar suas manifestações musicais também é identificada nesse episódio. Logo, o olhar e o direcionamento permitem uma sincronia temporal e afetiva entre professores, crianças e cuidadores. Gordon (2015, p. 97) explica que “o contato contínuo de olhos nos olhos entre a criança e o adulto durante a totalidade do processo é de grande importância, porque assim é mais provável que a criança se concentre para ouvir”.

Por meio do contato visual e do direcionamento entre adulto e criança, além de estabelecer uma relação de afeto, de escuta e de troca, eles comunicam-se e conectam-se durante o diálogo de padrões tonais. Desta forma, o diálogo torna-se uma brincadeira, um jogo no qual a criança vai cantando, imitando, repetindo de forma igual e diferente, fazendo suas discriminações e desenvolvendo sua audição preparatória. O contato visual e o direcionamento permitem que a criança se concentre na brincadeira, esteja atenta e participe por conta própria, desenvolvendo sua própria audição.

6.3.4 A atenção e o engajamento por meio da imitação recíproca

Foi possível observar nos quatro casos que, toda vez que o professor imitava uma manifestação expressiva e/ou musical da criança, ela ficava atenta e engajava-se no diálogo imitativo de padrões tonais. Como foi visto no capítulo sobre imitação recíproca, Gordon (2015, p. 85) aponta três razões para imitar os padrões tonais das crianças e explica que isso as mantém “atentas e conscientes àquilo que elas próprias estão a cantar ou entoar”. Reynolds *et al.* (2020, p. 10) explicam como a reciprocidade pode gerar um espaço de atenção, envolvimento e prazeres compartilhados:

A **atenção** e o **prazer compartilhados**, com os adultos percebendo e interpretando com **sensibilidade as contribuições vocais** e de movimento de recém-nascidos e crianças pequenas, são fundamentais para as parcerias

musicais que surgem durante a reprodução da música e do movimento. À medida que as relações e as conversas musicais e de movimento se aprofundam, os adultos muitas vezes aumentam a sua capacidade de interpretar as vocalizações e movimentos dos recém-nascidos e das crianças pequenas como música. Eles afirmam e reconhecem essas respostas musicais através do **envolvimento e extensão da produção musical**. Quanto mais eles percebem, maior a probabilidade de envolverem recém-nascidos e crianças pequenas nesses comportamentos, e mais vocalizações e movimentos os recém-nascidos e as crianças pequenas estarão aptos a contribuir. Assim, os adultos garantem um ambiente rico de música e movimento, interagir e orientar crianças recém-nascidas e pequenas durante suas brincadeiras musicais e de movimento pode ajudar as crianças a ouvirem sua capacidade individual de audiar - de pensar e expressar audeas - com maior sofisticação (grifo nosso).

No Caso 1, quando o Professor 2 imitou a sílaba “piu piu” proposta por Antonella no episódio 6, ela engajou-se na brincadeira e começou a cantar os padrões tonais que os professores estavam cantando, prevendo suas notas. Ela demonstrou muita felicidade quando o Professor 1 imitou seu padrão tonal “mi ré dó”, no qual ela imita com precisão e sente-se reconhecida. Assim, ela entra no diálogo imitativo de padrões tonais, repetindo e variando os padrões tonais e, por fim, criando uma melodia por meio dos padrões tonais e de uma música do seu contexto cultural. Acredita-se que o fato do professor validar a manifestação de Antonella fez com que ela ficasse atenta e cantasse junto com os professores.

No Episódio 1 é possível observar que a imitação da negação de Lara engajou ela no diálogo de padrões tonais. Quando sua fala foi imitada dentro de um padrão tonal, Lara demonstrou atenção e felicidade. Quando sua manifestação foi validada, Lara ficou atenta e quis entrar na brincadeira também. Ela ficou observando e ouvindo o diálogo de padrões tonais que os professores estavam fazendo, preparou-se e cantou os padrões tonais por conta própria, ajustando-se e preparando-se para responder, participando de forma ativa durante o diálogo de padrões tonais. No Episódio 3 também é possível observar a atenção e o engajamento de Lara ao ser imitada pelo seu padrão tonal com a sílaba “nha”. Quando ela percebeu que foi imitada, ela abriu um sorriso, prestou atenção na brincadeira e cantou padrões tonais juntamente com os professores. Ao ser imitada com o pompom na cabeça, Carolina entrou em um jogo de som e movimento com os professores, demonstrando muita atenção e engajamento na interação.

6.3.5 O silêncio e a sincronia temporal

Gordon (2015) aponta em sua teoria o silêncio como parte do processo de aprendizagem musical das crianças. Ele explica que o silêncio dá espaço para que as crianças processem o que ouviram, bem como o que elas mesmas estão a cantar. Ele explica ainda que “é durante o silêncio que as crianças são mais capazes de fazer comparações e, assim, aprender e começar a alcançar a natureza da audição” (Gordon, 2015, p. 101). É também neste silêncio que a criança tem espaço para expressar-se por conta própria. Além de reverberar o que estamos cantando em nossa mente, o silêncio possibilita que a criança possa discriminar os padrões tonais cantados para ela com os que ela está a propor. Neste caso, o silêncio é um espaço de expressão musical da criança. Além disso, ao manifestar-se, o professor consegue identificar os processos de aprendizagem musical da criança, podendo assim orientá-la da melhor maneira.

O silêncio também é importante para as trocas de turno durante o diálogo de padrões tonais. Ele proporciona escuta interna e externa, empatia e reciprocidade para ouvir, cantar e ser acolhido. Por meio do silêncio, ouvimos e somos ouvidos, e isso pode estabelecer um diálogo musical de repetições e variações.

A sincronia temporal apresentada na Revisão da Literatura é o que permite a troca de turnos de canto e escuta. Ela foi identificada nos quatro casos, nos quais havia espaço para a criança cantar e escutar, bem como havia espaço para o professor escutar e cantar junto com a criança. O diálogo imitativo permite a escuta e o canto, gerando reciprocidade e empatia. O microfone nos Casos 1, 2 e 3 proporcionou essa troca entre professor e aluno, dando espaço para que cada um cantasse e também escutasse. Durante o silêncio, as crianças cantavam seus padrões tonais, fazendo suas próprias discriminações.

O silêncio, proposto por Gordon (2015) pode ser um ponto crucial para a imitação recíproca, pois é por meio do silêncio que o professor de música dá espaço para o aluno expressar-se e ouvir os padrões internamente. Freire e Freire (2010) explicam que “as crianças pequenas são significativamente responsivas à música, sobretudo quando lhes são propostos ambientes ricos em canções sem palavras e momentos de silêncios para que elas se expressem”. Desta forma, a criança tem espaço para expressar-se de forma genuína “de acordo com a sua situação social de desenvolvimento e, assim, seja compreendido dentro de suas possibilidades

comunicativas e expressivas (Freire; Freire, 2010). Van Puyvelde *et al.* (2010) apontam que a coordenação rítmica proporcionada pela sincronia temporal revela uma correspondência de ritmo vocal com o apego seguro. Do contrário, as respostas vocais são baixas quando relacionadas com um apego inseguro. O pulso intrínseco apresentado pela musicalidade comunicativa demonstra uma regulação nas trocas de turno no processo comunicativo. Ainda, ao falar sobre a musicalidade comunicativa, Parlato-Oliveira (2019) explica que escutar e reconhecer as produções e os discursos proporcionados pelo bebê por meio do corpo, do olhar, do movimento e dos sons, permite reconhecer a importância do bebê na construção das suas próprias condições e possibilidades. De acordo com a autora, “o bebê passa do lugar de submetido à história a ator da sua própria história, decidindo e organizando suas representações” (Parlato-Oliveira, 2019, p. 12). Ou seja, por meio do silêncio damos espaço para a criança também ser protagonista do seu próprio desenvolvimento musical.

6.4 A IMITAÇÃO RECÍPROCA NA AUDIAÇÃO PREPARATÓRIA

A análise dos dados revelou que por meio da imitação recíproca, as crianças foram capazes de discriminar padrões tonais, sincronizar tonalmente, resolver os padrões tonais na tônica, buscar uma sintaxe musical, repetir, variar e criar os padrões tonais. Ou seja, elas não imitaram apenas de forma mecânica e reprodutiva. A imitação recíproca dos padrões tonais proporcionou uma troca mútua entre professores, cuidadores e crianças, e possibilitou que elas fizessem descobertas em relação ao seu próprio canto. Sendo assim, a imitação é uma das bases da audição. De acordo com Gordon (2000, p. 22), a imitação é o “primeiro passo da aprendizagem que permite a melhor utilização do potencial de audição”. A imitação permite “[...]que as crianças façam descobertas acerca da natureza do seu canto e da sua entoação, bem como da sua relação - quer imitação seja fiel ou não - com os padrões tonais e rítmicos cantados e entoados pelos adultos ou pelas crianças que as rodeiam” (Gordon, 2015, p. 85).

Logo, as crianças são protagonistas da sua própria aprendizagem musical. Mariano, Freire e Freire (2021, p. 05) apontam o protagonismo como parte da aprendizagem musical e explicam que as crianças desde muito cedo já “apresentam desejos, preferências e mostram indícios de suas personalidades que precisam ser

consideradas e respeitadas”. A imitação recíproca não impõe que a criança responda em prontidão e não se espera que ela cante sempre o que o professor cantar. Gordon (2015, p. 97-98) explica que a “tentativa de executar o padrão é uma indicação clara que [as crianças] estão a aprender e de que, após uma resposta incorreta, é mais provável do que improvável que se siga uma resposta correta”. Assim, o processo de aprendizagem musical da criança é respeitado e cria-se possibilidades para que ela desenvolva sua própria audição preparatória.

A imitação recíproca surge quando adulto e criança estão mutuamente engajados na troca de um conhecimento musical. Ou seja, o adulto não tem o papel de detentor do conhecimento, mas sim de guiar e trocar musicalmente com a criança, sendo um modelo musical. Por meio dessa relação mútua de descobertas a criança vai desenvolvendo a sua própria autoconfiança, muito importante para o próximo tipo de aprendizagem, a assimilação. De acordo com Gordon (2015, p. 94), conforme as crianças vão desenvolvendo-se ao longo dos estágios de audição preparatória; “a maturidade da criança e sua auto confiança são também relevantes” para o desenvolvimento da audição preparatória. Quando as crianças estão no tipo de aprendizagem imitação, passam a aprender de forma auditivo/oral, ou seja, elas ouvem diversas vezes o mesmo padrão (auditivo) e passam a cantar o padrão tonal (oral), sem dar nomes às notas que estão cantando:

Na aprendizagem auditiva/oral, escutar música envolve um processo auditivo, executar música envolve um processo oral. No nível auditivo/oral, um aluno pode aprender a reconhecer um padrão, simplesmente por ouvi-lo muitas vezes seguidas. Logo, a parte auditiva foi ativada sem a parte oral. Só quando os alunos imitam, cantando ou entoando o que ouviram, é que a parte oral do nível auditivo/oral entra em jogo (Gordon, 2000, p. 125).

Ou seja, a criança precisa ouvir diversas vezes os padrões tonais para cantar. Quando ela começa a cantar, passa a imitar o que ouviu. Sendo assim, ouvir, reconhecer e cantar “são necessárias para que o potencial da audição se concretize” (Gordon, 2000, p. 126). De acordo com o autor, aprender a escutar, sem aprender a cantar o que se ouve, nunca pode aperfeiçoar a apreciação musical; por outro lado, quando os alunos cantam sem escutar, o resultado é uma entoação e um ritmo deficientes. (Gordon, 2000, p. 126-127).

A reciprocidade que ocorre por meio da imitação dos padrões tonais oportuniza um espaço em que cada participante pode escutar e cantar, estabelecendo um

diálogo mútuo entre os pares. Freire (2006, p. 897) destaca que na aprendizagem auditivo/oral é possível “a interação musical com foco na produção sonora e na capacidade de imitação e criação de padrões melódicos e rítmicos”. Esse jogo de vai e vem, com repetição e variação dos padrões, é que vai desenvolver a competência da audiação:

O desempenho no nível auditivo/oral integra uma interação constante entre o auditivo e o oral, porque, quando os alunos ouvem padrões tonais e rítmicos e, em seguida, cantam ou entoam o que acabaram de ouvir, aprendem a escutar esses padrões com mais precisão e podem executá-los também com mais precisão. O contínuo vaivém da aprendizagem, que envolve mover-se do auditivo para o oral e vice-versa, é o modo como os alunos desenvolvem a sua competência de audiação (Gordon, 2000, p. 126).

Isso justifica e ajuda a compreender a função da imitação como um processo de audiação preparatória na Teoria de Aprendizagem de Edwin Gordon. Além disso, a imitação na audiação preparatória está no centro dos três tipos de aprendizagem musical, ou seja, ela faz parte de um processo de aprendizagem e não é um fim. Logo, a imitação recíproca é a ponte para que a imitação não se torne um fim, mas sim um meio para o desenvolvimento da audiação preparatória e da compreensão musical. É por meio da imitação recíproca que a criança manifesta imitações por conta própria, sem serem impostas, desenvolvendo a sua própria aprendizagem musical. A imitação recíproca possibilita a discriminação e a criação de padrões tonais por meio dos padrões já familiarizados. De acordo com Tormin (2014, p. 79), “é importante dizer que a imitação é uma etapa da aprendizagem musical e não uma etapa final, mas é que normalmente acontece com muitas crianças e adultos em seu desenvolvimento musical: não passam da imitação”.

A autora investigou a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e apontou algumas convergências entre elas. Dentre elas, a autora aponta que Vigotski compreende a imitação como um meio e não um fim, assim como Gordon aponta na aprendizagem musical de audiação preparatória:

Esta percepção da imitação de Vigotski está presente na teoria de Gordon, pois quando Gordon utiliza o termo imitação, ele se refere a um tipo de audiação preparatória que pertence a um processo sequencial e potencial de desenvolvimento musical. Conseqüentemente, o estágio de imitação terá continuidade no processo de desenvolvimento musical da criança e seguirá para o estágio de assimilação” (Tormin, 2014, p. 79-80).

Logo, a imitação é um processo da audição preparatória. Durante a análise dos dados, algumas características foram identificadas como caminhos potencializadores da imitação recíproca para a audição preparatória. Ao imitar, as crianças demonstraram intencionalidade para cantar. Quando elas reconhecem os padrões tonais, elas cantam e buscam comparar e discriminar o seu padrão com o do outro. Ao imitar de forma recíproca, é possível que os pares encontrem uma sincronia tonal e cantem dentro de uma mesma tonalidade, buscando a resolução da mesma durante este diálogo. Ao ouvir e cantar de forma recíproca, a criança busca organizar musicalmente seu canto, realizando uma sintaxe musical.

Portanto, compreende-se que a função da imitação na audição preparatória é permitir a organização e a discriminação dos padrões tonais e rítmicos por meio da interação musical recíproca, potencializando a audição preparatória da criança. Saber perceber, identificar, reconhecer, repetir e comparar padrões diferentes permite que o aluno tenha uma ação consciente, intencional e com propósito musical durante a imitação, levando à audição. Do contrário, repetir automaticamente sem se envolver numa interação recíproca apenas estabiliza, habitua e não permite que o aluno siga para os próximos estágios da aprendizagem musical.

6.4.1 Intencionalidade

Gordon explica que “o processo de aculturação não requer, por parte das crianças, pensamento consciente ou atividade intencional, mas quando as crianças imitam fazem-no com algum propósito” (Gordon, 2015, p. 50). Ou seja, ao imitar, as crianças buscam expressar manifestações musicais familiares, utilizando seus próprios recursos para propor algo. A intencionalidade é compreendida como uma ação propositiva da criança que, quando recíproca, gera um diálogo entre o adulto e a criança.

Desta forma, a criança demonstra que já tem recursos próprios para engajar na brincadeira. Gordon (2015) explica que quando a criança começa a imitar, ela já está consciente dos padrões que está a cantar e dos padrões que está imitando, e por isso é capaz de provocar. A consciência individual e intencional para interagir com o outro, no qual a criança demonstra através de atos coordenados que a sua intenção é controlada, é entendida como intersubjetividade na musicalidade comunicativa

(Trevvarthen; Aitken, 2019). De acordo com Gordon, é possível identificar que a criança está consciente dos padrões que estão a cantar por meio das suas expressões faciais e/ou pelo movimento:

[...] no estágio 4 da audição preparatória as crianças indicam geralmente através de expressões faciais e/ou movimento que estão conscientes de que o padrão tonal que estão a cantar ou o padrão rítmico que estão a entoar não é necessariamente o mesmo que o padrão que o adulto está a cantar ou a entoar. Isto é, embora sejam capazes de cantar aproximada ou exatamente a dominante ou a tônica [...], as crianças descobrem que não estão a imitar o padrão que está a ser ou foi executado pelo adulto (Gordon, 2015, p. 96).

Quando a criança está no tipo de audição preparatória imitação, ela começa a fazer comparações do seu canto com o do outro e busca perceber se canta igual ou diferente, fazendo suas primeiras discriminações. Pode ser difícil afirmar por meio da observação que a criança teria a intencionalidade de responder aos padrões tonais, mas analisando os comportamentos que Gordon aponta em sua teoria, identificamos ações intencionais durante o diálogo imitativo dos padrões tonais das crianças participantes.

Como uma ação propositiva e intencional de criar um jogo vocal com os professores, foi identificado no episódio 6 Antonella cantando os padrões tonais junto com os professores, já prevendo as notas que eles cantariam. Além dela cantar por conta própria, ela abre um sorriso e fica olhando em direção aos professores, demonstrando que ela sabia que estava cantando junto e tinha o intuito de provocar e mostrar para os professores que ela sabia dos padrões tonais que eles estavam cantando. Pode-se identificar o mesmo quando ela canta “piuí abacaxi” olhando para os professores. Quando eles a imitam, ela abre um sorriso e vira a cabeça de lado, feliz. No episódio 3, Lara busca provocar os professores, cantando o padrão tonal “mi ré# dó#” no copo, para brincar com ela. Ela olha em direção aos professores e canta com o copo em frente à sua boca. Ao ser imitada de forma recíproca, ela entra no jogo imitativo, juntamente com os professores.

A intencionalidade que Gordon propõe em sua teoria é a vontade de propor ou responder aos padrões tonais, de forma consciente. A intencionalidade também foi identificada na análise dos dados, como a vontade própria da criança em participar do jogo imitativo de padrões tonais, fazendo com que ela busque maneiras de participar e se envolver na brincadeira por conta própria, desenvolvendo seu protagonismo no seu próprio desenvolvimento musical.

Nos episódios 1 e 2 podemos identificar a vontade de Antonella em cantar padrões tonais no microfone. Ela demonstrava querer cantar por meio do direcionamento do seu olhar para os professores. Ela se encorajou e caminhou por conta própria em direção ao microfone e cantou os padrões tonais. O mesmo aconteceu no episódio 6, quando, após observar o diálogo imitativo entre Antonella e professores, Antônia também caminhou em direção ao microfone para cantar. No episódio 1, Lara diz “eu não”, como uma forma de provocar. O olhar em direção aos professores e o sorriso no rosto pode levar à interpretação da intencionalidade dela. Além disso, ela engajou-se e participou da brincadeira junto com os professores por meio da sua fala. Carolina não demonstra provocar um diálogo imitativo com os professores, mas canta com a intencionalidade de relacionar o padrão tonal com o movimento do pompom.

6.4.2 Discriminação dos padrões tonais

Ao entrar nos estágios de imitação da audição preparatória, as crianças começam a comparar seu canto com o canto dos outros. Especialmente no estágio 5, quando as crianças se tornam capazes de reconhecer e discriminar os padrões tonais e rítmicos. Gordon (2015) explica que aprendemos de duas formas: discriminando e inferindo. A aprendizagem por discriminação está associada à imitação e fornece uma preparação para a aprendizagem por inferência. Porém, os dois tipos de aprendizagem não se excluem uma da outra, elas podem ocorrer juntas, mesmo uma recebendo mais ênfase que a outra. De acordo com Gordon:

A aprendizagem de cor, sob forma de imitação ou memorização, é crucial para a aprendizagem por discriminação e fornece a base para posterior generalização e abstração que ocorre na audição, na aprendizagem por inferência. Só fazemos inferências simples quando estamos a proceder à aprendizagem por discriminação, mas usamos muito, se não tudo o que discriminamos, quando procedemos à aprendizagem por inferência (Gordon, 2000, p. 121-122).

Portanto, a discriminação é a base da inferência. Ao passar pela discriminação, o aluno tem uma preparação sólida para inferir. Gordon (2000) explica que sem a capacidade de discriminar, os sons soariam da mesma maneira. Logo, “para audiar, devemos primeiro aprender a discriminar (Gordon, 2000, p. 123). Isso nos faz compreender a função da imitação como processo da audição preparatória. De certa

maneira, imitar o igual e memorizar faz parte do processo de aprendizagem. A imitação não deve estabilizar-se e a forma como os professores irão orientar essa aprendizagem é que tornará a imitação um processo ou um fim. De acordo com o autor, “encorajar o reconhecimento da diferença, em vez da passiva aceitação da semelhança, é um objetivo importante da aprendizagem auditiva/oral” (Gordon, 2000, p. 130). O autor explica que podemos identificar quando as crianças estão a discriminar padrões tonais e rítmicos, especialmente pelo “olhar fixo de audição”:

Há sinais claros que as crianças dão quando estão preparadas para deixar o quarto e passar para o quinto estágio da audição preparatória. Entre estes está principalmente o “olhar fixo de audição”. A criança olhará fixamente durante alguns segundos para os pais, o professor ou outra pessoa, enquanto toma consciência de que existe uma diferença entre o seu canto ou sua entoação e os de outra pessoa. É esse o primeiro vislumbre da discriminação, a percepção de que a música pode ser igual ou diferente. O abrir a boca e o inclinar a cabeça são uma indicação comum desta tomada de consciência. Num certo sentido, as crianças estão agora a tentar entrar no mundo da audição. Nesta altura, contudo, elas não sabem como corrigir o seu canto, a sua entoação ou o seu envolvimento e, assim, são incapazes de começar a entrar no mundo da audição. Sabem apenas que há alguma coisa que não está bem certa. Este pode ser o momento mais importante da educação musical das crianças (Gordon, 2015, p. 95).

Essas características de discriminação foram identificadas no episódio 6 quando Antônia, ao tentar responder o padrão tonal “sol dó mi”, parou, olhou para o professor, baixou a cabeça, fez um bico com a boca e correu em direção à mãe. Acredita-se que ela percebeu que o padrão cantado não era “mi ré dó” como ela estava cantando anteriormente. É identificado também o processo de discriminação dos padrões tonais quando Lara, ao responder o padrão tonal “dó mi sol”, responde “sol mi”. Antes de concluir seu canto, ela para, olha para o professor e fica em silêncio. Acredita-se que ela se deu por conta que o que ela cantou não foi o mesmo que foi cantado para ela.

6.4.3 Sintaxe musical

De acordo com Gordon (2015, p. 35), “a música não é uma linguagem porque não possui uma gramática nem partes do discurso”. Porém, a música apresenta uma sintaxe, ou seja, uma organização dos sons, no qual aprende-se música por meio da ordem lógica dos sons. O autor chama essa organização dos sons de sintaxe e aponta que:

para aprendermos a sintaxe duma peça de música temos que audiar a sua organização e estrutura. Assim, se as crianças audiarem a tonalidade (por exemplo, maior ou menor harmônica) [...] simultânea e continuamente enquanto ouvem, executam lêem, escrevem, improvisam ou criam música, então estarão a audiar características sintáticas que as ajudarão a atribuir sentido à música (Gordon, 2015, p. 35).

Gordon *et al.* (1998, p. 10) explicam que “as crianças devem usar a ferramenta da imitação enquanto balbuciam, brincam e experimentam música para começar a dominar a sintaxe musical”. O episódio 7 demonstra Antonella buscando uma sintaxe musical que desse sentido ao padrão tonal cantado por ela e pelos professores. Ela relaciona uma música familiar (Piuí Abacaxi) com o padrão tonal “mi ré dó”, fazendo relações também com a sílaba “piu” proposta por ela. O trecho “piuí abacaxi” apresenta uma melodia descendente de graus conjuntos que termina na dominante. Já o padrão “mi ré dó” também apresenta uma melodia descendente de graus conjuntos, porém finaliza na tônica. Isso demonstra que Antonella já internalizou o padrão tonal “mi ré dó” e agora começa a fazer relações dos recursos musicais que ela tem, trazendo seu contexto sócio-cultural elaborados de forma interna. Este caso pode ser explicado pela atividade combinatória da imaginação:

Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É a capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (Vigotski, 2018, p. 19).

O episódio 6 também apresenta Antonella buscando uma sintaxe ao prever as notas que os professores estavam cantando. Ela possivelmente estava pré-audiando e organizando os sons dos padrões tonais cantados pelos professores. De acordo com Gordon, a antecipação significa “a expectativa do que vamos ouvir na música que nos é familiar” (Gordon, 2000, p. 39). Gordon (2000, p. 28) explica que:

o tipo mais comum de audiação tem lugar quando estamos a ouvir música familiar ou não-familiar. À medida que escutamos, ouvimos padrões tonais e padrões rítmicos que nos são familiares ou não, e é pela sequência, lembrança, antecipação e predição dos padrões, através da audiação, que damos significado sintático ao que escutamos. O procedimento é o mesmo quando ouvimos falar, prestando atenção às palavras individualizadas e combinando-as em frases e períodos na nossa mente, para dar significado gramatical e sintático ao que vamos escutando.

Ou seja, é possível que Antonella estivesse organizando os elementos musicais que lhe são familiares numa sintaxe musical, permitindo que ela fizesse novas criações e relações por meio dos padrões tonais e das músicas que já lhe são familiares. A sintaxe que Antonella apresenta é elementar, são suas primeiras organizações dos sons que ela está estabelecendo com os padrões tonais e canções familiares. Gordon explica que “para que possam apreender a sintaxe elementar, as crianças têm que audiar simultaneamente pelo menos cinco aspectos da música: a direção das alturas do som, o tom de repouso, as diferentes durações, o posicionamento dos macrotempos e o tempo (Gordon, 2015, p. 35).

O Episódio 8 apresenta claramente um exemplo de imitação recíproca que Gordon propõe ao sugerir que o professor imite o padrão tonal da criança. Este exemplo demonstra Lara organizando, por meio da imitação, suas perguntas e respostas, nas quais, além de sincronizar tonalmente, ela estabelece uma sintaxe musical ao cantar de forma recíproca com o professor. Os padrões tonais que Lara propôs estavam dentro da tonalidade cantada e buscavam uma resolução da nota de repouso, demonstrando uma busca de organização dos sons dentro da tonalidade. Ao responder o padrão tonal “sol mi” em resposta ao padrão tonal “dó mi sol”, ela está respondendo o mesmo padrão, porém de forma invertida.

6.4.4 Sincronia tonal

Em busca de uma organização dos sons, a sincronia tonal proporcionada pela imitação recíproca foi identificada nos episódios analisados como uma organização dos padrões tonais dentro de um centro tonal e de compreensão da nota de repouso. Van Puyvelde *et al.* (2010) apresentam o termo “sincronia tonal” para explicar a interação entre uma díade que troca vocalizações baseadas em aspectos tonais. Eles acreditam também que existe uma relação entre sincronia tonal e aspectos do desenvolvimento como vínculo, apego e disponibilidade emocional. De acordo com Gordon (2015, p. 85), ao entrar nos estágios de imitação da TAM, “é de esperar que as crianças tenham já consciência do tom de repouso da tonalidade em que o padrão tonal é executado”. Para ele, “uma tonalidade é definida pelo seu centro tonal, [...] que é chamado o tom de repouso. [...] Uma tonalidade, pelo contrário, tem sempre um centro de altura [...]” (Gordon, 2000, p. 190). O autor explica a importância de

audiar a tonalidade, pois a “tonalidade constitui a preparação fundamental, não só para apreciação musical, mas também para a literacia musical, porque sem sentido de tonalidade ser-nos-ia impossível compreender a música ocidental” (Gordon, 2000, p. 215).

De maneira geral, é possível identificar que, em todos os episódios, as crianças cantaram dentro do centro tonal apresentado. O episódio 6 demonstra que Antonella consegue sincronizar tonalmente prevendo as notas cantadas pelo professor. No episódio 1 o contexto tonal apresentado foi em ré frígio, porém os padrões tonais foram cantados em Eb maior, sendo o segundo grau da tonalidade de ré frígio. De toda forma, optou-se por trabalhar o contexto do arpejo maior tendo como referência o segundo grau do modo frígio. O mesmo acontece no episódio 3, no qual a canção é apresentada em dó# eólio, mas os padrões tonais cantados em mi maior, terceiro grau de dó# eólio. Neste episódio, é possível identificar como professores e Lara ajustaram-se e sincronizaram-se tonalmente. No episódio 8, Lara canta de forma recíproca os padrões tonais dentro do mesmo contexto tonal. No episódio 2 é possível observar que Carolina ainda não canta exatamente a mesma nota, mas já entoava notas que fazem parte da tonalidade cantada. É possível observar nestes episódios que, por meio da imitação recíproca, os padrões tonais repetem-se e variam, mas mantêm-se dentro de um centro tonal. A repetição e a variação permitem a discriminação e a criação de novos padrões tonais organizados dentro do centro tonal. É importante ressaltar que a sincronia tonal foi identificada em um contexto de aula de musicalização, com crianças que já frequentavam as aulas anteriormente e com professores de música habilitados. Este tipo de contexto pode contribuir para o desenvolvimento da sincronia tonal.

6.4.4.1 A nota de repouso e o padrão tonal “321”

Ao entrar em sincronia tonal durante o diálogo de padrões tonais foi possível identificar a busca da resolução da nota de repouso por meio do padrão tonal “321”. Antonella apresenta este padrão tonal nos episódios 2, 3 e 4, bem como Antônia no episódio 6. Lara também apresenta o mesmo padrão nos episódios 5, 6 e 7. Antonella canta o padrão “321” no episódio 5 ao responder o padrão tonal “dó mi dó”. Além dela cantar duas notas cantadas pelo professor, ela buscou resolver o padrão tonal, assim como o professor também o fez. No episódio 6, Antonella, além de prever as notas,

cantou o padrão “321” a partir da nota 3, neste caso, a nota mi, respondendo ao padrão tonal descendente “dó4 sol mi”. O mesmo acontece no episódio 8, quando Lara responde “mi ré dó” ao padrão tonal “dó3 sol mi”. Ela responde a partir da última nota que ouviu e resolve na nota de repouso. No episódio 6 é possível identificar a intencionalidade de Antônia ao querer cantar o padrão “mi ré dó”. Possivelmente ela quis cantar com o professor por reconhecer este padrão tonal. Quando o professor canta outro padrão tonal, ela percebe que não é o mesmo e não canta. No episódio 1, Lara canta o mesmo padrão tonal arpejado ascendente proposto pelo professor. Ao responder o mesmo padrão descendente, ela relaciona com o padrão diatônico “321”, possivelmente porque já está internalizado e ela está buscando fazer as discriminações destes padrões. No episódio 3 Lara provoca os professores a cantar com ela por meio do padrão “321”.

Esses episódios nos mostram que este padrão tonal já lhes é familiar e que já está internalizado. Tormin (2014, p. 95) explica que “ao interiorizar pequenas estruturas musicais, o bebê começa a ter respostas musicais cada vez mais elaboradas e vai além da imitação, criando assim, espontaneamente, novos padrões melódicos”. A autora explica ainda que

em um ambiente musical favorável, o bebê vai absorvendo e aprendendo as estruturas musicais (padrões rítmicos e tonais) por meio dos estágios de aculturação e imitação na audição preparatória. O processo ocorre quando estas pequenas estruturas musicais vão sendo interiorizadas e armazenadas na memória do bebê, ou seja, vão compondo o vocabulário musical que possibilita o bebê interagir o balbúcio (ritmo e tonal) e ir além dele. À medida que o bebê vai dominando as estruturas musicais interiorizadas, ele vai fazendo variações sonoras e criando novas formas de se comunicar musicalmente, indo além dos estágios de imitação (Tormin, 2014, p. 97).

Acredita-se que o padrão “321” esteja internalizado pelos padrões tonais cantados durante a aculturação e/ou por este padrão ser bastante utilizado dentro das canções folclóricas infantis brasileiras. De acordo com Gordon, “a primeira forma de alguém sentir a satisfação de prever uma resolução harmônica no final de uma peça, por exemplo, é através da audição (Gordon, 2015, p. 36).

6.5 IMITAÇÃO: AMIGA OU INIMIGA DA APRENDIZAGEM MUSICAL?

A reflexão sobre a imitação ser potencializadora ou não da aprendizagem musical foi um dos questionamentos iniciais desta pesquisa. Por meio da análise dos

dados, é possível considerar que a imitação faz parte do processo de aprendizagem musical. Porém o que vai estabilizar ou potencializar a imitação é a forma como o professor e/ou adulto irá orientar a criança. Embora Gordon apresente em sua teoria algumas estratégias de ensino musical, seu olhar é voltado para a aprendizagem do aluno e não para o ensino.

Gordon (2015) explica que as crianças passam por diferentes tipos de orientações durante a audição preparatória: orientação informal estruturada e não-estruturada. A orientação informal não-estruturada é quando pais e professores inserem a criança em contato com a cultura, de forma natural. Quando é estruturada, no caso dos estágios de imitação, existe um planejamento mais específico para cada lição. Ele destaca que nenhuma das orientações impõe informações ou competências à criança.

Ao discutir a função da imitação na aprendizagem musical nesta pesquisa, destacou-se o papel do professor durante a aprendizagem musical da criança. A forma como o professor irá interagir e orientar as crianças poderá tornar a imitação potencializadora ou limitadora de aprendizagem musical. Gordon (2015) discute que o professor tem o papel de guiar a aprendizagem musical durante a audição preparatória. Pérez *et al.* (2018) apresentam um quadro apresentando algumas diferenças entre o ensinar e o guiar:

Quadro 6: Enseñar o guiar

ENSEÑAR	GUIAR
Se trata de transmitir información o centrarse en el desarrollo de habilidades.	Respetar y seguir la inteligencia del niño para aprender por si mismo. No se centra en la adquisición de habilidades.
Programar y planificar en el tiempo.	Nutrir la intuición y el instinto del niño.
Esperar respuestas concretas.	Respetar su ritmo de aprendizaje y su forma de aprender.
Crear expectativas.	No esperar respuestas concretas.
Desechar las respuestas que no son las esperadas.	Conectar con sus respuestas espontâneas.
El niño se adapta al modelo.	Conectar con sus necesidades: emocionales, de movimiento, etc.

Fonte: Perez, 2018.

Nota-se que ao orientar, o professor não impõe o conteúdo, mas orienta para que o aluno faça suas próprias descobertas musicais. Já ao ensinar, esperam-se respostas concretas e não se conecta com o aluno. Ainda, de acordo com Vigotski (2018, p. 71), “a educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado”. Quando a imitação se torna imposta e unilateral, na qual o aluno apenas responde ao que o professor pediu, essa criança, além de não estar sendo ouvida, não está sendo instigada a refletir sobre suas próprias respostas. O objetivo da criança será apenas de imitar de forma igual. Ao conseguir isso, ela irá compreender que conseguiu êxito e já teve seu objetivo alcançado, cessando sua aprendizagem quando, na verdade, a criança poderia estar sendo instigada a discriminar os sons, dando continuidade ao seu processo de aprendizagem musical por meio da imitação. Pode-se considerar, desta forma, a imitação como inimiga da aprendizagem musical.

Do contrário, quando a imitação ocorre por meio de uma interação bidirecional e recíproca, além da criança ser escutada, ela é capaz de escutar o que canta, comparar seu canto com o do outro e realizar discriminações por conta própria. Gordon (2015) destaca que é importante que as crianças façam suas próprias descobertas, e que o papel dos adultos é orientar e não forçar a imitação. É desta forma que a criança continuará seu processo de aprendizagem musical, assimilando os padrões tonais, rítmicos e seu movimento fluído:

Quando os alunos imitam padrões, estão inicialmente preocupados com a semelhança dos mesmos, isto é, em reproduzir exatamente o que vêem ou ouvem, mas quando ouvem padrões estão inicialmente preocupados com as diferenças entre os padrões, como maneira de definir as semelhanças entre eles através da inferência. No nível auditivo/oral, ensina-se aos alunos semelhança entre os padrões, através da imitação, após o que são encorajados a aprender as diferenças entre os padrões através da criatividade e da improvisação na audição. Quanto mais padrões tiverem aprendido a imitar, maior vantagem tirarão de aprender a discriminar e audiar diferenças entre padrões (Gordon, 2000, p. 130).

A imitação recíproca apresentada por Gordon e discutida nesta investigação apresenta formas de orientação para potencializar a aprendizagem musical por meio da imitação. Logo, para realizar a imitação recíproca, é necessário um olhar atento e sensível do adulto que está a interagir com a criança. Gordon (2015) propõe que se deve imitar os padrões tonais das crianças para que elas possam fazer suas discriminações. Nesta pesquisa, identificamos que, além de imitar os padrões tonais

das crianças, é importante imitar suas manifestações expressivas, tendo em vista que elas aprendem de forma concreta (Vigotski, 2018b). Estas, por sua vez, podem gerar a imitação recíproca de padrões tonais. Assim, a imitação recíproca pode ocorrer por meio dos padrões tonais, padrões rítmicos e manifestações expressivas. Destaca-se a reciprocidade como um elemento-chave para o educador musical potencializar a audição dos seus alunos.

É importante destacar que reproduzir, copiar e memorizar fazem parte do processo de aprendizagem por meio da imitação. Porém, por meio da orientação, deve-se instigar a criança a dar continuidade para sua aprendizagem musical e não cessar quando ela consegue fazer igual. A partir do momento em que ela consegue fazer igual, propor brincadeiras de discriminação podem estimular a criança a fazer suas próprias descobertas musicais. Gordon (2015, p. 98) explica que é a diferença e não a semelhança “que promove a continuidade da aprendizagem. A aprendizagem positiva cessa com a repetição infundável”.

6.5.1. Algumas reflexões sobre o papel do professor de música

Por meio desta análise busca-se trazer algumas reflexões acerca do papel do professor na aprendizagem musical. As interações e orientações do professor podem fazer diferença no desenvolvimento musical das crianças. Pérez (2018) ressalta a importância do papel da orientação dos pais e dos professores durante a aprendizagem musical e explica que ações inadequadas, como, por exemplo, *feedbacks* negativos em relação às manifestações musicais das crianças podem gerar bloqueios para o resto da vida:

Quando em uma tentativa inadequada de imitar, tanto tonal quanto ritmicamente, a pessoa recebe um feedback negativo, isso a fará perceber sua tentativa como um erro e não exatamente o que é, uma tentativa desconhecida resultante de um momento essencial de aprendizagem. Se a pessoa perceber a tentativa como um erro, é provável que não queira tentar novamente - uma decisão que infelizmente muitas vezes dura a vida inteira ou se tentar novamente estará tentando controlar mais, o que bloqueia o ajuste automático que o cérebro é capaz de fazer por si mesmo quando for permitido. Ações inadequadas dos professores neste momento podem frustrar para sempre a motivação para fazer música e são a origem da maioria das ideias negativas sobre a própria musicalidade que as pessoas guardam dentro de si para o resto da vida. É por isso que não achamos exagero chamar este momento de o mais importante na vida musical de uma pessoa (Pérez *et al*, 2018, p. 53).

Isso exprime também a importância da formação e habilitação específica em Licenciatura em Música para atuar como professor de música no ensino e aprendizagem musical de crianças, jovens e adultos. Compreender sobre o desenvolvimento integral e musical, bem como a didática musical e seus outros componentes de um curso de licenciatura em música são a base para proporcionar uma aprendizagem musical mais adequada aos alunos. Disciplinas curriculares específicas sobre desenvolvimento e aprendizagem musical podem fortalecer as bases dos futuros professores de música.

O professor de música conhecer seu próprio processo de aprendizagem musical poderá contribuir para seu olhar com o desenvolvimento musical dos seus alunos. Isso permite que ele compreenda o processo de aprendizagem musical dos seus alunos de forma empática, sem impor e esperar por respostas tidas como “corretas”, mas sim como, respostas que exprimem o desenvolvimento musical do aluno. Estar atento a isso, abre a possibilidade do professor orientar o caminho musical do seu aluno. É importante ressaltar que o momento do silêncio que Gordon propõe em sua teoria pode ser desafiador para o professor de música, pois muitas vezes, as crianças não respondem em tempo real. Este espaço do silêncio é algo a ser desenvolvido com os alunos ao longo das aulas. Se apropriar dos padrões tonais e rítmicos propostos pela teoria de Gordon por meio dos compassos irregulares e modos gregos, pode contribuir também, para a segurança do professor de música em sala de aula.

Como foi visto na Revisão de Literatura, Addessi (2012) apontou que a forma como o pai interagiu com a criança fez com que ela jogasse vocalmente com o pai, repetindo e variando as vocalizações. Diferentemente da mãe, que tinha um objetivo operacional de troca de fralda, a criança demonstrou passividade. Esta investigação corrobora para a compreensão do papel do adulto durante o processo de aprendizagem musical por meio da imitação. Quando o adulto espera por uma resposta correta, onde ele pergunta e a criança responde, a criança passa a tornar-se passiva e não busca responder, tornando uma via unidirecional. Já quando o adulto e a criança entram numa brincadeira na qual não há o peso de resposta certa e errada, mas sim de brincadeira por meio das vocalizações e dos padrões tonais apresentados, a criança, além de engajar-se na brincadeira, abre espaço para desenvolver-se musicalmente. Gordon (2015, p. 97) aponta que não se deve “expressar perante a criança qualquer preocupação sobre se a tentativa inicial dela foi ‘certa ou

errada”, pois ela estará buscando discriminar os padrões e o restabelecimento da sintaxe musical, fazendo suas próprias descobertas.

7 CONCLUSÃO

Para compreender como as crianças aprendem música por meio da imitação, buscou-se a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon para aprofundar o estudo desta temática nesta pesquisa. Edwin Gordon aponta que as crianças aprendem música por meio dos padrões tonais e rítmicos, passando por três tipos de aprendizagem musical: aculturação, imitação e assimilação. Desta forma, alguns questionamentos foram apontados para o aprofundamento e entendimento de como ocorre a aprendizagem musical de crianças por meio da imitação. Para responder isso, o capítulo de conclusão foi organizado visando responder estes questionamentos.

Primeiramente, foi questionado como ocorre a imitação dos padrões tonais de crianças de dois anos em aulas de musicalização. A partir desta investigação foi possível observar que a aprendizagem dos padrões tonais de crianças de dois anos em contexto de aulas de musicalização pode ocorrer por meio de diversas formas de imitação. Uma forma identificada foi a imitação recíproca. Ao imitar de forma recíproca, o professor ouve, imita e valida os padrões tonais cantados pelas crianças, bem como suas manifestações musicais e expressivas, promovendo um diálogo mútuo de imitação de padrões tonais entre criança e adulto. Desta forma, compreende-se que a imitação dos padrões tonais de crianças de dois anos em aulas de musicalização pode ocorrer de diversas formas, dentre elas, a imitação recíproca.

A reciprocidade foi constatada como elemento-chave para a aprendizagem musical por meio da imitação. A imitação recíproca é um termo utilizado por Gordon (2015) para ilustrar como as crianças aprendem música quando estão nos estágios de imitação de sua teoria. A imitação recíproca foi identificada na análise dos dados como um diálogo imitativo e recíproco em que adulto e criança trocam conhecimento musical de forma mútua. Desta forma, torna-se possível caracterizar a imitação recíproca como um diálogo musical promovido pela reciprocidade do professor ao imitar o que a criança cantou. Assim, foi possível evidenciar a imitação recíproca como um papel fundamental para a continuidade da aprendizagem musical, bem como para potencializar a audição. Esta pesquisa buscou aprofundar e compreender epistemologicamente a imitação recíproca por meio da análise e discussão dos dados, bem como evidenciar a importância da imitação recíproca na aprendizagem musical, apresentando os processos imitativos recíprocos dos padrões tonais.

O segundo questionamento foi: quais são as etapas dos processos de imitação dos padrões tonais e como são caracterizados? A afetividade e a imitação recíproca foram identificadas como etapas do processo de aprendizagem musical que constituem os estágios de imitação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon. A afetividade foi compreendida como ponto de partida para a imitação e foi evidenciada por meio da caracterização dos seguintes processos de imitação: vínculos seguros, modelos de voz cantada, silêncio e sincronia temporal, contato visual e direcionamento, bem como, atenção e engajamento. Já a imitação recíproca foi compreendida como potencializadora de audição preparatória e caracterizada pelos seguintes processos de imitação: intencionalidade, protagonismo, discriminação dos padrões tonais, sintaxe musical e sincronia tonal.

A afetividade foi identificada como um ponto fundamental para o desenvolvimento da imitação e da aprendizagem musical das crianças. Gordon não apresenta, de forma direta, este aspecto em sua teoria. Porém, as gravações das interações dos professores com as crianças demonstraram a afetividade como um aspecto importante para a emersão da imitação durante as interações dos padrões tonais com as crianças. Compreendendo que a imitação dos padrões tonais é uma forma de expressão e manifestação musical, entende-se que a criança irá imitar modelos de voz cantada que ela confia e admira, bem como irá expressar-se em espaços em que ela se sente segura. A reciprocidade aponta em si um olhar afetivo e dialógico do professor. Os episódios analisados demonstraram a importância do papel da interação, do olhar e da escuta atenta do educador musical, assim como do papel do cuidador enquanto lugar de confiança e segurança. Desta forma, o ambiente em que a criança está inserida pode influenciar no seu processo de aprendizagem musical de forma positiva ou negativa.

Gordon não utiliza o termo protagonismo em sua teoria, mas é possível identificar que por meio da imitação recíproca, a criança é capaz de fazer suas próprias descobertas musicais, discriminando e organizando os sons em uma sintaxe musical. Assim, ela é capaz de imitar por conta própria, demonstrando intencionalidade em suas ações musicais. Ela tem a intenção de imitar porque já possui recursos musicais próprios para cantar, brincar e dialogar com os padrões tonais. Estes recursos musicais próprios são internalizados por meio da imitação, que estimula a memória da criança.

Dentro da sintaxe musical foi identificada uma sincronia tonal que ocorre por meio da imitação recíproca dos padrões tonais. A reciprocidade gera essa sincronia tonal, pois, tanto professor quanto criança buscam cantar de forma recíproca os padrões tonais e sincronizam-se tonalmente. Logo, ao cantar com o outro, a criança repete e varia os padrões tonais e busca sincronizar dentro da tonalidade cantada. Embora Gordon (2015) descreva que a criança, ao entrar no estágio de imitação, já compreende a nota de repouso, ele não utiliza o termo sincronia tonal em sua teoria. Este termo foi proposto por Van Puyvelde *et al.* (2010), que identificam em suas pesquisas uma sincronia tonal nas vocalizações de mães e bebês de três meses. Buscando responder qual é a função da imitação na aprendizagem musical, entende-se que a imitação recíproca pode ser compreendida como parte do processo de audição preparatória, tendo como função permitir a organização e a discriminação dos padrões tonais e rítmicos por meio da interação musical recíproca, potencializando a audição preparatória da criança.

A possibilidade da imitação ser potencializadora ou limitadora de aprendizagem musical foi um questionamento crucial nesta investigação. Compreende-se que quando a imitação é unidirecional, na qual o professor impõe que a criança responda de forma igual e a imitação torna-se uma repetição infundável, ela pode cessar seu processo de aprendizagem musical. No entanto, quando a imitação é bidirecional e recíproca, no qual o professor ouve, compreende e imita as ações musicais e expressivas da criança, este irá potencializar a aprendizagem, fazendo com que o aluno faça descobertas a partir do seu próprio canto, discriminando os padrões tonais e organizando-os dentro de uma sintaxe musical.

Desta forma, surgiu o questionamento que buscou entender qual é o papel do professor de música no processo de aprendizagem musical das crianças. Neste caso, o papel do professor é de guiar e orientar a aprendizagem musical durante a audição preparatória dos seus alunos. O papel do professor de música é fundamental para potencializar ou cessar a aprendizagem musical da criança. No processo de imitação recíproca, o “erro” torna-se parte do processo de aprendizagem musical. Ele demonstra como a criança está compreendendo musicalmente e o professor pode, desta forma, buscar as melhores orientações, dando continuidade ao canto até que a criança consiga cantar o padrão sugerido, e não dizendo que ela está cantando errado. Quando o professor não responde e valida o que o aluno propõe, cessa o processo de aprendizagem musical, pois não há reciprocidade.

Por fim, questionou-se quais são as manifestações expressivas envolvidas na aprendizagem musical por meio da imitação? Foi identificado que a imitação recíproca não ocorre somente por meio da imitação vocal das crianças, mas também por meio das manifestações expressivas delas, como no caso imitação das sílabas propostas pelas crianças e de gestos e movimentos musicais. Por meio da reciprocidade e empatia do professor, a criança passa a engajar-se e entra no jogo e no diálogo imitativo dos padrões tonais. Sendo assim, foi identificado também que a imitação recíproca promove uma sincronidade afetiva, tonal e temporal entre os pares.

Compreende-se que o tipo de aprendizagem musical imitação, proposto por Gordon, está vinculado à intencionalidade dos padrões tonais que a criança já tem em seu vocabulário musical, e é neste momento em que a criança irá expressar-se musicalmente de forma mais consciente. Acredita-se que a imitação recíproca pode ocorrer nos tipos de aprendizagem musical aculturação, bem como na assimilação. Embora na aculturação, as crianças não elaborem um diálogo imitativo dos padrões tonais, é possível imitar suas respostas e manifestações como forma de validação. A imitação recíproca na assimilação pode possibilitar que a criança improvise e crie seus próprios padrões de forma mais organizada e intencional. Além disso, a imitação recíproca dos padrões tonais pode estender-se para outros campos da educação musical, como por exemplo, do ensino de canto, do canto coral e do solfejo. Ao imitar o que o aluno cantou, por meio da imitação recíproca, o professor pode ajudá-lo a ouvir o seu próprio canto, a afinar e a encontrar os padrões tonais propostos pelo regente/professor.

Para finalizar, conclui-se que a imitação recíproca é potencializadora da audição preparatória na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon, bem como do desenvolvimento do canto de crianças na primeira infância. A hipótese inicial de que a imitação poderia ser potencializadora de aprendizagem musical é evidenciada pelos processos de aprendizagem musical identificados e caracterizados nesta investigação. Desta forma, os vínculos seguros, os modelos de voz cantada, o silêncio e a sincronia temporal, o contato visual e o direcionamento, a atenção e o engajamento, a intencionalidade aos responder os padrões tonais, o protagonismo para fazer suas próprias descobertas por meio da imitação, a discriminação dos padrões tonais, a sintaxe musical e a sincronia tonal evidenciam que a imitação não se estabiliza na repetição infundável, mas impulsiona que a criança seja capaz de

organizar e discriminar os padrões tonais, dando continuidade para sua aprendizagem musical no tipo de aprendizagem assimilação.

REFERÊNCIAS

- ADDESSI, Anna Rita. Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”. **Revista da ABEM**, Tradução: Rosane Cardoso de Araújo, Londrina, v. 20, n. 27, p. 21-30, jan. jun. 2012.
- BENETTI, Lúcia; COSTA-GIOMI, Eugenia. Infant Vocal Imitation of Music. **Journal of Research in Music Education**, Columbus, v. 67, n. 4, p. 381-398, 2020.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CARNEIRO, Cristiana. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. In: **Psicologia USP**, v. 29, n. 2, 2018. p. 314-321.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Metodologia de pesquisa em ensino de física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem. 2004, **Anais**. Belo Horizonte: SBF, 2004. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/programa/>. Acesso em: 6 out. 2023.
- DECKERT, Marta. **Construção do Conhecimento Musical sob uma Perspectiva Piagetiana: da Imitação à Representação**. Departamento de Educação (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Paraná, 2006.
- DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. Tradução: Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- DIAS, C. Melo. “Olhar com olhos de ver”. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 43, n. 1, 2009, p. 175-188.
- DISCRIMINAR. In: DICIO, **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portugues-brasileiro/discriminar/> . Acesso em: 30 jun. 2022.
- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A imitação no processo de ensino e aprendizagem da arte. **Ouvir**, v. 6, n. 1, p. 46-61, jan./jun., 2010.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FREIRE, Ricardo J. Dourado. Contribuições de Bruner e Gagné para a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. In: **Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**, Brasília, 2006.
- FREIRE, Ricardo J. Dourado; FREIRE, Sandra F. C. Dourado. Towards a Theory of Music Instruction: a dialogue between Jerome Bruner and Edwin Gordon.

Proceedings of International Society for Music Education - ISME's 29th World Conference, Beijing, China, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Do conceito de Mímesis no pensamento de Adorno e Benjamin. **Perspectivas**, São Paulo, n.16, p. 67-86, 1993.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

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

GORDON, Edwin E. *et al.* **Music Play: The Early Childhood Music Curriculum Guide for Parents, Teachers and Caregivers**. Jump Right In Early Childhood Series. Chicago: GIA Publications, Book 1, 1998.

GORDON, Edwin E. **Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões**. Tradução: Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2000.

GORDON, Edwin. E. **Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em idade Pré-Escolar**. Tradução: Paulo Maria Rodrigues e Victor Gaspar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

IMITAÇÃO. In: DICIO, **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portugues-brasileiro/imita%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

IMITAR. **Dicionário Etimológico**. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/imitar>. Acesso em 15 jul. 2023.

JEPPSEN, Knud. **Counterpoint: the polyphonic vocal style of the sixteenth century**. New York: Dover Publications, 1992.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MALLOCH, Stephen N. Mothers and infants and communicative musicality. **European Society for the Cognitive Sciences of Music**, p. 29-5, 1999.

MALLOCH, Stephen N.; TREVARTHEN, Colwyn. The Human Nature of Music. **Frontiers in Psychology**, Estados Unidos, v. 9, 2018.

MARIANO, Fabiana L. R.; FREIRE, Ricardo J. D.; FREIRE, Sandra, F. C. D. DoMi-BEÊ: Instrumento de observação das expressões musicais de bebês e crianças pequenas em contextos de aprendizagem. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, 2021.

MEIRA, Luciano. A análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, n. 3, 1994.

- NAGY, Emese. From Imitation to Conversation: The First Dialogues with Human Neonates. **Infant and Child Development**, v. 15, p. 223-232, 2006.
- NAVES, Renata Magalhães *et al.* A videogravação como recurso metodológico em pesquisa qualitativa para análise de interações. In.: **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 11, n. 2, abr.-jun., p. 248-261, 2018.
- PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. **O bebê e a música**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.
- PARLATO-OLIVEIRA, Erika. O bebê que nos fala. In: TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth J. GRATIER, Maya. **O bebê nosso professor**. São Paulo: Instituto Langage, 2019, p.25-58.
- PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.
- PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013.
- PÉREZ, Marisa; PUJOL, Eli. **Jugando con la Música BEBÉS**. Madrid: IGEME, Instituto Gordon de Educación Musical España, 2 ed., 2017.
- PÉREZ, Marisa; PUJOL, Eli; PUJOL, Alba; CARBÓ, Victoria. **Jugando con la Música NIÑAS Y NIÑOS**. Madrid: IGEME, Instituto Gordon de Educación Musical España, 2018.
- REYNOLDS, Alisson M.; VALERIO, Wendy H.; TAGGART, Cynthia C. **Music Play 2: A Tribute to Edwin E. Gordon and His Work Jump Right In Early Childhood Series**. Chicago: GIA Publications, Part A, 2020.
- RIZZOLATTI, Giacomo. The mirror neuron system and its function in humans. **Anat Embryol**, v. 210, p. 419-421, 2005.
- RIZZOLATTI, Giacomo; CRAIGHERO, Laila. The mirror-neuron system. **Annual Review of Neuroscience**, v. 27, p. 169-192, jun. 2004.
- SANTOS, Marta. **A observação científica**. Centro de Psicologia Social, Porto: Portugal, 1994.
- SILVA, Nadja Maria Vieira; SANTOS, Carine Valéria Mendes dos; RHODES, Carine de Almeida Arruda. Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da interação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 513-528, dez. 2014.
- SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor: um novo método de educação**. Tradução: Anne Corinna Gottberg, Santa Maria: Gráfica Pallotti, 2 ed., 1994.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução Marcell Silva Steuernagel. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TORMIN, Malba Cunha. **Dubabi Du**: uma proposta de formação e intervenção musical na creche. Faculdade de Educação (Tese de Doutorado), Universidade de São Paulo, 2014.

TREVARTHEN, C. First things first: infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. **Journal of Child Psychotherapy**, v. 31, n. 1, p. 91-113, 2005.

TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth J. Intersubjetividade Normal Precoce. In: TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth J. GRATIER, Maya. **O bebê nosso professor**. São Paulo: Instituto Langage, 2019a, p.25-58.

VAN PUYVELDE, Martine *et al.* Tonal synchrony in mother-infant interaction based on harmonic and pentatonic series. **Infant Behavior & Development**, v. 33, p. 387-400, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Tradução e Revisão Técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, ed. 1, São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana, ed. 1, Rio de Janeiro: Editora Papers, 2018b.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamentos e métodos. Trad. Daniel Grassi, 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“A imitação de bebês e crianças pequenas, sob a perspectiva da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon”*, de responsabilidade de *Jéssica Franciéli Fritzen*, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *investigar as manifestações expressivas envolvidas na prática musical de crianças que se encontram nos estágios de imitação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon. Serão observados todos os tipos de manifestações envolvidas na aprendizagem musical através da imitação, tais como: manifestações musicais, psicomotoras, comportamentais, afetivas, sociais e cognitivas. Acredita-se que essas manifestações possam contribuir para a compreensão da aprendizagem musical de bebês e crianças pequenas através da imitação.* Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, vídeos de gravação ou filmagem, observações e anotações descritivas ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *observações das aulas de musicalização, entrevistas, gravações de vídeo e anotações descritivas. Serão observadas as manifestações das crianças durante a aprendizagem musical através da imitação, tais como: manifestações musicais, afetivas, emocionais, sociais, psicomotoras e comportamentais.* É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Espera-se com esta pesquisa *que ela possa contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento musical dos bebês e das crianças participantes da pesquisa, bem como, possa contribuir para o entendimento dos cuidadores e dos professores sobre como ocorre o processo de aprendizagem musical de bebês e crianças pequenas através da imitação.*

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone [REDACTED] ou pelo e-mail fritzen.jessica@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um *relatório com os resultados da análise das observações de cada criança*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO A

Questionário *Google Forms*

Conhecendo as crianças da Turma de Musicalização A/2023

Queridas famílias!

Tem sido uma alegria analisar os vídeos que fizemos ao longo do semestre para a pesquisa e observar as interações imitativas e musicais das crianças. Está sendo gratificante demais acompanhar este processo! Escolhemos alguns episódios em que sua criança está participando e por isso, gostaríamos de conhecer um pouquinho mais sobre cada criança, como por exemplo, suas características, seu contexto musical e as atividades musicais que ela vivencia dentro e fora das aulas de musicalização.

Para isso, preparamos um breve questionário que está organizado em 7 sessões que se dividem em três grandes categorias: identificação, aulas de musicalização e cotidiano da criança.

Sugerimos que o responsável a responder, seja o mesmo que acompanhava a criança durante as aulas de musicalização no semestre A/2023.

Agradecemos a sua participação,

Com carinho,
Jéssica, Ricardo e Sandra

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. E-mail *

3. Nome da criança *

4. Quem está respondendo o questionário? *

Marcar apenas uma oval.

- Mãe
- Pai
- Avó
- Avô
- Babá
- Tio
- Tia
- Outro: _____

5. Qual é a data de nascimento da criança? *

6. Onde a criança nasceu? *

7. A criança tem irmãos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 8*
- Não *Pular para a pergunta 9*

Seção sem título

8. Qual é a idade dos/das irmãos/ãs? *

9. A criança frequenta centro de educação infantil? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 10*

Não *Pular para a pergunta 11*

Seção sem título

10. Quantas horas diárias? *

Sobre a criança e as aulas de musicalização

11. Quando a criança iniciou as aulas de musicalização? *

Se a criança frequentou outro espaço de musicalização, informe este período.

12. Quem levava a criança nas aulas de musicalização no semestre A/2023? *

13. Como você descreve a sua criança nas aulas de musicalização? *

14. E como você descreve a sua criança fora da aula de musicalização, no seu dia a dia? *

15. A família toca instrumentos musicais, canta ou tem práticas musicais no seu cotidiano? Se sim, quais? *

16. Além das aulas de musicalização, a criança participa de outras atividades musicais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 17*
 Não *Pular para a seção 7 (Seção sem título)*

Seção sem título

17. Quais? *

Seção sem título

Muito obrigada pela sua contribuição!
Em breve entraremos em contato para apresentar os resultados!

Com carinho,
Jéssica, Ricardo e Sandra

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários