

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM MUSICAL DE CRIANÇAS DA IGREJA
BATISTA: UM ESTUDO DE CASO**

ISABELLE ALMEIDA BELCHIOR PIRES

RIO DE JANEIRO, 2015

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM MUSICAL DE CRIANÇAS DA IGREJA
BATISTA: UM ESTUDO DE CASO**

Por

ISABELLE ALMEIDA BELCHIOR PIRES

Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Música submentido ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música, sob a orientação do Professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2015

“Que darei ao Senhor por todos os benefícios que me tem feito?” (Salmos 116.12).

PIRES, Isabelle Almeida Belchior Pires. *O Ensino e a Aprendizagem Musical das Crianças da Igreja Batista: um estudo de caso*. 2015. Monografia (Licenciatura em Música) - Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem musical de crianças entre quatro e cinco anos que são musicalizadas em uma igreja batista buscando entender sob a ótica da teoria da aprendizagem de Edwin E. Gordon, como ocorre essa aprendizagem e entendendo o espaço da igreja como um lugar de ensino e aprendizagem relevante na cidade de Volta Redonda.

Palavras chave: Aprendizagem Musical. Crianças. Igreja Batista. Edwin E. Gordon.

AGRADECIMENTOS

A Deus, doador de dons e talentos e inspirador de toda música.

Aos meus pais, Adônia e Edson, que sempre me incentivaram a investir nos estudos e contribuem grandemente na minha caminhada.

Ao meu marido, Carlos, pelo amor e suporte constantes e pela colaboração de todas as maneiras possíveis para que eu pudesse atingir meu objetivo neste curso.

Ao meu filho Samuel, que foi o motivo para reiniciar o trabalho de coro infantil na igreja.

À minha sogra Iêda, pelo apoio e ajuda que foram imprescindíveis para a realização do curso.

Às crianças das igrejas batistas que tenho convivido e aprendido e que são a razão de ser deste trabalho.

À minha Igreja Batista do Conforto, que abre espaço a todos que queiram trabalhar nos seus projetos, de maneira séria, competente e comprometida.

Ao Pastor Júlio Rangel, pelo apoio, incentivo e confiança ao longo dos anos.

Ao Professor José Nunes, meu orientador, pela inspiração, paciência e disposição em todas as orientações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1 – TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON ...	12
1.1– Orientação informal e educação formal.....	17
1.2– Balbucio Musical	18
1.3 – Audição Preparatória.....	19
1.3.1– Aculturação.....	20
1.3.2– Imitação.....	27
1.3.3 – Assimilação.....	32
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO MUSICAL NA IGREJA	36
2.1– Breve Histórico da Música na Igreja Batista.....	36
2.2 –A Música na Igreja Batista do Conforto.....	37
2.3– O Ensino de Música de Crianças de 4 e 5 anos	38
CAPÍTULO 3 – DESDOBRAMENTOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL DE CRIANÇAS NA IGREJA BATISTA	43
3.1 – Análise das entrevistas	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

Minhas primeiras experiências musicais foram na igreja batista, quando criança participando de bandinha e corais infantis, seguidas da aprendizagem do piano, porque minha mãe gostaria que eu pudesse tocar na igreja e atuar nesse universo, que para ela sempre foi muito importante.

Cantar e tocar na igreja ao longo do tempo passou a ser importante para mim também. À medida que o aprendizado do instrumento foi ganhando corpo passei a estudar em outros espaços, como o Conservatório de Música, a Escola de Música, o Seminário e finalmente a Faculdade de Música. Durante esse percurso o lugar do meu fazer musical prioritariamente continuou sendo a igreja.

Em todos esses anos conheci pessoas de várias partes do Brasil que também tiveram seu desenvolvimento musical a partir de experiências na igreja e que inclusive tornaram-se músicos profissionais, como resultado desse investimento dentro da igreja. Machado em uma manchete do portal de notícias brasileiro, mantido pela Globo.com, diz: “Formados nos templos, profissionais fazem carreira no mercado secular. Educação gospel abastece bandas de Fábio Junior a Racionais MC's” (MACHADO, 2012).

Nas igrejas evangélicas, portanto na igreja batista, a música é bastante valorizada, pois é um elemento importante nos cultos, celebrações e atividades e por isso o ensino da música ocupa um lugar de destaque nessa igreja. Segundo Martinoff,

As igrejas protestantes, em função da valorização da música em seus cultos, enfatizam a educação musical, ainda que informalmente. Muitas igrejas evangélicas possuem uma escola de música, que atende não somente aos seus congregados em várias faixas etárias, mas também a pessoas da comunidade. Assim, as conseqüências do crescimento do número de evangélicos são muitas para o campo da música (MARTINOFF, 2008, p.68).

Um dos investimentos que a igreja batista faz na área da música é ter pessoas contratadas para auxiliarem nessa preparação e ensino musical.

Para desenvolver tais atividades musicais, as igrejas necessitam de pessoas habilitadas como regentes e organistas ou pianistas. As igrejas evangélicas têm buscado manter pessoas preparadas musicalmente para liderar as atividades musicais. Algumas igrejas passaram a dar a esse líder da área de música, responsável pela condução e execução das atividades musicais eclesíásticas, o título de “ministro de música” ou “ministro de louvor”, especialmente àqueles que, além da formação musical, obtiveram formação na área teológico-ministerial (MARTINOFF, 2008, p.68).

Atualmente o ensino de música para crianças na igreja batista tem sido minha realidade de trabalho e tomando como ponto de partida minha própria história musical e meu trabalho, resolvi compreender melhor esse fazer musical com crianças na igreja.

Tenho reconhecido essa atividade como musicalização infantil partindo do conceito de Penna, que diz,

Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente de várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (PENNA, 2010, p. 49).

Além disto, a musicalização que acontece nas igrejas é um meio para ensinar conceitos religiosos, morais e bíblicos. Sendo assim possui algumas características que a tornam diferentes das realizadas em outros ambientes descomprometidos com essas questões, como escolas de música, escolas regulares etc...

Partindo então desse lugar, queremos entender os desdobramentos de uma musicalização realizada na igreja batista que procura ser ao mesmo tempo coerente com as propostas educacionais musicais discutidas na atualidade, mas sem perder de vista uma função religiosa que justificaria sua existência. Como a aprendizagem musical está acontecendo? Quais são as influências das aulas de música na vida das crianças, incluindo seu ambiente familiar, escolar e social? Quais são os pontos positivos e negativos de uma musicalização que ocorre dentro do universo religioso.

Para analisar essas questões se faz necessário um estudo na área da aprendizagem musical, procurando estabelecer uma relação com o trabalho de musicalização que é realizado na igreja.

Na revisão inicial da literatura sobre o ensino e aprendizagem musical de crianças na igreja batista não encontramos nenhum artigo sobre esse tema. Encontrei 3 artigos sobre o ensino de música na igrejas evangélicas, inclusive envolvendo crianças, mas especificadamente sobre a Assembleia de Deus. Foram escritas seis monografias sobre a música na igreja, mas não abordando diretamente a questão da musicalização infantil.

A revisão da literatura, para a contextualização inicial do problema e o conhecimento do estado do objeto no campo da pesquisa, foi feita nas Revistas e Anais da ABEM e da ANPPOM, nas monografias do Instituto Vila Lobos (IVL) dos últimos oito anos, na internet e no Banco de Teses da CAPES (<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>).

Para entender a aprendizagem musical das crianças na igreja foi necessário encontrar uma teoria que explicasse esse processo, para termos então parâmetros em nossas avaliações.

Escolhi a teoria da Aprendizagem de Edwin E. Gordon. Essa teoria não é muito divulgada no Brasil, e isso foi facilmente percebido porque encontrei poucas referências a Gordon. As referências que encontrei foram uma monografia de Alessandra Frederick (2008) intitulada “O aprendizado musical em crianças entre zero e seis anos, segundo a teoria da aprendizagem musical de Edwin E. Gordon”, a tese de mestrado de Arthur Bava (2015) intitulada “Musicalização de crianças entre oito meses a três anos de idade: uma abordagem relacional”, que também faz referência a essa teoria e uma página do facebook chamada Instituto Edwin Gordon de Aprendizagem Musical, que se visa formar pessoas para atuarem a partir do conhecimento dessa referencial teórico.

Edwin Gordon (2000), que é especialmente dedicado à educação musical na primeira infância, aponta que o potencial de aprendizagem de uma criança é muito elevado, por isso, ela deve ser estimulada desde muito cedo a desenvolver um vocabulário de audição musical, a fim de estimular as capacidades envolvidas nesse processo. Gordon enfatiza o respeito e a atenção que se deve ter ao desenvolvimento natural da criança, de modo que “... não se podem determinar os interesses e capacidades dum criança com base nos interesses e capacidades dum adulto” (GORDON, 2000b, p. 306-307). Dessa forma, não se deve trabalhar a música com crianças visando à alta *performance* e a padronização da voz ou do comportamento, mas sim, visando o estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades, especialmente através de atividades lúdicas. Ele investigou que na educação musical na primeira infância, do nascimento até 2-4 anos, a criança participa com pouca consciência do ambiente musical, período denominado por ele como “aculturação”. Dos 2-4 anos aos 3-5 anos, no período de “imitação”, a característica elementar é participação musical com o pensamento concentrado no ambiente. Por último, na “assimilação”, dos 3-5 aos 4-6 anos, a criança participa musicalmente com pensamento consciente, concentrada em si mesma.

Esta pesquisa visa analisar a aprendizagem musical de crianças de 4 e 5 anos que estudam música em aulas em grupo na igreja batista procurando compreender essa aprendizagem e suas consequências na vida dessa criança em seus maiores diversos ambientes de vida.

OBJETIVOS

Entender os desdobramentos de uma musicalização realizada na Igreja Batista em Volta Redonda (RJ), que procuram ser ao mesmo tempo coerentes com as propostas educacionais musicais discutidas na atualidade, mas sem perder de vista uma função religiosa que justificaria sua existência.

Para tanto, no presente este tem como objetivos específicos: 1. Identificar mudanças de comportamento musicais em crianças que frequentam os cursos de musicalização da igreja batista. 2. Identificar e descrever as influências das aulas de música na vida das crianças, incluindo seu ambiente familiar, escolar e social. 3. Identificar as diferenças de uma musicalização que ocorre dentro do universo religioso buscando compreender os pontos positivos e negativos para as crianças.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa se justifica pela lacuna encontrada na revisão da literatura feita até então, nos periódicos e anais dos congressos da ABEM e ANPPOM. Além disso, a pesquisa trará contribuição para o desenvolvimento da área, uma vez que o tema é relevante para o ensino da música, pois existe essa demanda de musicalização nas igrejas e compreender como esse processo tem acontecido e de que forma ele pode ser aprimorado se faz muito pertinente.

METODOLOGIA

A metodologia é qualitativa, envolvendo, além da revisão da literatura, questionário estruturado realizado com os pais ou responsáveis das crianças e também minhas observações das crianças nas aulas que aconteceram durante dois semestres de 2015, na Igreja Batista do Conforto em Volta Redonda. O número de participantes foi de 10 pais que responderam ao questionário e o número de crianças nas aulas em torno de 12 a 15.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

No primeiro capítulo foi abordada a teoria da Aprendizagem segundo Edwar Gordon que busca compreender e organizar os processos pelos quais o indivíduo aprende música, desde o nascimento até a fase adulta, relacionando essa aprendizagem musical com o que ocorre com

a aprendizagem da fala. Este trabalho analisou a fase do nascimento ao seis anos, que era o objeto da pesquisa realizada. No segundo capítulo foi apresentado o trabalho de educação musical na igreja batista, começando com um breve histórico sobre essa atividade nas igrejas batistas e especificamente na igreja Batista do Conforto. Discutiu-se o processo de ensino e aprendizagem musical com crianças de quatro e cinco anos nesse contexto. No terceiro capítulo a partir de uma pesquisa realizada com os pais das crianças de quatro e cinco analisou-se os desdobramentos do ensino e aprendizagem musical de crianças nesse universo religioso, buscando compreender à luz da teoria de aprendizagem do Edwin Gordon como esta acontecendo essa aprendizagem e apontar os aspectos positivos e negativos de uma educação musical que acontece no espaço da igreja.

CAPÍTULO 1 - TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON

Edwin E. Gordon, bacharel e mestre em contrabaixo pela Eastman School of Music, obteve um segundo mestrado em educação pela Ohio University, tornando-se Ph.D. em 1958, pela University of Iowa. Ele foi um influente investigador, autor, conferencista e professor no campo da educação musical. Como professor da Universidade da Carolina do Sul, Gordon, através da extensa investigação, deu grandes contribuições para o estudo das aptidões musicais, teoria da aprendizagem musical, ritmo e movimento e para o desenvolvimento musical da primeira infância (INSTITUTO EDWIN GORDON DE APRENDIZAGEM MUSICAL, 2015).

Este capítulo abordará a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. O autor desenvolveu a Teoria de Aprendizagem Musical (“Music Learning Theory”) com base em mais de 50 anos de pesquisas e observações. Entretanto, pouco se conhece a respeito deste autor e de sua teoria de aprendizagem musical aqui no Brasil.

A Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon, “compreende e descreve os processos por meio dos quais o ser humano aprende música, desde o nascimento até a idade adulta, e postula que esta aprendizagem ocorre por meio de processos similares àqueles relacionados à aprendizagem da fala” (INSTITUTO EDWIN GORDON DE APRENDIZAGEM MUSICAL, 2015).

É preciso inicialmente definir os termos de aptidão musical e audição, que são essenciais para a compreensão desta teoria, para depois apresentar a sequência do processo de aprendizagem de crianças de zero a seis anos que é o foco desse trabalho.

Gordon inicia seu trabalho já fazendo uma distinção entre aptidão musical e desempenho musical. Para ele “aptidão musical é a medida do potencial de uma criança para aprender música; representa “possibilidades interiores”. Desempenho musical é o resultado do que uma criança aprendeu relativamente à sua aptidão musical; representa “realidade exterior” (GORDON, 2000a, p.15).

A aptidão é verificada através de testes e o desempenho através da observação. Gordon defende que todas as crianças nascem minimamente com alguma aptidão para música, mas ela é altamente influenciada pelo ambiente que a criança vive. “Quanto mais cedo uma criança começar a beneficiar de um ambiente musical rico, mais cedo a sua aptidão musical

começará a aumentar em direção ao nível do nascimento e mais próxima ficará de o atingir e de nele permanecer através da vida”(GORDON, 2000a, p.16).

Ele também afirma que durante a primeira infância a aptidão musical está em desenvolvimento e que após os nove anos de idade o nível de aptidão musical deixa de ser influenciado pelo meio e então passa a ser aptidão musical estabilizada. Por isso, é tão importante o que a criança aprende durante os primeiros anos de vida, pois vai contribuir para a base de todo o subsequente desenvolvimento educativo.

Hoje há um consenso entre neurologistas, pediatras, biólogos e psicólogos que através das suas pesquisas chegaram à conclusão de que existem períodos críticos associados ao surgimento de conexões neurológicas e sinapses que ocorrem antes do nascimento e durante a primeira infância. Não que o aprendizado se limita a esse período, mas é durante esse período a estimulação e desenvolvimento se dá de forma mais eficiente. Segundo Ilari,

Os estudos da neurociência apontam para a infância como um período propício para o desenvolvimento do cérebro. Tudo indica que do nascimento aos 10 anos de idade, o cérebro da criança está em pleno desenvolvimento e apresenta as melhores “condições” de aprendizado, as chamadas janelas de oportunidades. As conexões do cérebro infantil dão origem aos diversos sistemas do neurodesenvolvimento, que por sua vez auxiliam no desenvolvimento das diversas inteligências (ILARI, 2003, p.14).

Segundo Gordon a música não é um dom especial concedida a um pequeno número de escolhidos; mas todos os seres humanos apresentam algum potencial para entender a música. Ele ainda afirma:

A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada ” (GORDON, 2000a, p.6).

Outro conceito importante é o de audiação. Segundo Caspurro “audiação é a tradução proposta na versão portuguesa da obra Music Learning Theory de E. Gordon (2000) para o termo *audiation* – conceito criado pelo autor em 1980”. (CASPURRO, 2007, p.6). Significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento.

Por exemplo, imagine que está a ouvir um grupo de crianças a cantar os parabéns a você. Se é capaz de o fazer com alguma precisão , compreendendo algumas características musicais da canção – como a tonalidade, métrica, tom de repouso, tempos e a harmonia implicada pela

melodia- então está a audiar pelo menos em certa medida. A audiação é para música o que o pensamento é para a linguagem. Audiar enquanto se executa música é como pensar enquanto se fala e audiar enquanto se escuta música é como pensar naquilo que alguém disse e está a dizer, enquanto se ouve essa pessoa falar (GORDON, 2000a, p.17).

Para Gordon a audiação é à base da aptidão musical. O alcance com que alguém audia intuitivamente alturas e durações de sons essenciais e os organiza subjetiva ou objetivamente é uma medida da sua aptidão musical. A audiação é também o meio através do qual se aprende a ter bom desempenho em música e ela não se adquire imediata nem rapidamente.

Existem vários tipos de audiação, por exemplo,

“as crianças podem audiar enquanto ouvem música, quando relembram música ouvida antes, quando executam música (cantando, entoando, movimentando-se ou tocando um instrumento) e quando criam ou improvisam música. Quando as crianças são mais velhas podem audiar enquanto lêem ou escrevem música” (GORDON, 2000a, p.28).

Ele define seis estágios sequencias e oito tipos não sequências de audiação. Os estágios de audiação (Quadro 1) representam diferentes níveis de desenvolvimento ou consciência musical, enquanto os tipos de audiação (Quadro 2) representam diferentes maneiras de expressar essa compreensão.

Quadro 1. : Estágios de Audiação (GORDON, 2000a, p. 29).

Estágio 1	O som é ouvido e retido;
Estágio 2	Esse som é organizado em audiação numa série de padrões tonais e rítmicos á medida que se estabelece um centro tonal e macrotempos;
Estágio 3	A sintaxe musical, a tonalidade e a métrica que formam a base desses padrões tonais e rítmicos é audiada;
Estágio 4	Os padrões tonais e rítmicos da música que se está a escutar , que foram já organizados, são mantidos em audiação;
Estágio 5	Relembra-se padrões tonais e rítmicos da música já audiados noutras peças de música – significativamente semelhantes ou diferentes daqueles que estão a ser mantidos em audiação e que fazem parte da música que está a ser escutada naquele momento - e estabelecem-se comparações em audiação;
Estágio 6	Fazem-se antecipações e predições acerca dos padrões tonais e rítmicos que serão ouvidos de seguida, respectivamente em música familiar e não familiar.

Quadro 2. : Tipos de Audição (GORDON, 2000a, p. 28).

Tipo 1	Quando se está a ouvir música, que nos é ou não familiar;
Tipo 2	Quando se lê silenciosamente ou se executa vocal ou instrumental notação de música familiar ou não familiar;
Tipo 3	Quando se escreve música familiar ou não familiar ditada;
Tipo 4	Quando se recorda música familiar, em silêncio ou executando-a vocalmente ou num instrumento;
Tipo 5	Quando se escreve música familiar, recordando-a;
Tipo 6	Quando se cria ou improvisa música não familiar, em silêncio ou executando-a vocalmente ou num instrumento;
Tipo 7	Quando se lê enquanto se cria música não familiar;
Tipo 8	Quando se escreve em notação musical, música não familiar que se está a criar ou a improvisar;

A audição algumas vezes é confundida com ouvido interno, imitação, e memorização.

Uma criança pode imitar ou ouvir sons musicais sem audição. Da mesma forma que é possível para uma criança, 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. As crianças aprendem facilmente a imitar sem audiar. É até possível, para uma criança, repetir tão rapidamente o que um adulto ou outra criança estão a cantar que não é fácil perceber que ela não está realmente a audiar (GORDON, 2000a, p. 29-30).

Para Gordon embora audição seja diferente de imitação, as duas não se excluem mutuamente. As crianças podem ser capazes de imitar sem serem capazes de audiar, mas não conseguiram audiar a menos que sejam primeiros capazes de imitar. A capacidade de imitar é uma condição necessária para aprender a audiar. “Ao contrário da imitação, a audição é um processo que gera compreensão musical. A imitação, por si, só não” (GORDON, 2000a, p. 30).

As crianças nas fases de aptidão musical em desenvolvimento, quer estejam ainda ou tenham passado a fase do balbucio musical, “dependem da imitação e não da audição nas suas experiências musicais” (GORDON, 2000a, p. 30).

Gordon diz:

Audiar enquanto se canta uma canção é semelhante a visualizar uma imagem e depois desenhá-la. As crianças imitam quando repetem o que ouviram apenas uma fracção de segundo ou segundo antes. O que é imitado é

rapidamente esquecido. Audiamos quando retemos e compreendemos aquilo que ouvimos segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses ou até anos antes. Raramente nos esquecemos daquilo que audiamos e somos capazes de relembrá-lo mais tarde, associando características da música com significado musical específico e essencial. Para executar música como um músico, com boa afinação, ritmo preciso e expressão sensível, é necessário audiar a música que se executa para a interpretar com significado e sensibilidade (GORDON, 2000a, p.31)

Gordon ainda utiliza os termos entoar, macrotempo, microtempo e padrões tonais e padrões rítmicos.

Entoar é entendido por Gordon como a leitura rítmica, isto é entoação é uma maneira de executar ritmos com a voz, utilizando inflexões, como se estivesse, de fato, cantando. Porém, a altura das durações é sempre a mesma. “Cantar e entoar, os vocabulários falados da música, estão relacionados com a capacidade de movimentar o corpo numa forma flexível e fluida, de respirar livremente, de cantar padrões tonais e de entoar padrões rítmicos” (GORDON, 2000a, p.9)

O conceito de macrotempo é subjetivo, já que depende de como cada indivíduo sente a duração mais longa, podendo ser tanto a unidade de tempo quanto à unidade de compasso. Por exemplo, em um compasso 2/4, o macrotempo pode ser a semínima, enquanto que, em um compasso 3/4, pode ser a mínima pontuada. O microtempo corresponde à divisão do macrotempo em figuras de igual duração. No compasso binário citado acima, o microtempo seria a colcheia e no ternário, a semínima.

Na linguagem as crianças aprendem por combinações de padrões estruturais e podemos dizer que os primeiros agrupamentos estruturais seriam as sílabas, que por sua vez serão agrupadas e utilizadas na formação de palavras e em seguida as frases. A ordem desses padrões é importante para compreensão e comunicação. A forma como são agrupadas pode alterar o sentido do que está sendo comunicado. Segundo Bava:

A frase “A casa grande e amarela na floresta”, terá outro sentido se a ordem das palavras for alterada, como por exemplo, “A floresta amarela e grande na casa”. De maneira semelhante, em música, se os elementos estruturais forem alterados, teremos outra música. As notas musicais relacionam-se com determinados tons e escalas, acordes e funções que geram tensões e resoluções, a ordem desses elementos é fundamental para a construção musical, pelo menos em se tratando da música ocidental (BAVA, 2015, p.105).

Gordon esclarece que da mesma forma como as crianças aprendem a combinar padrões estruturais próprios da linguagem verbal, elas deveriam ser estimuladas pelos adultos, pais e educadores a se familiarizarem com os padrões estruturais próprios da música. Esses

padrões estruturais seriam as unidades básicas da música. Assim, quando a criança se desenvolve, poderia usar esses padrões para uma comunicação musical. Esses padrões, segundo Gordon, são os padrões tonais e padrões rítmicos.

Infelizmente, os adultos raramente cantam padrões tonais ou entoam padrões rítmicos para uma criança pequena, e mesmo quando cantam ou entoam para essas crianças não esperam que elas participem (balbuciem) ou aprendam a cantar padrões tonais ou a entoar padrões rítmicos com o rigor com que aprendem a dizer palavras no caso da linguagem. Por isso, a criança em geral nunca adquire o vocabulário musical de audição de que necessita para desenvolver o seu vocabulário de canto e de entoação. E, no caso das crianças que desenvolvem as suas próprias estratégias, não se despende tempo suficiente para ajudá-las a desenvolver esses vocabulários. (GORDON, 2000, p.10).

1.1. Orientação informal e educação formal

A Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon (*Music Learning Theory*) foi elaborada durante a década de 70, e pretende explicar como ocorre o aprendizado da música. O autor frisa a importância de diferenciar a aprendizagem do ensino. A primeira ênfase é a aprendizagem e tem a ver com o professor compreender cada aluno, enquanto que o ensino preocupa-se com as técnicas e os materiais utilizados. Tem haver com todos os alunos compreenderem o professor. A teoria de aprendizagem, por sua vez, descreve o processo no qual a aprendizagem ocorre. “Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo” (GORDON 2000b, p. 42).

O autor faz uma diferença entre orientação e educação em música. A orientação é informal e pode ser estruturada e não estruturada enquanto educação é sempre formal. A orientação não estruturada acontece quando os pais colocam a criança em contato com a cultura naturalmente, sem um planejamento e intenção. Quando é estruturada já existe um planejamento, uma intenção. Mas em nenhuma dessas duas são impostas a informação ou competência à criança, pelo contrário, as crianças são postas em contato com a sua cultura e encorajadas a absorvê-la. O termo “informal” é utilizado pelo autor para justificar a aprendizagem não sistematizada, que pode ser realizada tanto por um professor de música quanto pelos próprios pais.

Na educação formal, além do planejamento específico daquilo que será ensinado, este deve ser organizado em blocos de tempo e é esperado das crianças uma cooperação evidente determinados tipos de respostas.

Gordon divide a Teoria da Aprendizagem Musical em dois momentos: o primeiro da orientação musical informal não-estruturada e estruturada em música, denominada audição

preparatória e o segundo chamado de educação musical formal quando as crianças já se encontram preparadas para receber educação formal em música beneficiando-se da audição propriamente dita.

Nesta pesquisa, o momento da aprendizagem musical abordado será o da orientação musical não estruturada e estruturada, denominada audição preparatória que ocorre desde o nascimento da criança até a idade de seis ou sete anos, sendo o período abordado o de 4 e 5 anos.

1.2. Balbucio Musical

Gordon faz uma relação do estágio do balbucio na fala, quando os sons que as crianças proferem não são palavras reconhecíveis para os que estão a sua volta e o balbucio musical. Ele afirma que as crianças produzem sons musicais que não são padrões tonais ou rítmicos reconhecíveis. Divide balbucio rítmico e balbucio tonal. A criança que está na fase de balbucio tonal canta com voz falada, e os sons que produzem têm pouca ou nenhuma relação com a cultura musical de seu ambiente. No balbucio rítmico, a criança produz sons e movimentos com a métrica e andamento não consistentes. As crianças podem emergir da fase do balbucio tonal, e continuar na fase do balbucio rítmico, e vice versa e é de se esperar que algumas crianças saiam do estágio do balbucio musical mais cedo do que outras, devido ao nível mais elevado da sua aptidão musical em desenvolvimento.

Gradativamente a criança se torna capaz de imitar, porém, sem se preocupar com o contexto e começa a perceber o contexto tonal e rítmico de forma mais objetiva e sua imitação tende a ser mais precisa. Posteriormente começa a se dar conta de que sua produção vocal (tonal e rítmica) é diferente da do adulto. Esse é o primeiro passo, segundo Gordon, que demonstra que elas estão começando a emergir do balbucio musical e que logo estarão prontas para se beneficiar da instrução formal.

O balbucio musical envolve o período que vai desde o nascimento, podendo em condições satisfatórias, isto é, caso as crianças recebam orientação musical não estruturada e estruturada, prolongar-se até aproximadamente os cinco ou seis anos de idade, quando estarão prontas para receber instrução formal.

O balbucio musical é normalmente associado às crianças pequenas, mas as crianças mais velhas ou até os adultos podem nunca chegar a sair da fase de balbucio tonal ou rítmico, ou de ambos. Estas fases prolongadas de balbucio musical ocorrem nos casos em que os adultos não receberam orientação informal estruturada e não-estruturada em música durante a primeira infância e carecem agora de motivação e de níveis adequados de aptidão musical

estabilizada que lhes permitam sair do balbucio musical sem ajuda. (GORDON, 2000a, p. 20)

O balbucio musical abrange todos os estágios de audiação preparatória que serão descritos a seguir.

1.3. Audiação Preparatória

O autor denomina “audiação preparatória” ao período do balbucio musical, no qual é utilizada a orientação musical informal. A audiação propriamente dita ocorre após os seis anos, quando emerge do balbucio musical.

A audiação preparatória é dividida em três os tipos: aculturação, imitação e assimilação. Estas etapas são dependentes uma da outra, ou seja, para a criança atingir satisfatoriamente a assimilação ela deve ter passado pela imitação, e esta, para ser proveitosa, dependerá da maneira como a criança passou pela aculturação. Cada um destes tipos de audiação preparatória é dividido em estágios também sequenciais e cumulativos, ou seja, quanto mais a criança tirar proveito de uma etapa, melhor ela se sairá na etapa seguinte.

O tempo que a criança irá levar para passar por cada tipo e estágio depende não apenas de suas aptidões musicais, mas também do grau de estímulo que a criança recebeu em casa e na creche e escola.

Quadro 3. Audiação Preparatória (GORDON, 2000a, p. 44)

TIPOS	ESTÁGIOS
1. Aculturação (0 até 2-4 anos) Participa com pouca consciência do meio ambiente	Absorção: ouve e colecciona auditivamente os sons da música ambiente. Resposta Aleatória: movimenta-se e balbucia em resposta aos sons da música ambiente, mas sem estabelecer relação com os mesmos. Resposta Intencional: tenta relacionar movimento e balbucio com os sons da música ambiente.
2. Imitação (2-4 até 3-5 anos) Participa com pensamento consciente primariamente no meio ambiente	Abandono do Egocentrismo: reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente. Decifragem do Código: imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos.
3. Assimilação (3-5 até 4-6 anos) Participa com pensamento consciente concentrada em si próprio	Introspecção: reconhece a falta de coordenação entre canto, entoação, respiração e movimento. Coordenação: coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento.

1.3.1 Aculturação

Aculturar-se musicalmente é bem semelhante à aculturação da linguagem, pois as crianças vão escutando sons, formando inconscientemente teorias acerca das formas como esses sons são combinados uns com os outros e organizando-os em padrões para estabelecer uma comunicação com significado. Quanto mais rica e variada for à linguagem que as crianças ouvem, melhores capacidades de comunicação elas terá o quando crescerem. Quando mais cedo uma criança iniciar-se na aculturação musical, melhor.

Segundo Gordon,

na aculturação, as crianças são postas em contato com a música da sua cultura através de fontes gravadas e ao vivo e, assim, são capazes de basear os seus sons de balbúcio musical e os seus movimentos nos sons musicais que ouvem no seu ambiente. Quanto mais variada for a música que as crianças ouvem, isto é, quanto mais rico for o ambiente em tonalidades, harmonias e métricas, e quanto mais encorajadas as crianças forem a interagir com aquilo que ouvem, através da orientação musical informal estruturada e não estruturada, maior será o proveito que tiram. (GORDON, 2000a, p.44).

A aculturação é fundamental, pois ela é necessária para que depois as crianças alcancem êxito na imitação e conseqüentemente tenham êxito na assimilação.

Cada um dos tipos de audição preparatória é progressivamente cumulativo e formam o alicerce para a etapa seguinte.

É também importante ressaltar que os pais e professores não devem ficar ansiosos esperando e cobrando resultados imediatos no desempenho musical das crianças que estão vivenciando a aculturação musical. “O progresso das crianças na aculturação musical não deve ser apressado”. (GORDON, 2000, p.52).

À medida que se iniciam na aculturação musical, as crianças aprendem a distinguir entre os sons do meio ambiente e os que elas próprias produzem. Aprendem a discriminar as semelhanças e as diferenças entre os sons do meio ambiente. E, à medida que o processo se desenrola, começam a mudar e a passar de meros ouvintes de sons a participante da produção de sons musicais.

1.3.1.1 Estágio 1 – Absorção

Gordon enfatiza repetidas vezes a sua preferência por melodias sem texto, destacando que as letras distraem a criança, desviando sua atenção para aspectos não musicais.

Assim, dado que o objetivo da aculturação musical é o de providenciar às crianças orientação informal não estruturada, de forma a que elas possam familiariza-se com as tonalidades e métricas que prevalecem na música da sua cultura – e não o de providenciar às crianças oportunidades de se familiarizarem com a língua da sua cultura- não é necessário usar palavras

em combinação com a música. Fazê-lo seria prejudicar a aculturação musical da criança (GORDON, 2000a, p.53-54).

A qualidade do som que as crianças ouvem deve ser agradável e relaxante. É também importante que as crianças ouçam uma variedade de instrumentos musicais e de estilos musicais de forma entrar em contato com vários timbres e alturas de som.

Tanto a música gravada como a música “ao vivo” devem apresentar mudanças bem definidas nos aspectos musicais como dinâmica, timbre e ritmo. Não apenas para que elas percebam os contrastes, mas também para que possam ser encorajadas a redirecionarem continuamente a sua atenção para a música. O ritmo não deve ser exageradamente acentuado, porém, bem articulado. Como o período de atenção da criança pequena é muito curto, deve-se optar por oferecer-lhes trechos curtos ao invés de trechos muito longos.

Em nenhuma circunstância se deve forçar a criança a escutar, assim como também não se deve nem interromper a música se parecer que ela está desatenta. “A qualidade da sua experiência no ato de escutar pode ser tão ou mais elevada quando estão se movimentando pela sala (escuta ativa) como quando estão sentadas em silêncio ouvindo (escuta passiva)” (GORDON, 2000a, p.56). O importante é possibilitar as crianças muitas oportunidades para assimilar consciente ou inconscientemente os sons da música a nossa volta.

Como as crianças devem despertar o mais cedo para o uso do corpo pelos executantes os pais e professores devem cantar, entoar e movimentar-se para a criança. Para isso é melhor o uso de canções curtas e ritmos com repetição entoados e que podem ser realizados usando sílabas, como “bum”, “ma”, “dá”, etc. As palavras podem ser usadas com as crianças mais velhas, para orientação em atividades de movimento ou para reconquistar a atenção delas.

É importante que a criança seja exposta à música de diferentes tonalidades, modos (inclusive dórico, mixolídio, etc.), métrica e andamento. Gordon afirma que, se a criança não for exposta a estas variedades, ela irá se acostumar de tal forma com os sons familiares que isto irá, mais tarde, inibir o seu aprendizado de outros modos e métricas.

O autor coloca ainda que os adultos não devam tentar ensinar canções às crianças pequenas, como se faz com as crianças mais velhas, nem esperar respostas ao canto, à entoação ou ao movimento do adulto, também não se deve corrigir as imprecisões da criança se elas tentarem imitar uma execução, pois o objetivo da audição preparatória nesse estágio é a exposição e não a execução. O mais importante é que elas sejam expostas a maior diversidade de tonalidades, harmonias, métricas e tempos, para que a aculturação se dê de uma forma completa.

1.3.1.2 Estágio 2 - Resposta Aleatória

O segundo estágio da audição preparatória inicia-se geralmente por volta de 1 ano, durando até aproximadamente os três anos de idade. Ele se sobrepõe ao primeiro estágio, o que significa que mesmo depois que a criança iniciou a nova etapa, ela deve continuar recebendo os estímulos que recebia inicialmente. Agora, no entanto, deve-se dar atenção à participação da criança, e não apenas a escuta.

Este estágio inicia-se quando as crianças começam a produzir sons de balbucio e movimentos, mas estes não estão necessariamente coordenados com o ambiente. Os sons produzidos pelas crianças não devem ser interpretados como tentativas de imitarem o que estão a ouvir ou ver, ou como uma resposta consciente àquilo que ouviram e viram. “As crianças nessa idade têm simplesmente necessidade de balbucio e de movimento e o fazem aleatoriamente” (GORDON, 2000a, p. 59).

Gordon coloca que os adultos devem cantar e entoar para as crianças e não junto com elas. Ao fazê-lo, o adulto deve continuar a evitar a utilização de palavras ou acompanhamento instrumental de qualquer espécie, porque as crianças não conseguirão prestar uma atenção simultaneamente à qualidade da voz cantada, ao movimento e à música (GORDON, 2000).

Os pais e professores nunca devem forçar as crianças a movimentarem-se e em nenhuma circunstância deverão movimentar os braços, pernas ou partes do corpo por elas, mesmo quando parece que as crianças gostam disso. Podem, no entanto, movimentar-se com as crianças, bater levemente o ritmo no corpo delas, ou pegar-lhes ao colo enquanto eles próprios se movimentam (GORDON, 2000a, p. 60).

As canções devem ser interpretadas sempre de maneira relaxada, com expressividade e fraseado musicais. Antes de cantar, os adultos devem recorrer a um instrumento afinado, ou diapasão para localizar a altura do som inicial, o tom de repouso, para estabelecerem a *tonicalidade* e a *tonalidade* da canção.¹

E isto não apenas porque as crianças precisam se aculturar a uma afinação precisa, mas também porque se pode prejudicar a sua audição preparatória se uma canção que foi inicialmente executada para elas em tonalidade maior for acidentalmente ou propositalmente cantada noutra tonalidade, particularmente antes das crianças terem emergido da fase de balbucio musical.

¹ O autor, por diversas razões que não caberiam citar aqui, utiliza o termo *tonality* para o que conhecemos como “modo” e *keyality* para o que conhecemos como “tonalidade”. Na tradução portuguesa (Gordon, 2000), adotaram-se os termos “tonicalidade” para a palavra “*keyality*” e “tonalidade” para “*tonality*”. (apud FREDERICK, 2008, p.22)

Segundo Gordon, as crianças nesse estágio não entendem ainda o conceito de transposição, e podem não reconhecer uma canção se ela for executada cada vez em uma tonalidade ou tonalidade ou até em uma métrica diferente enquanto não emergirem da fase do balbucio musical. O autor coloca que o mesmo deve ser observado em relação à métrica e ao andamento, e, que é necessário que o adulto faça uso de um metrônomo antes da execução.

A extensão das canções, segundo Gordon, não deve ficar abaixo de ré 3 e nem ser mais aguda do que lá 3. “É esta a extensão dentro da qual uma criança começa a aprender a audiar. [...] pelo menos a tessitura da canção deve estar contida dentro da extensão de audiação.” (GORDON, 2000a, p. 65).

Durante a execução deve sempre usar sílabas como “bam’ ou “bah” e quanto menor quantidade de sílabas usarem melhor, pois, ajudará as crianças a prestar mais atenção na música.

Segundo o autor, “todas as crianças desenvolvem um som de altura pessoal e um tempo pessoal à medida que se iniciam no balbucio musical. (...) esse som situa-se dentro da extensão vocal da criança e algumas vezes têm a altura idêntica a do seu choro” (GORDON, 2000a, p. 65). É importante que os adultos observem e ouçam as crianças e possam então utilizar esse som de altura pessoal como tônica ou dominante das canções apresentadas à criança.

Seguem abaixo alguns exemplos de cantos tonais e rítmicos que podem ser entoados para as crianças do estágio 1 e 2:

CANÇÕES SEM PALAVRAS



The image displays three musical staves, each representing a different exercise. The first staff is in 3/8 time with a key signature of one sharp (F#), starting on a treble clef. The second staff is in 2/4 time with a key signature of two flats (Bb, Eb), also on a treble clef. The third staff is in 3/8 time with a key signature of one flat (F), on a treble clef. Each staff contains a sequence of notes and rests, illustrating various rhythmic and tonal patterns.



Figura 1. Canções sem palavras (fonte: GORDON, 2000a, p. 62-63).



Figura 2. Cantos rítmicos sem palavras (fonte: GORDON, 2000a, p.64)

1.3.1.3 Estágio 3 - Resposta Intencional

“As crianças tipicamente ingressam no estágio três da audição preparatória entre os dezoito meses e os três anos de idade, assim que começam a realizar respostas intencionais em relação ao meio” (GORDON, 2000a, p. 67).

Nesse estágio é importante que as crianças sejam encorajadas a criar, mas por sua própria iniciativa, as suas canções e os seus cantos rítmicos, mesmo que aparentemente não faça nenhum sentido musical para o adulto pois isso será de grande valor para o seu desenvolvimento musical.

As crianças já estão preparadas para ter orientação musical informal estruturada, embora devam continuar a receber orientação não estruturada ouvindo canções e cantos rítmicos. O elemento estrutural adicionado neste estágio centra-se nos padrões tonais e rítmicos. “O objetivo não é ensinar as crianças a imitar padrões tonais e rítmicos, mas simplesmente a participar cantando padrões tonais e entoando padrões rítmicos no estágio 3”. (GORDON, 2000a, p. 68).

Gordon fala que é melhor manter os padrões tonais e rítmicos separados durante a orientação informal estruturada nas crianças neste estágio, executando então várias canções em mais cantos rítmicos entre os padrões tonais e os padrões rítmicos.

Desde que a canção ou canto rítmico seja realizado na tonalidade ou métrica correta pode-se intercalar canção padrões tonais diferentes como maior e depois menor harmônico como padrões rítmicos binários e depois ternário e vice versa.

Para Gordon a inspiração que antecede a execução de um determinado padrão é muito importante, pois,

é durante a inspiração de um determinado padrão tonal que se começa a processar a audição desse padrão. Sem que se tenha inspirado de antemão a quantidade correta de ar, o resultado normal será a imitação e não a audição, porque a imitação requer apenas uma concepção linear, passo a passo, enquanto a audição requer uma concepção alargada, generalizada. (GORDON, 2000a, p. 69).

Por isso os adultos devem inspirar profundamente na frente das crianças antes de cantar para que as mesmas o copiem, imitando seu modelo.

São cantados somente padrões tonais em graus conjuntos, em tonalidade maior ou menor harmônica, porque estes são mais próximos dos sons da fala e das vocalizações da criança. Os padrões tonais consistem em três alturas, entre o ré 3 e o lá 3, cantadas em legato e com a mesma duração, para não combinar aspectos rítmicos e melódicos. Sempre que cantar

dois ou mais padrões tonais em sucessão, deve-se fazer uma pausa e respirar profundamente para que a criança possa audiar o próximo padrão tonal.

Deve-se escolher uma sílaba, levando em consideração fatores como facilidade de articulação, relaxamento de língua e maxilar e uma duração que permita a afinação. O autor diz que prefere a utilização da sílaba “bam”, pelas razões já mencionadas.

Quando as crianças começam a cantar padrões tonais no estágio 3 geralmente cantam ao mesmo tempo que os pais e professor. Logo em seguida, estarão cantando padrões tonais sozinhas, na tentativa de imitar o adulto. No primeiro momento as crianças neste estágio não estarão interessas ou até mesmo não sejam capazes de imitar os padrões tonais com precisão. Quando conseguem fazê-lo, é sinal de que estão prontas para ingressar no quarto estágio de audiação preparatória do tipo imitação. À medida que vão se familiarizando com as tonalidades, as crianças têm a oportunidade de estabelecer uma sintaxe, atribuindo significado aos padrões tonais. Essa familiaridade acontece quando, antes de cantar o padrão tonal, cantar uma melodia no mesmo modo e tonalidade deste, de forma que a criança vai tendo mais proximidade com cada modo e tonalidade.

PADRÕES TONAIS SEM PALAVRAS

TONALIDADE MAIOR

TONALIDADE MENOR HARMÔNICA

Figura 3. Padrões tonais sem palavras (fonte: GORDON, 2000a, p. 74 e 75).

Para entoar padrões rítmicos, Gordon recomenda o mesmo procedimento, utilizado para cantar padrões tonais. Faz-se uma inspiração profunda antes do padrão rítmico ser

entoado. Os padrões utilizados devem ser em métrica binária e ternária que incluam não mais que dois macrotempos subjacentes.

Todas as durações devem ser entoadas com sons da mesma altura, quer staccato quer legato, com inflexões musicais. Não devem, no entanto ser entoadas com palavras e sim, por uma única sílaba. Gordon recomenda o uso da sílaba “ba”, por permitir uma separação mais definida entre elas. Seguindo a mesma orientação em relação aos padrões tonais, os adultos devem executar um ou mais cantos rítmicos em métrica binária ou ternária, antes de entoarem padrões rítmicos em métrica binária ou ternária e que deve ser executado a cada vez no mesmo tempo e na mesma métrica. “é útil os pais e professores fazerem movimentos para as crianças, a fim de inspirá-las a fazer o mesmo [...] quanto mais as crianças procederem a movimentos livres e fluidos, mais cedo e melhor entoarão padrões rítmicos” (GORDON, 2000a, p. 75). Os pais e professores não devem se preocupar esperando que a criança imite fidedignamente os seus movimentos, pois o mais importante é que a criança tente imitar.



Figura 4. Padrões rítmicos sem palavras (fonte: GORDON, 2000a, p.77).

1.3.2 Imitação

Ao chegar ao estágio da imitação a criança passam a notar a semelhança e a diferença entre aquilo que estão a cantar ou a entoar e aquilo que outra criança ou adulto executam. Elas estão a abandonar o seu egocentrismo musical e passam a comparar o seu canto ou a sua entoação com outra pessoa, e isto é muito importante para o seu desenvolvimento musical.

As crianças começam a tomar consciência “ de que até aí tinham estado a comunicar com elas próprias (audiação preparatória subjetiva) mas agora têm que aprender a comunicar com os outros (audiação preparatória objetiva)” (GORDON, 2000a, p.46).

Segundo Gordon, idealmente a criança deverá passar pelos três estágios da aculturação entre o nascimento e os três anos de idade e a imitação deve terminar aos quatro anos. “Não é invulgar uma criança encontra-se no estágio inicial da audiação preparatória tonalmente e num estágio mais avançado da audiação preparatória ritmicamente. O oposto, evidentemente, também é possível.”(Gordon, 2000a, p. 80).

1.3.2.1 Estágio 4 - Abandono do Egocentrismo

A criança entra neste estágio no momento em que ela percebe que o seu canto, entoação e movimento não são imitações exatas do canto, entoação e movimento das outras crianças ou dos adultos. Embora não sejam ainda capazes de imitar com precisão, é de se esperar que as crianças nesse estágio tenham consciência da tônica na qual os padrões tonais são apresentados, bem como os macrotempos e microtempos dos padrões rítmicos.

Nesse estágio da imitação, a orientação estruturada consiste em os adultos executarem para as crianças um padrão tonal ou um padrão rítmico. As crianças, a princípio, não conseguirão imitar, mas irão realizar outro padrão. É importante que os pais imitem a produção da criança. Gordon cita algumas razões para isto:

primeiro é que permite aos pais e professores fornecer às crianças o modelo da técnica de imitação, de forma a que elas descubram o que isso é realmente, o segundo é que permite que as crianças estejam atentas àquilo que elas próprias estão a cantar ou entoar e tomem de fato consciência disso e terceiro que o que as crianças estão a cantar ou entoar torna-se aparente (“real”) para elas em resultado de ouvirem os adultos executar o mesmo que elas executam ou estão a executar, e é assim que começam a reconhecer os méritos da sua própria individualidade. (GORDON, 2000a, p.81)

Aqui ainda se mantém o procedimento de cantar padrões tonais e rítmicos, mas com algumas diferenças.

Para ensinar discriminação e imitação, é preferível utilizar padrões tonais arpejados, em detrimento dos graus conjuntos que se usava no terceiro estágio da audiação preparatória, que visava ensinar a criança a discriminar as alturas dos sons. As alturas são cantadas em *staccato* (não muito curtas, porém separadas), porque a audiação é estimulada quando há momentos de silêncio. Os padrões tonais devem conter entre duas e quatro alturas, no máximo.

Inicialmente, devem-se utilizar somente as notas do acorde de tônica, em padrões de duas alturas, para, mais tarde, incluir outras altura. Depois que as crianças estiverem

Gordon fala da diferença da voz falada para a voz cantada e diz que a melhor maneira de ajudar as crianças pequenas a descobrir sua voz cantada é cantando para elas. Segundo ele o “ideal seria que as crianças dispõem do mesmo tempo para aprender a usar a voz cantada que a que dispõem para aprender a usar sua voz falada” (GORDON, 2000a, p. 85).

“Ao aprender a imitar padrões tonais, as crianças aprendem a cantar sons com alturas apropriadas, mas só é possível estabelecer uma boa afinação após elas terem descoberto a sua voz cantada. Cantar e cantar afinado são duas coisas completamente diferentes” (GORDON, 2000a, p. 85).

Nas crianças, a extensão da voz falada e voz cantada se sobrepõe, com o tempo a extensão da voz cantada desenvolve-se do lá 2 ao lá 3 ao passo que no início é do ré 3 ao lá 3. É importante que as crianças aprendam a usar sua voz cantada para desenvolver a competência necessária para os estágios mais avançados da audição preparatória.

Mantém-se a mesma forma que os padrões rítmicos foram oferecidos anteriormente, nesse estágio a diferença acontece em relação à duração dos padrões. Ao invés de apenas dois macrotempos subjacentes, agora são quatro. O adulto permanece entoando cantos rítmicos em métrica binária e ternária, antes de se executarem os padrões rítmicos nessas métricas, mas não precisam incluir os mesmos padrões que serão executados a seguir.

Também devemos devolver a criança o padrão rítmico executado por ela caso sua resposta ao entoar um padrão rítmico seja num tempo ou métrica diferente da do adulto. É essencial se inspirar profundamente antes de se entoar cada padrão rítmico ou cada série, de forma a audiar a métrica e tempo.

Gordon diz que a utilização de instrumentos rítmicos para acompanhar os cantos rítmicos deve ser evitada, porque assim como as palavras, fazem com que as crianças desviem o seu foco da música.

A criança está pronta para ir ao estágio seguinte quando ela tem consciência que existe uma diferença entre sua execução e a do outro. Ela demonstra isto através de alguns sinais, como a boca aberta ou a cabeça inclinada, ou ainda ficar alguns segundos apenas olhando para o adulto que acabou de imitar sua execução. No entanto, a criança ainda não sabe como corrigir, para imitar corretamente.



Figura 6. Padrões rítmicos sem palavras (fonte: GORDON, 2008, p. 87).

1.3.2.2 Estágio 5 - Decifragem do Código

Nesse estágio as crianças estão mais propensas a se interessarem para além do seu mundo musical e então reconhecem os padrões executados para ela e procuram responder com imitações bem precisas. Mantém-se o mesmo procedimento, mas com uma pequena alteração .

O adulto canta um padrão tonal. A criança tenta imitá-lo. O adulto imita então imediatamente o padrão tonal que a criança executou, canta a dominante movendo-se para o tom de repouso da tonalidade originalmente estabelecida e, depois repete o padrão original, encorajando novamente a criança a imitá-lo.” GORDON, 2000a, p. 91).

No caso de um padrão rítmico, após imitar a execução da criança, o adulto entoia dois conjuntos de microtempos na métrica originalmente estabelecida e repete o padrão original, encorajando a criança a imitá-lo.

O adulto não deve exprimir perante a criança qualquer preocupação sobre se a tentativa dela foi ‘certa ou errada’, mas deve simplesmente imitar o padrão da criança tão fielmente quanto possível, independentemente da sua tonalidade, tonalidade, contorno melódico, tempo, métrica ou ritmo melódico, e independentemente da simplicidade ou complexidade da sua construção. Deve continuar a imitar o padrão da criança, restabelecendo a sintaxe, se necessário, e repetindo o padrão original, durante tanto tempo quanto a criança mostrar interesse. (GORDON, 2000a, p. 92).

É muito importante observar as respostas das crianças e esses “erros”, pois só assim será possível avaliar a situação atual da criança na audição preparatória e então fazer os ajustes necessários nesse sentido.

Logo que a capacidade das crianças para imitar padrões se encontre desenvolvida, é decididamente altura de encorajá-las a improvisar os seus próprios padrões, porque quanto mais cedo elas forem capazes de fazer em resposta a um padrão de um adulto, tendo consciência de que não estão imitando o padrão deste adulto, melhor preparadas estarão para

se iniciarem na audição preparatória do tipo assimilação e, mais tarde, na audição propriamente dita.

1.3.3. Assimilação

Para Gordon é mais importante perceber o avanço nos estádios de audição preparatório do que a idade cronológica, mas ele afirma que o ideal é que as crianças tenham passado pelo tipo aculturação, onde as crianças absorvem padrões mas não imitam, até os quatro anos de idade, pelo tipo imitação, quando aprendem a imitar padrões com alguma exatidão, até os cinco anos e pelo tipo assimilação até os seis anos.

“Na assimilação as crianças aprendem, com o tempo a executar padrões com maior exatidão enquanto coordenam e assimilam a imitação desses padrões com a sua respiração e os seus movimentos.” (GORDON, 2000a, p. 103)

Ele também afirma que a qualidade das experiências musicais anteriores e os níveis de aptidão musical em desenvolvimento é o que serve para determinar a capacidade da criança iniciar num determinado estágio de audição preparatória e essa afirmação está mais ligado ao desenvolvimento rítmico do que o tonal, porque para Gordon, no que diz respeito as possibilidades a sua aptidão rítmica as crianças mostram antes aquilo que sentem do que o que ouvem, no caso da aptidão tonal.

O autor diz que a diferença desse terceiro tipo a assimilação para o tipo anterior, a imitação, é que neste “as crianças imitam os padrões que ouvem ou os movimentos que veem sem atribuírem necessariamente significado àquilo que fazem, tal como imitam palavras isoladas quando começam a falar” (GORDON, 2000a, p. 102). Ele faz uma relação da música com a linguagem, pois quando a criança está começando a aprender a falar ela até sabe o significado isolado de cada palavra, mas não conseguem perceber a organização sintática que ouvem nem organizar sintaxicamente o que vão falar. Na música a relação é a mesma, pois quando apenas imitam as crianças pensam enquanto cantam e falam e quando já passaram da imitação elas pensam antes de cantar e falar como os adultos.

1.3.3.1 Estágio 6 - Introspecção

Nesse primeiro estágio da assimilação, as crianças são capazes de aprender por si próprias, graças à orientação informal adequada que está a receber, pois

não é possível ensinar as crianças a assimilar a altura do som, o ritmo e o movimento numa sintaxe, para criar compreensão musical. Elas só podem

ser alcançar isso por si própria, em resultado de serem guiadas de forma a aprender a absorver sons musicais e não por se lhes ensinar exclusivamente competências de execução, como acontece na educação formal (GORDON, 2000a, p.103).

A criança toma ciência de como ela realiza seus movimentos e sua respiração em relação ao seu canto de padrões tonais e entoação de padrões rítmicos, e percebe que há uma falta de coordenação entre eles. Segundo Gordon,

Não se deve dizer às crianças que os padrões que estão a cantar ou entoar estão errados ou que sua execução não está coordenada com a forma como respiram ou se movimentam. Não se deverá tentar ensinar às crianças como coordenar a execução com respiração e movimento, porque é importante que elas descubram por si próprias essa falta de coordenação (GORDON, 2000a, 103-104).

Nesse estágio os padrões rítmicos e tonais serão os mesmos utilizados dos dois últimos estágios (quatro e cinco do tipo imitação).

O autor afirma que as crianças se movimentam em reposta natural à música e não como uma forma de marcar o tempo e devem ser estimuladas a se movimentarem.

As crianças pequenas dependem de movimentos desinibidos para aprenderem o significado da métrica e acabarem por ser capazes de audiar num tempo estável. Portanto, quando tem liberdade para explorar o movimento, elas desenvolvem uma sensação de descontração quando se movem, o que constitui o melhor fundamento para educação musical formal (GORDON, 2000b, p. 323).

Para Gordon é através do movimento contínuo sustentado que a criança compreende os microtempos, o tempo e o espaço, tendo como resultado a adaptação natural da respiração ao movimento. As crianças

podem assimilar os conceitos de tempo e espaço na relação destes com o ritmo, porque a menos que sua respiração e o seu movimento sejam mantidos pelo peso e pela fluidez do seu corpo, elas sentirão que estão a apressar, a atrasar e a avaliar incorretamente o espaço na sua execução dos microtempos no estágio 6 da audiação preparatória, e dos macrotempos, nos estágio 7 (GORDON, 2000a, p. 105).

O autor orienta que a criança deve manter um movimento contínuo sustentado e sem executar padrões, a criança deve pulsar dois microtempos para cada macrotempo que os pais ou professores estejam a entoar. E devem pulsar esses microtempos usando uma ou mais partes do corpo contínua e repetidamente.

Quando a criança for capaz de executar esta tarefa, o adulto deve entoar padrões rítmicos e levar as crianças a responder com padrões rítmicos mantendo o movimento do corpo e a pulsação dos microtempos. O autor destaca que no caso de padrões tonais a criança

não deve pulsar os microtempos em conjunto com o movimento contínuo quando estão a cantar os padrões tonais.

Se a criança estiver apresentando dificuldade nesta tarefa, deve-se trabalhar primeiro o movimento e os microtempos para depois inserir os padrões rítmicos.

Talvez a maneira mais eficiente de ajudar crianças a pulsarem microtempos enquanto elas estão engajadas em movimento contínuo sustentado é através do uso da língua. Enquanto as crianças estão realizando o movimento contínuo sustentado, elas devem dizer “ta” ao mesmo tempo em que pulsam os microtempos. (...) Porque as crianças tipicamente acham mais fácil mover sua língua com precisão do que qualquer outra parte de seu corpo, elas podem articular “ta” com a língua para direcionar o movimento de outras partes de seu corpo (GORDON, 2000a, p. 107).

No momento quando as crianças percebem que os padrões rítmicos que elas estão entoando não estão coordenados com sua respiração e movimento, elas estão prontas para iniciarem o estágio sete da audição preparatória. Essa tomada de consciência pela criança é facilmente percebida pelo professor ou pelos pais pela expressão do rosto da criança ou de outra forma.

1.3.3.2 Estágio 7- Coordenação

Neste estágio, a criança deve coordenar o canto dos padrões tonais com o movimento contínuo. E para o autor a capacidade de movimenta-se é requisito necessário para aprender a ser rítmico e o movimento deve ser o do tipo contínuo sustentado. Por essa razão a criança a devem dar ênfase ao peso e a fluidez do movimento antes de considerar o tempo e o espaço.

É natural na criança concentrarem-se no peso e na fluidez, porque estão focadas na locomoção com objetivo de aprenderem a andar, pular, ou saltar e quando são orientadas a seguirem sua tendência natural serão capazes de desenvolverem as competências rítmicas necessárias para o desenvolvimento musical no seu sentido pleno.

Neste último estágio da audição preparatória segundo Gordon “ a ênfase , tonalmente, é posta no movimento (encoberto) das cordas vocais em conjunto com a respiração, enquanto que ritmicamente, é posta no movimento (manifesto) do torso, braço, mão, pé e perna”(GORDON, 2000a, p. 110).

As crianças podem começar a entoar padrões rítmicos associando ao movimento contínuo e pulsando os microtempos quando conseguem realizar simultaneamente o movimento contínuo e a pulsação dos microtempos sem usarem a língua (“ta”) para entoar. À medida que vão se desenvolvendo as crianças serão capazes de mover-se e entoar os padrões rítmicos sem depender de realizar, simultaneamente, as pulsações, pois estas já estarão

internalizadas. Também conseguirão executar coordenada e intencionalmente realizar padrões rítmicos diferentes do que outra pessoa está entoando.

Neste estágio, mesmo que as crianças não consigam executar os padrões tonais ao mesmo tempo em que realizam o movimento contínuo o autor orienta a que tente coordenar o canto a algum movimento, mesmo que este não seja totalmente contínuo e sustentado ou também a cantar apenas o tom de repouso antes de cantar os padrões tonais completos.

Para Gordon quando as crianças passam pelos três tipos e pelos 7 estágios da audição preparatória descritos acima elas serão capazes de cantar com afinação, com sentido de tonalidade, num tempo consistente ou com sentido de métrica. Terão desenvolvido a voz cantada e aprendido a controlar os movimentos básicos do corpo estando aptas para seguirem na educação formal em música. Consequentemente essas crianças serão capazes de audiar muito bem, pois “a audição é para a execução musical o que o pensamento é para o discurso inteligente” (GORDON, 2000a, 115).

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO MUSICAL NA IGREJA

1. Breve Histórico da Música Na Igreja Batista

A música (referimo-nos à música Ocidental) sempre desempenhou um papel importante nas igrejas. Encontramos registros dessa prática no Coral Gregoriano, o cantochão, o canto litúrgico.

Ao longo da história da igreja encontramos a música cumprindo uma função que, segundo Hustad, é “reforçar o sistema de valores de nossa cultura; ela pode ser considerada como a declaração mais significativa de nossos valores – a nossa expressão coletiva de fé” (HUSTAD, 1986, p. 39). Desde a organização arquitetônica do templo, os móveis, a decoração, a música na igreja cumpre algumas funções como a de confirmar “as crenças comuns (teologia) e os alvos (adoração, comunhão e ministério) bem como a identidade (tradições) de cada cultura e subcultura em particular” (HUSTAD, 1986, p. 39).

As Igrejas Batistas, seguindo essa linha de pensamento, publicaram um documento com os seus Fundamentos da Música Sacra das Igrejas Batistas do Brasil, onde destacam funções da música na igreja, um programa musical a ser seguido entre outras orientações. Nesse sentido quero destacar a preocupação das igrejas batistas com a experiência musical das crianças:

A experiência musical em cada faixa etária é importante e válida. Se o adulto já vem, desde a infância, preparando-se e desenvolvendo-se através do ministério de música em sua igreja, sua bagagem musical será variada e extensa, seu interesse permanecerá aberto e curioso e seu coração estará a letras às novas manifestações do Espírito de Deus através da música. (FILHO, 1986. p. 12)

A formação musical das crianças faz parte dos objetivos do trabalho das igrejas batistas em todo o Brasil. Para alcançar esse objetivo cada igreja procura criar meios como escolas de músicas na igreja, coros infantis, oficinas de música onde as crianças possam desenvolver-se musicalmente.

Em nível de organização, a denominação Batista também tem uma revista especializada em música, chamada Louvor, que é uma publicação trimestral e que tem ao longo dos 38 anos de existência publicado vários artigos e sugestões sobre o trabalho de musicalização infantil. Também possui encontros anuais que contam sempre com a presença de uma oficina de música sobre o ensino de música para crianças como forma de atualizar, treinar e incentivar esse trabalho.

2. A Música Na Igreja Batista do Conforto

A Igreja Batista do Conforto foi fundada em 02/02/1957. A música sempre esteve presente nos cultos como elemento de adoração. Encontramos na história da igreja a presença do coro misto que ensaiava regularmente e participava das celebrações. Ao longo da história da igreja algumas pessoas com formação musical ficaram à frente do trabalho de música na igreja, mas sempre focando os cultos e os corais de jovens e adultos. As crianças eram reunidas para cantar apenas em algumas datas especiais como Páscoa e Natal.

O ensino de música na igreja começou em 1995, quando a igreja convidou para assumir o ministério de música da igreja a ministra de música Marlene Rangel. O cargo de ministro de música é destinado a alguém que tenha estudado em um Seminário Batista com formação em teologia e música. A partir desse momento deu-se início a uma série de atividades visando à formação de músicos para a igreja, dentre essas a criação dos coros infantis.

Os coros infantis foram organizados em três, seguindo a faixa etária de 6 e 7 anos, 8 e 9 anos e 10 a 14 anos. Os menores trabalhavam com bandinha rítmica e canto, o segundo grupo com flautas soprano com a extensão de sol 3 a ré 4, e canto. E o coro dos maiores com teoria e prática de instrumento (flautas, inclusive com aulas durante a semana). Durante os anos seguintes, além das flautas sopranos, foram inseridas ao trabalho as flautas contraltos, tenores e baixos.

Os coros infantis se apresentavam nos cultos dominicais com canções ligadas ao motivo do culto, nas datas tradicionais, e nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 em um concerto anual.

Durante esse mesmo período foram oferecidas aulas individuais de instrumentos como piano, teclado, bateria, violão, guitarra, violino para complementar as atividades com crianças e também para oportunizar uma formação musical para adolescentes, jovens e adultos.

Em 2012 após uma pequena pausa das atividades musicais com crianças, o trabalho de musicalização foi retomado e desde então ele é dividido por faixas etárias começando com 2 e 3 anos, 4 e 5, 6 a 8, 9 a 11 e 12 a 14 anos.

A ênfase é no canto coral, mas as crianças também têm contato com instrumentos de percussão, flauta doce e xilofones. Os ensaios acontecem uma vez por semana e sua duração depende da faixa etária atendida.

Como o trabalho visa o desenvolvimento e aprendizagem musical eles não têm uma rotina grande de apresentações. Eles se apresentam cerca de seis vezes durante o ano. Dentre essas apresentações estão a realização de dois musicais, que são obras grandes com o coro infantil, teatro, dança. Um musical é apresentado no mês de Julho e narra alguma história da Bíblia como essas que já foram realizadas, Davi e Goliás, Sadraque, Mesaque e Abdenego, a Criação entre outros. Em dezembro é apresentado outro musical, contando a história do nascimento de Jesus, a história do natal cristão. No mês de novembro eles realizam um recital que representa uma amostra do que eles desenvolveram ao longo do ano.

A participação nesses grupos é gratuita e aberta não só para as crianças da igreja como da comunidade.

Atualmente os coros infantis contam com a participação de cerca de 70 crianças, sendo que os coros de crianças entre 6 e 11 anos representa o maior número.

2.1 O Ensino de Música de Crianças de 4 e 5 anos.

Nesta pesquisa meu foco será para o trabalho musical desenvolvido com crianças de 4 e 5 anos. As aulas de música/ensaio do coro acontecem uma vez por semana às quartas-feiras de 18 horas e 30 minutos às 19 horas e 20 minutos.

As aulas acontecem em uma sala sem cadeiras, com tapetes onde as crianças sentam em círculo no chão. A sala possui teclado, aparelho de som, caixa de som, computador, quadro branco, quadro com pauta musical. Existem muitos recursos visuais como fantoches e gravuras, brinquedos como bolas, bambolês, bichos de pelúcia, livros entre outros. Também temos vários tipos de instrumentos de percussão como pandeiros, tambores de vários tamanhos, agogô, afoxé, triângulos, maracás, chocalhos, platinelas, cocos, reco-reco entre outros.

Durante o início do ano é feita uma primeira reunião com a equipe, que atualmente é composta por uma pianista, a professora e uma auxiliar e são discutidos alguns parâmetros para a organização das aulas que vão sendo avaliados e se necessários modificados ao longo do ano.

Em geral a aula é planejada para manter uma rotina e então é organizada em cinco momentos. 1º momento – acolhida. As crianças chegam e vão sentando em círculo e uma música com intervalo de terça menor descendente é cantada em forma de pergunta. Como vai

tudo bem, vai a pé ou vai de trem? A criança responde de que forma ela vai e novamente a canção é cantada agora usando a resposta da criança.

2º momento - exploração dos sons do corpo – uma música que trata dos sons que podemos produzir com a nossa boca é cantada e em seguida segue uma canção que pode ser vocal ou instrumental é utilizada para exploração dos sons do corpo, ora através de desenhos que as crianças deveram identificar e fazer o som com a parte do corpo que é mostrada, ora livremente a escolha da criança. O ritmo é livre, não sendo cobrado nenhum padrão.

3º momento – altura sonora - é realizado atividades para identificar sons agudos e graves, movimento sonoro, timbre, altura. Nessas atividades são usados brinquedos sonoros, instrumentos de percussão, copos, som de instrumentos gravados, flauta de êmbolo, flauta doce, xilofones. Também utilizamos música vocal, instrumental e padrões tonais executados ora vocalmente ora no teclado, flauta ou xilofone.

4º momento- ritmo – duração do som. Também são propostas várias atividades para exploração da duração do som como bater os ritmos, o pulso, padrões rítmicos. O objetivo é sempre auditivo, mas em alguns momentos associamos elementos visuais como desenhos de animais para representar os sons longos e curtos, animais de diferentes tamanhos entre outros. Também trabalhos andamento, intensidade procurando associar esses conhecimentos nas mesmas músicas utilizadas.

5º Relaxamento/Oração de encerramento – finalizando a aula utilizamos uma música vocal estimulando as crianças a deitarem e relaxarem e em seguida colocamos um pequeno trecho de uma música instrumental. Depois as crianças sentam e cantam uma música sobre oração. È feita uma oração coletiva e as crianças são entregues para os seus pais.

Nas atividades que chamamos de altura realizamos atividades como, por exemplo, para eles conhecerem os sons dos instrumentos. Uma das atividades é um trem com vagões feitos de emborrachado e com cartões com vários instrumentos nós cantamos uma música do trem: Lá vem o trem , *tchu, tchu* , fazendo som, *tchu, tchu, tchu* em cada som, um instrumento vou conhecer e tocamos um som de um instrumento e apresentamos o instrumento colocando-o em um vagão. Essa mesma música, ao invés de instrumento, cantamos uma notinha vai soar e cantamos uma nota musical e colocamos o desenho dessa nota (associando o nome da nota a uma figura- DÓ – dominó, ou doce, Ré – relógio. Mi- milho- e assim por diante. Depois cantamos o som da nota sem o nome e percebemos se eles já começam a reconhecer. Também com essa mesma música.

Cantamos algumas músicas com intervalo de terça menor descendente e intercalamos cantar com a letra, com o nome da nota, somente com ma sempre fazendo brincadeiras como a do jacaré. Nessa brincadeira uma criança com fantoche de jacaré fica no centro da roda e canta estou com fome, estou com fome, ai,ai ai com muita fome e então se aproxima de uma criança e põe a mão no pé da criança. A criança que ele encostar responde jacaré, jacaré, fique longe do meu pé. E assim cada criança vai cantando e depois trocamos quem vai ser o jacaré. É uma atividade que depois desdobramos para uma atividade com ritmo também.

Uma atividade sobre intensidade foi feita com a utilização da música Dinâmica que diz: “Eu posso cantar forte, também cantar baixinho e aumento um pouquinho a voz nessa canção. Eu canto bem baixinho e aumento um pouquinho e vou crescendo um pouco a voz nessa canção. Deus fez a natureza, criou os passarinhos que cantam bem suave as notas da canção. Deus fez a borboleta, as flores multicores eu louvo sempre a Deus com a voz nessa canção”. Nessa canção nós cantamos fazendo o que a música pedia na letra, mas também cantamos a música com pam e também explorando instrumentos musicais fazendo a dinâmica da música. Preparando para essa atividade, fizemos uma atividade de percussão corporal utilizando os dedos e as mãos fazendo o som da chuva que vai então desde os pingos usando dois dedos até a chuva bem forte utilizando a batida da palma da mão bem aberta.

Durante as atividades, tanto de ritmo como de altura, são desenvolvidas exercícios de movimentação corporal. Por exemplo, quando foi trabalho o conceito de andamento, foi associado a dois animais o coelho e a tartaruga. Eles ouviram músicas instrumentais com esses diferentes andamentos, andaram e correram pela sala, bateram palmas, fizeram gestos, tocaram instrumentos como as clavas marcando esses andamentos, utilizaram brinquedos percussivos em forma de coelho e tartaruga para ajudar a diferenciar esses andamentos e cataram uma música chamada o Coelho e a Tartaruga.

Dentro da proposta, muitas canções são utilizadas e, por se tratar de um contexto religioso e cuja música cumpre uma função de ensino bíblico, esse repertório visa atender essa demanda, mas também são muito utilizadas músicas folclóricas e instrumentais eruditas.

A cada semana as atividades visam reforçar os conceitos musicais já trabalhados buscando observar através de diferentes atividades a assimilação desses conteúdos por parte da criança.

Nesse sentido, vale destacar a teoria de aprendizagem musical do Gordon. que me fez rever alguns conceitos. Primeiramente que a importância da criança ouvir música sem texto. Acabamos enfatizando tanto a linguagem e a função do texto, do conteúdo para a formação

religiosa da criança que muitas vezes é bem inexpressivo a escuta de músicas instrumentais, de canto sem palavras entre outros. Nesse sentido, procuramos em nossas aulas dar um pouco mais de atenção utilizando mais a voz cantando sem letras, utilizando sons como *bum, ma, dá* e também sons instrumentais. Entendo que é mais um recurso para ajudar no desenvolvimento musical e não abrindo mão do uso da música com letra, pois inclusive dentro do contexto religioso como já foi mencionada, a letra é o que corresponde ao maior valor do ensino.

Segundo Gordon,

Embora as crianças, geralmente, ouçam música através dos meios de comunicação social e algumas possam até ouvir música ao vivo em certas ocasiões, é necessário que os adultos cantem para elas, dado que isto é a forma de lhes ensinar a usar a voz cantada, do mesmo modo que falar-lhes proporciona um modelo para a sua voz falada. Tal como todas as crianças aprendem a usar a voz falada, também todas as crianças podem aprender a usar a voz cantada. (GORDON, 2000a, p.10)

Outro aspecto importante é que as crianças nessa idade, como observamos na teoria do Gordon, deverão estar no estágio da imitação quando começam a notar a semelhança e a diferença entre aquilo que estão a cantar ou a entoar e aquilo que outra criança ou adulto executam e então passamos a observar as crianças em atividades onde elas tinham que repetir algo que o professor cantou ou amigo e avaliar se elas já estão conseguindo perceber essa diferença. Vale destacar que, como já citado, isso depende muito do ambiente musical que essa criança está inserida e é claro que um encontro uma vez por semana não supre as necessidades e nem atende ao processo de aculturação musical. Mas é muito importante o professor, os pais terem esse conhecimento para ajudar no desenvolvimento musical dessas crianças.

Através dessas aulas de música buscamos favorecer a imersão da criança em um ambiente musical rico, por meio de uma vivência musical integrada às atividades que propomos, entendendo que a música é carregada de significados (objetivos e subjetivos) e que permite uma integração social, cultural e religiosa de grande valor.

É importante colocar que estamos interessados em ensinar conceitos musicais às crianças e possibilitar uma vivência musical dos parâmetros do som (altura, timbre, intensidade e duração), a forma musical (motivos e frases), organizações instrumentais, estilos musicais, ritmos e pulsações, etc que contribuirá para construção do conhecimento musical.

Estamos cientes de que se trata apenas do início de um longo processo de desenvolvimento musical, e que diferentes variáveis estão contribuindo para os resultados. Nosso objetivo como o próprio Gordon afirma:

não é a de preparar as crianças para virem a ser músicos profissionais ou que pais e professores identifiquem e fomentem gênios musicais. Pretende-se, isso sim, explicar-lhes como poderão guiar informalmente as crianças para uma compreensão da música, à semelhança di que terão já feito em relação a compreensão da linguagem falada. (Gordon, 2000a, p. 6-7).

CAPÍTULO 3 – DESDOBRAMENTOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL DE CRIANÇAS NA IGREJA BATISTA

Com a promulgação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determinou a presença do ensino de música nas escolas de educação básica, o tema ganhou mais visibilidade, mesmo que ainda não seja uma realidade nas escolas brasileiras.

A aprovação da lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade da música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica, trouxe uma série de reflexões para a educação brasileira. Para os profissionais do ensino das artes, a nova legislação esclarece a necessidade do conteúdo de música na escola, indicando, indiretamente, a necessidade de profissionais qualificados para ministrar este conteúdo na escola. No entanto, coexistem, nos sistemas educacionais, diferentes concepções sobre as artes e seu ensino na escola, o que significa que ainda é preciso atuar enfaticamente para que a música seja efetivamente implementada na escola brasileira (FIGUEIREDO, 2010, p. 8)

Essa visibilidade nossa sociedade pode ser detectada pelo aumento de trabalhos, pesquisas, debates que estão sendo veiculados na internet, em revistas e jornais. Consequentemente tem contribuído para que pais estejam mais abertos e interessados no ensino de música para seus filhos.

Além da escola, o fazer musical e o ensino da música estão presentes em vários lugares, como no diz Arroyo,

Muitos outros cenários de prática musical foram-me revelados nos anos seguintes: os vários grupos de música popular - de rock, de pagode, de MPB, música sertaneja - atuando em bares, restaurantes, casas de shows. E mais: a Festa do Camaru - parque de exposição de animais, rodeios e shows de música sertaneja; os centros de Umbanda; a Banda e o Coro municipais; a oficina cultural da Prefeitura; o carnaval; os grupos de Folia de Reis; as várias escolas particulares de música; as diferentes igrejas evangélicas onde a música ocupa papel de destaque; os projetos sociais envolvendo a prática de música; o comércio especializado em instrumentos musicais e os estúdios de gravação. (ARROYO, 2002, p.105)

Nesse sentido a igreja batista compreende mais um espaços onde o ensino e a prática musical ocorrem cumprindo um papel de ensino musical, mas também como um lugar de trocas e aprendizagem, que além de buscar a competência técnica, visa dar significados e sentidos para a existência humana, relacionando aspectos metafísicos. Segundo Arroyo,

As praticas de educação musical, escolares ou não escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como pratica cultural que cria e recria significados que conferem sentido a realidade (ARROYO, 2000, p.19).

Na Igreja Batista do Conforto existe o ensino de música para crianças que se inicia aos dois anos de idade até os onze anos através dos coros infantis e da escola de música (aulas de instrumentos individuais ou em grupo).

Sabemos que o ensino de música que acontece nas igrejas objetiva ensinar conceitos religiosos, morais e bíblicos e por isso possui algumas características que o tornam diferentes das realizadas em outros ambientes descomprometidos com essas questões como escolas de música, escolas regulares etc.

Temmerman discute que o desenvolvimento de um programa de educação musical está fundamentado nas crenças filosóficas sobre qual é o objetivo da educação musical. Ela discute dois argumentos filosóficos que têm dirigido ao longo da história do mundo Ocidental a educação musical: os argumentos intrínsecos e os extrínsecos, que se opõem entre si. Os primeiros relacionam-se com a ideia de que a música possui valor em si mesmo; já os argumentos extrínsecos partem de uma concepção utilitarista da música, ou seja, ela é um meio para se alcançar outros objetivos (TEMMERMAN, 1991, p. 152).

Portanto o trabalho de ensino musical na igreja batista segue a concepção utilitarista da música. Isso não significa que o mesmo diminui a sua importância e relevância quando esse trabalho é feito com os cuidados básicos para desenvolver além dos fins extramusical, conteúdos e habilidades musicais. Conforme Fernandes ressalta sobre esse tema “a música estando presente, os conteúdos musicais estão presentes, de forma sintética e completa, assim a nosso ver, mesmo essas atividades ditas como não estéticas, terminam sendo estéticas, pois a arte música, está sendo utilizada” (FERNANDES, 2013, p.148).

Partindo então dessa experiência, quis entender os desdobramentos do ensino de música com crianças realizada nesta igreja e que procura ser ao mesmo tempo coerentes com as propostas educacionais musicais discutidas na atualidade, mas sem perder de vista uma função religiosa que justificaria sua existência. Para tanto, fiz uma pesquisa com dez pais de crianças de 4 e 5 anos que participam regularmente das atividades do coro infantil na igreja. O questionário foi composto com as seguintes perguntas:

1. Porque você inscreveu seu filho no Coro Infantil na Igreja Batista?
2. Você acha que ensino de música na igreja é diferente do ensino de música em outro lugar como a escola ou outra instituição? Por quê
3. Você percebe alguma mudança no comportamento do seu filho em casa, ou na escola depois que ele passou a frequentar o coro Infantil? Se perceber, descreva alguma.

4. Você consegue perceber a aprendizagem musical do seu filho? Como?
5. Em sua opinião qual é a contribuição que a música oferece no desenvolvimento do seu filho?

Sobre a primeira pergunta sete pais responderam que consideram a música importante para o desenvolvimento da criança. Podemos perceber isso em respostas como: a) “sempre achei importante o contato da música para o desenvolvimento infantil”; b) “acredito que a música é uma grande aliada no desenvolvimento infantil”; c) “o ensino de música é de grande importância na formação do indivíduo”; d) “por saber que música é uma atividade muito saudável na vida de uma criança” e) pela importância que a música tem na vida e na formação do ser humano”; entre outras. Essas respostas reforçam a afirmação feita acima de como os pais atualmente estão sendo mais informados sobre pesquisas e trabalhos que destacam a importância da música para a criança.

Ao questionar se existe diferença entre o ensino de música na igreja e o ensino de música em outro lugar como a escola ou outra instituição, as respostas foram todas afirmativas, dizendo que o ensino de música na igreja é diferente porque é associado a ensinamentos religiosos. Segue algumas respostas: a) de certa forma sim, pois além da musicalização, há também através de canções uma fundamentação da fé evangélica; b) sim, porque aqui na igreja a criança aprende a música com conceitos cristãos; c) em partes é diferente, as técnicas são as mesmas, o que muda um pouco é o ensino religioso que se trabalha junto; d) sim, porque além da parte musical também são inseridos valores cristãos.

Arroyo faz uma relação entre música e cultura, a partir de um olhar antropológico sobre a educação musical em contextos socioculturais diversos.

Assim, práticas de ensino e aprendizagem de música são muito mais do que ações musicais acompanhadas dos tradicionais elementos pedagógicos que compõem a educação escolar/acadêmica: objetivos e conteúdos. As práticas de ensino e aprendizagem musical, como reprodutoras e produtoras de significados, conferem ao ensino e aprendizagem de música um papel de criador de cultura (compreendida segundo Geertz) (ARROYO, 2000, p.15).

Portanto, posso destacar que o ensino e aprendizagem de música desempenha no contexto da igreja segundo Arroyo, “um papel de criador de cultura”, pois para os pais além da importância do ensino da música o aspecto do ensino religioso é muito valorizado e reconhecido. (ARROYO, 2000, p.15).

Não foi levantada a falta ou a diminuição de outros repertórios de música que dentro desse universo religioso não é “permitido”. Aqui quero frisar que nesta igreja, no ensino de

música das crianças, existe a presença do repertório de música chamado erudita e música popular tanto brasileira como estrangeira. Um exemplo disso é que no recital de novembro as crianças cantaram *Let It Go*, canção tema do filme *Frozen*, *Canções e Momentos*, de Milton Nascimento e uma versão adaptada do *Aleluia* de Mozart. Nas aulas/ensaios durante o ano esses repertórios circulam de acordo com a atividade proposta, mas é válido apontar que a proporção é bem menor que de uma escola formal.

A partir disso, um primeiro desdobramento que faço das aulas na igreja é esse menor contato com esse universo musical, pois como na igreja a ênfase é em música com ensinamentos cristãos o tempo que temos para outros repertórios é bem menor. Todavia, essa “carência” não é percebida ou tão importante para os pais que procuram o trabalho de ensino de música na igreja.

Quanto à pergunta sobre a percepção de alguma mudança no comportamento do seu filho em casa ou na escola, depois que ele passou a frequentar o coro Infantil, seis pais responderam que sim. Veja algumas repostas: a) “sim, mudança de comportamento. Minha filha melhorou muito no relacionamento pessoal”; b) “sim, a concentração, trabalho em grupo, memorização”; c) “sim, se interessam muito mais por música depois de terem entrado para o coro”; d) “sim, meu filho tinha dificuldade na fala e com a música a cada dia ele tem melhorado muito; também no comportamento, ele era muito acanhado, agora está mais solto”; e) “sim, no desenvolvimento cognitivo, devido a maior concentração. Ela hoje escuta mais e por mais tempo quando falamos”. Outros pais responderam que não notaram diferença.

Vários estudos têm sido feitos sobre a influência da música no comportamento humano e posso dizer que ela exerce um papel relevante na vida das pessoas, sendo algumas de suas vantagens aquisição de atividades motoras, desenvolvimento da percepção musical, dos sentimentos, da personalidade, da identidade e muitas outras funções que beneficiam a memória. Ilari diz que:

O ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória, e de ordenação seqüencial, entre outros. Já o movimento corporal parece ajudar a desenvolver os sistemas de orientação espacial e motor. Sem falar que, quando o canto acompanhado de movimentos corporais acontece em salas de aula, as crianças ainda têm a possibilidade de desenvolver o sistema de pensamento social. Através do canto acompanhado por gestos e movimentos corporais, a criança pode vir a ter pelo menos seis sistemas de seu cérebro estimulados (ILARI, 2003, p.15).

Ilari também defende que o ensino musical tem como princípio o desenvolvimento da inteligência musical em crianças e adolescentes (ILARI, 2009, p.81). Ela afirma que a inteligência musical,

pode ser definida como a capacidade de percepção, identificação, classificação de sons diferentes, de nuances de intensidades, direção, andamento, tons e melodias, ritmo, frequência, agrupamentos sonoros, timbres e estilos, entre outros (Antunes, 2002). A inteligência musical inclui também as diversas formas envolvidas no “fazer música”, tais como execução, canto, movimento e representações inventadas (veja Ilari, 2002b) (ILARI, 2003, p.13).

No coro infantil, as atividades contribuem para o desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical. No entanto é importante ressaltar que no processo de educação musical das crianças há uma preocupação em que o mesmo seja divertido, de modo a desenvolver prazer, cultura e gosto musical duradouro nestes futuros adultos segundo os ideais apontados por Ilari (ILARI, 2003, p.16).

O segundo desdobramento que faço é que nenhum pai falou de questões relacionadas à aprendizagem ou comportamento relacionado com o aspecto religioso, pois além do repertório ser em sua maioria religioso, com ensinamentos cristãos e morais, são realizadas algumas atividades como oração, conversas sobre obediência, amor ao próximo entre outros. Algumas questões então surgiram como: a) não faz diferença para as crianças essas atividades na aula? ; b) Os pais não consideram esses comportamentos caso haja, como resultado das aulas de música? ; c) as crianças ainda são muito novas para apresentarem algum padrão de comportamento que revele essa influência? Talvez eu devesse perguntar diretamente sobre isso?

Para mim, que trabalho nesse contexto e cujo objetivo é prioritariamente religioso, são pontos que valem a pena um aprofundamento.

As repostas da pergunta se os pais conseguiam perceber a aprendizagem musical do seu filho, todos os pais responderam que sim. Veja algumas repostas: a) “sim; quando catam alguma música percebemos a afinação”; b) “sim, na afinação, ritmo e coordenação motora”; c) “sim, ela percebe os tons, sabe o agudo, grave a ponto de me corrigir quando eu canto errado; d) sim; o tempo todo o conhecimento novo adquirido é externado através de canções, percepções ou por meio do manuseio de instrumentos; e) sim; ela já sabe quando está cantando desafinada; f) sim, é bem sutil, ela gosta muito de cantar umas músicas da cabeça dela...”.

Pelo que foi visto sobre a Teoria da Aprendizagem Musical de crianças de 0 a 6 anos, podemos dizer que todas essas crianças estão no período que o autor considera como balbucio musical. Segundo as respostas acima e as observações feitas em aulas percebemos que as crianças estão em diferentes estágios da aprendizagem musical. Há crianças que estão no primeiro tipo de audição preparatória quando participam, mas com pouca consciência do meio ambiente, no estágio 2 denominado resposta intencional onde a criança tenta relacionar movimento e balbucio com os sons da música ambiente. Em várias atividades percebemos claramente que a criança está tentando interagir com a música, mas ainda não faz muito sentido para ela.

Outras crianças já entraram na imitação que corresponde ao tipo 2 e dentro desse tipo algumas estão no estágio 4, conhecido como abandono do egocentrismo, quando a criança reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente e outras do estágio 5 que é a decifragem do código quando a criança imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos.

O terceiro desdobramento que faço é que o conhecimento dessa teoria me fez observar mais as respostas das crianças, a atitudes delas em aulas. Propor algumas atividades com padrões rítmicos e melódicos utilizando a voz cantada sem instrumentos. Tocar e escutar músicas sem letras e, mesmo as que tinham letras, utilizar apenas uma sílaba, compreendo que independente do contexto ser religioso ou não, a preocupação com aprendizagem musical deve ser um ponto importante para quem ensina música para crianças.

Essa análise que fiz sobre a aprendizagem das crianças é bem superficial uma vez que o conhecimento e o domínio que tenho dessa teoria ainda são pequenos, mas quero destacar que, antes desses conhecimentos, eu não tinha tanta consciência das propostas de atividades das aulas que tenho agora.

A última pergunta do questionário foi saber na opinião dos pais qual é a contribuição que a música oferece no desenvolvimento do seu filho e todas as respostas foram novamente falando dos benefícios que a música produz na criança. Veja: a) “contribui na memória, no trabalho em grupo, na concentração, estímulo dos dons”; b) “além do ritmo e da coordenação motora, ele mais atento, com os ouvidos mais bem apurados e mais sensíveis as coisas do dia a dia”; c) “a sensibilidade que vem através de uma percepção dos sons como parte da vida. Outra seria o desenvolvimento das habilidades físico-motora,psíquica”; d) “ela é mais sensível, ajuda com a timidez, ajuda a ser mais bem disciplinados”; e) “na memorização,

menor dificuldade em público”; f) ajuda no desenvolvimento cognitivo devido a concentração, a percepção e também em diversos momentos nota-se mais aguçada”.

Penso que é interessante destacar que em nenhum momento nas atividades do coro temos algum contato com esses pais para dar explicações ou falar sobre o que a música representa no desenvolvimento das crianças. A partir dessas respostas algumas outras perguntas me vieram à mente como: 1. Como os pais sabem todas essas informações sobre a música? 2. De que forma, ou em que atividades que as crianças fizeram elas puderam perceber essas contribuições? 3. Em outros espaços de ensino de música encontramos respostas parecidas?

Nas aulas, eu percebo uma dificuldade das crianças em se manterem atentas, concentradas e foi uma surpresa pra mim, muitos pais terem citado uma melhora na concentração. Então fico pensando se isso é realmente real ou mais uma fantasia dos pais. E novamente levanto outra questão: Quais seriam os parâmetros que eles tiveram para chegar a essas conclusões?

Considerando todas as observações, ficou claro que o ambiente de ensino musical na igreja batista pode ser avaliado como um espaço rico, de trocas, crescimento, desenvolvimento e aprendizagem musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida procurou discutir o ensino e a aprendizagem musical de crianças que vivenciam o ensino de música no contexto religioso. Neste aspecto é importante frisar que mesmo com a promulgação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determinou a presença do ensino de música nas escolas de educação básica, e gradativamente um novo panorama do ensino de música nas escolas têm sido percebido, as igrejas continuam sendo um importante lugar de formação musical.

As igrejas batistas têm uma tradição musical forte e o ensino de música para crianças faz parte desse contexto e por tanto a pesquisa feita em uma igreja batista veio reforçar essa premissa.

Nesta pesquisa pude perceber que o valor do ensino musical para crianças já tem alcançado expressão em nossa sociedade, pois muitos pais inscrevem seus filhos no ensino de música na igreja por entenderem que a música é importante para o desenvolvimento musical dos mesmos e isso representa um ganho enorme. Inclusive, percebi que os pais destacam essa oportunidade como importante, uma vez que a muitos ainda não tiveram acesso a aulas de música nas escolas ainda.

O ensino de música na igreja tem algumas peculiaridades que o tornam em alguns aspectos, diferente do que ocorre em outros ambientes, visto que a finalidade primeira é ensinar valores bíblicos, cristãos e morais. Mas este objetivo de maneira nenhuma exclui a oportunidade e a possibilidade do ensino musical acontecer de forma coerente e eficiente.

Cada vez mais, esses espaços alternativos precisam ser reconhecidos e valorizados. Existe uma lacuna de pesquisas nessa área o que torna tão importante o olhar para esse campo de atuação.

Vivemos um tempo onde o discurso de igualdade, respeito às diferenças, valorização do outro está tão em voga mais ainda percebemos o grande preconceito que existe quando falo que trabalho com o ensino de música na igreja. A despeito da questão religiosa, pois cada um é livre para escolher seu caminho, e os pais que inscrevem seus filhos num contexto religioso sabem das implicações que isso tem, o ensino de música acontece.

Esse ensino e essa aprendizagem musical estão sendo percebido pelos pais e também por mim e nesse aspecto vale destacar a importância de nós professores de música conhecermos as teorias de ensino e aprendizagem musical para termos então parâmetros para fazermos análises do processo de ensino e aprendizagem musical.

A Teoria da Aprendizagem musical de Edwin Gordon tem vários aspectos talvez polêmicos como o fato dele enfatizar o uso de músicas sem letras, do pouco uso de instrumentos entre outros. Mas isso não justifica o fato de não a conhecermos e procurar relacionar com nossas vivências. Como teoria a que se propõe ser, existe em si mesma um grande valor, uma vez que destaca a importância da imersão no ambiente musical, e em etapas para se alcançar um nível de entendimento da música que é de grande relevância e veracidade para todo músico, pois qual músico não deseja ouvir os sons internamente, mentalmente sem a presença física do mesmo?

É preciso abrir a mente, o coração, os olhos e os ouvidos para todas as possibilidades de ensino da música e fazer desse momento o melhor e mais rico.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011. Disponível em:
< <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/210> >

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta* - v. 13 - n. 20 - junho 2002. Disponível em :
< <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8533> >

BAVA, Arthur. *A musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade: uma abordagem relacional*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CASPURRO, Helena. Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da APEM*, Portugal, nº 127, 16-27, Janeiro/Março, 2007. Disponível em:
< http://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf >

FERNANDES, José Nunes. *Educação Musical: temas seleccionados*. Curitiba: CRV, 2013.

FILHO, Marcílio de Oliveira (Org). *Fundamentos da Música Sacra da Igreja Batista do Brasil*. Rio de Janeiro: JUERP, 1986.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 2010. Belo Horizonte. *Anais ...Belo Horizonte*, 2010. Disponível em:
[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/FIGUEIREDO%20-%20Leis%20musica%20na%20escola%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/FIGUEIREDO%20-%20Leis%20musica%20na%20escola%20(2).pdf)

FREDERICK, Alessandra. *O aprendizado musical em crianças entre zero e seis anos, segundo a Teoria da Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon*. 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:
< <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/alessandrafrederick.pdf> >

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. 3.ed. Tradução Paulo Maria Rodrigues. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000a.

_____. *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Tradução Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000b.

HUSTAD, Donald P. *Jubilate! A música na igreja*. traduzido por Adiel Almeida de Oliveira. São Paulo: Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1986.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003. Disponível online em:

<

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395> >

MACHADO, Lívia. Igrejas evangélicas viram celeiro de profissionais para músicos e bandas. *GI São Paulo*, 2 mar. 2012. Pop Arte . Disponível em:

< <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2012/03/igrejas-evangelicas-viram-celeiro-de-profissionais-para-musicos-e-bandas.html> >

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 67-74, mar. 2010. Disponível em:

<

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/217/149> >

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

TEMMERMAN, Nita. The Philosophical Foundations of Music Education: the case of primary music education in Australia. *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 2, p. 149-159, 1991.