UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Música

ANDRÉ JOSÉ RODRIGUES JUNIOR

As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida

Belo Horizonte

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Música

ANDRÉ JOSÉ RODRIGUES JUNIOR

As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Betânia Parizzi Fonseca

Belo Horizonte

2015

R696r Rodrigues Junior, André José

As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida. / André José Rodrigues Junior. --2015.

110 f., enc.; il.

Orientadora: Maria Betânia Parizzi Fonseca.

Área de concentração: Educação Musical.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Cognição 2. Aprendizagem 3. Educação musical. 4. Percepção musical. I. Fonseca, Maria Betânia Parizzi. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre acreditou em mim e me incentivou diante dos diversos desafios que apareceram;

Aos professores João Gabriel e Maria Inês, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação e a José Antônio, Carla Reis e Carlos Aleixo, por aceitarem participar da minha banca de defesa;

À Bruna Rocha, não apenas por abrir as portas da creche e possibilitar essa pesquisa, mas pelos inúmeros momentos e conversas alegres e descontraídas;

A toda equipe do CEMPRE "Benedito Ferreira Lopes" que me auxiliou e participou ativamente das aulas com os bebês;

Às crianças, que trouxeram o encanto para essa pesquisa e me inspiraram com seus sorrisos, olhares e brincadeiras, bem como aos seus responsáveis que permitiram e possibilitaram esse trabalho;

À Wasti e Dalila, que contribuíram de forma única para a análise das aulas além das diversas conversas musicais que sempre nos incentivam a pesquisar;

Ao Gleisson, pela parceria e pelas diversas vezes que me auxiliou durante essa pesquisa. Pelas produtivas conversas, encontros e congressos;

À Ditinha, Raimundo, Cris e Cristina, que me receberam em sua casa de braços abertos para que eu pudesse completar este trabalho;

À Betânia Parizzi, não só pela orientação, mas pela inspiração, suporte, apoio e aprendizado. Pelas inúmeras orientações e por possibilitar a construção desse trabalho de forma significativa e prazerosa.

Dedico esse trabalho a meu avô Aristides e meu padrinho Nego, pessoas que tenho como referência de determinação e, sem as quais, eu não estaria aqui.

RODRIGUES JUNIOR, André José. *As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida.* 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

RESUMO

Considerando pesquisas recentes sobre o desenvolvimento musical do bebê e estudos que apontam para a confluência dos aspectos cognitivos e afetivos na construção do conhecimento, este trabalho visou estabelecer as possíveis relações entre a afetividade e desenvolvimento cognitivo-musical durante os dois primeiros anos de vida. Como principais referencias para o desenvolvimento cognitivo-musical da criança, recorremos a Delalande (1995), Swanwick (1991, 1994, 2003) e Sloboda (2005, 2008). No âmbito do desenvolvimento afetivo, utilizamos como principais referências Damazio (2000, 2004), Wallon (2007, 2008) e Piaget (1982, 1990, 1994, 2000), sendo os dois últimos importantes referências também no âmbito do desenvolvimento cognitivo da criança. Pesquisas mais atuais sobre o desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida, tais como Ilari (2002, 2003, 2006, 2009), Trevarthen (1974, 1999/2000, 2002), Beyer (2004, 2005), Parizzi (2006, 2009) também integraram o referencial teórico. A abordagem metodológica utilizada foi a Análise de Conteúdo, de natureza qualitativa. Três educadores musicais analisaram vídeos das aulas de música ministradas pelo pesquisador a crianças entre zero e dois anos, com vistas a descrever os comportamentos das crianças que mais lhes chamassem a atenção. Esses dados foram submetidos à Análise de Conteúdo e confrontados com o referencial teórico. Os resultados apontaram para uma relação intrínseca entre cognição, afetividade e o desenvolvimento musical. Os conceitos de "parentalidade intuitiva" (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996) e "musicalidade comunicativa" (MALLOCH, 1999/2000**)** mostraram-se fundamentais para a compreensão dos diálogos intersubjetivos entre bebês e adultos como a base para as primeiras relações sociais, e fundamentais para o desenvolvimento da criança como um todo. Ressalta-se a importância de uma prática pedagógico-musical que tenha um olhar não apenas à dimensão cognitiva da criança, mas também à sua dimensão afetiva, visto que, durante os dois primeiros anos de vida, a criança se expressa e interage com seu meio de forma prioritariamente afetiva.

Palavras-chave: Afetividade, desenvolvimento cognitivo-musical, musicalidade comunicativa, parentalidade intuitiva.

RODRIGUES JUNIOR, André José. *As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida.* 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

ABSTRACT

Considering recent researches on babies' musical development, and also studies that demonstrate the confluence of cognitive and affective aspects to the construction of knowledge, this study aimed to establish the possible links between affectionateness and cognitive and musical development during the first two years of life. As main references on children's cognitive-musical development, we turned to Delalande (1995), Swanwick (1991, 1994, 2003) and Sloboda (2005, 2008). To study children's emotional development, we elected Damazio (2000, 2004), 1994, 2000), Wallon (2007, 2008) and Piaget (1982, 1990). The last two authors were also important references on child's cognitive development. Also, some more recent researches on musical development in the early years of life were fundamental, such as Ilari (2002, 2003, 2006, 2009), Trevarthen (1974, 1999-2000, 2002), Beyer (2004, 2005, 2012), Parizzi (2006, 2009), among others. The Content Analysis was the qualitative methodological approach in this research. Three music educators analyzed six videos of the music lessons given by the researcher to children from zero to two years old, observing these children's general behaviors. The data were submitted to the Content Analysis and confronted to the theoretical references. The results pointed to an intrinsic relationship between cognition, affectionateness and musical development. The concepts of "intuitive parenting" (PAPOUŠEK and PAPOUŠEK, 1996) and "communicative musicality" (MALLOCH 1999/2000) proved to be fundamental to understand the inter-subjective dialogue between babies and adults as the basis for the first social interactions and, consecutively, fundamental to children's development. Thus, we emphasize the importance of a music-pedagogical practice that considers not only children's cognitive dimension but also their affective dimension, mainly during the first two years of life, when their expression and interaction are mostly affective.

Key-words: Affectionateness, cognitive and musical development, intuitive parenting, communicative musicality.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E FIGURAS **05**
RESUMO **06**
ABSTRACT **07**
INTRODUÇÃO **10**
OBJETIVOS E METODOLOGIA **15**
1.1 Objetivos 15
1.2 Metodologia 15
1.2.1 Delineamento 15
1.2.2 Problema 16
1.3 Hipótese 17
1.4 Local de pesquisa 17
1.5 Amostra e natureza dos conteúdos 18
1.6 Faixa etária 18
1.7 Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) 19
1.8 Sobre as aulas de música 19
1.9 Análise dos vídeos das aulas de música – Análise de Produto 20
1.10 Análise dos dados – Análise de Conteúdo 20
1.11 Interpretação dos dados 21

2 – O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MUSICAL SOB A ÓPTICA CONSTRUTIVISTA **22**
2.1 Interação Social e Epistemologia Genética: bases para um pensamento construtivista 22
2.2 O processo de "equilibração" no desenvolvimento musical 25
2.3 Estágios do desenvolvimento cognitivo-musical 28
2.3.1 O modelo espiral de desenvolvimento musical 30
2.3.2 Condutas da produção musical 33
2.3.3 Relações teóricas entre o "Modelo espiral de desenvolvimento musical" e as "Condutas da produção musical" 35
2.4 Vocalizações e movimentos corporais como manifestação do desenvolvimento cognitivo-musical 38
2.4.1 Movimentos corporais 40
2.4.2 As manifestações vocais 44

3 – MÚSICA E AFETIVIDADE **52**
3.1 Conceito de Afetividade 52
3.2 Desenvolvimento afetivo segundo Wallon e Piaget 54
3.3 Música e emoção 57
3.4 Música, cognição e afetividade 59

4 – Musicalidade Comunicativa e Parentalidade Intuitiva: A dimensão afetiva da comunicação entre os adultos e os bebês **63**
4.1 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) 64
4.2 Parentalidade Intuitiva 66
4.3 Musicalidade Comunicativa 70

5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO **74**
5.1 Análise de Conteúdo 75
5.1.1 Manifestações de afetividade 75
5.1.2 Manifestações musicais 81
5.1.3 Diálogos intersubjetivos – "Categoria integradora" 85
5.2 Discussão 87
5.2.1 Manifestações de afetividade 87
5.2.2 Manifestações musicais 92
5.2.3 Diálogos intersubjetivos – "Categoria integradora" 98
CONCLUSÕES **101**
REFERENCIAS **105**
ANEXOS **111**

INTRODUÇÃO

O hábito de embalar a criança ao som de uma cantiga de ninar está presente em praticamente todas as culturas do mundo, sendo que a presença da música nos primeiros anos de vida está normalmente associada ao bem estar do bebê (ILARI, 2002. p. 84). Por outro lado, a educação musical de bebês ainda causa estranheza em muitas pessoas, sendo comum ouvirmos perguntas, como: “Mas, bebês também aprendem música?” ou “o que eles aprendem?”. Isso pode ocorrer não apenas pela crença em uma educação musical mais tradicional e voltada ao ensino de um instrumento, mas principalmente à visão do bebê como um ouvinte passivo que não interage com seu ambiente sonoro e musical. No entanto, nas últimas décadas tem crescido o número de pesquisas mostrando que essa interação acontece muito precocemente na vida da criança (ILARI, 2002, 2003, 2006, 2009; TREVARTHEN, 1974, 1999/2000, 2002; BEYER, 2004, 2005; PARIZZI, 2006, 2009; FOLONI, 2010; TREHUB e SCHELLENBERG, 1995; TREHUB, BULL e THORPE, 1984; RODRIGUES et al., 2010; PERANI et al., 2010; SULKIN e BRODSKY, 2012, 2015).

Esse envolvimento do bebê com seu entorno sonoro na verdade começa antes mesmo de seu nascimento, na fase intrauterina. O corpo da mãe produz um ambiente uterino repleto de sons causados pela respiração, movimentos intestinais ou cardiovasculares, etc. Esses sons internos criam uma espécie de fundo acústico para os sons externos (BRITO, 2003; ILARI, 2002). Já nesta fase, os bebês se mostram atentos ao seu ambiente sonoro e com três dias de vida reconhecem a voz materna e outros sons repetidos no decorrer da gestação (ILARI, 2009).

A partir desse panorama, pode-se dizer que os bebês, desde muito cedo, têm condições de interagir com seu universo sonoro. Para que se propiciar um ambiente rico em possibilidades para essa interação, é importante, em primeiro lugar, compreender como a criança de zero a dois anos constrói seu conhecimento musical e como o desenvolvimento musical está

conectado ao seu desenvolvimento cognitivo (FOLONI, 2010; PARIZZI, 2009; ILARI, 2002, 2003, 2006, 2009; TREHUB e SCHELLENBERG, 1995; TREHUB, BULL e THORPE, 1984).

Assim, conhecendo o desenvolvimento cognitivo da criança de zero a dois anos e relacionando-o ao musical, podemos identificar etapas existentes nesse percurso bem como características do fazer musical nessa fase. Pesquisas já apontam que as manifestações vocais e os movimentos corporais podem ser considerados importantes indicativos do desenvolvimento musical do bebê (SANTOS, 2013; BEYER, 2004, 2005; CARNEIRO, 2006; PARIZZI, 2006, 2009).

No entanto, faz-se necessário estudar outro importante aspecto do desenvolvimento do bebê: sua dimensão afetiva.

O ser humano é um ser social, e como tal, necessita cuidados afetivos. Durante muito tempo, a afetividade esteve relacionada ao bem estar, mas não a uma necessidade vital. Na década de 60, René Spitz (1987) modificou essa visão realizando um trabalho a cabo de uma série de observações com bebês que sofriam abandono de suas famílias e residiam em orfanatos públicos. Spitz observou que, embora as necessidades fisiológicas e higiênicas dos bebês estivessem sendo atendidas, faltavam-lhes afeto e contato humano. Isso fez com que, mesmo estando bem alimentadas, protegidas do frio e em boas condições higiênicas, as crianças tivessem severos problemas em seu desenvolvimento que levavam a perda de peso, atraso psicomotor, baixa imunidade e até a morte. Nas palavras de Marimón e Sastre:

> Com seu trabalho sistemático, Spitz demonstrou que o afeto e o contato humano são tão importantes como o alimento e que este é rejeitado pelos bebês quanto precisam de cuidados afetivos. O amor é, para os bebês, muito mais que uma forma de bem-estar, é algo primordial e imprescindível para sua própria existência (MARIMÓN e SASTRE, 2010, p. 27).

As necessidades afetivas que o bebê tem parecem ser um conhecimento implícito e intuitivo nas mais diversas culturas. Estudos sobre a "Musicalidade Comunicativa" (MALLOCH, 1999/2000) e a "Parentalidade Intuitiva" (PAPOUSEK M., 1996) mostram que adultos modificam sua forma de falar frente a um bebê o que os torna mais próximos. Ilari afirma que *"*a simples presença do bebê faz com que a voz de quem canta se torne mais aguda, melodiosa, suave e expressiva e que os bebês, mesmo ainda pequenos, notam a diferença*"* (2009, p.37).

Aspectos afetivos como sentimento e emoção sempre estiveram relacionados à música. É comum ouvirmos pessoas dizerem que a música expressa emoções ou que é a linguagem da alma. Embora esses conceitos muitas vezes representem visões limitadas e equivocadas, alguns teóricos vêm estudando mais profundamente essa relação. Para Sloboda, o significado que a música passa é algo relacionado aos estados emocionais que ela evoca ou traz à recordação (2005, p. 164). Para ele, os fatores emocionais são fundamentais para a existência da música.

A dicotomia existente entre cognição e afetividade vem sendo tema de recentes discussões principalmente nas áreas da Psicologia e da Educação, que chamam a atenção para a indissociabilidade destes dois aspectos do ato mental. Marimón e Sastre reforçam essa relação dizendo que *"*emoções, sentimentos e pensamentos constituem um tecido intra e interconectado que se ativa de maneira simultânea*"* (2010, p.22).

Como educador musical, tenho trabalhado com bebês desde 2008 e venho observando que o desenvolvimento das crianças ocorre de forma integral. Ao iniciar esse trabalho de educação musical com bebês, me questionava sobre o que era importante de se trabalhar nessa fase e se o que eu fazia estava realmente provocando um resultado no desenvolvimento musical dos bebês. Com a prática, comecei a perceber que um olhar sobre outros aspectos do

desenvolvimento da criança poderia me oferecer indícios sobre o seu desenvolvimento musical e, consecutivamente, contribuir para meu fazer pedagógico. A partir daí, uma questão importante surgiu: Até que ponto as afetividade poderia influenciar o desenvolvimento musical do bebê?

Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo estudar como ocorrem as relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical da criança nos dois primeiros anos de vida.

Para auxiliar no entendimento das grandes temáticas que perpassam esta pesquisa, como o desenvolvimento cognitivo-musical da criança, recorri a autores como Delalande (1995) e Swanwick (1991, 1994, 2003) e Sloboda (2005, 2008), pela relevância de seus estudos sobre o assunto. No âmbito do desenvolvimento afetivo, tivemos como principais referências Damazio (2000, 2004), Wallon (2007, 2008) e Piaget (1994). Também foram de fundamental importância algumas pesquisas mais atuais sobre o desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida, tais como Ilari (2002, 2003, 2006, 2009), Trevarthen (1974, 1999/2000, 2002), Beyer (2004, 2005), Parizzi (2006, 2009), entre outros.

Como abordagem metodológica, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo, que se justifica pela complexidade presente nas relações sociais. A coleta de dados se deu por meio de gravações audiovisuais das aulas de música ministradas aos bebês de seis a vinte e quatro meses, de uma creche pública do município de Mogi das Cruzes, São Paulo. A partir das gravações, selecionamos seis cenas que foram analisadas por três educadores musicais com experiência nesta faixa etária.

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo, entendendo que essa abordagem poderia nos auxiliar a compor uma pesquisa que integrasse aspectos subjetivos presentes nas relações com os bebês.

O trabalho foi organizado em cinco Capítulos, sendo o primeiro referente à Metodologia. No segundo Capítulo, procuramos discutir o desenvolvimento musical sob uma óptica construtivista, tendo como base as teorias psicogenéticas de Wallon (2007, 2008) e Piaget (1982, 1990, 1994), relacionando essas teorias às propostas de desenvolvimento musical de Delalande (1995) e Swanwick (1991). Além disso, abordamos o desenvolvimento musical de bebês, a partir de estudos atuais dessa faixa etária, relacionando o seu desenvolvimento musical ao desenvolvimento motor e vocal. No terceiro Capítulo, discutimos a relação entre música e emoção, reforçando o elo intrínseco entre afetividade e cognição. No quarto Capítulo, discutimos os aspectos que propiciam as interações sociais nos primórdios da vida, e apresentamos os conceitos de "musicalidade comunicativa" (MALLOCH, 1999/2000**)** e "parentalidade intuitiva" (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996), bem como suas implicações no desenvolvimento da competência musical do bebê. O quinto Capítulo apresenta os Resultados e a discussão desses Resultados a partir da fundamentação teórica.

Acreditamos que esta pesquisa poderá trazer contribuições para que a prática pedagógico-musical considere e valorize não apenas a dimensão cognitiva da criança, mas também sua dimensão afetiva. Além disso, esperamos contribuir para ampliar o conhecimento sobre as interações entre bebês e adultos durante a infância inicial, bem como enfatizar a relevância dessas interações para o desenvolvimento musical da criança nos dois primeiros anos de vida.

1 OBJETIVOS E METODOLOGIA

1.1 Objetivos

- Objetivo Geral:

Estudar as relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical da criança nos dois primeiros anos de vida

- Objetivos Específicos:
  - ✓ Estudar o desenvolvimento cognitivo-musical nos primeiros anos de vida.
  - ✓ Refletir sobre as relações entre música, cognição e afetividade.
  - ✓ Estudar os conceitos de "parentalidade intuitiva" (PAPOUSEK, 1996a, 1996b, 2002) e "musicalidade comunicativa" (MALLOCH, 1999/2000).

1.2 Metodologia

1.2.1 Delineamento

O ser humano possui natureza complexa e multidimensional, o que implica na interdependência entre razão e emoção, indivíduo e sociedade, corpo e mente, cognição e afeto. Por isso, é importante buscarmos modelos de investigação que contribuam para uma melhor compreensão da confluência dos processos presentes na aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nesse sentido, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo para direcionar nosso trabalho. De forma geral, a pesquisa qualitativa apresenta os mesmos passos de uma pesquisa quantitativa: escolha de um assunto ou problema, coleta de dados e análise (TRIVIÑOS, 1987, p. 131). É interessante notar que a experiência do pesquisador com o tema abordado

tem fundamental importância na pesquisa qualitativa, já que será fundamental na interpretação dos fenômenos e na atribuição de significados aos conteúdos analisados.

Além disso, a pesquisa qualitativa pressupõe uma relação intrínseca entre pesquisador e objeto de pesquisa:

> O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2003, p.9).

As abordagens qualitativas têm sido muito úteis no estudo de fenômenos subjetivos e que necessitem de maior flexibilidade na pesquisa. No entanto, é importante estabelecer critérios para que os resultados apresentem confiabilidade. Acreditamos que a forma de coleta/amostragem e análise dos dados pode nos propiciar o rigor necessário à validação dessa pesquisa e concordamos com Silverman (2000, apud FERNANDES e MAIA, 2001, p. 72) ao afirmar que:

> É o rigor dos procedimentos de análise e a sua descrição exaustiva que permite a outro investigador compreender e avaliar o conhecimento construído. Ele será considerado 'válido' e 'fidedigno' se os casos estudados forem bem descritos e a descrição das análises deixar transparecer coerência e consistência.

1.2.2 Problema

Pesquisas no campo do desenvolvimento musical de bebês (ILARI, 2002, 2009; BEYER, 2004, 2005; PARIZZI, 2006, 2009; FOLONI, 2010; TREHUB e SCHELLENBERG, 1995; TREHUB, BULL e THORPE, 1984), revelam que os bebês ao nascer já são capazes de "apreender" o universo sonoro que os cerca, a partir de sua interação com as pessoas e com

tudo à sua volta. Para auxiliá-los nesse desenvolvimento e propiciar um ambiente rico em possibilidades para essa interação é importante, em primeiro lugar, compreender como a criança de zero a dois anos constrói seu conhecimento musical. Nesse sentido, os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo-musical dos bebês têm trazido importantes contribuições para a área e mostrado, dentre outras coisas, que essa construção não ocorre de forma isolada, e sim associada ao desenvolvimento cognitivo da criança como um todo. Porém, a dimensão afetiva do desenvolvimento humano também faz parte deste processo e deve ser considerada. Autores como Marimón e Sastre (1999b, 2002), Damazio (2000, 2004) e Arantes (2003, 2007) apontam para a indissociabilidade de aspectos cognitivos e afetivos no desenvolvimento da criança.

Diante disso, entendemos que a afetividade é um tema que pode trazer importantes contribuições no campo da educação musical, o que nos leva à questão principal de nosso estudo: como a afetividade influencia no desenvolvimento cognitivo-musical dos bebês?

1.3 Hipótese

A afetividade exerce papel importante no desenvolvimento cognitivo musical da criança nos dois primeiros anos de vida.

1.4 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no berçário da creche e pré-escola “CEMPRE Benedito Ferreira Lopes,”, situada no município de Mogi das Cruzes/SP. Esta escola, por estar localizada em um bairro na periferia de Mogi das Cruzes atende, em sua maioria, famílias de nível sócio econômico mais baixo.

1.5 Amostra e natureza dos conteúdos

A amostra deste estudo consiste em gravações audiovisuais das aulas de músicas realizadas no berçário da creche e pré-escola "CEMPRE Benedito Ferreira Lopes. Participou da pesquisa um grupo de 18 crianças, acompanhadas por três professoras que exercem o cargo de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI's, na instituição.

As aulas de música foram semanais, com 30 minutos duração. Os bebês tiveram aulas durante seis meses – segundo semestre de 2014 – e todas as aulas foram filmadas.

Optou-se pela "amostragem por tipicidade", tipo de amostra não probabilista muito utilizado em pesquisas qualitativas. Portanto, a amostra foi formada em função das "escolhas explícitas do pesquisador, a partir das necessidades de seu estudo" (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Essa técnica se justifica pela natureza do estudo, visto que uma seleção randômica poderia eliminar justamente os casos mais típicos e representativos da faixa etária selecionada.

Dessa foram, selecionamos seis cenas com duração de até três minutos que apresentassem momentos distintos das aulas de música: as crianças cantando, movimentando o corpo, utilizando instrumentos musicais, explorando e imitando sons do ambiente. Essas cenas foram submetidas à avaliação de três educadores musicais independentes, conforme será descrito no item 1.8.

1.6 Faixa Etária

Participaram desta pesquisa 18 bebês com a idade entre seis e vinte e quatro meses, todos eles no primeiro estágio de desenvolvimento de Piaget – o sensório motor (PIAGET, 1982, 1990). As crianças permaneciam na creche por cerca de oito horas por dia – das 8 horas às 16 horas.

Durante esse período, elas eram acompanhadas por três professoras - Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI's.

1.7 Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP)

Todos os participantes da pesquisa ou seus responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde foram fornecidas todas as informações sobre a pesquisa. O TCLE, assim como o projeto, foram analisados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) (Vide Anexo 1).

1.8 Sobre as aulas de música

As aulas tinham duração de trinta minutos, organizados em sessões que duravam entre cinco a sete minutos. Dentro desse planejamento, buscamos criar momentos diversificados e ricos: o momento das cantigas com ou sem letra, brincadeiras de exploração vocal, utilização de instrumentos musicais, cantos rítmicos e brincadeiras com música e movimento. Embora procurássemos trazer ao menos uma atividade para cada tema/momento, trabalhamos de forma flexível, conforme as respostas das crianças.

O objetivo foi criar um ambiente onde os bebês se interessassem e interagissem explorando, apreciando e brincando com os sons do seu entorno. Por isso, tínhamos sempre a preocupação de planejar as aulas, mas também de estarmos abertos a improvisar e modificar nossas ações conforme os interesses e respostas dos bebês.

1.9 Análises dos vídeos das aulas de música - Análise de Produto

Ao final do semestre, as seis cenas contendo diferentes momentos das aulas de música, foram enviadas a três educadores com larga experiência na área de educação musical na primeira infância, para que fossem analisadas, empreendendo-se, assim, a Análise de Produto, neste caso, os vídeos.

Os educadores deveriam fazer uma análise livre das cenas, observando pontos relacionados ao comportamento dos bebês durante as aulas de música que lhes chamassem a atenção. Dessa forma, fizeram suas análises segundo seus próprios critérios. Essa abordagem permite que observadores independentes atuem em suas interpretações pessoais acerca do objeto de estudo. As reflexões e interpretações das evidências fornecidas por aqueles que não tiveram participação na produção do objeto de análise são extremamente úteis e repletas de significados (SWANWICK, 1994, p.78).

1.10 Análises dos dados – Análise de Conteúdo

Nesta etapa da pesquisa, as 18 análises (seis cenas analisadas por três educadores) foram então submetidas à técnica da Análise de Conteúdo, ou seja, uma análise de natureza qualitativa que tem como objetivo "explorar a estrutura e os elementos do conteúdo, visando esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação" (LAVILLE e DIONNE, 1999). Esse processo implica em atribuir sentido e significado aos conteúdos (nesse caso, os dados levantados pelas análises dos educadores musicais). O pesquisador agrupa unidades de "significação aproximada", gerando "categorias rudimentares" ou "subcategorias" que serão refinadas até se chegar às "categorias finais".

Assim, a partir da Análise de Conteúdo dos dados levantados pelos educadores musicais, emergiram nove "categorias rudimentares" ou "subcategorias", as quais, por sua vez, delinearam três categorias: "MANIFESTAÇÕES DE AFETIVIDADE", "MANIFESTAÇÕES MUSICAIS" e "DIÁLOGOS INTERSUBJETIVOS".

As subcategorias "alegria e entusiasmo por meio de sorrisos", "alegria e entusiasmo por meio de movimentos corporais" e "interesse e atenção por meio de olhares" delinearam a categoria "MANIFESTAÇÕES DE AFETIVIDADE".

As subcategorias "imitações vocais e balbucios", "movimentos coordenados", e "exploração de objetos sonoros" delinearam a categoria "MANIFESTAÇÕES MUSICAIS".

As subcategorias "interação professor de música/bebês", "interação professoras ADI's/bebês" e "interação "bebês/bebês" geraram a categoria "DIÁLOGOS INTERSUBJETIVOS".

1.11 Interpretações dos dados

Segundo Laville e Dionne (1999. p. 227), a Análise Iterativa de uma Explicação é um processo de análise e interpretação fundamentalmente iterativo, ou seja, o pesquisador elabora uma explicação lógica do fenômeno ou situação estudada examinando pouco a pouco as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.228).

As categorias e subcategorias encontradas, bem como suas interpretações, foram fundamentadas nessa estratégia qualitativa. Assim, após a Análise Conteúdo foi realizada uma discussão crítica confrontando as categorias apontadas pelos educadores com o referencial teórico, buscando estabelecer relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical dos bebês.

2 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MUSICAL SOB A ÓPTICA CONSTRUTIVISTA

2.1 Interação Social e Epistemologia Genética: bases para um pensamento construtivista

A capacidade de abstração do pensamento e de refletir sobre seu próprio pensar é uma das principais competências do ser humano, responsável por grande parte do seu desenvolvimento mental, bem como da formação da linguagem e da cultura. Durante o decorrer da história, o homem usou desta faculdade metacognitiva para elaborar diversas questões relacionadas a seu modo de pensar, perceber e interagir com o mundo, nascendo assim, a psicologia (GOULART, 2012).

Pode-se dizer que a psicologia existiu desde a origem da filosofia grega, porém, ainda de forma muito difusa e fundida à filosofia em si. Como sabemos, a Filosofia é considerada uma "ciência-mãe" que gerou as demais ciências. Com a Psicologia não foi diferente: ela também surgiu de um ramo da Filosofia (Ibidem, p.16). É com Wilhelm Wundt (1832-1920) que a psicologia moderna se consolida como uma ciência específica, em meados do séc. XIX, com a criação do primeiro laboratório de psicologia da Universidade de Leipzig (Ibidem). A partir desse momento, surgiram diversos pesquisadores que se debruçaram sobre o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem, elaborando diferentes linhas teóricas. Dentre essas, as teorias psicogenéticas tem se destacado e vem ganhando grande espaço, sendo uma importante fonte de reflexões tanto no campo da psicologia como da educação.

Em movimento contrário às teorias inatistas-maturacionistas, as teorias psicogenéticas partem do princípio de que o conhecimento deve ser construído.

Alguns teóricos, dentre os quais se destacam Alfred Binnet (1857 - 1911) e Arnold Gesell (1880 - 1961), acreditavam que o desenvolvimento se dava prioritariamente pelo fator hereditário e maturacional. Hereditário porque havia a crença de que as aptidões individuais e a inteligência eram herdadas dos pais; maturacional porque acreditavam que há um padrão de desenvolvimento biologicamente determinado e comum a membros de uma mesma espécie (SCHULTZ e SCHULTZ, 2005).

Enquanto isso, para pensadores como Jean Piaget (1896 - 1980), Henry Wallon (1879 - 1962) e Lev Vygotsky (1896 - 1934), o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados tanto a fatores biológicos como sociais. Embora as teorias dos três autores possam ser classificadas como psicogenéticas, elas divergem entre si (GOULART, 2012). Apesar de o conceito de "construção do conhecimento" ser mais próximo à teoria de Piaget, pode-se dizer que os três autores, cada um a partir de uma vertente diferente, concordam que o ser humano participa ativamente da construção de seu conhecimento desde o momento em que nasce. "O desenvolvimento e a aprendizagem são processos de construção permanentes. Ocorrem através das interações que as pessoas estabelecem com seu meio físico e cultural" (Ibidem, p. 28).

O termo "psicogênese" não se refere à genética, como o estudo dos genes, mas ao fato de que as mudanças intelectuais não são abruptas. Toda construção mental possui sua gênese em algo anteriormente já construído. Wallon reforça afirmando que o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar (DANTAS, 1992, p. 36). Dessa forma, as teorias psicogenéticas apresentam um processo dialético onde o fator biológico e social interagem entre si para o desenvolvimento do indivíduo.

Essas teorias trouxeram muitas críticas ao olhar assistencialista sobre os bebês, ou seja, os bebês deixaram de ser vistos apenas como mini adultos cujas necessidades seriam unicamente os cuidados com sua saúde, higiene e alimentação, à espera que chegassem à idade onde sua maturação biológica tornaria possível transmitir-lhes conhecimento. Ao invés disso, passaram a ser vistos como sujeitos ativos na construção de seu conhecimento e em constante interação com o meio. Mas, no campo da Educação Musical, essas reflexões podem trazer contribuições? E em que sentido?

A nosso ver, entender o desenvolvimento musical a partir desse panorama é fundamental, pois, o conhecimento musical passa a ser visto como um conhecimento que também é construído ativamente pelo indivíduo em interação constante com sua cultura. Nesse prisma, a música não se desenvolve de forma inatista e gerada por uma inspiração possível apenas a pessoas que possuam talento. A ideia de uma educação musical baseada unicamente na repetição e na busca pela perfeição técnica do instrumento dá lugar a uma educação voltada à criação e expressividade, oferecendo possibilidades ao aluno para que possa construir e reorganizar seu conhecimento musical atribuindo-lhe novas significações.

Dentro dessa perspectiva, os trabalhos de Jean Piaget representam um marco na história da psicologia e relacionar suas ideias a características e sutilezas próprias do desenvolvimento musical poderá nos auxiliar a compreender como o conhecimento musical é construído. Assim, traçaremos um caminho a partir das ideias de Piaget para chegarmos às características próprias do desenvolvimento musical de crianças entre zero e dois anos.

2.2 O processo de “equilibração” no desenvolvimento musical

Para Piaget, o processo de “equilibração” é a força motriz do desenvolvimento. Esse processo é o resultado de um desequilíbrio cognitivo que ocorre durante as interações do indivíduo com seu meio, ao qual Piaget denominou de “perturbação”. Portanto, quando um agente externo proporciona alguma experiência que o indivíduo não consegue organizar mentalmente há uma “perturbação cognitiva”, um “desequilíbrio”, sendo necessário que ele reorganize seu conhecimento para voltar a ter uma “estabilidade” mental. A construção de conhecimento se dá nesse processo dinâmico entre “desequilíbrio e equilíbrio” (PIAGET, 2003).

Ao buscar um equilíbrio cognitivo, o indivíduo utiliza de dois mecanismos principais: a “assimilação” e a “acomodação”. O primeiro pode ser entendido como um processo de interpretação do mundo, enquanto o segundo refere-se a uma modificação da organização mental para tornar a assimilação possível. Esses dois mecanismos estão relacionados ao conceito de “esquemas cognitivos”, isto é, padrões de ação e pensamentos que emergem a partir das experiências dos indivíduos com seu meio. Wadsworth (1993) define os “esquemas” como estruturas mentais pelas quais os indivíduos se adaptam ao meio. Portanto, quando uma nova informação é integrada aos esquemas já existentes de forma que a estrutura mental seja ampliada sem a necessidade de uma modificação, há um processo de “assimilação”. Quando uma nova informação não pode ser prontamente assimilada pelo indivíduo, há uma “acomodação”, ou seja, o indivíduo modifica um esquema já existente ou cria um novo esquema para assimilar essa nova informação. A “acomodação” modifica ou cria novos esquemas permitindo a assimilação de novos estímulos, de forma que a “assimilação” é sempre o produto final, quer a “acomodação” seja necessária ou não (WADSWORTH, 1993, p.7).

Há, portanto, uma mudança qualitativa da inteligência ao invés de um crescimento quantitativo. A inteligência se desenvolve não por um acúmulo de informações, mas, sobretudo por uma reorganização mental, de forma que desenvolver-se é reorganizar a inteligência para adquirir mais possibilidades de organização (DE LA TALLE, 2006).

Com o conhecimento musical não é diferente. É necessário que haja construção, organização, modificação e ampliação de esquemas cognitivos para que o sujeito possa dar significação à música. No entanto, o aspecto subjetivo da música, bem como da significação que atribuímos a ela, parece afastar a ideia de que a inteligência esteja envolvida nesse processo, o que leva ao pensamento de senso comum à ideia de que a música está relacionada apenas à emoção e não à inteligência. Ora, apesar de a teoria de Piaget ser considerada uma teoria da inteligência, ele mesmo já afirmava que inteligência e afetividade apresentam funções de naturezas diferentes, porém são indissociáveis quanto à conduta concreta dos indivíduos de forma que é impossível encontrar condutas relevantes de afetividade sem elementos cognitivos e vice versa (DELAHANTY e PERRÈS, 1994, p.184).

Mesmo que não tenha feito um estudo formal da música, um indivíduo desenvolve uma série de esquemas cognitivos relacionados à música por meio da enculturação. Esses esquemas englobam características como padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, estrutura e forma musical, tempo e compasso, textura musical, entre outros. “Quando o aluno aprecia uma peça de música, ele tem de utilizar vários esquemas, conceitos, experiências, enfim, conhecimentos que já trabalhou ao longo dos anos para integrá-los na atividade de apreciação musical” (BEYER, 2012, p. 125). Assim, quando um aluno ouve determinada melodia, ainda que lhe seja completamente desconhecida, ele não terá dificuldade em assimilá-la se os aspectos melódicos envolvidos forem compatíveis com sua cultura e experiência musical. No entanto, se a melodia tiver muitos aspectos que não fazem parte de sua cultura ou experiência musical, isso lhe causará uma “perturbação”, ou seja, um estranhamento frente a essa melodia. Para

voltar a ter uma estabilidade cognitiva, esse indivíduo terá que "acomodar" essa nova informação modificando seus esquemas mentais ou criando outros.

É interessante notar que, nesse processo de acomodação, o individuo pode utilizar de esquemas não apenas relacionados diretamente à música, mas a aspectos mais abrangentes envolvendo todo um contexto cultural.

> O estranhamento inicial que um aluno apresenta em relação a uma música demasiado diferente de suas expectativas pode causar-lhe um impacto tão grande que o lance a refletir em nova direção sobre processos de composição musical, mas talvez, muito além disso, de como um outro ou outra cultura pense a respeito de morte ou união, ou outra experiência vivencial. Esse choque o movimenta em direção a buscar novas perguntas e novas respostas, a repetir a escuta ou a repeli-la sistematicamente, de modo a gerar talvez uma gradativa familiarização com aquilo que num primeiro momento era estranho (BEYER, 2012, p. 125)

Portanto, a apreciação musical recorre a toda uma gama de esquemas, sendo que o processo de "equilibração" faz com que esta forma de experiência musical também modifique e crie esquemas que ultrapassam as questões apenas musicais. Esse processo está presente em todas as modalidades do fazer musical, ou seja, sempre que o indivíduo interage musicalmente com seu ambiente sociocultural, quer seja pela apreciação, performance ou composição.

Piaget sugere que a forma como as estruturas cognitivas modificam-se no decorrer da vida, passando por estágios com diferentes modos de organização mental, é que propiciam formas diferentes de o indivíduo lidar com a realidade. Esses estágios representam uma lógica da inteligência que será superada radicalmente por um estágio superior apresentando uma outra lógica do conhecimento (DE LA TALLE, 2006).

Se o percurso percorrido ao longo do desenvolvimento musical é concomitante ao desenvolvimento da inteligência, podemos concluir que ele também vai apresentar estágios com características próprias que diferem qualitativamente entre si. Portanto, para

compreender de que modo a criança de zero a dois anos “assimila e acomoda” seu conhecimento musical, precisamos entender as relações entre os estágios do desenvolvimento cognitivo-musical para, a partir daí, aprofundarmos nossa reflexão sobre o fazer musical referente aos primeiros anos de vida.

2.3 Estágios do desenvolvimento cognitivo-musical

O conceito de estágio remete à ideia de que o desenvolvimento obedece a uma sequência onde não existe possibilidade de uma etapa ser omitida, já que cada estágio anterior oferece os recursos necessários para o estágio seguinte. Wallon e Piaget são autores que muito utilizaram este conceito. É importante ressaltar que, apesar de serem apresentadas idades referentes às fases pelas quais a criança passa, ambos os autores se voltaram com maior ênfase para a sequência em que os estágios se passavam, sendo as idades apenas referencias a partir dos estudos e observações que fizeram (PIAGET, 2003).

No âmbito do desenvolvimento musical, esse também tem sido tema de discussão para importantes autores (SWANWICK, 1991, 1994, 2003; DELALANDE, 1995; HARGREAVES, 1986). As principais ideias desses autores partem da teoria de Piaget, sendo interessante fazermos, então, algumas relações.

Segundo de La Talle (2006), a ideia de estágio remete-se ao fato de que a inteligência muda qualitativamente, sendo que a divisão desses estágios pode ser feita de diversas formas dependendo da fineza com que se estuda a questão. Os grandes estágios que Piaget definiu foram três: “Sensório-motor”; “Pré-operacional” e “Operatório”, sendo que o estágio “Operatório” se divide em “Operatório concreto” e “Operatório formal”.

> Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas

> construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características... Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa. (PIAGET, 2003, p. 13)

Para Piaget, a primeira forma de inteligência é sensório-motora. Nesse período, a criança constrói seus primeiros esquemas mentais a partir das percepções e da ação. Ou seja, nessa fase falta à criança a faculdade de representar. Este estágio leva a criança a desenvolver-se de um nível neonatal, onde para ela não há uma diferenciação entre o eu e o mundo, a uma organização mais coerente de ações sensório-motoras diante do ambiente imediato (PARIZZI, 2005). Ainda neste capitulo abordaremos correlações mais específicas das aquisições motoras deste estágio com o desenvolvimento musical do bebê.

O segundo estágio, chamado por Piaget de “Pré-operacional”, é marcado pelo surgimento da função simbólica e, consecutivamente, da linguagem. A criança que até então estava limitada pelo conhecimento prático de suas ações, agora tem a possibilidade de representar. Ou seja, seus esquemas simbólicos propiciam-lhe a possibilidade de antecipar suas ações para atingir seus objetivos. No entanto, suas representações ainda se mostram pouco flexíveis devido à falta do pensamento reversível, que se dará no estágio seguinte (PIAGET, 2003).

Se no estágio anterior a criança tinha a possibilidade de interiorizar uma ação, no estágio “Operatório” essa ação, além de interiorizada, pode ser invertida e coordenada com outras ações. Essa capacidade é denominada por Piaget de “pensamento reversível”, sendo essa, a principal característica desse estágio. Operação, para Piaget, significa, portanto, “ação interiorizada reversível”, ou seja, a ação, presente desde o estágio “sensório-motor”, passa a ser interiorizada por meio da representação e chega a seu ápice no estágio operacional tornando-se reversível.

Dentro dessa perspectiva piagetiana, seria interessante observarmos duas teorias do desenvolvimento musical: “As Condutas da Produção Sonora e Musical”, de François Delalande (1995) e “A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical”, de Keith Swanwick e June Tillman (1986). Ambas apresentam uma visão geral do desenvolvimento musical. A partir dessa visão mais abrangente, poderemos aprofundar no estudo específico do período ao qual se faz presente a criança de zero a dois anos, relacionando essas teorias primeiras a estudos específicos do desenvolvimento musical em bebês (GORDON, 2008; SLOBODA, 2005, 2008; HARGREAVES, 1986; BEYER, 2004, 2005; PARIZZI, 2005, 2006, 2009; ILARI, 2006, 2002, 2009).

2.3.1 O modelo espiral de desenvolvimento musical (SWANWICK e TILLMAN, 1986)

No Modelo Espiral, o processo de desenvolvimento musical passa por quatro fases principais: “Materiais Sonoros”, “Expressão”, “Forma” e “Valor”. Essas fases se desdobram em dois níveis sequenciais cada, formando assim oito níveis organizados em espiral, onde as camadas superiores integram às inferiores, ou seja, “os níveis do Modelo Espiral são cumulativos: não é possível atingir os níveis mais altos sem percorrer os inferiores” (FRANÇA, 1998, p.115).

A primeira camada ou fase do Modelo Espiral corresponde aos “Materiais Sonoros” e se desdobra em dois níveis: “Sensorial” e “Manipulativo”. No nível “Sensorial”, a criança (de zero a quatro anos) está interessada em brincar e explorar os sons e suas qualidades. Ela revela pouco controle ou domínio técnico sobre o material sonoro e utiliza sons muito fortes ou muito suaves; o pulso é impreciso e irregular; as criações são mais curtas e não apresentam intenção expressiva ou estrutural. No segundo nível, o “Manipulativo”, começa a surgir uma inclinação para manipular o material sonoro, o que acontece devido a um aumento do controle

motor que a criança adquire. Isso proporciona também à criança uma maior capacidade de imitação e repetição de padrões sonoros, além de conseguir manter um pulso regular. Devido ao prazer pelo domínio e controle dos materiais sonoros, as criações desse nível tendem a ser mais longas e repetitivas.

A próxima fase é denominada “Expressão”. Neste estágio, a criança (quatro a nove anos) passa do nível “Pessoal” para o “Vernacular”. O que caracteriza o nível “Pessoal” é o início da intencionalidade expressiva, o que se torna possível devido ao controle dos sons adquiridos no estágio anterior. Nesta etapa a criança explora a mudança de andamentos e intensidade e aparecem pequenas frases e gestos musicais. As criações são espontâneas e intuitivas, por isso não há uma preocupação estrutural, mas a criança já é capaz de criar climas e atmosferas sonoras. O próximo nível que a criança atinge neste estágio (Expressão) é o “Vernacular”. Neste nível a criança tende a imitar mais o que ouve em seu contexto sociocultural e a música passa a apresentar uma expressividade convencional e previsível. Os clichês musicais presentes no cotidiano da criança são mais utilizados apresentando regras musicais convencionais. As criações desse nível refletem o que as crianças mais ouvem, cantam ou tocam (SWANWICK, 1991).

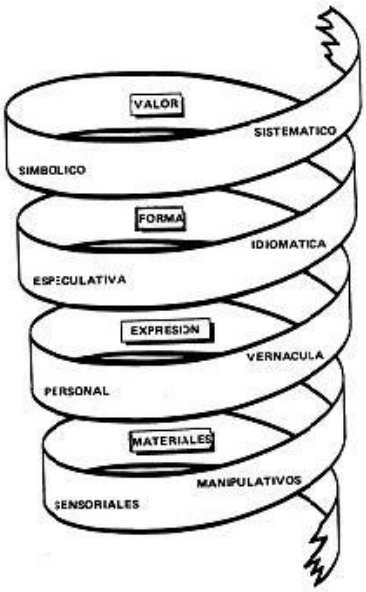
A fase da “Forma” é a próxima etapa e passa pelos níveis “Especulativo” e “Idiomático”. No nível “Especulativo”, há um reconhecimento intuitivo da forma musical. O sujeito (dez a quinze anos) percebe com mais clareza imitações e contrastes. Tende a explorar e modificar os padrões convencionais de repetições e contrastes adquiridos no nível anterior, criando ideias imprevisíveis, surpresas e finais inusitados. No nível “Idiomático” ainda percebemos as surpresas estruturais, mas essas são menores, pois o aluno começa a organizar a música dentro de estilos musicais que conhece. Há um aumento na utilização de pergunta e resposta, bem como de sessões contrastantes, mas os contrastes e variações também ocorrem dentro de

modelos musicais ligados a um estilo. As composições passam a ser mais longas refletindo um controle maior da estrutura e expressividade.

A última fase é chamada de "Valor" e corresponde a uma profunda compreensão do significado da música para o indivíduo. Esse estágio, mais provável a partir dos quinze anos, corresponde aos níveis "Simbólico" e "Sistemático". No nível "Simbólico", a música é reconhecida como fonte de significado para o indivíduo que passa a ter um maior comprometimento e afinidade pessoal com ela. Há também grande ênfase às relações formais e de caráter expressivo. A partir do nível "Sistemático", o indivíduo é capaz de refletir sobre suas experiências musicais e se interessa por pesquisar e desenvolver novas técnicas composicionais.

Percebe-se que cada fase apresenta um nível mais intuitivo e outro mais analítico, ou seja, "em cada volta da espiral, foi identificada uma tensão dialética entre tendências mais idiossincráticas e tendências mais convencionais" (FRANÇA apud PARIZZI, 2009, p.81). Essa relação dialética apresentada na espiral corresponde aos conceitos de assimilação e acomodação da Teoria de Piaget, sendo o lado esquerdo da espiral mais intuitivo, individual e assimilativo, enquanto o lado direito mais analítico, social e acomodativo.

> Pode-se dizer que o modelo de Swanwick parte do intuitivo para chegar ao lógico, e do individual para chegar ao universal, constituindo-se, portanto, em um exercício de interpretação pessoal da experiência de vida. Sendo assim, para ele, nenhum tipo de experimento é neutro, pois vem marcado pelas experiências do sujeito e por sua própria interpretação (FONTERRADA, 2005, p.101).



Assimilação
Intuitivo
Individual

Acomodação
Analítico
Social

Figura 1: Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (SWANWICK, 1991, p.85)

2.3.2 Condutas da produção musical (DELALANDE, 1995)

François Delalande parte de uma análise em que considera a música, em sua essência, como jogo e relaciona os aspectos da prática musical a formas de atividade lúdica infantil. Dentro dessa perspectiva, as condutas da produção sonora são classificadas em três categorias: "exploração", "expressão" e "construção", sendo essas categorias equivalentes ao jogo "sensório-motor", jogo "simbólico" e jogo de "regras". Assim, a criança mais nova tende a se relacionar com a música por meio da exploração e investigação do som e do gesto sonoro; a criança em torno dos três até os seis anos se relaciona por meio do caráter simbólico e da expressão musical, enquanto os maiores tendem a priorizar a organização musical.

Apesar de existir uma relação das formas de atividade lúdica com o desenvolvimento cognitivo da criança, a idade não representa necessariamente a conduta de produção musical do indivíduo. Os três tipos de jogos cognitivos coexistem dentro de uma mesma obra

musical, mas um deles predomina sobre os outros. Em um concerto solista, por exemplo, a cadência e escalas rápidas são, em principio, condutas referentes ao jogo sensório-motor. Isto não quer dizer que não exista nesta cadência a presença do jogo simbólico, mas que este é secundário no momento. Já em um trecho mais lírico, essa relação se inverte e o jogo simbólico assume papel principal frente ao jogo sensório-motor ou ao jogo de regras.

Nos primeiros anos de vida da criança a exploração sonora é sua principal conduta musical e a criança investiga os objetos sonoros relacionando-os aos movimentos corporais. Assim, a criança explorará um instrumento musical batendo, raspando, chacoalhando, etc. Por volta dos oito meses, a criança passa a modificar o gesto com intenção de modificar o som. Nesta fase, o gesto está diretamente ligado ao som, de forma que uma criança de três anos diferencia os sons que escuta por meio do gesto que os produz, ou seja, as diferenças de sons que não resultam de diferenças de gestos são mais difíceis de serem distinguidas nesta fase (DELALANDE, 1995, p.63).

Entre as crianças de até aproximadamente quatro ou cinco anos, a repetição está muito presente na produção musical. Quando há essa repetição do gesto sensivelmente idêntico num mesmo material sonoro, percebemos que a exploração sonora está voltada mais para o resultado sonoro do que para o objeto em si (DELALANDE apud BRITO, 2003, p.38).

O jogo simbólico tem como principal característica a imitação do real, o “fazer como se”. No âmbito musical, encontramos esquemas e organizações da matéria sonora que evocam situações vividas, movimentos ou sentimentos, pois estão associados às experiência do indivíduo. Para Delalande, essa representação do real na música pode-se dar de duas maneiras principais: por uma vivência afetiva ou por um realismo acústico. Percebemos que na criança de quatro ou cinco anos esta representação está fortemente ligada à vivência afetiva e só mais tarde, por volta dos sete anos, haverá uma preocupação com o realismo acústico. Portanto,

para uma criança de cinco anos há pouca diferença em representar um personagem pisando na grama ou em gravetos, mas existe diferença entre a forma como se pisa nessa grama ou graveto, "não é a objetividade da cena descrita que impõe sua lei, mas a vivência corporal e afetiva que está associada a ela" (DELALANDE apud BRITO, 2003, p.39).

Até os seis anos as intenções musicais das crianças são marcadas pela exploração e pelo desejo de simbolizar e expressar algo. A partir dos sete anos, começa a surgir na criança um interesse em organizar e dar forma à música, passando assim a ter uma conduta de construção com esta, ou seja, o jogo de regras predomina sobre o jogo simbólico ou sensório-motor.

O jogo de regras em música está ligado a um sistema musical, sendo a aplicação deste sistema uma fonte de prazer. Pode-se dizer que cada cultura tem sua gramática musical, mas, enquanto na linguagem verbal a gramática existe como necessidade para se fazer entender e raramente por prazer, na música é justamente o contrário, o prazer é a principal motivação para o uso destas regras.

Assim, os músicos também passam pelos três fatores que caracterizam a conduta musical e que são sucessivamente dominados pelas crianças: "a exploração das fontes e as pesquisas sonoras, a expressão da vida afetiva e, geralmente, a representação, a organização das ideias entre tais, então a forma" (Ibidem, p.40).

2.3.3 Relações teóricas entre o "Modelo espiral de desenvolvimento musical" e as "Condutas da produção musical"

As teorias destes autores quanto ao desenvolvimento musical apresentam algumas convergências relevantes. A principal relação entre as duas ideias é a fundamentação na teoria de Jean Piaget, entendendo que a criança se desenvolve passando sucessivamente por estágios

onde predomina um determinado esquema cognitivo podendo ser “sensório-motor”, “simbólico” ou “operacional”.

Esses esquemas cognitivos são relacionados pelos autores a um estágio de desenvolvimento musical. Apesar de Swanwick e Tillman (1986) sugerirem quatro fases (correspondestes às quatro camadas do Modelo Espiral), podemos encontrar nas três primeiras, importantes relações entre os três estágios sugeridos por Delalande (1995).

A primeira fase presente na Teoria Espiral é o “Material Sonoro” enquanto nas Condutas de Produção Musical temos a “Exploração”. Ambos se caracterizam por um predomínio do esquema “sensório-motor” e tem como foco de atenção do indivíduo o gesto e o material sonoro em si. Dentro dessa fase, Swanwick e Tillman (1986) apontam um desdobramento em dois níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro “sensorial” onde a criança tem interesse em explorar os sons e suas características sem um interesse em manipulá-lo, e o segundo “manipulativo”, onde surge o interesse de manipular e controlar os sons. Delalande, apesar de propor um único estágio, indica que por volta dos oito meses a criança passa a criar variações no gesto motor para gerar um resultado no gesto sonoro. Dessa forma, as duas teorias apresentam esse estágio como um predomínio da exploração do material sonoro tendo como ponto de desenvolvimento principal o controle motor e o refinamento do gesto para produzir um resultado sonoro.

A segunda fase equivale *à “*Expressão” tanto no Modelo Espiral como nas Condutas de Produção Musical. O que caracteriza este estágio nas duas teorias é a presença da representação simbólica no fazer musical tendo assim a predominância de esquemas simbólicos. Nas duas teorias podemos perceber o desdobramento desse estágio, no Modelo Espiral marcado pelos níveis “Pessoal” e “Vernacular” e nas Condutas de Produção Musical pela representação do real por meio de uma “vivência afetiva” ou por um “realismo acústico”.

Ou seja, as duas ideias apresentam um ponto fundamental dentro deste estágio que é marcado pela mudança de uma representação mais intuitiva e afetiva para uma representação mais convencional e realista.

A terceira fase, classificada por Swanwick e Tillman como “Forma” e por Delalande como “Construção”, tem como principal característica a organização da forma musical. O principal ponto de transformação dentro desse estágio proposto no Modelo Espiral é a mudança de uma organização musical de forma intuitiva e pessoal para uma organização que parte de regras convencionais.

Outro ponto de convergência entre estes autores é a relação do jogo com o desenvolvimento musical. Enquanto para Delalande a música é essencialmente um jogo, para Swanwick o jogo está intrinsecamente ligado a toda obra artística. Ambos os autores apresentam a ideia de que os processos lúdicos da infância continuam presentes no adulto por meio da música e de outras linguagens artísticas. Dessa forma, no Modelo Espiral, a criança passa sucessivamente pelos estágios de desenvolvimento equivalentes ao jogo de domínio, jogo de imitação e jogo imaginativo. Nas Condutas de Produção Musical, a sucessão dos estágios também equivale a um tipo de jogo como processo cognitivo, sendo esta sequência formada por jogo “sensório-motor”, jogo “simbólico” e jogo com “regras”.

Tabela 1
Relações entre as categorias do Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1986) e das Condutas da Produção Musical de Delalande (1995)

Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical	**Condutas da Produção Musical**
Materiais Sonoros / Jogo de Domínio	Exploração / Jogo Sensório-Motor
Caráter Expressivo / Jogo Imitativo	Expressão / Jogo Simbólico
Forma / Jogo Imaginativo	Construção / Jogo com Regras

É importante notar que Delalande e Swanwick acreditam que o indivíduo pode retornar a estágios iniciais conforme a situação. Por exemplo, no aprendizado de um novo instrumento ou de uma nova música. Nisso, também coincide a ideia dos dois autores quando afirmam que um adulto frente a uma nova experiência musical passa pelo mesmo caminho que uma criança, iniciando nos estágios iniciais dos Materiais/Exploração até chegar aos estágios mais avançados da Forma/Construção.

O ponto principal de conversão das ideias desses autores é que a criança, no decorrer do desenvolvimento musical, percorre sucessivamente estágios relacionados a esquemas sensório-motores, simbólicos e operacionais. Neste processo a criança passa de um nível onde sua atenção está voltada para a exploração e manipulação do som em si, para uma intencionalidade de expressão musical, culminando este processo numa busca pela organização da forma musical.

Além das teorias de Swanwick e Delalande, apresentaremos algumas pesquisas que abordam o desenvolvimento cognitivo musical do bebê, foco central desta investigação, tendo como referência a evolução de suas vocalizações e de suas aquisições motoras. Este assunto será tratado nos próximos itens.

2.4 Vocalizações e movimentos corporais como manifestação do desenvolvimento cognitivo- musical nos dois primeiros anos de vida

Durante muito tempo, prevaleceu um olhar sobre os bebês como um ser passivo e incompleto e, de certa forma, incompetente. No entanto, ao contrário do que afirmava John Locke (1632 - 1704), o bebê, quando nasce, não é uma “tábula rasa”. Desde os primórdios da vida, os bebês já se mostram como seres ativos e sofisticados.

Sabemos hoje que o ambiente intrauterino é repleto de sons. Os sons internos da mãe, como o batimento cardíaco, sons intestinais e de outros órgãos, criam uma espécie de fundo acústico para os sons externos (ILARI, 2002, p.84). Por volta do quinto ou sexto mês de gestação, o feto já possui o sistema auditivo completo e escuta razoavelmente bem (ILARI, 2009, p.32), de forma que a imersão nesse ambiente sonoro oferece a ele uma gama de informações com as quais irá começar a construir seu conhecimento sonoro e musical.

Estudos indicam que os bebês, desde a mais tenra idade, são ouvintes ativos e capazes de discriminar propriedades da música como altura, timbre, contorno melódico, ritmo e frase musical. Além disso, demonstram preferências e memória musical (ILARI, 2002, p.88). Para Sloboda (2008, p.262), é durante o primeiro ano de vida que o bebê começa a evidenciar um início de consciência musical, distinguindo sons musicais de sons não musicais, assunto que discutiremos mais profundamente no Capítulo 3. Porém, como já mencionado no parágrafo anterior, alguns estudos sugerem que as bases para esse aprendizado musical se iniciam bem antes, já na fase intrauterina (ILARI, 2002, p.7).

Diversas pesquisas mostram que bebês, nos primeiros meses de vida, já são capazes de perceber aspectos musicais como células rítmicas, fraseados, dissonâncias, contornos melódicos, além de demonstrarem preferências sonoras e musicais (ILARI, 2002, p. 86-87), porém, segundo Sloboda (2008, p. 265), os bebês não apresentam comportamentos intencionalmente rítmicos durante o primeiro ano de vida e não reproduzem intervalos de forma precisa de altura até por volta dos 18 meses (GARDNER apud SLOBODA, 2008, p. 265).

No entanto, a visão global do desenvolvimento dos bebês pode indicar suas competências musicais que, mesmo não sendo consideradas intencionais (SLOBODA, 2008, p. 265), se manifestam espontaneamente (RODRIGUES, 2013; ILARI, 2006, 2009; PARIZZI, 2006,

2009). Dentro desse prisma, os desenvolvimentos motor e vocal propiciam ao bebê a possibilidade de se manifestarem e de interagirem com a música, sendo que, por meio destes comportamentos é possível observar e inferir alguns aspectos do seu desenvolvimento musical, como veremos a seguir.

2.4.1 Movimentos corporais

O movimento corporal é um dos principais recursos dos quais o bebê dispõe para se expressar e interagir com seu meio. Sua inteligência, durante esse período, manifesta-se principalmente por meio de seus esquemas sensório-motores, ou seja, está essencialmente vinculada às ações práticas da criança. Dessa forma, os movimentos corporais apresentam muitos indicativos de seu desenvolvimento geral e, consecutivamente, do musical.

Autores como Trevarthen (2002) e Klaus e Klaus (1989) utilizam de estudos baseados nos movimentos do bebê para compreender a relação das crianças nos dois primeiros anos de vida com seu mundo sonoro. Klaus e Klaus (Ibidem) apontam que a variedade e peculiaridade dos movimentos corporais observados nos bebês podem ter uma ligação com as influências sociais e culturais do meio em que vivem, o que é reforçado por Trevarthen:

> Quando um bebê de seis ou sete meses de idade reconhece uma canção e se movimenta com ela é como se ele estivesse sendo identificado por seu nome, como se ele estivesse mostrando seu eu social no âmbito afetivo de sua convivência familiar (TREVARTHEN, 2004, p.22).

Este comportamento já havia sido identificado por Moog (apud SLOBODA, 2008, p. 266) que constatou que bebês a partir dos seis meses de idade costumam reagir a um estímulo sonoro balançando o corpo de um lado para o outro ou movimentando-se para cima e para baixo, porém, esses movimentos não estão ritmicamente coordenados com a música.

Provavelmente refletem o que foi apontado por Trevarthen (2002, 2004) – uma forma de a criança se afirmar em seu meio social e mostrar suas preferencias.

Além disso, Moog (Ibidem) também ressaltou que esses movimentos eram mais frequentes durante a audição de canções e músicas instrumentais, do que na presença de ritmos puros, e que eles se tornam mais frequentes e mais intensos por volta dos nove meses de idade. Em minhas aulas, pude observar que os bebês se movimentavam mais durante músicas que eles conheciam, enquanto frente a músicas novas eles tendiam a ficar mais imóveis, embora atentos. Outra questão interessante foram os olhares que os bebês trocavam entre si e com os professores, como se realmente estivessem reconhecendo a música e quisessem demonstrar este fato. Os movimentos corporais pareciam não apenas relacionados à música, mas também direcionados aos professores ou a outras crianças como uma forma de interação. Discutiremos esse assunto com mais profundidade nos Capítulos 4 e 5.

Estes movimentos são uma manifestação da atividade do sistema neurológico do bebê que funciona desde o nascimento e que dá suporte à atuação regulada do tempo de acordo padrão de regularidade denominado "Pulso Motor" (POUTHAS, 1996). Esse fenômeno torna-se evidente em grande parte dos comportamentos dos bebês (movimentos, orientações de atenção, respostas expressivas, etc). É importante colocar que este tipo de pulso não se ajusta ao "tempo" da obra musical que a criança por ventura estiver ouvindo. Ele é singular, é próprio de cada bebê. Koellreutter denomina este tipo de pulso de "pulso mágico vital" o qual poderia ser definido como uma sucessão de movimentos (ou sons) contínuos, regulares, porém, sem a presença de métrica (KOELLREUTTER, 1984, apud PARIZZI, 2009).

Segundo Moog (apud PARIZZI, 2009, p.117) é somente a partir de um ano e meio que os bebês passam a adequar seus movimentos corporais ao pulso da música que estiver ouvindo. Este fenômeno é chamado de "regulação temporal", termo definido por Pouthas (1996, p.115)

como “a capacidade do bebê de processar a informação relacionada com o tempo e a capacidade de estruturar a sua própria ação dentro desse tempo”. Essa conduta esteve muito presente durante as minhas aulas, pois na maioria das vezes os movimentos dos bebês não eram sincronizados à pulsação da música. No entanto, os movimentos demonstravam regularidade, mas ainda uma regularidade singular. Um exemplo dessa diferença foi observado quando uma das crianças, já com quase dois anos, começou a se movimentar no pulso da música, enquanto um bebê mais novo, por volta de nove meses, se movimentava animadamente e de forma regular, mas sem relação com os movimentos dos outros bebês ou com a música em si.

Beyer (2004) realizou dois estudos com bebês de zero a seis meses e de dezoito a vinte quatro meses. Esse estudo foi desenvolvido no Projeto “Música para Bebês”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo foi entender os diferentes tipos de movimentos apresentados pelos bebês nesta faixa etária, compreendendo que não é possível observar apenas aspectos musicais dos bebês:

> Este estudo surgiu em um contexto maior dos sons do bebê. Além do som que ele produz – o qual está sendo organizado e estudado (BEYER, 2003; BEYER & BECKER, 2003) – existe uma série de outras ações como sorrir, balançar a cabeça, movimentar os olhos, ficar imóvel que devem ser levadas em consideração quando queremos pensar no bebê de forma abrangente e completa. O bebê está inserido em uma totalidade de vivências o que torna difícil retirar apenas uma para observar de modo isolado (BEYER, 2004, p. 333)

Quanto aos bebês de zero a seis meses, a autora classificou quatro tipos principais de movimentos: “vigilante inativo”, “movimento decorrente”, “movimento indiferenciado” e “movimento de exercícios”. É importante notar que desde que nascem, os bebês são seres ativos e não passivos em relação aos estímulos de seu meio, mesmo quando permanecem sem movimentos, o que Beyer classificou como “vigilante inativo”. Os “movimentos decorrentes” ocorrem quando os bebês prolongam movimentos dos adultos com pés, cabeças ou braços, na

intenção de que aquele evento continue. Já os “movimentos indiferenciados” ocorrem quando, por exemplo, as mães estão massageando o pé do bebê e ele contrai a mão, o que se deve ao fato de os movimentos dos bebês formarem uma totalidade organizada. A última classe de movimentos, os “movimentos de exercícios”, acontecem quando as crianças, frente a uma música, colocam em ação algum esquema que estejam praticando (mexer as pernas, balançar os braços, etc.), ou seja, a música apenas motiva os movimentos, mas não tem relação direta com ele (BEYER, 2004, p. 335 – 336).

Esta mesma pesquisa realizada por Beyer (2004) com bebês entre zero e seis meses foi desenvolvida com bebês na faixa etária entre 18 e 24 meses. Os movimentos destes bebês foram classificados como: “vigilante inativo voluntário”, “movimento coordenado voluntário” e “movimento impulsivo”. O estado de “vigilante inativo voluntário” ocorre quando a criança decide parar o movimento para ouvir música, histórias ou voltar a atenção para algum outro evento. Os “movimentos coordenados voluntários” são movimentos razoavelmente coordenados com a música, embora nem sempre ritmicamente; a criança é capaz de realizar voluntariamente o que é proposto pela música. Já os “movimentos impulsivos” são ações inadequadas ao que é proposto pela música, por exemplo, quando um aluno sai correndo pela sala, joga os instrumentos no chão, etc. (BEYER, 2004, p. 337).

A partir de um estudo exploratório realizado em 2011 (RODRIGUES Jr., 2013), pudemos apresentar alguns indícios das relações entre essas categorias e o desenvolvimento musical de bebês entre doze e dezoito meses. No geral, os “movimentos coordenados voluntários” estavam mais presentes nas músicas conhecidas pelos bebês e com gestos motores e vocalizações fáceis de imitar. Frente a uma música desconhecida, a um som ou movimento novo, os alunos permaneciam em estado de “vigilante inativo voluntário”, o que também acontecia quando paravam para observar os outros alunos ou os instrumentos que estavam tocando.

O comportamento das crianças durante as aulas de música nesta presente pesquisa seguiram também esse padrão, ou seja, as crianças se movimentavam e imitavam com muito mais frequência durante as músicas que já conheciam. Um exemplo interessante foi o de uma criança que entrou para a escola já no meio do semestre, mas que, mesmo assim, participava ativamente sempre que a atividade envolvia a canção "Borboletinha". Fiquei surpreso com a forma como ela se animava e se envolvia mais ativamente nesta música, mesmo sendo uma aluna novata, até que uma das ADI's me disse que havia conversado com a mãe da criança e que ela lhe havia contado que cantava essa música em casa com a filha. Mesmo estando em um ambiente novo e com pessoas novas a música parecia trazer uma sensação de familiaridade para esta criança, e, desde modo, ela participava e interagia com mais alegria com o grupo. Swanwick (1998, p. 50) argumenta que esse fato pode ser considerado como um presságio de resposta ao caráter expressivo da música, apesar de nem todas as crianças reagirem desta maneira aos dezoito meses. O refinamento deste comportamento dependerá da estimulação musical que a criança recebe em seu contexto social (PARIZZI, 2009).

2.4.2 As manifestações vocais

As vocalizações dos bebês apresentam importantes relações com seu desenvolvimento cognitivo musical e têm sido objeto de estudo de diversos autores (BEYER, 2005; HARGREAVES, 1986; PAPOUSEK, 1996a e 1996b; PARIZZI, 2009).

O canto e a fala são indiferenciados no primeiro ano de vida. Ao balbuciar, o bebê brinca e explora os sons vocais, propiciando a base necessária tanto para a fala quanto para o canto. Dessa forma "analogias entre a fala e a música vocal constituem importantes referências para

estudos sobre ambos os assuntos e podem fornecer indícios significativos a respeito de suas origens evolucionárias" (PARIZZI, 2006, p.40).

Para Sloboda, a linguagem e a música apresentam diversas semelhanças, dentre elas, está o fato de, tanto a música como a linguagem estarem presentes em todas as culturas, e o fato de o meio auditivo-vocal ser a principal forma de transmissão para ambas (SLOBODA, 2008, p. 26).

Ao relacionar os balbucios com as faixas etárias e com as situações em que eles acontecem, Beyer concluiu que as aulas de música propiciaram aos bebês a possibilidade para que eles explorassem naturalmente suas vocalizações, sendo que essas manifestações aconteciam em três situações com diferentes graus de intensidade: aulas individuais (pouca frequência); aulas em grupo (um pouco maior a frequência) e em casa (bastante frequência).

Quanto à faixa etária, Beyer (Ibidem) separa dois grupos: bebês de até 18 meses e bebês acima de 18 meses. Com os bebês menores os balbucios aconteciam principalmente em situações de trocas sonoras, ou seja, os bebês respondiam a sons direcionados a eles e quando o rosto do adulto estava dentro de seu campo visual. Também foram constatadas imitações de gestos da boca sem a emissão de sons, o que é característico dessa fase. Com os bebês maiores, Beyer aponta algumas fases do desenvolvimento e diferentes tipos de balbucios. Os primeiros sons são semelhantes às vogais, depois surgem manifestações com encontros de consonantes que são seguidas por improvisações extensas que usam sílabas curtas e longas. A partir daí surgem as onomatopeias e, por fim, tentativas de cantar melodias de canções (Ibidem, p.353). Estes comportamentos estiveram muito presentes em nossas aulas. Observei que quando eu realizava com os bebês desta pesquisa atividades como brincadeiras de imitação sonora, eles repetiam geralmente utilizando sons de vogais. Além disso, os bebês

que iniciaram uma tentativa de imitar as canções, não imitavam a melodia inteira, mas apenas os finais de frases e, em especial, onomatopeias, confirmando as ideias de Beyer (2005).

Observei também que alguns bebês, embora se mostrassem atentos, não participaram das músicas vocalizando com frequência. Entretanto, por meio de relatos das ADI´s e também das mães dos bebês, identificamos questões relativas à realidade musical dos bebês em casa: os bebês cujas mães cantavam em casa para eles e juntos com eles eram mais participativos e balbuciavam mais nas aulas também.

As manifestações vocais, portanto, apresentam um curso evolutivo e previsível e mantêm relações diretas com o desenvolvimento cognitivo e motor da criança bem como seu contexto cultural, como veremos a seguir com maiores detalhes.

As vocalizações do bebê presentes no primeiro mês de vida são involuntárias e dependentes de seu padrão respiratório. A primeira manifestação vocal que do bebê é o choro, sendo este a base para o canto e a fala: “elementos da prosódia como variações de intensidade e altura, padrões rítmicos, fraseados, estão presentes no choro muito antes que as crianças iniciem suas brincadeiras vocais ou balbucios” (WELCH, 2006, p. 242).

A partir do segundo e terceiro mês de vida, as ações reflexas dos bebês diminuem e ele passa a controlar suas vocalizações, inclusive o choro. As vocalizações, antes dependentes do padrão respiratório, passam a se constituir de sons eufônicos prolongados e o bebê começa a produzir e modular, através de vogais, seus primeiros sons. (PARIZZI, 2009, p. 113). Essa capacidade de modular melodicamente os sons vocais constitui-se em um importante recurso para as brincadeiras vocais típicas dos bebês que, por sua vez, servem de base para aquisições da fala (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996, p.44).

Dos quatro aos seis meses de idade, as vocalizações se tornam mais refinadas devido à maturação da cavidade oral, além dos receptores proprioceptivos do trato vocal (ponta da

língua e faringe). Essa mudança faz com que o bebê seja capaz de produzir consoantes e brincar com a voz produzindo diferentes timbres, intensidades e duração. (Ibidem, p. 104).

Segundo Moog (1976, p.62), o balbucio típico desta fase está relacionado ao fascínio do bebê pelo som e ao prazer de controla-lo. Nessa fase os bebês se divertem repetindo e modificando sons descobertos ao acaso. Os balbucios dessa fase são caracterizados por "glissandos microtonais", ou seja, movimentos vocais suaves e instáveis que oscilam entre uma gama de alturas. (SLOBODA, 2008, p. 265-267).

É por volta do sexto ou sétimo mês que o jogo vocal do bebê atinge seu ponto culminante, mas continua durante as fases seguintes, constituindo-se num pré-requisito importante para a aquisição da fala e do canto (PARIZZI, 2009, p. 115). É nessa fase que a criança começa a produzir o "balbucio canônico", que se caracteriza por repetições de silabas comuns a todas as línguas do mundo e que representam as "unidades rítmicas e universais" de todas as línguas faladas (OLLER e EILERS apud PARIZZI, 2009, p. 116). Observa-se que nessa fase, pais e cuidadores tendem a atribuir significado às silabas articuladas pelos bebês, assunto que trataremos com mais profundidade no Capítulo 4.

Dessa forma, Parizzi (2009) apresenta três níveis de *expertise* vocal que emergem, gradativamente, durante o desenvolvimento pré-verbal dos bebês. O primeiro nível ocorre por volta dos dois meses, neste nível a vocalização do bebê que dependia de seu padrão respiratório evolui para sons eufônicos prolongados, a criança passa a produzir e modular seus primeiros sons melódicos por meio das vogais. O segundo nível surge por volta dos quatro a seis meses e é caracterizado pelo jogo exploratório através do qual o bebê expande seu repertório vocal. Neste nível, o bebê passa a produzir sons com consoantes e tem mais liberdade ao utilizar alturas, timbres e intensidades diferentes em suas vocalizações. O terceiro nível aparece por volta dos sete a onze meses e tem como característica principal a

capacidade da criança de produzir os “balbucios canônicos”, ou seja, balbucios com repetições de sílabas como “dádádá ou mamama”. Depois dos doze meses de idade as vocalizações tendem a trilhar dois caminhos distintos: o do canto e a da fala (PARIZZI, 2009, p. 113-117). A maior parte dos bebês do grupo com o qual trabalhei durante a pesquisa tinha mais de doze meses e suas vocalizações revelavam com clareza suas intenções para falar ou para cantar. Porém, um bebê com 9 meses na época sempre participava ativamente das aulas, realizando movimentos corporais e também vocalizações. Ele não imitava os sons que fazíamos ou os trechos das músicas, seus balbucios eram em geral manifestações de que estava interessado na música e seguiam o padrão dos “balbucios canônicos” (dá-dá-dá – mamama). Portanto, o grupo com que trabalhamos, em sua maioria, já havia passado pelos três níveis de expertise sugeridos por Parizzi (2009), com exceção dos bebês que tinham menos de um ano.

É interessante observar que, se durante o primeiro ano de vida, a criança está construindo seu repertório de fonemas linguísticos, é possível que isso também aconteça com os “fonemas musicais”.

> Da mesma forma que as crianças têm de ouvir muito para se aculturarem à sua língua materna, têm também que ouvir muito para se familiarizarem com a música da sua cultura[...] As tonalidades, harmonias e métricas específicas, bem como os tempos específicos associados à música que as crianças ouvem não são importantes, mas é importante que exista uma diversidade de tonalidades, harmonias, métricas e tempos entre as peças que elas ouvem, para que a aculturação se dê de uma forma completa (GORDON, 2008, p. 64-65).

É oportuno notar que, sendo o primeiro ano de vida um período crítico para a aprendizagem musical, a falta de estímulos pode fazer com que a criança fique limitada musicalmente. Ainda que a linguagem e a música compartilhem de elementos em comum e se confundam em sua origem, a partir do primeiro ano de vida o canto tende a seguir uma corrente distinta da

fala, sendo que as experiências que as crianças terão durante seu primeiro ano de vida serão determinantes para o curso deste desenvolvimento.

> A não ser que tenham um contato rico e variado com a música antes dos dezoito meses de idade, as crianças preocupar-se-ão, sobretudo, com a aquisição da linguagem e a música ocupará um lugar de pouca ou nenhuma importância na sua vida futura (GORDON, 2008, p. 12).

Para Sloboda (2008, p. 267) a primeira mudança notável após o primeiro aniversário é o surgimento do canto espontâneo, de forma que próximo a um ano e meio de idade podemos observar com mais clareza o limite entre falar e cantar. A fala passa a ter como finalidade a comunicação, enquanto as vocalizações são mais facilmente percebidas como cantos espontâneos (PARIZZI, 2009, p.18-119). É nesse período também que surge a "fase telegráfica", a criança passa construir sentenças rudimentares com poucas palavras como, por exemplo, "caiu neném, dodói" querendo dizer "eu caí e me machuquei". As características observadas na "fala telegráfica" são semelhantes aos cantos espontâneos iniciais, "há apenas o mínimo essencial para que se possa perceber que a criança está cantando e não falando" (PARIZZI, 2009, p.18-119).

Relacionar essas ideias de Sloboda (2008) aos níveis de expertise sugeridos por Parizzi (2009) nos deu um importante indicativo sobre o grupo com o ao qual estávamos trabalhando. Pudemos notar que a maioria das crianças estava justamente na transição entre o "balbucio canônico" e o "canto espontâneo". As vocalizações dos bebês mais velhos já eram percebidas ora como canto, ou ora fala. E a dos bebês mais novos ainda não revelavam suas intenções para falar ou cantar. Este assunto será retomado no Capítulo 4 desta pesquisa.

É durante o segundo ano de vida que o bebê começa a tentar imitar canções da sua cultura que são cantadas geralmente por seus pais ou cuidadores. Essas tentativas de imitação acontecem por meio de pequenos impulsos rítmico-melódicos de curta duração que geralmente

privilegiam a sonoridade das vogais (PAPOUSEK, 1996a, p.106). É nesse período também, por volta dos 18 meses, que as crianças passam a utilizar alturas estáveis ao invés de glissandos microtonais, característicos dos balbucios cantados (SLOBODA, 2008, p. 267). Assim como comentamos acima, pudemos perceber essa característica em canções que utilizavam vogais ou onomatopeias no fim das frases, tais como em "Borboletinha" e "A barata diz que tem". Os bebês mostravam tentativas de imitação, justamente nos finais das frases.

Embora a origem da fala e do canto pareça ser a mesma, Sloboda (2008) atenta ao fato de que no surgimento do canto espontâneo, no segundo ano de vida, a criança ainda não utiliza palavras, ainda que a criança dessa idade já possa falar. "Isso sugere que o desenvolvimento musical nesta idade segue por uma 'corrente' que é genuinamente separada da fala" (Ibidem, p. 268).

A partir dos dezoito meses de idade as crianças passam a reproduzir intervalos melódicos distintos, sendo os intervalos de segunda e terça, maiores e menores, mais frequentes. No entanto, a afinação ainda é errática, não temperada, o que tende a soar como desafinada aos ouvidos dos adultos (PARIZZI, 2009, p. 119).

> Gardner et al notaram que os intervalos mais frequentes usados inicialmente aproximavam-se de segundas e terças maiores e menores. Conforme se aproxima o segundo aniversário, as crianças começaram a fazer suas experimentações com intervalos bem maiores, como quartas e quintas. Em todos os casos, o que chamamos de intervalos são meramente aproximações, e há poucas evidências de que as crianças estejam produzindo os intervalos exatos da escala diatônica... é preciso ter cuidado para não atribuir a ele uma coerência tonal e rítmica maior do que aquela que está de fato presente. A tentação para um adulto ouvinte é sempre a de enquadrar aquilo que a criança canta nas categorias do adulto (SLOBODA, 2008, p. 268).

Os dois primeiros anos de vida são, portanto, um período de intensa construção de conhecimento musical e crucial para que a criança construa as bases para aquisições mais

complexas. O bebê interage constantemente com seu universo sonoro, o que promove o seu desenvolvimento musical. Durante esse período, os estímulos do seu meio são fundamentais, não apenas para o desenvolvimento musical, mas para o desenvolvimento da criança como um todo e tudo indica a que a afetividade tenha um papel relevante neste processo, como veremos a seguir.

3 MÚSICA E AFETIVIDADE

3.1 Conceito de Afetividade

Durante o decorrer da história, pensadores e filósofos abordaram a questão da afetividade como sendo oposta à cognição, na maioria das vezes privilegiando os estudos acerca do pensamento e apontando as emoções ou sentimentos como aspectos negativos que influenciariam no bom funcionamento da razão (SASTRE e MARIMÓN, 2003, p.132). Essa dicotomia parece ter continuado no campo da psicologia, de forma que algumas concepções cognitivistas e comportamentais priorizaram o estudo da razão enquanto outras teorias privilegiaram os estudos dos aspectos afetivos e inconscientes (ARANTES, 2002, p. 02).

Atualmente, essa dicotomia vem sendo criticada por vários autores no campo da psicologia, neurociência e pedagogia (ARANTES 2002, 2003; SASTRE e MARIMÓN 2003, 2010; DAMASIO 2000, 2012; ARAÚJO, 2003). Sastre e Moreno Marimón reforçam que "emoções, sentimentos e pensamentos constituem um tecido intra e interconectado que se ativa de maneira simultânea" (2010, p.22). No campo das teorias psicogenéticas, essa separação também deixa de existir e a dimensão afetiva assume função essencial ao desenvolvimento humano, não superior ou inferior à cognição.

Embora a afetividade seja muitas vezes relacionada aos sentimentos e emoções, ela não se restringe a isso. Para Piaget, o termo "funções afetivas" tem amplo sentido e engloba também as tendências e vontades (SOUZA, 2003, p.53). Para Wallon, a afetividade é um campo funcional que, embora indissociável da cognição, apresenta uma relação antagônica a esta. Nesse sentido, o indivíduo passa, no decorrer da vida, por períodos onde prevalece o aspecto afetivo e períodos onde prevalece o aspecto cognitivo (GALVÃO, 2003, p76).

É importante ressaltar também que o termo afeto é muitas vezes tido como sinônimo de afeição, o que leva ao equivoco de que a afetividade está relacionada apenas a sentimentos e emoções prazerosas. Ao tratar do tema afetividade, entendemos este como um campo onde se encontram diversas manifestações, sejam prazerosas ou não. Olhar para o desenvolvimento afetivo da criança significa observar manifestações de alegria, entusiasmo, interesse, mas também de tristeza, desinteresse, raiva. Dessa forma, enquanto afeição está relacionada a um valor afetivo por algo ou alguém, afeto se refere ao que "afeta" a pessoa e se antecipa a emoções e sentimentos, podendo ser relacionado a prazer e satisfação ou a dor e insatisfação. Ambas são manifestações afetivas, portanto, não se misturam e se encontram dentro do campo da afetividade.

Enfim, no campo da afetividade encontramos diferentes termos como: sentimentos, emoções, paixões, tendências, valores, afetos etc. No entanto, às terminologias são atribuídos diferentes significados dependendo do autor, época ou abordagem teórica. Sendo assim, optamos por utilizar o conceito de afetividade como um âmbito do funcionamento psicológico distinto do âmbito da cognição, ou seja, entenderemos que cognição e afetividade são campos psicológicos diferentes em sua natureza, mas indissociáveis na conduta do indivíduo (PIAGET, 1994, p.184).

Dos teóricos do desenvolvimento infantil elegemos Wallon, pela importância que concede à afetividade como motor principal do desenvolvimento humano e Piaget pelas contribuições que este apresenta quanto às relações entre a afetividade e a cognição.

3.2 Desenvolvimento afetivo segundo Wallon e Piaget

Embora a afetividade represente a função subjetiva da psique humana, alguns autores concordam com a ideia de que a afetividade apresenta um processo de desenvolvimento análogo e inter-relacionado com o desenvolvimento cognitivo. Apesar de diferirem quanto à terminologia, podemos encontrar semelhanças interessantes entre suas ideias.

Para Wallon, as emoções têm presença predominante nos primórdios da vida e diferenciam-se de outras manifestações da afetividade que necessitam da representação simbólica, tais como os sentimentos e as paixões. Ou seja, o surgimento das emoções precede o da representação simbólica, e constitui-se em condição para o surgimento desta (GALVÃO, 2003, p.72). É dentro desse prisma que Wallon apresenta o primeiro estágio do desenvolvimento como sendo prioritariamente afetivo. Para ele, a emoção constitui-se como primeiro recurso de interação com o outro e, sendo a interação social aspecto fundamental para a emergência da capacidade de representação mental. Pode-se dizer que é a emoção que torna possível o surgimento da linguagem e da vida intelectual (GALVÃO, 2003, p.74).

Dentro da teoria de Wallon, podemos situar três grandes momentos do desenvolvimento afetivo: afetividade emocional, afetividade simbólica e afetividade categorial. No primeiro momento, a afetividade se limita à pura emoção, às suas manifestações somáticas, propiciando as primeiras interações pessoais por meio do toque e entonação de voz, interação essa que Wallon denomina “comunicação tônica” (DANTAS, 1992, p. 91). Com a construção simbólica, a afetividade, antes restrita a uma “comunicação tônica”, passa a ser nutrida também pela dimensão semântica da linguagem, complexificando suas relações. Com a puberdade, passam a surgir relações afetivas com base em exigências racionais mediadas pela cultura, como as ideias de justiça, igualdades de direito, etc.

Há, portanto, um processo de construção do sujeito que se faz pela interação social, sendo que no primeiro momento a realidade interna é o foco da criança, enquanto nos dois momentos seguintes a realidade externa toma frente, devido à aquisição de técnicas elaboradas pela cultura. Se no primeiro momento prevalece uma afetividade mais voltada ao individuo, nos dois momentos seguintes a afetividade é mais voltada ao social. Porém, embora ambos os processos sejam sociais, o são em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente a cultural (DANTAS, 1992, p. 91).

Piaget parte do princípio de que não há conduta afetiva sem presença da cognição e vice versa, portanto, por mais que ele não tenha elaborado pesquisas empíricas sobre a afetividade, propõe a hipótese de que existe uma correspondência entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Elabora então, um quadro comparativo de onde propõe suas reflexões (PIAGET, 1994, p.201). Neste quadro, o primeiro ponto que ressalta é a divisão em duas seções, a saber: Sentimentos Intraindividuais - relacionado à inteligência sensório motora - e Sentimentos Interindividuais - relacionado à inteligência verbal. Há, portanto, uma confluência com as ideias de Wallon, no sentido em que Piaget demonstra que a mudança principal no desenvolvimento afetivo se dá por meio da inteligência verbal, ou seja, com o surgimento da linguagem.

Essa confluência ainda fica mais estreita com as ideias de Wallon se observarmos os três estágios principais de Piaget: Sensório-motor, pré-operatório e operatório. Para Wallon, o primeiro período afetivo (sentimentos intraindividuais) está relacionado ao período sensório-motor, entendendo que, neste período, a criança passa por um processo de construção dos primeiros esquemas cognitivos por meio de reflexos e instintos, o que acontece no desenvolvimento afetivo por meio de tendências instintivas e emoções primárias. Já o segundo período afetivo (sentimentos interindividuais) está relacionado aos períodos pré-operatório e operatório. Ou seja, assim como em Wallon, o período afetivo se diferencia com

a aquisição da representação simbólica, sendo que o período referente às conquistas no campo da linguagem passa por dois momentos principais. O primeiro está relacionado ao social, porém de forma menos elaborada (pré-operatório), enquanto, no segundo (operatório), surge uma relação maior com a cultura por meio do surgimento de valores e sentimentos ideológicos.

> De modo geral, a evolução da afetividade vai do que Piaget denomina sentimentos instintivos, correspondentes às montagens hereditárias (reflexos), aos sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias), e, posteriormente, aos sentimentos seminormativos (correspondentes às construções representacionais), para chegar aos sentimentos normativos, pertencentes a uma escala de valores e a um sistema mais amplo, correspondente ao sistema operatório, no que se refere à inteligência (SOUZA, 2003, p.60).

As teorias psicogenéticas de Piaget e Wallon divergem em alguns princípios, mas são bastante semelhantes em outros. Em relação à afetividade, elas divergem quanto a sua natureza, visto que para Piaget a afetividade é a "energética da ação" e está presente em todo o desenvolvimento com participação não menos ou mais importante que a cognição (SOUZA, 2003). Já em Wallon, a afetividade é um campo psicológico que possui uma relação de alternância com a cognição, o desenvolvimento ora é prioritariamente afetivo, ora é cognitivo (GALVÃO, 2003). Além disso, as duas teorias parecem divergir também quanto à terminologia, pois Wallon fala de tipos de afetividade, enquanto Piaget fala de tipos de sentimentos. No entanto, embora as ideias dos dois autores se diferenciem na utilização dos termos, ambas convergem na mesma direção quanto ao desenvolvimento afetivo. As duas partem de um principio de concordância entre desenvolvimento cognitivo e afetivo e apontam a conquista da representação simbólica, em especial da linguagem, como fator principal nesse processo, conforme a Tabela 2, abaixo.

Tabela 2
Desenvolvimento afetivo segundo Piaget (1994) e Wallon (2007, 2008).

	Piaget	Wallon
Pensamento não verbal	Sentimentos Instintivos e intraindividuais	Afetividade Emocional
Pensamento verbal	Sentimentos interindividuais Seminormativos	Afetividade Simbólica
	Sentimentos interindividuais Normativos	Afetividade Categorial

3.3 Música e emoção

A música evoca emoções. Este tema vem sendo discutido por importantes teóricos da psicologia e da educação musical. Sloboda (2008, p. 3) coloca uma questão chave para a psicologia da música: *"*Como a música afeta as pessoas*?"*.

> Se alguém de uma civilização sem música nos perguntasse por que nossa civilização mantém tantas atividades musicais, nossa resposta certamente apontaria para essa capacidade que a música tem de melhorar nossa vida emocional (Ibidem).

Essa relação aparece com ênfase também nas discussões de Keith Swanwick. Para este autor, a música existe em todas as culturas e tem sua importância na sociedade pelo fato de ser um "discurso simbólico" (2003, p. 18). Porém, diferentemente de outros tipos de discurso, a música "mexe" com nossas emoções de forma mais direta.

Isso porque, para Swanwick (2003, p. 34), as metáforas estão na base de todos os discursos simbólicos, sendo que a música promove um processo metafórico pelo poder que tem de sugerir quatro aspectos: peso, espaço, tempo e fluência. No entanto, por se tratarem de aspectos tão subjetivos, a música não comunica algo literal ou objetivo. Está justamente aí o fator para que ela tenha um impacto emocional tão poderoso.

> É precisamente por causa de sua não literalidade, de sua não explícita mas profundamente sugestiva natureza, que a música tem tanto poder de nos comover. Não um, mas muitos elementos de experiência podem ser configurados dentro de um simples encontro musical (Ibidem, p. 35).

A música pode não ter o poder de comunicar um significado objetivo ou literal, porém, segundo Hevner (apud SLOBODA, 2008, p. 04), ouvintes de uma determinada cultura musical geralmente concordam a respeito do caráter emocional de uma peça musical específica. Thompson e Quinto (2012, p. 359) reforçam essa ideia dizendo que existe uma ampla convergência nas interpretações emocionais de uma mesma música. Para Juslin e Laukka (apud THOMPSON e QUINTO, 2012, p. 360) atributos da música, como intensidade, dissonâncias, tempo, entre outras, contribuem para a construção de um "código emocional", utilizado para comunicar emoções em música.

Portanto, a música, assim como a linguagem verbal, é uma forma de comunicação. Porém, é uma comunicação menos objetiva e mais relacionada às emoções. Ela pode comunicar e induzir uma variedade de intensas emoções (JUSLIN e SLOBODA, 2001).

Sloboda apresenta a ideia de uma consciência musical, apontando que no primeiro ano de vida, as crianças começam a distinguir sons musicais de sons não musicais, sendo essa a principal evidência de uma consciência musical.

> Até a idade de seis meses, os bebês raramente demonstram qualquer comportamento explícito que possa ser chamado de musical. É claro que é necessário fazer uma distinção entre os comportamentos que podem ser

> ouvidos *como* música por adultos e aqueles que revelam uma consciência musical na criança (SLOBODA, 2008, p.264).

Assim como podemos, então, falar de um pensamento não verbal nos primeiros meses de vida, podemos também falar de uma consciência não musical. Os bebês interagem sonoramente com seu meio, mas sem capacidade de representação simbólica, tanto verbalmente como musicalmente.

Existe nesse momento uma forma de interação propiciada pela "musicalidade comunicativa", habilidade inata do ser humano, fundamental para a comunicação entre as pessoas, que vai propiciar ao bebê uma forma de estabelecer as primeiras comunicações, ainda sem utilização da linguagem. É a partir dessa comunicação não verbal que o bebê poderá adentrar a dimensão da representação simbólica e, consecutivamente, da linguagem verbal e da consciência musical. Este assunto, por sua relevância nesta pesquisa, será tratado no próximo Capítulo.

Portanto, entendemos que o desenvolvimento musical é concomitante ao desenvolvimento da linguagem verbal. A música, assim como a linguagem verbal, contribuem para que o indivíduo autorregule suas emoções primárias, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento afetivo da criança, assunto que discutiremos a seguir.

3.4 Música, cognição e afetividade

É possível dizer que a cognição e a afetividade são dimensões indissociáveis da psique humana, apesar de diferentes em sua natureza. Ou seja, uma construção feita no campo da dimensão cognitiva propiciará novas construções no campo da dimensão afetiva e vice-versa (ARANTES**,** 2003; MARIMÓN e SASTRE, 1999a).

Reforçando a ideia da interdependência entre ambas, alguns autores, como Vygotsky (1993), apontam para o fato de que a causa ou motivação do pensamento está na dimensão afetiva. Em outras palavras, o pensamento teria uma base afetivo-volitiva:

> Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido (VYGOTSKY, 1993, p.25).

Porém, ignorar a função da natureza cognitiva poderia nos levar ao engano de que o pensamento segue impotentemente a um direcionamento dado pela dimensão afetiva, sendo a cognição sempre dependente da afetividade. Para Piaget (1994, p.188), a afetividade serviria de "fonte energética" para a inteligência, mas não seria capaz de construir ou modificar estruturas. Ou seja, para ele "a energética da conduta vem da afetividade e as estruturas vêm das funções cognitivas" (SOUZA, 2003, p58).

Portanto, ambas se complementam e estão presentes tanto no pensamento como no sentimento. Pois, se a um pensamento não pode faltar energética, a um sentimento também não pode faltar uma forma de estruturação.

Parece-nos então que, conforme a criança se desenvolve, as relações entre as dimensões afetivas e cognitivas vão se tornando cada vez mais complexas, criando novas formas de pensar, sentir e agir.

O neurologista Antônio Damásio apresenta uma perspectiva interessante quanto à relação entre emoção e sentimento. Para ele (2000, p. 74), as emoções são as reações diretamente ligadas a nossos estados corporais, sendo que podem ser primárias/universais (alegria, tristeza, medo), secundárias/sociais (ciúme, culpa, orgulho) ou de fundo (calma, tensão, mal-estar). Ao tomar consciência de uma emoção, podemos dizer que temos um sentimento, ou

seja, uma "sensação da emoção". O termo sentimento seria reservado para a experiência mental de uma emoção, enquanto o termo emoção seria usado para designar um conjunto de reações experimentadas pelo corpo, muitas delas publicamente observáveis (DAMÁSIO, 2000, p. 64). Quando sentimos uma emoção e temos consciência desse sentimento, nossa resposta deixa de ser inata e passa a ser também mediada pelas funções cognitivas, oferecendo-nos novas possibilidades de respostas. Em síntese, sentir os estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem consciência das emoções, oferece-nos flexibilidade de resposta com base na história específica de nossas interações com o meio ambiente (DAMÁSIO, 2012, p.131).

A consciência de seus estados afetivos é, portanto, *status-quo* para que a criança possa autorregular suas emoções e construir, assim, relações afetivas mais complexas e socializadas. Acredito que nos cabe aqui retomar o papel da música no processo de regulação afetiva.

Com o surgimento do pensamento representacional, a linguagem assume um papel estruturante nas emoções e sentimentos. Passamos a perceber nossas emoções e sentimentos de acordo com a maneira como os conceituamos.

> A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos é imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos... o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que guardam certa relação com nossos pensamentos (VYGOTSKY, 1991, p. 86-87).

Quanto à música, ela apresenta uma característica que a distingue da linguagem verbal: ela não tem significado semântico. Isso não quer dizer que ela não tenha um conteúdo. Oliveira faz uma importante relação entre a as ideias de significado e sentido adotadas por Vygotsky:

> O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (OLIVEIRA, 1992, p.81).

Como discutimos acima, a não literalidade da música é o que faz com que ela tenha um impacto emocional tão profundo. O conteúdo que a música exprime parece estar mais próximo de um sentido musical do que de um significado musical. Embora os ouvintes de uma mesma cultura geralmente concordem sobre o caráter emocional de uma determinada obra, o sentido dado a ela não possui um núcleo estável como a palavra. Isso faz com que uma peça musical não seja dominada por uma experiência emocional única e generalizada. Pelo contrário, ao ouvirmos uma música nos deparamos com uma rede dinâmica de emoções (SLOBODA, 2008).

McLaughlin (apud SWANWICK, 2003, p.35), referindo-se aos padrões de tensão e resolução presentes na música diz que:

> ... nos encontramos experienciando uma síntese ou uma fusão de vários eventos, várias memórias, vários dos paradigmas da existência. Isso é, por si mesmo, uma nova experiência, muito mais profunda e emocionante que as experiências individuais que a compõem.

Se, ao tomar consciência de suas emoções e sentimentos, o indivíduo aumenta sua capacidade de se autorregular afetivamente, a experiência musical oferece a ele a possibilidade de fundir diferentes experiências afetivas de uma forma nova e mais subjetiva do que a linguagem verbal (SWANWICK, 2003). Isso faz com que o indivíduo perceba relações afetivas que antes não percebia, ampliando a consciência de seus sentimentos e, portanto, gerando novas possibilidades de regular suas emoções**.**

Essa relação entre música e afetividade mostra-se fundamental nos primeiros anos de vida, visto que nessa idade as interações são prioritariamente afetivas e utilizam de características e aspectos musicais, assunto que trataremos no próximo Capítulo.

4 MUSICALIDADE COMUNICATIVA E PARENTALIDADE INTUITIVA: A DIMENSÃO AFETIVA DA COMUNICAÇÃO ENTRE OS ADULTOS E OS BEBÊS

O ser humano é um ser social e, embora cada indivíduo apresente características singulares, é impossível concebê-lo fora de suas relações sociais. Desde o nascimento, começa a interagir com seu meio, e essa interação é fundamental para o seu desenvolvimento. É nessa perspectiva que Wallon descreve o ser humano como sendo "geneticamente social", ou seja, depende de outros seres para subsistir e se construir (DANTAS, 1992, p.92).

Aos pais, mães ou cuidadores, além de proteger e cuidar, cabe a função de inserir o bebê em sua cultura e propiciá-lo as primeiras formas de interação social. Eles brincam, gesticulam, conversam e cantam para seus bebês, procurando atrair a atenção da criança e estabelecer alguma comunicação. Mas, se os bebês ainda não possuem capacidade de representação simbólica, é possível haver uma comunicação? E, se possível, como ocorrem essas primeiras comunicações?

Atualmente, muitos autores têm se debruçado sobre as interações que os bebês estabelecem com seus pais e cuidadores nos primeiros meses de vida (PAPOUSEK, 1996a, 1996b; TREVARTHEN 1999/2000, 2002; NOGUEIRA e MOURA, 2007). Segundo esses autores, existe nesse período uma comunicação que se assimila e precede a conversação por meio de palavras, comunicação essa que Mary Bateson denominou de "protoconversação" (NOGUEIRA e MOURA, 2007, p. 129).

Estudos realizados por Trevarthen (1974) sobre as conversações presentes entre crianças de dois meses e seus pais mostraram que é possível observar indícios de comunicação desde períodos precoces da vida do bebê:

> [Trevarthen] observou que bebês recém-nascidos apresentavam comportamentos coerentes, manifestando movimentos expressivos de boca, mãos e olhos com ritmos específicos e em sintonia à fala materna... Recém-nascidos saudáveis tendiam a responder com expressões e comportamentos a seus parceiros [pais, mães e cuidadores], os quais, por sua vez, também tendiam a atribuir significado a estes últimos em termos de intenções e sentimentos (NOGUEIRA e MOURA, 2007, p. 129).

Um exemplo desses comportamentos que revelam a expressão do bebê é o "sorriso social", ou seja, a partir do segundo mês de vida, o bebê passa a direcionar o sorriso a pessoas ou eventos específicos (NOGUEIRA e MOURA, 2007, p. 134).

O adulto exerce, portanto, uma mediação fundamental para que a criança se desenvolva e atinja o que Vygotsky (1984, 1989) denominou de Zona de Desenvolvimento Potencial, assunto que abordaremos no próximo item.

Existe, portanto, uma comunicação que precede a representação simbólica dos bebês e que proporciona suas primeiras interações sociais. No entanto, sem a possibilidade de comunicar um significado objetivo, as "protoconversações" parecem se estruturar nas relações afetivas e na possibilidade do ser humano estabelecer trocas intersubjetivas. E o que possibilita essas trocas intersubjetivas ou "protoconversações" são a "parentalidade intuitiva" e a "musicalidade comunicativa", conceitos que serão também tratados neste Capítulo.

4.1 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Para Vygostky (1984, 1989), existem dois níveis de desenvolvimento: "real" e "potencial". O nível de desenvolvimento real é o desenvolvimento atual do indivíduo que representa o que ele é capaz de fazer utilizando seu próprio conhecimento, enquanto o nível de desenvolvimento potencial representa o nível de desenvolvimento que o indivíduo pode alcançar com a mediação de um adulto, professor ou um colega mais experiente. A distância

entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é denominada "Zona de Desenvolvimento Proximal" *(*ZDP).

Oliveira (apud FREITAS, 2005, p.111) ressalta que para desenvolver-se, o ser humano necessita de mecanismos de aprendizado, em um movimento dialético que integra desenvolvimento e aprendizagem. Esse processo de desenvolvimento é precedido pelo processo de aprendizagem, formando assim uma área de dissonância cognitiva entre aprendizagem e desenvolvimento que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY apud FINO, 2001, p. 277).

Dessa forma, a Zona de Desenvolvimento Real é dinâmica e aumenta conforme o indivíduo se desenvolve, já a Zona de Desenvolvimento Potencial, por ainda não ter sido atingido, é uma incógnita. Neste contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal oferece indícios para conhecer e auxiliar o indivíduo a alcançar a Zona de Desenvolvimento Potencial.

Uma das implicações pedagógicas da ZDP é a existência de "janelas de aprendizagem". Essa ideia parte do princípio que o aluno necessita ter alcançado um determinado estado de aptidão para apreender um determinado material cognitivo, criando assim uma janela de aprendizagem por onde o professor pode proporcionar-lhe um suporte para que alcance níveis mais elevados de conhecimento. Assim, o professor considerando a "janela de aprendizagem" do aluno, pode proporcionar-lhe apoio e recursos para que ele alcance um nível de conhecimento mais elevado (FINO, 2001, p.279).

Essa proposta de "janelas de aprendizagem" instiga o professor a refletir sobre o trabalho com uma turma de alunos, pois em uma sala de aula o professor não se depara apenas com uma "janela", mas com tantas quanto o número de alunos na sala. Para King (apud FINO, 2001, p.281), a diminuição de recursos para atender a necessidades individuais pode ser solucionada com métodos que utilizam os próprios alunos como recurso de instrução, ensinando uns aos

outros. Esse processo é conhecido como “aprendizagem mediada por pares” e abre portas para que o professor trabalhe com a individualidade de cada aluno mesmo em grupos com muitos indivíduos.

Outra implicação importante da ZDP para a pedagogia é a função do professor como agente metacognitivo. Em outras palavras, para que o aluno possa iniciar um novo ciclo de aprendizagem para atingir um nível de desenvolvimento mais alto, é necessário que ele não apenas interiorize o conhecimento, mas que identifique e tome consciência sobre o próprio conhecimento, o que pode ser guiado pelo professor.

Os pais exercem, intuitivamente, desde o nascimento dos filhos, esse papel fundamental de mediação, por meio de um comportamento denominado “parentalidade intuitiva”, assunto que será tratado no próximo item.

4.2 Parentalidade Intuitiva

No início da vida, os seres humanos são completamente dependentes de seus cuidadores. Essa dependência não se resume a cuidados higiênicos, nutricionais ou físicos, mas também em propiciar à criança as primeiras interações sociais, o que se dá, principalmente, por meio de aspectos afetivos. Portanto, o bebê necessita de um adulto que seja capaz de se comunicar com ele.

Pais e mães de culturas diferentes tem se mostrado como “professores competentes” da língua materna e como mediadores culturais (PARIZZI e CARNEIRO, 2011, p. 90). Essa capacidade parece ser inata e universal. Os adultos estabelecem comunicações com seus filhos de forma inconsciente, dando significados às expressões dos bebês e modificando a forma de se expressar para tornar essa comunicação acessível a eles.

Acredita-se que exista, por parte de pais, mães ou cuidadores, uma pré-disposição biológica e intuitiva de propiciar à criança os meios necessários para que haja uma interação social. Essa capacidade intuitiva e inconsciente de estabelecer relações com os bebês é denominada por alguns autores de "parentalidade Intuitiva" (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 2002) e que, segundo Shifres (2007, p.15), pode ser definida como "uma habilidade dos adultos para proteger, alimentar, estimular e ensinar as características de uma dada cultura a seus bebês".

> Os pais - e os cuidadores em geral - são biologicamente predispostos, como os parceiros mais experientes, a conduzir a criança para uma integração sociocultural fundamental e, para isso, à aquisição de uma comunicação cultural adequada. O caráter dialogal desta condução é evidente, por um lado, no que diz respeito às motivações intrínsecas das crianças e, por outro, às suas restrições de desenvolvimento na regulação do comportamento (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 2002, p. 198).

Um exemplo dessa predisposição intuitiva é a forma como um adulto se dirige a um bebê, bem diferente da maneira como se dirige a outro adulto. Alguns estudos demonstram que a simples presença de um bebê influencia a forma de se expressar dos adultos. "A consequência disso é o canto ou a fala altamente expressivos, através dos quais as mães compartilham emoções com suas crianças" (ILARI e FILIPAK, 2005, p. 87). Este alfabeto "pré-linguistico" apresenta características nitidamente musicais, como veremos mais adiante neste Capítulo.

Essa forma típica de se falar aos bebês está presente em todas as culturas, sendo denominada "*motherese*", "*parentese*" ou "*infantil directed speech*" (IDS), em português "manhês". Por ser "percebida e respondida com muito prazer pelos bebês" faz com que a criança se mostre mais interessada e atenta, e favorecendo, assim, as primeiras formas de comunicação (MALLOCH, 1999/2000, p.30). Segundo Ilari, apresenta algumas características tais como:

> [...] enunciados curtos e simples, além da presença de gestos que auxiliam na comunicação, transmitindo às crianças informações através de um padrão marcado de entonação, de simplificação na forma no conteúdo da fala e, principalmente, uma intenção comunicativa, ou seja, uma fala mais pausada, com pequenas frases e com contornos específicos que têm a função de transmitir alguma ação (ILARI e FILIPAK, 2005, p. 87).

Esse comportamento também é facilmente percebido nas aulas de música com bebês. As ADI´s constantemente estabeleciam diálogos intersubjetivos com as crianças, por meio da alteração da entonação da voz, olhares e gestos. As próprias crianças nos incentivam a agir dessa forma, visto que quando agimos assim elas se mostram mais atentas. Um exemplo interessante aconteceu durante as aulas de música quando uma das crianças, ao me ver guardar o violão, balbuciou algumas vogais, o que foi interpretado pela ADI como: "É... violão!!". O conceito de "diálogo intersubjetivo", relevante para esta investigação, pois emergiu como uma das três categorias delineadas pela Análise de Conteúdo realizada a partir dos dados fornecidos pelos educadores musicais, será retomado no próximo Capítulo.

Por meio da "parentalidade intuitiva", os adultos passam a atribuir significados às manifestações expressivas dos bebês, sejam elas gestos, vocalizações, sorrisos ou olhares. Isso permite que os estados emocionais do bebê possam ser compartilhados com o adulto, e fornece indícios para que este adulto estabeleça uma comunicação com a criança.

Dessa forma, exercendo o papel de "professor competente", adultos interpretam os indícios dados pelas crianças e respondem a isso de forma a satisfazer os interesses e necessidades da criança.

> Docentes profissionais atentamente percebem essas pistas dos alunos e ajustam a quantidade, complexidade e tempo dos materiais de aprendizagem, de acordo com essas pistas. Os pais e cuidadores em geral, são capazes de ler vários sinais de comportamentos dos bebês como sinais comunicativos e respondê-las de forma a estabelecer um diálogo (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 2002, p. 190).

O conceito de "parentalidade intuitiva" como tal, apesar de atual, já havia sido delineado por autores como Wallon (2007, 2008), Winnicott (1983, 1996), e Spitz (1987).

Winnicott (1996, 1983) reforça o fato de que o bebê precisa que a mãe, ou alguém que exerça esse papel, deva ser capaz de se comunicar com seu bebê e entender a mensagem que ele lhe transmite. Para ele, o bebê necessita do que chama de "mãe suficientemente boa", entendendo que o adulto tem três funções principais no início de vida do bebê: *holding* (sustentação), *handling* (manejo), e a apresentação de objetos. Essas três funções estão relacionadas a mensagens de amor e segurança que a mãe passa a seu filho por meio de sensações, além de propiciar o contato do bebê com as partes do próprio corpo e com outros objetos. Embora sejam três termos caros a Winnicott, não é nosso objetivo nos aprofundar nesse estudo, mas sim enfatizar a importância da comunicação intersubjetiva entre mãe/bebê nesse início de vida, propiciada pela "parentalidade intuitiva", e já delineada por Winnicott.

Spitz (1987) também entende que não é possível conceber o bebê sem a mãe - ou alguém que ocupe esse papel. Ou seja, os seres humanos são indefesos e incapazes, necessitando que um adulto satisfaça suas necessidades para que ele se adapte ao mundo que o cerca. A satisfação que a mãe propicia às necessidades do bebê faz com que isso resulte numa relação diádica. Nesse sentido, Spitz reforça que a mínima reação da mãe pode ser um estímulo para o bebê. Assim, a simples presença e existência da mãe agem como estímulo para as respostas do bebê (SPITZ, 1987, p.119).

Apesar de ser também anterior ao conceito de "parentalidade intuitiva", Wallon já tinha consciência desta habilidade dos adultos. Para ele, o contágio afetivo é o fator principal para que haja comunicação nos primórdios da vida e, por meio dele, o bebê influencia o comportamento das pessoas à sua volta. Essas expressões são interpretadas pelos adultos que, diferentemente das crianças, onde prevalece a afetividade, utilizam de aspectos culturais para atribuir significados às manifestações do bebê.

> O adulto interpreta, conforme seus valores, desejos e suas expectativas, o significado das expressões emocionais do bebê, sendo levado a agir de

> acordo com seus parâmetros culturais, desejos e suas crenças individuais, envolto no clima de contágio próprio a essas manifestações (GALVÃO, 2003, p.74).

Logo de início, por meio de seus gestos impulsivos, contorções ou espasmos corporais, bem como das mais primitivas expressões emocionais, como o choro ou o sorriso, o bebê humano mobiliza as pessoas do seu entorno numa espécie de contágio afetivo. Dessa forma, Wallon considera que os aspectos afetivos, em especial as emoções, estão na origem das interações humanas (GALVÃO, 2003).

Podemos compreender, portanto, que a comunicação no início da vida depende da predisposição intuitiva e inconsciente de pais e cuidadores para dar sentido às ações culturais e se manifesta de forma semelhante mesmo em culturas com diferentes línguas, o que nos faz refletir sobre a possibilidade de ser esta uma capacidade inata e universal do ser humano.

4.3 Musicalidade Comunicativa

Apesar de o bebê não dispor de desenvolvimento cognitivo para compreender as regras de sintaxe e de gramática que regem a linguagem, ele é capaz de compartilhar com o adulto um alfabeto "pré-linguistico" (SHIFRES, 2007, p, 16) atuando ora como recebedor, ora como emissor no processo de comunicação (MALLOCH, 1999/2000, p. 29).

Os adultos aumentam a frequência de sua fala em duas oitavas, tornando-a mais aguda, utilizam um andamento mais lento, fazem longas pausas, falam ritmicamente, e utilizam segmentos de frases curtas (FERNALD e SIMON, 1984, *apud*. PAPOUSEK M. 2006, p. 92). E os bebês vocalizam em resposta. E foi justamente a partir deste contexto que Stephen Malloch (1999/2000, p. 29-52) chegou ao conceito de "musicalidade comunicativa": "habilidade inata e universal que se ativa ao nascimento, vital para a comunicação entre as

pessoas, que se caracteriza pela capacidade de se combinar o ritmo com o gesto, seja ele motor ou sonoro".

A "musicalidade comunicativa" consiste, portanto, desta habilidade inata, presente desde o nascimento, e que torna possível aos seres humanos "se moverem simpaticamente" uns com os outros. É um dos veículos que permite a troca de emoções entre pessoas (MALLOCH, 1999/2000, p. 48).

É importante observar que na interação adulto-bebê, a expressividade e a intencionalidade afetiva das palavras e das vocalizações dos bebês, sempre acompanhadas de gestos, apresentam três dimensões musicais: "o pulso, a qualidade e a narrativa" (MALOCH, 1999/2000, p. 30). Estes recursos são interdependentes e juntos cooperam para que aconteça a comunicação sintonizada e coordenada entre adulto e bebê (MALOCH, 1999/2000, p. 31).

> Os elementos das interações comunicativas, cooperativas e co-dependentes, entre mães e bebês se combinam para formar o que eu denominei de "Musicalidade Comunicativa". Esse termo reconhece que a mãe e seu bebê são parceiros em um diálogo musical. Musicalidade Comunicativa consiste nos elementos pulso, qualidade e narrativa – atributos da comunicação humana que são particularmente explorados na música, que permitem o surgimento de uma convivência coordenada. (Ibidem, p. 31 - 32)

O "pulso" é definido como a sucessão regular de comportamentos que acontecem através do tempo, podendo ser vocais ou gestuais. A produção e a percepção destes comportamentos acontecem entre duas ou mais pessoas, que coordenam sua comunicação, durante um mesmo período de tempo (MALLOCH, TREVARTHEN, 2009, p. 4).

A "qualidade" pode ser compreendida como consequência dos contornos modulares da expressão que se movem durante e através do tempo, e que podem consistir de atributos psicoacústicos de vocalizações: a altura e o timbre; ou atributos de direção e intensidade dos movimentos corporais. Estes atributos são sempre coordenados ao mesmo tempo. Como, por

exemplo, o movimento das mãos sintonizado com a fala (MALLOCH, TREVARTHEN, 2009, p. 4).

A integração da “qualidade” e do “pulso” resulta em expressões e intenções, que podem ser nomeadas de “narrativas” (MALLOCH, TREVARTHEN, 2009, p. 4). A “narrativa musical” está presente tanto em interações de dois adultos, quanto de um adulto e um bebê, porque em ambos os relacionamentos há o compartilhamento de emoções similares durante um único período de tempo (Ibidem). A “narrativa”, segundo a literatura, apresenta uma estrutura dramática que se desenvolve em quatro etapas: a introdução, o desenvolvimento, o clímax e a resolução.

Esses três elementos constituem a “musicalidade comunicativa”, que estimulada pela “parentalidade intuitiva”, propiciam as primeiras formas de comunicação entre o adulto e o bebê.

Foi possível observar que durante as aulas de música, os bebês manifestaram sua “musicalidade comunicativa” constantemente por meio de gestos e balbucios. Era comum, por exemplo, alguns bebês imitarem ou repetirem o final de algumas músicas, mas algumas vezes essa imitação era claramente uma forma do bebê comunicar que queria que a música continuasse. Por exemplo, durante uma atividade realizada com a canção “A barata”, um dos bebês que já conseguia balbuciar um trecho da música aguardava ansiosa para que eu repetisse esse trecho e, vendo que eu não o repetia, ela o imitava como se estivesse “pedindo” para que a música continuasse; tudo isso sempre acompanhado de movimentos de cabeça e membros. Por meio dessas formas de interações, podíamos perceber claramente a intenção comunicativa dos bebês. Era a “musicalidade comunicativa” dos bebês se manifestando em sala de aula.

Dessa forma, a “parentalidade intuitiva” deflagra e incentiva a “musicalidade comunicativa”. Sendo esta a base da comunicação humana - fundamental para as primeiras interações sociais do bebê – esse dois conceitos devem fundamentar o trabalho de educação musical nos primeiros meses de vida da criança (PARIZZI e CARNEIRO, 2011, p. 91).

> A ‘musicalidade comunicativa’ e a ‘parentalidade intuitiva’ podem ser considerados fundantes para a educação musical no início da vida: a ‘parentalidade intuitiva’, como reguladora das condutas pedagógicas do educador musical, e a ‘musicalidade comunicativa’, como o ponto de partida do processo de desenvolvimento musical do bebê (PARIZZI e CARNEIRO, 2011, p. 95).

Toda a fundamentação teórica aqui apresentada foi essencial para a análise dos dados desta pesquisa, possibilitando que enxergássemos padrões que nos levaram inicialmente a subcategorias e, posteriormente, a categorias, as quais serão apresentadas, a seguir, no próximo Capítulo – Resultados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já descrito no primeiro Capítulo (Metodologia), optamos por utilizar a Análise de Produto e a Análise de Conteúdo como as abordagens metodológicas para essa pesquisa. A amostragem se deu por tipicidade, de forma que foram selecionadas seis cenas que apresentassem momentos distintos da aula de música: as crianças cantando, brincando, movimentando-se, utilizando instrumentos musicais, explorando e imitando sons do ambiente.

Essas cenas foram encaminhadas para três educadores musicais, identificados como A, B e C, para que a Análise de Produto pudesse ser realizada. Como já mencionado anteriormente, eles deveriam observar e descrever livremente os comportamentos dos bebês que mais lhes chamassem a atenção durante as aulas de música. É importante ressaltar que os educadores musicais que participaram da análise dos vídeos têm ampla experiência com educação infantil, inclusive com musicalização para bebês. Foi interessante observar que, embora os eles não convivam entre si, não foram identificadas falas contraditórias em suas análises.

Foi então implementada a Análise de Conteúdo das 18 análises dos comportamentos dos bebês proporcionadas pelos educadores musicais (seis análises para cada um dos três). Por meio da Análise de Conteúdo foi possível constatar que havia padrões recorrentes nas falas dos três e que esses padrões podiam ser agrupados por afinidade. Dessa maneira, a partir das falas mais significativas sobre o comportamento das crianças observado nos seis vídeos analisados, emergiram nove subcategorias as quais, por sua vez, delinearam três categorias principais: (1) "MANIFESTAÇÕES OU COMPORTAMENTOS AFETIVOS"– delineada pelas subcategorias "alegria e entusiasmo por meio de sorrisos", "alegria e entusiasmo por meio de movimentos corporais", "interesse por meio de olhares e atenção"; (2) "MANIFESTAÇÕES OU COMPORTAMENTOS MUSICAIS" - delineada pelas subcategorias "imitações vocais e balbucios",

"movimentos coordenados" (BEYER, 2004), "exploração de fontes sonoras"; (3) DIÁLOGOS INTERSUBJETIVOS (TREVARTHEN, 1999/2000) - a qual chamamos de "categoria integradora" - delineada pelas subcategorias "interação professor/bebês", "interação ADI's/bebês", "interação bebês/bebês".

É importante colocar que os comportamentos referentes às três categorias -"MANIFESTAÇÕES OU COMPORTAMENTOS AFETIVOS", "MANIFESTAÇÕES OU COMPORTAMENTOS MUSICAIS" e "DIÁLOGOS INTERSUBJETIVOS" aconteciam de forma integrada durante as aulas. A segmentação aqui apresentada considerou a ênfase dada pelos educadores a cada uma dessas três dimensões.

5.1 Análise de Conteúdo

Na Análise de Conteúdo serão apresentadas somente as falas dos educadores consideradas mais representativas sobre os padrões comportamentais que conduziram às categorias finais. Uma observação importante a ser considerada é que em muitas falas havia questões que perpassavam por mais de uma subcategoria. Por esta razão, colocamos em negrito a fala específica que reporta à subcategoria em questão.

5.1.1 Manifestações de afetividade

Como já apresentado anteriormente, encontramos três subcategorias recorrentes que delinearam a categoria "Manifestações de afetividade". São elas:

- Alegria e entusiasmo por meio de sorrisos (20 citações)
- Alegria e entusiasmo por meio de movimentos corporais (21 citações)
- Interesse por meio de olhares e atenção (10 citações)

Achamos que seria adequado separar em duas subcategorias as manifestações de alegria e entusiasmo que as crianças manifestaram ora por meio de sorrisos, e ora por movimentos corporais, uma vez que as falas dos educadores foram bem explicitas em relação a esses dois comportamentos.

Alegria e entusiasmo por meio de sorrisos:

A fisionomia e as alterações faciais dos bebês durante as aulas de música foram citadas pelos educadores como indicativos de interesse, alegria ou outras manifestações afetivas. Nesse contexto, a presença de sorrisos como manifestação afetiva dos bebês foi relatada unanimemente por todos os educadores.

1 - Nesta cena, o professor canta e toca um pandeiro... todos os bebês, sem exceção, estão atentos ao professor... ouvem a canção com muito interesse. Alguns **demonstram alegria ao sorrirem** ou baterem palma**.** (educador musical B, cena 1)

2 - Algo que impressiona é uma bebê que faz uma "há-há-há" **sorrindo para o professor**, balançando as pernas e se mostrando envolvida **e encantada com a música**. (educador musical A, cena 2)

3 - Quando aparece pela segunda vez o ostinato "há-há-há", **ela [o bebê de rosa] sorri...** e balbucia o ostinato, junto com o professor. No decorrer da música ela balança os pés, bate palma, e quando o ostinato aparece novamente **ela mais uma vez sorri** e canta com o professor. No final, quando o professor para bem na hora do ostinato, **novamente ela sorri** e canta sozinha. (educador musical B, cena 2)

4 - Uma das alunas começa a imitar o "há-há-há" da música, **sorri** e se movimenta entusiasmada quando o professor repete, olhando para ela, o trecho que ela havia repetido. A partir daí, ela começa imitar esse trecho da música, **sempre sorrindo** e se movimentando. (educador musical C, cena 2)

5 - O bebê a sua direita, que já vinha fazendo o movimento da mão na boca desde o início, imita exatamente o movimento da cabeça ao espirrar e **se diverte muito a fazer isso**, **com um sorriso de satisfação**. (educador musical A, cena 3)

6 - **Este bebê se mostra muito expressivo**. Os outros bebês continuam atentos e interessados**. Alguns riem da situação e se divertem**. (educador musical B, cena 3)

7 - O mais interessante, é que, percebendo que a segunda criança está interessada no jogo de imitar o som, o professor modifica esse som e faz um som de espirro, **o que parece agradar muito a criança,** pois ela imita esse novo som, **sorri e se mexe mostrando estar feliz**. (educador musical C, cena 3)

8 - Quando o professor muda o som da tosse para o som do espirro, parece agradar não apenas à primeira criança, mas às demais. **Algumas mexem, abrem um sorriso mostrando que gostaram da novidade**. (educador musical C, cena 3)

9 - Quando a música volta a ser cantada, **um menino sorri, como se estivesse aliviado.** (educador musical A, cena 4)

10 - Um dos alunos, que estava atento a outra coisa, nesse momento voltou a atenção ao **professor e esboçou um sorriso**, demonstrando que a novidade que inseri era-lhe não só interessante, mas **agradável, divertida**. (educador musical C, cena 4)

11 - Esta canção **encanta os bebês. Percebemos muitos sorrisos** e eles acompanhando as canções com palmas e movimentos corporais. (educador musical A, cena 5)

12 - Por ter sido um momento muito prazeroso, **um bebe termina com uma gostosa risada.** (educador musical A, cena 5)

13 - **É notável a alegria deles naquele momento**. A maior parte dos bebês se manifesta corporalmente: dança alegremente**, sorri.** (educador musical B, cena 5)

15 - Durante toda a cena, alguns bebês que não recebem a massagem também **demonstram alegria, sorrindo**. (educador musical B, cena 6)

16 - No início da cena o professor massageia a bebê de blusa branca. **Ela sorri e demonstra estar gostando bastante.** (educador musical B, cena 6)

17 - Ao mesmo tempo, duas professoras fazem a massagem em outros dois bebês que **demonstram estar gostando muito também**. Durante a massagem **sorriem bastante e ficam relaxados.** (educador musical B, cena 6)

18 - Parece que muitas crianças sentem cócegas em uma parte da música e **se divertem com isso**. (educador musical C, cena 6)

19 - Na proposta "A dona aranha" vai subindo pelas costas dos bebês e percebemos **que eles se divertem muito.** (educador musical A, cena 6)

20 - As bebês que recebem a massagem do professor neste momento (na segunda vez) também **ficam bastante confortáveis e alegres**. (educador musical B, cena 6)

Alegria e entusiasmo por meio movimentos corporais:

Além da expressão facial, os movimentos corporais também foram considerados pelos educadores como importantes indicativos de demonstração de alegria e interesse dos bebês pelas aulas de música. As crianças batiam palmas ou movimentavam o corpo junto com a música, mas de maneira mais livre e sem uma relação direta com as características musicais da obra que estava sendo executada, como ritmo, pulso, andamento, etc.

1 - Nesta cena, o professor canta e toca um pandeiro... todos os bebês, sem exceção, estão atentos ao professor... ouvem a canção com muito interesse. Alguns **demonstram** alegria ao sorrirem **ou baterem palma.** (educador musical B, cena 1)

2 - Algo que impressiona é um bebê que faz uma "há-há-há" sorrindo para o professor, **balançando as pernas e se mostrando envolvida e encantada com a música**. (educador musical A, cena 2)

3 - Logo no início da música uma bebê **balança os bracinhos durante a introdução** do violão e, **em seguida, balança as perninhas**... Outro bebê, no colo da professora, parece estar totalmente envolvido com a música, **tentando ficar em pé e dançando**. (educador musical A, cena 2)

4 - O comportamento da bebê de rosa à esquerda também é notável. No início da cena seu olhar está atento e interessado... No decorrer da música **ela balança os pés, bate palma**, e quando o ostinato aparece novamente ela mais uma vez sorri e canta com o professor. (educador musical B, cena 2)

5 - Além destes, mais **cinco bebês se manifestam corporalmente ao ouvir a música**. O bebê loiro, que **dançava em algumas partes da música**, o menino e as duas meninas à frente do professor, e o bebê de roxo à direita do professor, que se manifesta timidamente em alguns momentos. (educador musical B, cena 2)

6 - Logo ao iniciar a música "A barata", alguns bebês demonstram reconhecer a música e **se sentem animados, balançando o corpo ou mexendo os braços**. (educador musical C, cena 2)

7 - Uma das alunas começa a imitar o "há-há-há" da música, sorri e **se movimenta entusiasmada** quando o professor repete, olhando para ela, o trecho que ela havia repetido. (educador musical C, cena 2)

8 - **Um dos bebês que mais se movimenta** é o mais novo que está no colo de uma ADI. Ele não consegue ficar em pé sozinho, **mas se apoia nos braços da ADI, fica em pé balançando todo o corpo e, às vezes, batendo palma**. (educador musical C, cena 2)

9 - O mais interessante, é que a segunda criança está interessada no jogo de imitar o som, **o que parece agradá-la muito,** pois ela imita esse novo som, sorri e **se mexe mostrando estar feliz**. (educador musical C, cena 3)

10 - **Algumas mexem, abrem um sorriso mostrando que gostaram da novidade**, outros observam e se viram para as ADI's como que num diálogo gestual mostrando que há algo novo ao mesmo tempo observa a resposta das ADI's. (educador musical C, cena 3)

11 - Logo no início se destacam **uma menininha balançado corpo e duas bebês batendo palmas, o que demonstra novamente a interação dos bebês com a música por meio do corpo todo, literalmente dos pés à cabeça.** (educador musical A, cena 4)

12 - Quando o professor canta a canção "Borboletinha" pela primeira vez, **vários bebês dançam.** Destaque para a bebê X da cena I, que **se movimenta de forma ainda mais expressiva que os outros bebês**. **Outros bebês batem palma**, até mesmo uma das bebês mais novas. Outro bebê **se destaca nesta cena por sua expressividade corporal.** (educador musical B, cena 4)

13 - Quando começa a música "Borboletinha" **algumas crianças se animam, começam a balançar o corpo e bater palma**. (educador musical C, cena 4)

14 - Esta canção **encanta os bebês.** Percebemos muitos sorrisos **e eles acompanhando as canções com palmas e movimentos corporais**. (educador musical A, cena 5)

15 - **É notável a alegria deles naquele momento**. A maior parte dos bebês se manifesta corporalmente: **dança alegremente, sorri, bate palma, bate as mãos nas pernas, balança os braços, etc**. (educador musical B, cena 5)

16 - Logo de início a maioria dos bebês **se movimenta e bate palmas** ao ouvir a música. **Parecem muito animados com a música,** como se a reconhecessem. (educador musical C, cena 5)

17 - É interessante notar que, apesar de eles acompanharem a mudança para o rápido, dá a impressão que eles **se movem mais como expressão de entusiasmo** do que como acompanhamento da canção. (educador musical C, cena 5)

18 - Durante toda a cena, alguns bebês que não recebem a massagem também **demonstram alegria, sorrindo, dançando e se movimentando**. (educador musical B, cena 6)

19 - Um dos bebês (o mais novo) **parece movimentar o corpo como indicando que está gostando da música** e quer que ela continue ou que volte a ficar agitada. (educador musical C, cena 4)

20 - É interessante notar no canto direito, **enquanto uma professora faz massagem na bebê de branco, o bebê em seu colo faz massagem e carinho no outro à sua frente,** demonstrando carinho e afetividade**.** (educador musical B, cena 6)

21 - Ao tocarem, eles [os bebês] **parecem expressar mais uma questão de felicidade ou entusiasmo** do que tocar no ritmo da música. (educador musical C, cena 1)

Atenção e interesse por meio de olhares:

Muitas vezes os bebês não vocalizavam ou movem seus corpos. No entanto, demonstram que algo lhes agradou ou interessou por meio do olhar. Nas falas dos três educadores, esse comportamento se mostrou importante como referência para observarmos as mudanças de atitude e atenção das crianças.

1 - Nesta cena, o professor canta e toca um pandeiro... **todos os bebês, sem exceção, estão atentos ao professor... ouvem a canção com muito interesse**. (educador musical B, cena 1)

2 - O comportamento da bebê de rosa à esquerda também é notável. No início da cena **seu olhar está atento e interessado**. (educador musical B, cena 2)

3 - A interação continua quando o professor muda de tosse para espirro e o bebê o imita novamente, tanto o som, como o gesto. **Este bebê se mostra muito expressivo**. Os outros bebês **continuam atentos e interessados.** (educador musical B, cena 3)

4 - Embora **os outros alunos não participem do jogo de imitar, eles se mostram atentos à brincadeira**, demonstrando que **estão interessados**. (educador musical C, cena 3)

5 - A ideia de brincar com um som do cotidiano despertou o **interesse dos bebês**. (educador musical C, cena 3)

6 - Um dos alunos, **que estava atento a outra coisa, nesse momento voltou a atenção para o professor e esboçou um sorriso**, demonstrando que a novidade era-lhe não só interessante, mas agradável, divertida. (educador musical C, cena 4)

7 - Da última vez que a música foi repetida, o professor parou bruscamente em algumas partes, esperando a resposta das crianças. Nesse momento elas param e muitas **fazem cara de espantadas**. (educador musical C, cena 5)

8 - **Os olhares dos bebês estão voltados para o professor**. Quando este muda a forma de cantar, parando didaticamente em alguns pontos da música, **a expressão dos bebês também muda. Eles ficam ainda mais atentos e na expectativa da volta da música.** Alguns param de bater palma ou dançar. A bebê da esquerda (japonesa de roxo), volta **seu olhar para o professor e o olha atentamente quando este para a música** em certo ponto. (educador musical B, cena 4)

9 - Quando a música para, com uma pausa artificial no meio da frase, **as crianças se entreolham e olham para o professor estranhando a ausência do som** e continuidade da canção. (educador musical A, cena 4)

10 - Outro bebê, no colo da professora, parece estar **totalmente envolvido com a música**. (educador musical A, cena 2)

5.1.2 Manifestações musicais

Encontramos três subcategorias recorrentes que delinearam a categoria "Manifestações de Musicais", sendo:

- Imitações vocais e balbucios (14 citações)
- Movimentos coordenados (10 citações)
- Exploração de fontes sonoras (5 citações)

Imitações vocais

As imitações se mostraram muito presentes no comportamento dos bebês. Dentro disso, a imitação vocal foi um comportamento de destaque, sendo que a tentativa de imitar o professor enquanto ele cantava foi observada pelos três educadores.

1 - Interessante notar também que **no final de cada frase dá para escutar um "há-há-há" feito por um bebê**. (educador musical A, cena 1)

2 - Outro fato que se destaca é **a manifestação vocal do bebê Z** (o quinto da esquerda pra direita, de blusinha amarela, imediatamente à frente da professora (o que fez o há-há-há**). Ele imita o professor, cantando o ostinato "há-há-há".** É o único que se manifesta vocalmente. Observando a resposta do professor à sua manifestação, **o bebê imita novamente o ostinato da canção, para que o professor continue a cantar.** (educador musical B, cena 1)

3 - Algo que sobressai nesse vídeo **foi a imitação vocal de um dos bebês**. Após terminar a música, **ele imita o final da frase (há-há-há). Da primeira vez, ele parece apenas imitar, mas da segunda vez que imita, fica claro que faz isso para que o professor continue a música.** (educador musical C, cena 1)

4 - É possível observar muitos bebês envolvidos e a impressão é **que eles estão tentando fazer o "há-há-há; hó-hó-hó". Algo que impressiona é uma bebê que faz uma "há-há-há", sorrindo para o professor.** (educador musical A, cena 2)

5 - O comportamento da bebê de rosa à esquerda também é notável. No início da cena seu olhar está atento e interessado . **Quando aparece pela segunda vez o ostinato "há-há-há; hó-hó-hó", ela sorri e balbucia o ostinato, junto com o professor**. Logo depois ela **se adianta e canta balbuciando novamente o ostinato**... No final, quando o professor para bem na hora do ostinato, **novamente ela sorri e canta sozinha**. (educador musical B, cena 2)

6 - Uma das alunas **começa a imitar o "há-há-há; hó-hó-hó"** da música, sorri e se movimenta entusiasmada quando o professor repete, olhando para ela, o trecho que ela havia repetido. A partir daí, **ela começa a imitar quase todas as vezes essa parte**, sempre sorrindo e se movimentando. Então, o professor canta uma parte da música e para, antes dessa parte, procurando provocar e **ela responde, completando a música**. (educador musical C, cena 2)

7 - À medida que o professor tosse, alternando os movimentos corporais, para a direita e para a esquerda, **muitos bebês respondem tossindo**. **O aprendizado por imitação é muito claro nesta situação.** (educador musical A, cena 3)

8 - Um dos bebês tosse e o professor prontamente o imita. **Outro bebê (o primeiro da direita) imita o professor, não apenas com a voz**, fazendo a tosse, mas imita também seu gesto de levar a mão à boca. Ele interage ativa e claramente com o professor através da imitação. A interação continua quando o professor muda de tosse para espirro e **o bebê o imita novamente, tanto o som, como o gesto**. Este bebê se mostra muito expressivo. (educador musical B, cena 3)

9 - Uma das crianças **imita o som da tosse e começa** uma **brincadeira de imitar com o professor**. **Ela o imita e ele a imita de volta**... O mais interessante, é que, **percebendo que a segunda criança está interessada no jogo de imitar o som, o professor modifica e faz um som de espirro, o que parece agradá-la muito, pois ela imita esse novo som,** sorri e se mexe mostrando estar feliz. (educador musical C, cena 3)

10 - Esta canção encanta os bebês. Percebemos muitos sorrisos e eles acompanhando as canções com palmas e movimentos corporais. No final **uma criança responde animadamente "pau-pau"**, **ao que o professor repete: "pau-pau** (educador musical A, cena 5)

11 - Assim, há um momento em que a música para e um bebê à direita faz com as duas mãozinhas como se estivesse perguntando "cadê a música"? e novamente **a bebê termina vibrando "pau-pau"**. (educador musical A, cena 5)

12 - Um dos bebês se destaca por **cantar diversas vezes a intervenção ao final da canção "pau-pau".** Foi a que mais se manifestou vocalmente. (educador musical B, cena 5)

13 - Nessa música, **uma das crianças completa o final da música**. O professor canta: "e nariz de pica pau"; **e ela responde: "pau-pau"**. (educador musical C, cena 5)

14 - Na segunda parte que o professor para, já próximo ao final da música, **a aluna citada acima faz novamente a parte do "pau-pau"**. **A impressão que dá é que ela sabia que estava próximo e cantou assim que ele parou, o que nos faz refletir sobre o fato de ela não ligar essa parte apenas à letra, mas também ao final da música.** (educador musical C, cena 5)

Movimentos coordenados (BEYER, 2004):

Também foi percebido na fala dos três educadores, a presença de movimentos ordenados em função das atividades propostas, ou seja, movimentos que estavam voluntariamente relacionados a aspectos da música como andamento, ritmo, melodia, etc. É interessante notar que nessa categoria também se apresentam as imitações corporais presentes em algumas canções.

1 - Dois dos alunos se destacam em relação à performance instrumental. A primeira deles, a bebe **X** (a segunda da esquerda para a direita), **toca seu pandeiro de forma bastante expressiva e regular**, **demonstrando seu pulso interno e também regulação temporal, pois se adequa ao andamento proposto pelo professor**. (educador musical B, cena 1)

2 - Chama a atenção um bebê **movimentando corpo e cabeça no pulso da música**... Um menininho com babador também se destaca por **sua interação com a música mexendo a cabeça ritmicamente.** A partir da observação dessas reações, verificamos que os bebês **participaram da experiência musical não apenas escutando passivamente, mas sim ativamente, com o corpo todo.** (educador musical A, cena 2)

3 - Quando a música volta a ser cantada, um menino sorri, como se estivesse aliviado. **Alguns batem as mãozinhas nos tatames e balançam o corpo**. Essa reação nos leva a perceber como **os bebês estão atentos aos contornos melódicos e frases musicais**. (educador musical A, cena 4)

4 - Na repetição da canção, **quando o professor varia o andamento para mais lento, os bebês voltam a dançar mais relaxadamente**, **mas quando o professor acelera o andamento, agora para rápido os bebês voltam a demonstrar expectativa e uma certa tensão provocada pela mudança na música.** (educador musical B, cena 4)

5 - A seguir, a **música é cantada em um andamento rápido eles balançam o corpo, dançam, sorriem e se divertem**, fazendo movimentos com as pernas e as mãos. (educador musical A, cena 5)

6 - Quando o professor canta em andamento mais lento, os bebês **dançam e se movimentam mais tranquilamente e quando o professor canta em andamento rápido eles dançam de forma diferente, mais agitadamente, demonstrando que já sentem mudanças de andamento.** (educador musical B, cena 5)

7 - **O movimento dos bebês acompanhava o andamento da música**, **sendo que na parte lenta eles ficavam mais parados e atentos. Quando o professor voltava com a parte rápida eles se movimentavam entusiasticamente.** (educador musical C, cena 5)

8 - **É possível perceber a imitação não apenas sonora da tosse, mas também a imitação da movimentação corporal do professor**, colocando a mão na boca e movimentando o corpo. (educador musical A, cena 3)

9 - Por fim, é proposta a criação de um "diálogo de espirros". O bebê à direita, que já vinha fazendo o movimento da mão na boca desde o início, **imita exatamente o movimento da cabeça ao espirrar** e se diverte muito a fazer isso, com um sorriso de satisfação. (educador musical A, cena 3)

10 - Outro bebê (o primeiro da direita) **imita o professor, não apenas com a voz, fazendo a tosse, mas imita também seu gesto de levar a mão à boca.** Ele interage ativa e claramente com o professor através da imitação. A interação continua quando o professor muda de tosse para espirro e o bebê o imita novamente, tanto o som, como o gesto. Este bebê se mostra muito expressivo. (educador musical B, cena 3)

Exploração de fontes sonoras:

Como discutido no primeiro capítulo, educadores como Swanwick (1991) e Delalande (1995) ressaltam a importância de exploração de fontes sonoras no primeiro estágio do desenvolvimento musical. Essa característica também esteve presente nas falas dos educadores.

1 - Um dos bebês, após tocar o pandeiro alternando as mãos, **vira o instrumento, explorando suas diferentes possibilidades sonoras**, **extrapolando o padrão convencional,** o que é muito rico no processo de educação musical. (educador musical A, cena 1)

2 - De modo geral, **os bebês se interessam por seus instrumentos**. **A maioria os explora, batendo com as mãos, virando-os do outro lado**, **mexendo nas platinelas, sacudindo-os, batendo no chão.** (educador musical B, cena 1)

3 - Dois dos alunos se destacam em relação à performance instrumental... ...**O segundo bebê que se destaca bebê Y (o quarto da esquerda pra direita, um carequinha) mostra certo nível de criação quando opta por colocar o pandeiro no colo e tocá-lo com as duas mãos, mas uma de cada vez. Além disso, vira o pandeiro e o toca em partes diferentes**. (educador musical B, cena 1)

4 - De forma geral, o que destacou nessa cena foi o fato de os bebês voltarem a atenção **para o instrumento** ou para a música, mas não para os dois ao mesmo tempo. Quando voltam a atenção para a música, fixam seu olhar no professor, **já quando voltam a atenção para o**

instrumento exploram, observam, viram e reviram-no e tocam. (educador musical C, cena 1)

5 - Observamos também dois bebês **mordendo o pandeiro, o que demonstra a fase de exploração sensório-motora em que o conhecimento dos objetos pode se dar pelos diversos sentidos.** (educador musical A, cena 1)

5.1.3 Diálogos intersubjetivos (TREVARTHEN, 1999/2000)- "categoria integradora"

Os DIÁLOGOS INTERSUBJETIVOS estiveram presente nas falas dos educadores quando estes enfatizavam a interação entre adultos e bebês ou a interação entre os próprios bebês, o que envolvia tanto comportamentos afetivos (sorrisos, movimentos corporais, e olhares atentos); quanto musicais (imitações vocais e balbucios, movimentos coordenados e manipulação de fontes sonoras), daí termos nomeado esta categoria "categoria integradora".

Assim, os "diálogos intersubjetivos" dos bebês entre si, com o professor de música, com as ADI's foram observados pelos três educadores, tornando explícita a afetividade e as características musicais envolvidas nesta interação. Optamos por tratar as três subcategorias simultaneamente, pois muitas vezes a interação ocorria ao mesmo tempo entre bebês, professor e ADI's.

Interação professor /bebês; interação ADI's /bebês; interação bebê/bebê

1 - **Quando o professor muda o som da tosse para o som do espirro, parece agradar não apenas a primeira criança, mas as demais. Algumas mexem, abrem um sorriso mostrando que gostaram da novidade, outros observam e se viram para as ADI's como que num diálogo gestual mostrando que há algo novo e, ao mesmo tempo, observam a resposta das ADI's.** (educador musical C, cena 3)

2 - **Um dos alunos, que até o momento não tinha entrado no jogo da imitação, começa a imitar o gesto da cabeça do professor, depois de olhar para a ADI e abrir um sorriso mostrando que a novidade lhe agradou.** (educador musical C, cena 3)

3 - Nesta cena, além do professor, **as professoras ADI's que participam da aula também cantam a canção "Borboletinha". Consideramos que, mesmo que elas não estejam com a afinação precisa, há grande envolvimento das crianças quando elas participam, já que existe um forte vínculo afetivo entre eles.** (educador musical A, cena 5)

4 - **No final uma criança responde animadamente "pau-pau", ao que o professor repete: "pau-pau" e aplaude a participação da criança**, **sendo acompanhado de outros bebês, que também aplaudem animadamente.** (educador musical A, cena 5)

5 - Percebemos alguns bebês ao lado tentando fazer cócegas, **imitando os movimentos feitos pelo professor. Há um grande contagio de sorrisos e encantamento.** (educador musical A, cena 6)

6 - Nessa música, **uma das crianças completa o final da música. O professor canta: "e nariz de pica pau; e ela responde: pau-pau. Uma das ADI's logo comentou: A mãe dela canta essa música com ela e nos disse que ela sempre canta essa parte. Nesse momento, as ADI's novamente dão risadas e dizem coisas como: Que linda!!** (educador musical C, cena 5)

7 - Um dos bebês (o mais novo) **além de interagir de forma parecida com a ADI**, **parece movimentar o corpo como indicando que está gostando da música e quer que ela continue ou que volte a ficar agitada.** (educador musical C, cena 4)

8 - **Em momentos em que surgem novidades ou algo interessante, muitos dos alunos voltam sua atenção, mas olham para as ADI's como que para indicar que estão vendo algo interessante e novo, ou para perceber a reação delas. Muitas vezes elas respondem a esse olhar, indicando a eles que aquilo é interessante realmente e motivando-os a prestar atenção.** (educador musical C, cena 4)

9 - **Além, disso, ela [única criança que apresenta manifestações vocais nessa cena] não apenas imita, mas utiliza as imitações para estabelecer uma espécie de comunicação, indicando que quer que continue.** (educador musical C, cena 2)

10 - É interessante notar também que, quando ela faz isso, **as ADI´s dão risada e falam algumas coisas como que motivando ou parabenizando intuitivamente a ação da criança.** (educador musical C, cena 2)

11 - Verificamos que os bebês **participaram da experiência musical não apenas escutando passivamente, mas sim ativamente, com o corpo todo, respondendo aos estímulos sonoros e se comunicando com a música, com o professor e com os demais bebês por meio de respostas corporais**. (educador musical A, cena 2)

12 - **Ao imitar da segunda vez, ele demonstra repetir a vocalização com a intenção de que o professor continue com o "espetáculo interessante".** (educador musical C, cena 1)

13 - **Observando a resposta do professor à sua manifestação, o bebê imita novamente o ostinato da canção, para que o professor continue a cantar e mantenha esse espetáculo interessante que visivelmente agrada o bebê.** (educador musical B, cena 1)

14 - No final de cada frase **dá para escutar um "há-há-há" feito por um bebê como se fosse pedindo para cantar o refrão novamente**, **e então o professor canta "há-há há; hó-hó-hó"** (educador musical A, cena 1)

15 - **Podemos perceber que se estabelece uma forma de comunicação entre os bebês e o professor por meio da música.** (educador musical A, cena 1)

16 - O **professor e as professoras ADI's cantam massageando os bebês, de acordo com a letra da música. A cena toda denota carinho e afetividade, dos professores com os bebês e até entre alguns bebês entre si.** (educador musical B, cena 6)

17 - **Verificamos que os bebês participaram da experiência musical não escutando passivamente, mas sim ativamente, com o corpo todo, respondendo aos estímulos sonoros e se comunicando com a música, com o professor e com os demais bebês por meio de respostas corporais. (**educador musical A, cena 2)

18 - Podemos **ouvir várias risadas e ver sorrisos e tentativas de interação entre eles por meio do toque.** (educador musical A, cena 6)

19 - **O bebê responde com tanta espontaneidade e entrega, que contagia as professoras ADI's que estavam observando, que não resistem e sorriem pela conquista do bebê.** (educador musical A, cena 3)

5.2 Discussão

Apresentaremos a seguir a discussão de cada uma das três categorias.

5.2.1 Manifestações afetivas

Os comportamentos dos bebês através dos quais eles expressaram suas emoções e sentimentos durantes as aulas de música foram citados com unanimidade pelos educadores musicais. Como apresentamos nos primeiros Capítulos, a afetividade está presente constantemente nas

ações e pensamentos das crianças, principalmente se considerarmos os dois primeiros anos de vida, quando a linguagem verbal ainda está em desenvolvimento. Wallon (2007) afirma que primeiro estágio do desenvolvimento, presente durante os primeiros anos de vida, é predominantemente afetivo, pois a afetividade é o que orienta as primeiras reações dos bebês e suas interações sociais. Todos esses bebês envolvidos na pesquisa estão no primeiro estágio de desenvolvimento, segundo Wallon. Para ele, a emoção constitui-se o primeiro recurso de interação com o outro, sendo a interação social aspecto fundamental para a emergência da capacidade de representação mental. Para Wallon, é a emoção que torna possível o surgimento da linguagem e da vida intelectual (GALVÃO, 2003, p.74).

Piaget, mesmo enfatizando os movimentos reflexos e a inteligência sensório-motora nessa fase, reforça que a afetividade está presente em toda etapa do desenvolvimento, sendo predominantes nessa fase os sentimentos intraindividuais (PIAGET, 1994, p.201), que são sentimentos instintivos e relacionados à inteligência sensório-motora.

Dentro disso, a observação dos sorrisos e movimentos da criança é fundamental para compreendermos seu estado emocional. Frente a uma música com a qual as crianças se identificavam, manifestações afetivas como sorrisos, movimentos e olhares, demonstravam que elas estavam interagindo durante aquela atividade e, além disso, que isso estava sendo agradável a elas. Durante uma de minhas aulas, ao observar um dos bebês sorrir quando imitei outro bebê que havia acabado de tossir, percebi que aquele som lhe era interessante e pude estabelecer ali uma forma de comunicação não verbal com as crianças. Essa forma de expressão ainda não é simbólica, mas afetiva, o que vai ao encontro das ideias de Wallon (2007; 2008) e Piaget (1982; 1990). Por meio das expressões faciais e dos movimentos corporais, os bebês presentes nas aulas música se expressavam e se comunicavam com o meio.

Algumas músicas ou atividades claramente agradavam os bebês. Por exemplo, fiquei impressionado com o retorno das crianças quando fazíamos músicas com contrastes de andamento. Elas balançavam e sorriam, expressando sua satisfação e interesse. Os sorrisos, olhares, movimentos dos bebes durante as aulas de música podem ser todos relacionados às emoções. Essas reações dos bebês, como afirmou Galvão (2003, p. 72) são fundamentais e precedem a possibilidade da representação simbólica, constituindo-se numa condição para o surgimento desta.

Será apresentada a seguir a discussão mais específica de cada uma das subcategorias.

- *Alegria e entusiasmo por meio de sorrisos.*

A expressão facial é uma das principais formas do bebê interagir com o meio. Além de ser uma reação reflexa do estado emocional do bebê, sabe-se que, desde o segundo mês de vida, o bebê começa a apresentar um tipo diferente de sorriso, "o sorriso social", cuja fonte de desencadeamento ou motivação é externa ao bebê e passa a ser dirigido por ele a pessoas ou eventos específicos no ambiente (NOGUEIRA e MOURA, 2007, p. 134). Dessa forma, o sorriso das crianças mostrou-se como um importante indicativo de que elas estavam gostando da experiência, ou seja, aqueles sorrisos foram dirigidos aos adultos e aos colegas, no intuito de demonstrar sua apreciação pelas atividades das aulas de música. Um exemplo que pude observar aconteceu quando, ao modificar a forma de cantar uma música percutindo no chão ou no tapete, um dos bebês parou o que estava fazendo e ficou olhando atentamente e sorriu, manifestando seu prazer naquele momento.

Embora estejamos separando em subcategorias, o sorriso sempre vinha acompanhado de outras reações como movimentos corporais e olhares atentos. Assim, a observação dos educadores musicais quanto à manifestação de alegria e entusiasmo não se referiu apenas ao

sorriso em si, mas a um contexto que envolvia as reações do bebê como um todo. Como discutimos no Capítulo 2, é preciso ter um olhar abrangente para o bebê, entendendo que ele está inserido em uma totalidade de vivências, sendo impossível observar suas reações de modo isolado (BEYER, 2004, p. 333).

- *Alegria e Entusiasmo por meio de movimentos corporais.*

Os movimentos corporais também se mostraram como um importante indicativo do estado afetivo dos bebês. Como já visto neste trabalho, importantes pesquisadores têm se utilizado dos movimentos corporais para compreender como o bebê interage com seu ambiente sonoro (BEYER, 2004; TREVARTHEN, 1999/2000; KLAUS e KLAUS, 1989), assunto discutido no Capítulo 2.

Ao analisar os vídeos e as falas dos três educadores musicais, foi possível constatar que alguns desses movimentos estavam mais direcionados às reações emocionais dos bebês, muito similares aos "Movimentos de Exercícios", ou seja, a música motivava e impulsionava esses movimentos, mas eles não apresentavam uma relação direta com a obra musical cantada ou ouvida (BEYER, 2004). Neste contexto, os movimentos mais citados pelos educadores foram os de balançar o corpo, bater palmas, mexer as pernas e braços.

Dessa forma, os bebês apresentaram movimentos que não tinham relação direta com a música, mas que, motivada por ela, expressavam sua alegria e entusiasmo. Esses movimentos, no entanto, apresentavam um pulso regular. Essa reação vai ao encontro do conceito de "Pulso Mágico Vital" (KOELLREUTTER, 1984), ou seja, o pulso, embora regular, não se ajusta ao tempo da música, é singular a cada criança.

Para Trevarthen (1974) esses movimentos refletem as influências sociais e culturais do meio em que os bebês estão inseridos. É uma forma de a criança demonstrar o seu "eu social", manifestando seus gostos e preferências. E certamente que esses movimentos regulares ocorreram quando suas obras musicais "preferidas" eram tocadas e ou cantadas pelo professor.

É importante colocar neste momento que os movimentos que apresentavam relações diretas com aspectos da linguagem musical foram discutidos na subcategoria "Movimentos coordenados voluntários", que será tratada mais à frente.

- *Interesse por meio de olhares e atenção.*

Esther Beyer (2004) ressalta que o bebê não é um ser passivo. Pelo contrário, são sempre ativos e correspondem aos estímulos de seu meio, mesmo que inativos corporalmente. Dessa forma, é importante observar não apenas os momentos de atividade corporal dos bebês, mas a também os momentos nos quais eles "paralisam" seus movimentos. E esses momentos foram bastante citados pelos três educadores.

As análises confirmam a fundamentação estudada em relação ao que Beyer (2004, p. 337) denominou de "Vigilante Inativo Voluntário", ou seja, em muitos momentos da aula, os bebês interromperam o movimento que estavam fazendo voluntariamente para observar algo que lhes chamavam a atenção. Nesses momentos o olhar fixo do bebê mostrou-se como indicativo de seu interesse e, consecutivamente, possibilitou sua interação com o professor e as ADI's. Durante uma pesquisa que desenvolvi em 2011, citada no Capítulo 2 desta investigação, observei que frente a músicas, sons e atividades inéditas os bebês tendiam a permanecer em

um estado de “Vigilante Inativo Voluntário”, ou seja, parados e atentos. Isso pôde ser observado novamente nessa presente pesquisa.

Além de dar indícios dos interesses e estados afetivos do bebê, os olhares serviram como uma das principais formas de se estabelecer uma comunicação com o adulto, ainda que essa comunicação fosse subjetiva, assunto que será tratado mais adiante.

5.2.2 Manifestações musicais

As vocalizações, movimentos corporais e a manipulação das fontes sonoras também foram essenciais para que os educadores pudessem observar condutas e comportamentos musicais nos bebês. Assim, foi possível estabelecer algumas relações dessas observações com o desenvolvimento musical dos bebês apresentado no Capítulo 2 desta investigação. Confirmando os autores estudados neste segundo capítulo (PIAGET, 1990, 1994; DELALANDE, 1995;. SWANWICK, 1991, 1994, 2003; BEYER, 2004, 2005; PARIZZI, 2006, 2009; ILARI, 2002, 2003, 2006), o desenvolvimento vocal e motor das crianças ofereceram indícios para que pudéssemos observar seu desenvolvimento musical e afetivo. Ressaltamos novamente que as manifestações de afetividade também estavam presentes nos comportamentos musicais das crianças sendo que essa separação foi feita considerando a ênfase dada pelos educadores a essas duas dimensões. No geral, a exploração e imitação sonora foram as principais condutas musicais dos bebês durante as aulas de música.

- *Imitações Vocais e balbucios.*

A imitação vocal e balbucios foram importantes condutas observadas pelos educadores, sendo que em muitas falas foram ressaltados momentos em que as crianças imitavam ou tentavam

imitar o professor. Para Papousek (1996a, p. 106), as primeiras tentativas de imitar canções acontecem por meio de pequenos impulsos rítmico-melódicos de curta duração e privilegiando a sonoridade das vogais. Essas características estiveram presentes nas observações dos educadores que ressaltaram a tendência dos bebês imitarem sílabas no final de frases e com predominância de vogais, o que ocorreu em algumas canções como "A barata" e "Borboletinha".

Além disso, a presença dos balbucios canônicos foi constante, mas apenas nos bebês mais novos. Ficou evidente a diferença de desenvolvimento quanto a este aspecto quando comparamos os bebês mais novos, que ainda interagiam por meio de balbucios, com os bebês um pouco mais velhos que já iniciavam uma tentativa de canto ou fala. Junto a isso, também foi possível observar que os bebês que já trilhavam os caminhos ora da fala, ou ora do canto imitavam o professor com maior frequência em relação aos os bebês que ainda balbuciavam. Dessa forma, as manifestações vocais como tentativas de imitar o que estava sendo cantado foram realizadas mais frequentemente pelos bebês mais velhos, sendo que os mais novos balbuciavam e imitavam apenas os movimentos corporais. Para Piaget (2003), a imitação percorre um caminho em conjunto com o desenvolvimento da criança, de forma que as primeiras imitações sistemáticas começam a surgir por volta dos quatro meses de idade. No entanto, é apenas entre o oitavo e décimo segundo mês de vida que o bebê passa a imitar gestos que estão fora de seu campo de visão como boca, nariz e olhos. Essa capacidade de imitação tende a se ampliar a partir do segundo ano de vida, quando surge a "imitação diferida", ou seja, a criança passa a ser capaz de representar mentalmente o comportamento imitado e não mais necessita da presença de um modelo no momento da imitação.

Essas aquisições parecem explicar as reações dos bebês em sala de aula, visto que os mais novos imitavam apenas gestos corporais no momento em que eram feitos por mim, como movimentos de braços e pernas, enquanto os maiores imitavam gestos fora de seu campo de

visão, muitas vezes gestos realizados por mim em aulas anteriores. Outras vezes, os bebês demonstravam ser capazes de realizar a imitação diferida. Eles próprios iniciam as canções de sua preferência, cantando e fazendo gestos, ou seja, já eram capazes de representar a música mentalmente.

Também é interessante notar que os bebês mais novos, embora não imitassem, muitas vezes olhavam atentamente para o bebê que estava me imitando e, por vezes, se mexiam e balbuciavam. Isso demonstra que não apenas os professores e ADI's exerciam papel de mediadores, mas também os próprios bebês um pouco mais velhos. Dessa forma, os conceitos de "mediação" e "Desenvolvimento Proximal" de Vygotsky (1984) se mostraram presentes mesmo entre os próprios alunos.

Outro importante aspecto ressaltado na fala dos educadores foram as vocalizações dos bebês durante as aulas de música voltadas ora ao canto e ora à fala. Segundo Sloboda (2008, p. 267) é próximo a um ano e meio de idade que podemos observar com mais clareza os limites entre a fala e o canto. "A fala passa a ter como finalidade a comunicação, enquanto as vocalizações são mais facilmente percebidas como cantos espontâneos" (PARIZZI, 2009, p.18-119). Os bebês participantes da pesquisa estavam, em sua maioria, na fase em que essa separação começa a ser mais evidente e isso se refletiu na fala dos educadores. Percebemos claramente nas colocações dos três, que havia momentos nos quais os bebês vocalizam com a intenção de se comunicarem por meio da fala e outros nos quais as vocalizações eram voltadas à música, ou seja, a intenção era explicitamente o canto.

Assim, foi possível observar que as vocalizações dos bebês durante as aulas de música apresentaram um curso evolutivo previsível – balbucios com vogais e consoantes, balbucios canônicos, diferenciação fala/canto espontâneo - de acordo com o que foi apresentado por Parizzi (2009), em nossa fundamentação teórica. Como a faixa etária estudada integrou

crianças de seis a vinte e quatro meses, pudemos observar justamente o momento de mudança da terceira fase de *expertise* – balbucios canônicos (PARIZZI, 2009) para a fase de separação canto/fala. Enquanto algumas crianças se manifestavam por meio dos balbucios canônicos, alguns já acompanhavam trechos de canção e iniciavam algumas tentativas de emitir algumas palavras.

- *Movimentos Coordenados Voluntários.*

Quanto aos movimentos corporais, a pesquisa de Esther Beyer (2004) contribuiu muito para que pudéssemos observar a relação entre os movimentos realizados pelos bebês em sala de aulas e a música. Como já discutimos na subcategoria "Movimentos Corporais", alguns movimentos realizados pelas crianças foram motivados pela música, mas não apresentaram relações com a obra musical ouvida ou cantada, ou seja, foram mais livres e espontâneos, estando mais relacionados à expressividade da criança do que a uma forma de acompanhar uma obra musical de forma coordenada. Entretanto, em outros momentos, os educadores colocaram que os bebês "ajustavam" os seus movimentos ao pulso, ritmo, movimentos melódico, e outras características da música. Esses movimentos, denominados "Movimentos Voluntários coordenados" *(*BEYER, 2004, p. 337) contribuíram muito para que pudéssemos observar o desenvolvimento musical dos bebês.

Essa capacidade de adequar o movimento do corpo ao pulso da obra ouvida ou cantada foi discutida no Capítulo 2 desta pesquisa e trata-se de uma das principais aquisições musicais do bebê denominada por Pouthas (1996, p. 215) como "regulação temporal". Segundo Moog (1976) é a partir dos dezoito meses que o bebê passa a adequar seus movimentos ao pulso da música.

No entanto, os “Movimentos Voluntários Coordenados” puderam ser observados em outros contextos. Quando havia contrastes de andamento, ou outras alterações do caráter expressivo da música, alguns bebês acompanhavam essas mudanças e imitavam com gestos os diferentes caráteres expressivos do que era ouvido ou cantado. Em outras palavras, eles adequavam seus movimentos aos outros aspectos da música, mesmo que estas características não estivessem bem sincronizadas com a pulsação da obra musical. Isso é amparado pela fundamentação teórica, quando Beyer (BEYER, 2004, p. 337) afirma que, ainda que não acompanhe o ritmo ou pulso da música, a criança é capaz de produzir movimentos razoavelmente coordenados, ou seja, se move mais rápido, mais lento ou para de se mover, conforme aspectos da música. Isso aconteceu diversas vezes durante as aulas e foi amplamente citado pelos educadores musicais. O som, de alguma forma, era compreendido pelas crianças como movimento e o silêncio como ausência de movimento.

Dessa forma, percebemos que a capacidade de se adequar ao pulso da música não é *status quo* para que a criança coordene seus movimentos à atividade sugerida, sendo possível este tipo de essa coordenação voluntária antes mesmo da criança completar um ano de vida.

- *Exploração de fontes sonoras.*

Outra característica presente nas falas dos educadores foi a presença da exploração de fontes sonoras como principal conduta frente aos instrumentos musicais, o que nos remete ao primeiro estágio do desenvolvimento musical apresentado tanto por Swanwick (1991), quanto por Delalange (1995).

Para Swanwick (1991), essa fase inicial de desenvolvimento musical é denominada “Material Sonoro”, e, para Delalande, (1995) “Exploração”. No entanto, ambos os autores apresentam

como característica desta fase a predominância de esquemas sensório-motores, sendo a exploração das fontes sonoras uma das principais condutas da criança frente à música.

Novamente o conceito de mediação (VYGOTSKY, 1984) se mostrou presente, pois o professor exerceu papel fundamental como mediador para que as crianças explorassem os instrumentos musicais utilizados em aula. Ao alterar a forma com a qual tocava os diversos instrumentos musicais, eu incentivava as crianças a imitar e explorar maneiras diferentes de se produzir o som. Por exemplo, cantávamos a canção "Borboletinha", mas a cada frase, eu alterava a forma de tocar o pandeiro. Algumas crianças respondiam a essa estratégia modificando a sua forma de tocar também, enquanto outras demonstravam estar mais interessadas em explorar o instrumento livremente. Essa exploração livre por parte das crianças parecia variar entre exploração sonora ou exploração do instrumento em si. Havia momentos nos quais eles viravam e reviravam os instrumentos olhando, tocando e conhecendo suas partes, mas com uma atenção não muito voltada ao som. Em outros momentos, eles pareciam explorar diferentes formas de se produzir sons naquele instrumento, mas essa forma de exploração sonora ocorreu predominantemente quando provocávamos os bebês mostrando-lhes esses sons.

Portanto, durante os primeiros anos de vida a criança se relaciona com a música por meio de um jogo de exploração, sendo que esse jogo vai fazer com que ela tenha grande prazer em "dominar" o som, modificando sua relação com os objetos sonoros por meio de diferentes gestos. A partir dos oito meses, a criança já é capaz de modificar o gesto com intenção de modificar o som (DELALANDE, 1995, p.63).

5.2.3 Diálogos Intersubjetivos – “Categoria integradora”

As interações por meio dos “diálogos intersubjetivos” integravam tanto manifestações afetivas (sorrisos, movimentos corporais, e olhares atentos); quanto musicais (imitações vocais e balbucios, movimentos coordenados e manipulação de fontes sonoras), conforme ilustrado no Diagrama 1, abaixo

“

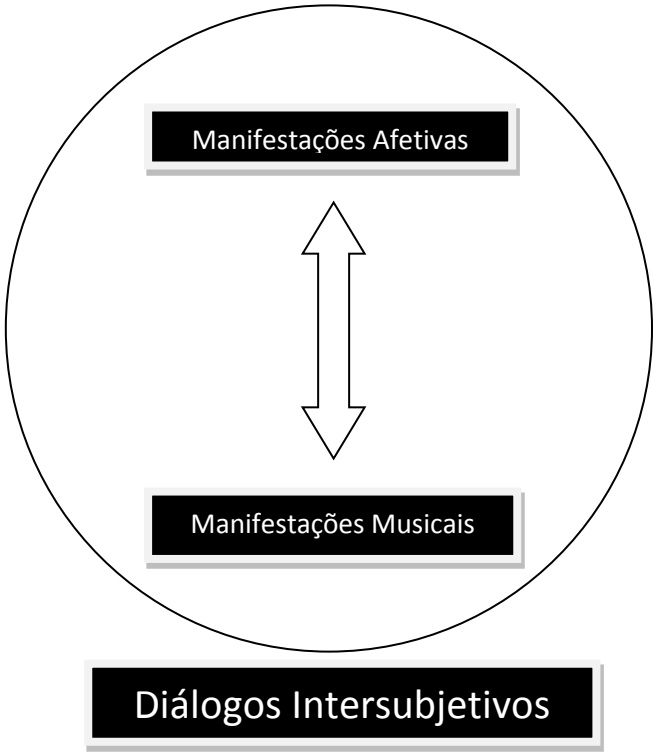


DIAGRAMA 1 – Diálogos Intersubjetivos

Estas formas de interação entre os bebês e adultos presentes nas aulas de música chamaram a atenção dos educadores.

Malloch (1999/2000) ressalta que, mesmo antes da aquisição da linguagem, os bebês vocalizam e apresentam movimentos corporais expressivos em sintonia com a fala materna. Os adultos, por sua vez, tendem atribuir significado a essa forma de expressividade dos bebês,

propiciando assim, as primeiras comunicações. Dessa maneira, as "trocas" dessas emoções desde os primeiros anos de vida propiciam um "diálogo intersubjetivo", amplamente citado pelos três educadores.

Assim, as expressões dos bebês, sejam por meio de sorrisos, movimentos corporais e olhares, serviram de indicativos de seu estado afetivo. A esses indícios, o professor, as ADI's e também os educadores atribuíram significados. Um exemplo disso aconteceu quando uma ADI, ao observar uma criança vocalizando e apontando para mim, disse ao bebê: "é... o professor André". Isso foi fundamental para que o ela estabelecesse uma comunicação com aquele bebê. Como apresentado na fundamentação teórica, essa forma de interação depende da predisposição intuitiva e inconsciente de pais e cuidadores, neste caso a ADI, para dar sentido às manifestações dos bebês. Essa forma de interação é "movida" pela "parentalidade intuitiva" (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 2002).

Dentro desse "diálogo intersubjetivo", puderam ser observadas características claramente musicais como "pulso, qualidade e narrativa" (MALLOCH, 1999/2000). Um exemplo de "pulso" envolvido nos diálogos com os bebês está na forma como houve por várias vezes alternância de sons entre nós, como no momento em que eu imitei a tosse e aguardei a resposta dos bebês, os quais, por outro lado, responderam e aguardaram um retorno meu, estabelecendo-se, assim, uma espécie de "pulso" entre as nossas "conversações". Além disso, percebemos as alterações de timbre e altura, que caracterizam a "qualidade" (MALLOCH, 1999/2000) das próprias vozes das ADI's ao se dirigirem às crianças. Suas vozes tornavam-se mais doces, mais agudas, ritmadas e "cantadas". Em outras palavras, havia no diálogo entre adultos e bebês uma espécie de "alfabeto pré-linguístico" com características altamente exploradas pela música (SHIFRES, 2007, p.16), daí essa forma de comunicação ter sido denominada por Malloch (1999/2000, p. 29-52) como "musicalidade comunicativa".

A criança possui uma habilidade inata de se comunicar que permite a troca de emoções entre ela e as outras pessoas (MALLOCH, 1999/2000, p. 48). Como já estudado no Capítulo 4, a "musicalidade comunicativa" incentivada pela "parentalidade intuitiva" são a base das comunicações humanas e propiciam ao bebê as primeiras formas de interações sociais, como ocorreu nas aulas de música.

O conceito de "mediação" (VYGOTSKY, 1984) também se mostrou significativo neste contexto. O professor de música exerceu papel fundamental como mediador, "provocando" os bebês e "contagiando" as ADI's. Como apresentado no Capítulo 4, para Vygotsky (1984), a criança estando na Zona de Desenvolvimento Real, pode alcançar seu Desenvolvimento Potencial com a ajuda pessoas mais experientes. Nesse caso, o professor ocupou um papel central como mediador, sendo que a música funcionou com um instrumento de mediação extremamente rico. Como nos diz Sloboda (2008), a não literalidade da música faz com que ela tenha um impacto emocional profundo no ser humano e essa rede dinâmica de emoções foi compartilhada entre bebês e adultos durante as aulas de música.

As manifestações afetivas observadas nos vídeos e nas falas dos educadores demonstraram claramente a presença da "parentalidade intuitiva" (exercida pelo professor e pelas ADI's) e da "Musicalidade Comunicativa", reforçando que as primeiras formas do bebê se comunicar são predominantemente afetivas. Dessa forma, as aulas de música propiciaram um importante espaço de convivência onde os bebês puderam interagir entre si e com os adultos; um espaço no qual os comportamentos afetivos e musicais puderam se manifestar sob a forma de um "diálogo intersubjetivo", com características afetivas e musicais.

A partir da fundamentação teórica estudada e dos Resultados da pesquisa foi possível chegar a várias conclusões, **válidas para a amostra estudada**, que serão apresentadas a seguir.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo estudar as relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical da criança nos dois primeiros anos de vida. O referencial teórico estudado e os resultados encontrados nos permitiram chegar a conclusões relevantes, válidas para a amostra estudada.

A partir desta investigação, foi possível confirmar que a afetividade, além de inseparável da cognição, como vários autores já apontavam (Piaget, 1994; Wallon, 2007, 2008) é determinante para o desenvolvimento cognitivo-musical nos primeiros anos de vida. Isso pôde ser percebido ao longo do processo de pesquisa confrontando o referencial teórico com as análises fornecidas pelos três educadores. É por meio da afetividade que o bebê inaugura suas interações sociais, criando-se assim, a base para seu desenvolvimento cognitivo-musical.

As manifestações afetivas e musicais só aconteceram durante as aulas música por que houve interação entre professor, bebês e ADI's. Essas interações ocorreram num contexto social muito favorável às interações humanas, sendo que o professor exerceu um papel importante de mediação e a música serviu como um poderoso instrumento mediador.

Pudemos observar que a criança, durante os primeiros anos de vida, interage por meio de comunicações intersubjetivas, fundamentalmente afetivas, e que apresentam características claramente musicais. A força mobilizadora das interações humanas permitiu que a afetividade fluísse durante as aulas de música, criando um espaço de convivência onde as relações humanas afetivas puderam ser constantes. As aulas de música propiciaram este espaço de convivência no qual os bebês puderam interagir afetivamente e musicalmente com seu meio.

Assim pode-se concluir que a música, por facilitar as interações intersubjetivas e propiciar um espaço de trocas afetivas, contribuiu diretamente para o desenvolvimento desses bebês.

As dimensões cognitiva e afetiva são, portanto, indissociáveis e contribuem mutuamente para construções mais elaboradas, tanto no campo da cognição quanto da afetividade. Quanto mais complexas são essas construções, mais relações são estabelecidas entre as duas dimensões. A música, como outras formas de instrumentos simbólicos, tem papel fundamental na história de desenvolvimento humano, pois promove esse entrelaçamento entre cognição e afetividade, torna suas relações mais complexas e, dessa forma, propicia ao indivíduo novas formas de responder aos estímulos de seu meio.

A partir desse panorama, entendemos que as nove subcategorias que surgiram ("alegria e entusiasmo por meio de sorrisos", "alegria e entusiasmo por meio de movimentos corporais", "interesse por meio de olhares e atenção", "imitações vocais e balbucios", "movimentos coordenados", "exploração de fontes sonoras", "interação professor/bebês", "interação ADI's/bebês" e "interação bebês/bebês") estão imbricadas, sendo impossível haver uma separação entre manifestações musicais e afetivas, embora pedagogicamente possamos observar as peculiaridades de cada uma, como foi feito nesta pesquisa. A categoria Diálogos Intersubjetivos, a qual chamamos "integradora", mostrou com clareza a inter-relação e a interdependência entre as manifestações afetivas e as manifestações musicais. Os Diálogos Intersubjetivos ocorridos nas aulas de música foram movidos por sorrisos; movimentos corporais ora relacionados às obras musicais, ora apenas uma forma de expressão dos bebês; por olhares; por imitações vocais e vocalizações; e pela exploração de fontes sonoras. E foi assim que as interações entre professor, bebês e ADI's fluíram organicamente durante as aulas de música.

As subcategorias delineadas pela Análise de Conteúdo mostraram-se coerentes com a fundamentação teórica estudada. Autores como Wallon (2007, 2008), Winnicot (1971, 1983) e Spitz (1987) já apontavam a predominância da afetividade durante os primeiros anos de vida, bem como sua importância para a inserção cultural o bebê, antes da aquisição da linguagem.

Diante deste contexto, as categorias e subcategorias que emergiram da Análise de Conteúdo apontaram também que não é possível observar o desenvolvimento musical do bebê como algo desconectado do seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. O desenvolvimento infantil ocorre de forma complexa, onde diversos aspectos interagem entre si para que desenvolvimento geral da criança possa acontecer.

Sendo assim, ressaltamos a relevância dos conceitos de "musicalidade comunicativa" (MALLOCH, 1999/2000) e "parentalidade intuitiva" (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 2002), visto que estes estiveram presentes durante as aulas de música e mostraram-se fundamentais para a criação desse espaço de convivência. A "parentalidade intuitiva" e a "musicalidade comunicativa" mostraram ser conceitos fundantes, pois permitem a compreensão da importância da interação entre bebês e adultos para o desenvolvimento da criança, antes que a linguagem se estabeleça. E essas formas inaugurais de comunicação são predominantemente afetivas e com características claramente musicais. Pais, mães e cuidadores, movidos pelo exercício da "parentalidade intuitiva", assumem a fundamental tarefa de inserir o bebê em seu contexto social, e de propiciar-lhe as primeiras formas de comunicação com o mundo. Os atributos musicais da "musicalidade comunicativa" são recursos utilizados por bebês e adultos para que suas emoções e sentimentos possam ser compartilhados, antes do surgimento da linguagem verbal.

Acreditamos que esse trabalho possa contribuir para que o educador musical possa refletir de forma mais profunda e abrangente acerca do desenvolvimento musical da criança, principalmente nos dois primeiros anos de vida. É importante que se considere que as aquisições musicais do bebê dependem das relações estabelecidas com a criança durante as aulas e que o desenvolvimento cognitivo-musical do bebê tem uma relação profunda com a afetividade. Assim podemos afirmar que as relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical da criança por sua relevância devem servir de norte para a educação musical nos primeiros anos de vida.

É fundamental que o educador conheça o desenvolvimento cognitivo, afetivo e musical da criança e tenha a sensibilidade para estar atento às "janelas de aprendizagem" de seus alunos. Sem esse conhecimento, torna-se difícil perceber as demandas e as conquistas de cada criança, conquistas essas que, se mediadas pelo professor, podem alcançar níveis ainda mais altos.

Dentro dessa necessidade, os cursos de Licenciatura em Música e os cursos de Pós-Graduação em Educação Musical são extremamente importantes para que o educador musical amplie seus conhecimentos e se conscientize da importância das pesquisas nessa área, as quais certamente trarão contribuições cada vez mais significativas para a educação musical na primeira infância.

REFERENCIAS

ARANTES, Valéria A. *Afetividade na escola:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

_____. (org.) *Educação e Valores:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

_____. *Afetividade e Cognição:* Rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. K ; TRENTO, D.; REGO, T. (org). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAUJO, Bruno F. von Borell de; ESTRAMIANA, José l. Álvaro. *Ação e estrutura social em Grounded Theory:* Reflexões sobre uma psicologia social sociológica. In. Revista Interamericana de Psicologia, v.45, n.3, 2011.

ARAÚJO, Ulisses F. *A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores.* In: ARANTES, Valéria A. (org). *Afetividade na escola:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BEYER, Esther. *Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula.* In: Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição em Artes Musicais. Curitiba: Deartes, 2005.

_____. *Som e movimento:* a influência da música nas ações motoras dos bebês. Anais do XIII Encontro Anual da ABEM. Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. (org) *Pedagogia da Música:* experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BELSKY, Jay. *Intuitive parenting from the perspective of individual differences:* Coments on Papousek and Papousek's paper. In European journal of psychology of education, v. 4, n. 2, 1989, p. 211-214.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil.* São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.

CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. *A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa.* In. Revista Latino-americano de Enfermagem, v. 4, n. 3, 1996.

CHIZOOTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

DAMÁSIO, Antonio. *O erro de Descartes:* emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____.*Em busca de Espinosa*: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *O Mistério da consciência.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANTAS, Heloysa. *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.* In: LA TAILLE, Y.;DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

DE LA TALLE, Yves. *Coleção Grandes Educadores – Jean Piaget*. Brasil: Ed. Paulus. Produção: Atta Midia e Educação, 2006. 1 DVD.

DELALANDE, François. *La música es um juego de niños.* Buenos Aires: Ed. Ricordi, 1995.

FERNANDES, Eugénia M.; MAIA, Ângela. *Grounded Theory*. In. FERNANDES, Eugénia M.; ALMEIDA, Leandro S. *Métodos e técnicas de avaliação:* contributos para a prática e investigação psicológicas. Braga: Universidade do Minho. Centro de estudos em Educação e Psicologia, 2001.

FINO, Carlos Nogueira. *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):* três implicações pedagógicas. In Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2, pp. 273-291. Universidade do Minho: Braga, 2001.

FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. *Composing, performance and audience – listening as symmetrical indicators of music understanding.* Dissertação de doutorado – Institute of Education, University of London, 1998.

FREITAS, Neli Klix. *Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky*. In Ciências & Cognição, vol 06, PP. 109-112. UDESC: Santa Catarina, 2005.

FOLONI, Taís Helena Palhares. *O desenvolvimento cognitivo-musical de dois bebês entre 3 e 18 meses de idade:* um estudo de caso. Dissertação de doutorado – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

GALVÃO, Izabel. *Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon.* In: ARANTES, Valéria A. (org). *Afetividade na escola:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

GORDON, Edwin E. *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOULART, Maria Inês Mafra. *Psicologia da aprendizagem.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

HARGREAVES, David J. *The developmental psychology of music.* Londres: Cambridge Press, 1986.

ILARI, Beatriz Senoi. *Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida.* In: ILARI, Beatriz Senoi (org). *Em busca da mente musical:* ensaios sobre os processos cognitivos em música. Curitiba: Editora da UFPR, 2006

_____. *Bebês também entendem de música:* a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. In: Revista da ABEM, n. 7, set, 2002.

_____. *A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. In: Revista Abem, n. 9, set, 2003.

_____. *Música na infância e na adolescência:* um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Ibpex, 2009.

ILARI, Beatriz; FILIPAK, Renata. *Mães e bebês*: vivência e linguagem musical. In: Música Hodie, v.5 n.1, 2005.

JUSLIN, A.; SLOBODA, A. *Music and Emotion:* Theory and Research. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber:* Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MALLOCH, Stephen N. *Mothers and infants and communicative musicality.* In: Musicae Scientiae, Special Issue, 1999/2000.

MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. *Communicative Musicality:* Exploring the basis of human companionship. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MARIMÓN, Montserrat M.; SASTRE, Genoveva. *Conhecimento e mudança:* Os Modelos Organizadores na Construção do Conhecimento. São Paulo: Moderna, 1999a.

_____. *Falemos de Sentimentos:* a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999b.

_____. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional.* São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Cómo construimos universos*: Amor, cooperación y conflito. Barcelona: Gedisa, 2010.

MOOG, Hans. *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott, 1976.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. *Ciência com consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NOGUEIRA , Susana E.; MOURA, Maria L. S. *Intersubjetividade:* perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. In: Ver. Bras Crescimento Desenvolv Humano, 2007.

OLIVEIRA, Martha Kohl. *O problema da afetividade em Vygotsky.* In: LA TAILLE, Y.;DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. *Piaget, Vygotsky, Wallon:* Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta K. REGO, Teresa C. *Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto.* In: ARANTES, Valéria A. (org). *Afetividade na escola:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

PAPOUSEK, H. *Musicality in infancy research:* biological an cultural origins of early musicality. In: DELIEGE I. e SLOBODA J. *Musical Beginnings:* origins and development of musical competence. Oxford: Oxford University Press, 1996a.

PAPOUSEK, M. *Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy.* In: DELIEGE I. e SLOBODA J. *Musical Beginnings:* origins and development of musical competence. Oxford: Oxford University Press, 1996b.

PAPOUSEK, M.; PAPOUSEK, H. *Intuitive Parenting.* In: BORNSTEIN, Mark H. *Handbook of Parenting Vol. 2.* London: LEA Publishers, 2002.

PARIZZI, Maria Betânia. *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos:* um estudo a partir do canto espontâneo. Dissertação de doutorado – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

_____. *O canto espontâneo da criança de zero a seis anos:* dos balbucios às canções transcendentes. In: Revista da ABEM n. 15 - Porto Alegre, 2006.

_____. *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical.* Dissertação de mestrado – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

PARIZZI, Betânia, CARNEIRO, Aline. *Parentalidade Intuitiva e Musicalidade Comunicativa:* conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM, n. 25, 2011.

PERANI, Daniela; SACCUMAN, M. A.; SCIFO, P.; SPADA, D.; ANDREOLLI, G.; ROVELLI, R.; BALDOLI, C.; KOELSCH, S.; *Functional specializations for music processin in the newborn brain.* In: *PNAS current issue.* V. 107, n. 10, 2010.

PETRINI, Maira; POZZEBON, Marlei; *Usando Grounded Theory na construção de modelos teóricos.* In. Revista Gestão e Planejamento. V. 10, n. 1, 2009.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança.* Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

_____. *A formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1990.

_____. *Las relaciones entre la inteligência y la afectividad em el desarrollo del niño.* In: DELAHANTY, G.; PERRÈS, J. *Piaget y el psicoanálisis.* Xochimilco (México): Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

_____. *Seis estudos de psicologia.* São Paulo: Forense Universitária, 2003.

ROCHAT, P. STRIANO, T. *Social-cognitive development in the first year.* In: ROCHAT, P. (Ed.) *Early social cognition:* understanding others in the first months of life. London: LEA Publishers, 1999.

RODRIGUES Jr., André José. *Desenvolvimento musical em crianças de 12 a 18 meses:* um estudo exploratório. In: *Anais do IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Belém, 2013.

RODRIGUES, Helena; LEITE, A.; CRISTINA, F.; MONTEIRO, I.; RODRIGUES, P. M. *Music for mothers and babies living in a prison:* A report and a special production of BebBab. In: *International Journal of Community music,* v. 3, n. 1. 2010. 77 – 90.

SASTRE, Genoveva; MARIMÓN, Montserrat M. *O significado afetivo e cognitivo das ações.* In: ARANTES, Valéria A. (org). *Afetividade na escola:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

_____. *Cómo construimos universos:* Amor, cooperación y conflito. Barcelona: Gedisa, 2010.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTIZ, Sydney E. *História da Psicologia Moderna.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SLOBODA, John. *A mente musical:* a psicologia cognitiva da música. Londrina: Editora da Eduel, 2008.

_____. *Exploring the Musical Mind:* cognition, emotion, hability and function. New York: Oxford University Press, 2005.

SOUZA, Maria Thereza C. C. *O desenvolvimento afetivo segundo Piaget.* In: ARANTES, Valéria A. (org). *Afetividade na escola:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

SPITZ, René A. *O primeiro ano de vida:* um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SULKIN, Idit; BRODSKY, Warren. *Para-language songs as alternative musical stimuli for devices and playthings to enhance caregiver interaction with babies and toddlers and.* In: *12th International Conference on Music Perception and Cognition*. July, 2012. 23 – 28.

SULKIN, Idit; BRODSKY, Warren. *Parental preferences to music stimuli of divices and playthings for babies, infants and toddlers.* In: *Psychology of Music*, vol.43, n. 3, 2015. 307 – 320.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación.* Madrid: Ed. Morata, 1991.

_____. *Musical Knowledge:* intuition, analysis and music education. New York: Routledge, 1994.

_____. *Ensinando música musicalmente.* São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith; TILLMAN June. *The sequence of musical development:* a study of children´s composition. In. British Journal of Music Education, v. 3, N. 3, 1986.

THOMPSON, William F.; QUINTO, Lena. *Music and Emotion: Psychological considerations.* In: SCHELLEKENS, E.; GOLDIE P.; *The aesthetic Mind:* Philosophy and psychology. Oxford: Oxford University Press, 2012.

TREHUB, Sandra; BULL, Dale; THORPE, Leigh. *Infants' perception of melodies:* the role of melodic contour. In: *Child Development*, v.55, p.821-830, 1984.

TREHUB, Sandra; SCHELLENBERG, Glenn. *Music:* its relevance to infants. In: VASTA, R. (Ed.). *Annals of Child Development*, v. 11, 1995, p. 1-24.

TREVARTHEN, Colwyn. *Origins of music identity: evidence from infancy for musical social awareness*. In: HARGREAVES et al (Ed.) *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

_____. *Every child is musical*: the inate joy and pride of musicality and learning music. In: *Children´s Musical Connections;* procceedings of the 10th International Conference of the Early Childhood Comission of the International Society for the Music Education. Copenhagen: Danish University of Education/ECME/ISME, 2002.

_____. *Musicality and the intrinsic motive pulse:* evidence from psychobiology and infant communication. In: Musicae Scientia. Special Issue, 1999/2000.

_____. *Conversations with a two-month-old.* In: New Scientist, v.2, 1974.

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

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Obras escogidas.* Madrid: Visor, 1991. V. 1.

_____. *Obras escogidas.* Madrid: Visor, 1993. V. 2.

_____. *Psicologia da arte.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.* São Paulo: Ed. Pioneira, 1993. WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança.* São Paulo: Martins, 2007.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança.* São Paulo: Martins, 2007.

_____. *Do ato ao pensamento:* Ensaio de psicologia comparada. São Paulo: Vozes, 2008.

WELCH, Graham F. *Singing as communication.* In: MIELL D.; MACDONALD r.; HARGREAVES, D. (Ed.) *Musical Communication.* New York: Oxford University Press, 2006, 239-259.

WINNICOT, Donald W. *Tudo começa em casa.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *O ambiente e os processos de maturação, estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. A criança e seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Anexo A – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 42567915.2.0000.5149

Interessado(a): Profª. Maria Betânia Parizzi Fonseca
Departamento de Teoria Geral da Música
Escola de Música- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 28 de abril de 2015, o projeto de pesquisa intitulado **" A afetividade e o desenvolvimento musical do bebê"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Telma Campos Medeiros Lorentz

Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005 – Cep:31270-901 – BH-MG
Telefax: (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br