

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE MÚSICA

DALILA MAYARA CAETANO WERNECK SILVA

**CONEXÕES ENTRE O COMPORTAMENTO DOS ADULTOS
PRESENTES NAS AULAS DE MÚSICA E O
DESENVOLVIMENTO MUSICAL DOS BEBÊS NOS DOIS
PRIMEIROS ANOS DE VIDA**

Belo Horizonte
2018

DALILA MAYARA CAETANO WERNECK SILVA

**CONEXÕES ENTRE O COMPORTAMENTO DOS ADULTOS
PRESENTES NAS AULAS DE MÚSICA E O
DESENVOLVIMENTO MUSICAL DOS BEBÊS NOS DOIS
PRIMEIROS ANOS DE VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Música da UFMG como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Música.
Linha de pesquisa: Educação Musical
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Betânia Parizzi
Fonseca

Belo Horizonte
2018

S586c

Silva, Dalila Mayara Caetano Werneck.

Conexões entre o comportamento dos adultos presentes nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês nos dois primeiros anos de vida [manuscrito] / Dalila Mayara Caetano Werneck. - 2018.

113 f., enc.

Orientadora: Maria Betânia Parizzi Fonseca.

Linha de pesquisa: Educação Musical.

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

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Percepção musical. 3. Cognição em crianças. 4. Parentalidade. I. Fonseca, Maria Betânia Parizzi. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.72



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música



Dissertação defendida pela aluna DALILA MAYARA CAETANO WERNECK SILVA, em 06 de dezembro de 2018, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:

Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Profa. Dra. Márcia Gomes Penido Machado
Universidade Federal de Minas Gerais
(Faculdade de Medicina)

Profa. Dra. Angelita Maria Vander Broock Schultz
Universidade Federal de Minas Gerais

Ao meu amado, homem da minha mocidade, Cleber, marido amoroso e presente. Você é minha poesia, minha música. À minha filha, Melissa, que tornou a minha vida muito mais bela e florida e à minha filha, Amanda, que ainda em meu ventre, faz os meus dias mais felizes. Vocês três me inspiram a ir além!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela salvação a mim concedida gratuitamente em seu filho, Jesus Cristo, e pelas incontáveis bênçãos concedidas nos últimos anos.

À professora Betânia, por sua preciosa orientação neste trabalho, pela dedicação e paciência neste processo, por me motivar e sempre buscar o melhor de mim. Sua excelência me inspira! Obrigada por me permitir caminhar próxima a você nesses últimos anos.

Ao meu amado esposo, Cleber, por me amar e cuidar de mim e das nossas filhas com tanta dedicação, colocando nosso bem estar à frente do seu, e por me apoiar verdadeiramente em meus sonhos e objetivos.

À minha filhinha, Melissa, por me fazer sorrir todos os dias, tão somente por existir e por me alegrar e motivar a dar o melhor de mim em tudo que faço e à minha amada Amanda, que em meu ventre, já mudou tanto nossas vidas para melhor! Vocês duas fazem essa conquista ser muito mais especial e gratificante.

Aos meus pais, Antonio e Rosilda, por se esforçarem para garantir minha educação musical, pelas orações e pela ajuda que dão nos momentos necessários. À minha irmã, Michely, por sua amizade sincera e ao meu cunhado, Anderson, pelo apoio. Ao “Miguel da tia Dalila”, por trazer tanta felicidade e leveza às nossas vidas e ao Lorenzo, nosso caçula amado!

À professora Patrícia Furst Santiago e ao professor Renato Sampaio, pelas orientações em minha banca de qualificação.

Às professoras Angelita Broock, Márcia Penido e Jussara Fernandino, por aceitarem participar da minha banca de defesa.

Aos bebês e adultos participantes deste estudo, aos funcionários do CMI e do Colégio Cristão Ebenézer, preciosos colaboradores.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos durante todo o Mestrado.

Aos meus amigos e irmãos em Cristo, pelas orações e apoio.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as possíveis conexões entre o comportamento dos adultos presentes nas aulas de música para bebês e o desenvolvimento musical dessas crianças. Os principais referenciais teóricos utilizados foram os pressupostos de Jean Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo da criança; as Teorias de Edwin Gordon, François Delalande, Parizzi, Stiff e Beyer sobre o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de vida, e os conceitos de “musicalidade comunicativa” (MALLOCH, 1999/2000) e de “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK, M., 1996), relacionados ao desenvolvimento musical do bebê. Três turmas de bebês foram selecionadas e receberam doze aulas de musicalização em dois contextos diferentes: duas turmas em escola de música especializada, em que as aulas foram acompanhadas pelos pais, e uma turma em escola regular, em que as aulas foram acompanhadas pela professora regente da turma e uma auxiliar. As aulas foram filmadas e o comportamento dos adultos presentes nas aulas e o desenvolvimento musical dos bebês foram verificados por um grupo de jurados independentes, composto por educadores musicais experientes. Os comentários realizados pelos membros do júri foram submetidos à Análise de Conteúdo da qual emergiram padrões que delinearão categorias que caracterizaram o comportamento dos adultos e o desenvolvimento musical dos bebês participantes. Essas categorias serviram de base para as correlações que foram estabelecidas entre o comportamento dos adultos em sala de aula e o desenvolvimento musical dos bebês. Os resultados apontam para uma estreita relação entre o comportamento desses adultos e o desenvolvimento musical dos bebês, de modo que esse desenvolvimento é potencializado pelo envolvimento e expressividade dos adultos presentes nas aulas.

Palavras-chave: Educação musical na primeira infância; Parentalidade intuitiva; Musicalidade comunicativa; Aulas de música para bebês; Participação dos pais; Desenvolvimento musical.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the possible connections between the behavior of adults during music lessons for babies and the musical development of these children. The main framework were Jean Piaget's ideas about children's cognitive development; Edwin Gordon, François Delalande, Parizzi, Stiff and Beyer's theories about the child's musical development in the early years of life; and the concepts of "communicative musicality" (MALLOCH, 1999/2000) and "intuitive parenting" (PAPOUSEK, M., 1996), related to baby's musical development. Three groups of babies were selected and received twelve music lessons in two different contexts: two groups in a specialized music school, with the participation of the parents in the classes, and a regular school group, in which the classes were accompanied by the regular teacher and by an assistant. The classes were filmed and the behavior of the adults present in the classes and the musical development of the babies were verified by a group of independent jurors, composed by experienced musical educators. The jurors' comments were then submitted to a Content Analysis from which emerged patterns that outlined categories that characterized adults' behavior and the musical development of the participating infants. These categories served as the basis for the correlations that were established between the adults' behavior in music lessons and the infants' musical development. The results point to a close relationship between the adults' behavior and the musical development of infants, so that this development is enhanced by the involvement and expressiveness of the adults present in the classes.

Keywords Music education in early childhood; Intuitive parenting; Communicative musicality; Music lessons for babies; Parents' participation; Musical development.

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1: Informações sobre sujeitos de pesquisa e jurados analistas</u>	20
<u>Quadro 2: Os seis subestágios do Estágio Sensório-Motor do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget</u>	31
<u>Quadro 3: Tipos de audição preparatória e estágios de cada fase</u>	46
<u>Quadro 4: Desenvolvimento musical típico da criança entre zero e três anos de idade</u> ...	51
<u>Quadro 5: Frequência dos alunos nas aulas de música</u>	81
<u>Quadro 6: Categorias de comportamentos dos adultos presentes nas aulas de música</u>	82
<u>Quadro 7: Categorias de desenvolvimento musical dos bebês</u>	83
<u>Quadro 8: Categorias de comportamento dos acompanhantes e perfil de comportamento dos bebês nas aulas iniciais e finais</u>	84
<u>Quadro 9: Síntese do desenvolvimento musical de Taís apontado pelos jurados</u>	84
<u>Quadro 10: Síntese do desenvolvimento musical de Sara apontado pelos jurados</u>	85
<u>Quadro 11: Síntese do desenvolvimento musical de Júlio apontado pelos jurados</u>	85
<u>Quadro 12: Síntese do desenvolvimento musical de Rafael apontado pelos jurados</u>	86
<u>Quadro 13: Síntese do desenvolvimento musical de Mateus apontado pelos jurados</u>	86
<u>Quadro 14: Síntese do desenvolvimento musical de Ana apontado pelos jurados</u>	87
<u>Quadro 15: Síntese do desenvolvimento musical de César apontado pelos jurados</u>	87
<u>Quadro 16: Síntese do desenvolvimento musical de Jéssica apontado pelos jurados</u>	88
<u>Quadro 17: Síntese do desenvolvimento musical de Maria apontado pelos jurados</u>	88

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE QUADROS.....	8
SUMÁRIO	9
INTRODUÇÃO	10
JUSTIFICATIVA.....	12
1. OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	14
1.1 Questão e hipótese	14
1.2 Objetivos	14
1.3 Metodologia	14
1.3.1 Natureza da pesquisa.....	14
1.3.2 Local da pesquisa	16
1.3.3 Sujeitos de pesquisa, faixa etária e critérios de inclusão.....	16
1.3.4 Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP).....	17
1.3.5 As aulas de música.....	17
1.3.6 Amostra e natureza dos conteúdos/dados	18
1.3.7 Jurados especialistas	18
1.3.8 Análises dos vídeos das aulas de música - Análise de Produto.....	19
Quadro 1: Informações sobre sujeitos de pesquisa e jurados analistas	20
1.3.9 Análises dos dados – Análise de Conteúdo.....	20
1.3.10 Interpretações dos dados	21
2. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA	23
2.1 A Teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget.....	23
2.1.1 O estágio sensório-motor	25
Quadro 2: Os Seis Subestágios do Estágio Sensório-Motor do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget.....	31
2.2 Piaget e Vygotsky	31
3. O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA E OS CONCEITOS DE “PARENTALIDADE INTUITIVA” E DE “MUSICALIDADE COMUNICATIVA”.....	36
3.1 Considerações iniciais	36
3.2 A Teoria do aprendizado musical de Edwin Gordon.....	38
3.2.1 Audiação preparatória: aculturação, imitação e assimilação.....	41
Quadro 3: Tipos de audiação preparatória e estágios de cada fase	46

3.3	François Delalande: Condutas da produção sonora da criança	47
3.4	Considerações sobre Gordon e Delalande	50
3.5	KENNEY (2008), PARIZZI (2009), STIFFT E BEYER (2003) e PARIZZI (2015)	50
	Quadro 4: Desenvolvimento musical típico da criança entre zero e três anos de idade	51
3.6	A “parentalidade intuitiva” e a “musicalidade comunicativa”	57
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
4.1	Análise de Conteúdo	63
4.2	Assiduidade às aulas	79
	Quadro 5: Frequência dos alunos nas aulas de música.....	80
4.3	Categorias	80
4.3.1	Comportamento dos adultos.....	80
	Quadro 6: Categorias de comportamentos dos adultos presentes nas aulas de música	81
4.3.2	Desenvolvimento musical dos bebês	81
	Quadro 7: Categorias de desenvolvimento musical dos bebês.....	82
4.3.3	Categorias de comportamento de adultos e perfis dos bebês	82
	Quadro 8: Categorias de comportamento dos acompanhantes e perfil de comportamento dos bebês nas aulas iniciais e finais	83
4.4	Síntese do desenvolvimento musical dos bebês segundo as categorias apontadas pela Análise de conteúdo	83
	Quadro 9: Síntese do desenvolvimento musical de Taís apontado pelos jurados	83
	Quadro 10: Síntese do desenvolvimento musical de Sara apontado pelos jurados	84
	Quadro 11: Síntese do desenvolvimento musical de Júlio apontado pelos jurados	84
	Quadro 12: Síntese do desenvolvimento musical de Rafael apontado pelos jurados.....	85
	Quadro 13: Síntese do desenvolvimento musical de Mateus apontado pelos jurados	85
	Quadro 14: Síntese do desenvolvimento musical de Ana apontado pelos jurados	86
	Quadro 15: Síntese do desenvolvimento musical de César apontado pelos jurados	86
	Quadro 16: Síntese do desenvolvimento musical de Jéssica apontado pelos jurados	87
	Quadro 17: Síntese do desenvolvimento musical de Maria apontado pelos jurados.....	87
4.5	Discussão	88
4.5.1	“Participação efetiva” e desenvolvimento musical	88
4.5.2	“Participação não efetiva” e desenvolvimento musical	94
4.5.3	“Não participação” e desenvolvimento musical	97
	CONCLUSÕES.....	102
	REFERÊNCIAS	105
	ANEXO.....	110
	ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	111

INTRODUÇÃO

Leciono música há mais de cinco anos para diversas turmas de bebês entre 6 e 36 meses de idade, no CMI - Centro de Musicalização Integrado da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais¹. Desde a primeira experiência, meu interesse por esse trabalho, bem como o prazer de lidar com essa faixa etária, foram crescentes.

Em minha prática, observei que o desenvolvimento musical dos bebês que eram introduzidos precocemente à educação musical mostrava-se notável, ainda mais se comparado ao de crianças que começavam a fazer aulas de música mais tardiamente. Nesse contexto, senti-me instigada a pesquisar sobre o desenvolvimento musical do bebê nos dois primeiros anos de vida e a buscar quais são os fatores determinantes para esse desenvolvimento. Em busca de referências sobre o assunto, pude constatar que cada vez mais pesquisas têm surgido sobre a educação musical na primeira infância e o desenvolvimento musical do bebê: Delalande (1995), Malloch (1999/2000), Gordon (2000/2008), Beyer (2001), Stift e Beyer (2003), Carneiro (2006), Parizzi (2009, 2011, 2013), Ilari (2002, 2003, 2009), Santos (2013), Rodrigues (2015), Maffioletti (2015, 2017), Trevarthen (2010), entre outras. Tais produções evidenciam a relevância dessa temática no contexto da educação musical.

A motivação em estudar mais profundamente esta questão levou-me a escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o assunto, orientado pela profa. Dra. Betânia Parizzi. A pesquisa, “*O Desenvolvimento musical do bebê de zero a dois anos de idade: Um estudo exploratório*”, de caráter qualitativo e natureza exploratória, teve por objetivo estudar o desenvolvimento musical de um bebê, no período de 9 a 16 meses de idade, submetido a aulas semanais de música no CMI, bem como avaliar os principais determinantes desse desenvolvimento. Os resultados da pesquisa apontaram para um expressivo desenvolvimento musical da criança no período estudado.

A partir dos resultados, uma das conclusões a que pudemos chegar foi que a participação ativa dos pais e cuidadores no processo de educação musical do bebê parece ser definitiva e fulcral, de modo que uma criança que não tiver o estímulo familiar poderá ter seu desenvolvimento musical comprometido. Ficou nítida na pesquisa a importância da participação da mãe no processo de desenvolvimento musical do filho. Foi destacada a participação ativa dessa mãe durante as aulas de música, que atuou de forma estimuladora

¹ O CMI - Centro de Musicalização Integrado é um órgão complementar da Escola de Música da UFMG que contribui para a formação pedagógica de alunos desta instituição, sedia projetos de extensão, pesquisas e várias disciplinas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação desta unidade.

para seu bebê: cantava todas as músicas junto com a professora, dançava e fazia os movimentos de forma expressiva. Quando era proposto, tocava os instrumentos, interagia com o bebê, envolvendo-se plenamente com a experiência musical proposta aos bebês e às mães. Além disso, estava sempre pronta a atender às necessidades do filho em sala de aula, olhando e sorrindo para ele, cantando e gesticulando, comunicando-se com ele por meio da “musicalidade comunicativa” (MALLOCH 1999/2000; MALLOCH e TREVARTHEN, 2008), no exercício de sua “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK, 1996), o que foi essencial para que o desenvolvimento do filho ocorresse de forma tão expressiva. Esses dois conceitos serão estudados com maior aprofundamento no terceiro capítulo deste trabalho.

Em minha experiência até aqui como educadora, pude observar comportamentos distintos nas mães e demais cuidadores (pais, avós, babás etc.) dos bebês com que já trabalhei, no que tange à participação nas atividades propostas nas aulas de musicalização. Assim sendo, almejo aprofundar o estudo sobre esse assunto, dando, de certa forma, continuidade à pesquisa anterior, dada sua significância para mim, pessoalmente, e para o atual cenário da educação musical. Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar as conexões entre o comportamento dos adultos presentes nas aulas de música para bebês e o desenvolvimento musical dessas crianças.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro apresenta os objetivos e a metodologia. O segundo capítulo apresenta o desenvolvimento cognitivo nos dois primeiros anos de vida, segundo a Teoria de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget (1987), buscando também trazer alguns conceitos de Vygotsky (1978). O terceiro capítulo aborda o desenvolvimento musical da criança nos anos iniciais de vida segundo as teorias de Edwin Gordon (2008) e François Delalande (1995) e outras pesquisas acerca do desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de vida: Parizzi (2009) e Stiff e Beyer (2015). Esse capítulo aborda também os conceitos de “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK, M.; PAPOUSEK, H.; 1996) e “musicalidade comunicativa” (MALLOCH, 1999/2000), e as conexões desses dois conceitos e o desenvolvimento musical dos bebês. O quarto capítulo apresenta os resultados e a discussão desses resultados à luz do aporte teórico apresentado.

JUSTIFICATIVA

Considerando a prática pedagógica do educador musical que trabalha com bebês, faz-se relevante o conhecimento da importância da participação ativa dos pais durante as aulas de música para bebês e da relação do comportamento dos pais durante as aulas com o desenvolvimento musical dos bebês, visto que o aprofundamento do estudo do tema poderá servir de orientação para as ações dos educadores no processo de educação musical do bebê. Esse conhecimento é importante tanto para o educador, como para os pais. Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa possa fortalecer a importância da educação musical desde o primeiro ano de vida e mobilizar pais e educadores a oferecerem aos bebês uma educação musical da melhor qualidade.

CAPÍTULO 1

OBJETIVOS E METODOLOGIA

1. OBJETIVOS E METODOLOGIA

1.1 Questão e hipótese

Para se chegar aos objetivos desta pesquisa, partimos de uma questão que nos direcionou a uma hipótese.

Questão

Quais as possíveis conexões entre o comportamento dos adultos presentes nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês?

Hipótese

O comportamento dos adultos presentes nas aulas de música influencia o desenvolvimento musical dos bebês.

1.2 Objetivos

Geral: Investigar as conexões entre o comportamento dos adultos presentes nas aulas de música para bebês e o desenvolvimento musical dessas crianças.

Específicos:

- Investigar o desenvolvimento musical dos bebês que fizeram aula de música desacompanhados dos pais e **compará-lo** ao desenvolvimento musical dos que participaram das aulas acompanhados;
- Estudar o desenvolvimento cognitivo dos bebês nos dois primeiros anos de vida, segundo Jean Piaget (1987).
- Estudar o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de vida, segundo Edwin Gordon (2008), François Delalande (1995), Parizzi (2009) e Beyer (2008/2015) e os conceitos de “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK, M.; PAPOUSEK, H.; 1996) e “musicalidade comunicativa” (MALLOCH, 1999/2000), examinando a relação desses conceitos com o desenvolvimento musical dos bebês.
- Estudar a relação da mãe e outros cuidadores com o bebê durante as aulas de música a partir dos conceitos de “musicalidade comunicativa” e “parentalidade intuitiva”.

1.3 Metodologia

1.3.1 Natureza da pesquisa

O presente estudo constitui uma pesquisa qualitativa. Sabemos que “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p.21). A abordagem qualitativa, enquanto exercício

de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, portanto permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995, p.21).

Uma das características que identificam a pesquisa qualitativa é a possibilidade de compreender um fenômeno de forma mais fidedigna, analisando-o em seu contexto, conforme afirma Godoy (1995, p. 21.):

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Além disso, essa pesquisa é de natureza exploratória. Segundo Gil (2002, p. 41), enquadram-se na categoria dos estudos exploratórios todos aqueles que buscam investigar ideias e intuições dos pesquisadores, com o objetivo de lhes proporcionar maior familiaridade e conhecimento sobre o fenômeno pesquisado. Conforme Richardson (1999, p.66), o estudo exploratório é indicado “quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno”. Para Gil (2002, p. 41), o planejamento dessa metodologia de pesquisa é bem flexível e possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (SELLTIZ et al., *apud* GIL, 2002, p. 41), que é o caso deste estudo.

A escolha da abordagem metodológica respalda-se em outras pesquisas sobre o desenvolvimento musical de bebês, tais como Beyer (2004, 2005), Carneiro (2006), Foloni (2010), Ilari (2002, 2009), Parizzi (2006, 2009, 2015), Rodrigues (2015), Santos (2013), que também têm privilegiado a observação, a análise qualitativa de dados, levantamentos de experiências e estudos de casos selecionados.

1.3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no CMI - Centro de Musicalização Integrado da UFMG, escola especializada no ensino de música, e no Colégio Cristão Ebenézer², que é uma escola regular. Ambas as escolas atendem, em sua maioria, famílias da classe média e com perfis semelhantes.

Para a implementação da pesquisa, duas turmas do CMI/UFMG foram selecionadas para serem acompanhadas: Turma A e Turma B. A escolha dessas turmas foi determinada por critérios que serão apresentados no próximo item. Cada turma era composta inicialmente por três bebês³ de 6 a 18 meses de idade. No Colégio Cristão Ebenézer foi selecionada uma turma, composta por quatro bebês, também na faixa etária de 6 a 18 meses de idade, à qual chamaremos aqui de Turma C. A participação destas turmas na pesquisa, bem como suas características, será detalhada a seguir.

1.3.3 Sujeitos de pesquisa, faixa etária e critérios de inclusão

Participaram dessa pesquisa 9 bebês, de 6 a 18 meses de idade e os adultos que acompanharam as aulas. A supracitada Turma A, do CMI, foi composta por dois bebês: Taís (14 meses nas aulas iniciais), acompanhada por seu pai, e Sara (12 meses nas aulas iniciais), acompanhada por sua mãe. A Turma B foi composta por três bebês: Mateus (8 meses nas aulas iniciais) acompanhado por sua tia, Rafael (8 meses nas aulas iniciais) acompanhado por sua mãe, e Júlio (6 meses nas aulas iniciais), acompanhado por sua mãe.

A Turma C, do Colégio Cristão Ebenézer, foi composta por quatro⁴ bebês: Ana (6 meses nas aulas iniciais), César (6 meses nas aulas iniciais), Jéssica (15 meses nas aulas iniciais) e Maria (9 meses nas aulas iniciais), todos acompanhados durante as aulas pela professora regente da turma e uma auxiliar. Os nomes de todos os participantes são fictícios, servindo para identificação dos componentes de cada turma.

A escolha dos alunos envolvidos obedeceu ao critério de nunca terem participado de aulas de música, seja em escola regular, seja em escola especializada. Esse critério justifica a faixa etária escolhida, uma vez que, em geral, os bebês mais novos já podem iniciar as aulas de música por volta dos seis meses de idade. Observamos também que os pais dos bebês

² O Colégio Cristão Ebenézer é uma escola regular particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada na cidade de Belo Horizonte - Minas Gerais.

³ A turma foi montada com três bebês, no entanto, um não participou da pesquisa por não se enquadrar na faixa etária escolhida.

⁴ De forma semelhante, havia mais dois bebês na turma, mas não participaram da pesquisa por não se enquadrarem na faixa etária escolhida.

nunca tivessem participado de aulas de música com outros filhos, para que não houvesse diferença em seus comportamentos, por terem tido experiência prévia.

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

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo COEP, com número de aprovação **CAAE: 83151717.6.0000.5149**, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos participantes da pesquisa ou seus responsáveis (Vide Anexo I).

1.3.5 As aulas de música

As aulas das Turmas A, B e C tinham duração de trinta minutos, organizadas em atividades que duravam entre cinco a sete minutos, de modo que em cada aula eram realizadas até cinco atividades. Algumas eram repetidas em outras aulas, com algumas variações. O planejamento das aulas foi semelhante para as três turmas. Em todas as aulas, inicialmente havia um acolhimento, em que a professora cantava uma música de boas vindas, incluindo na canção o nome de cada bebê. No momento em que o nome do bebê era cantado, a professora interagia individualmente com aquele bebê, a fim de se aproximar, e deixá-lo mais à vontade e motivado a participar da aula.

Buscamos oferecer aos bebês, dentro do planejamento das aulas, experiências musicais ricas e diversificadas. Os principais conteúdos musicais trabalhados nas três turmas foram: Timbre, duração (sons curtos e longos), contraste entre som e silêncio, contrastes de intensidade e de andamento, caráter expressivo, pulsação, compassos diversos, movimento sonoro, contrastes de altura, escala, arpejo, modos maior e menor, modos gregos – dórico e mixolídio, canto espontâneo.

Esses conteúdos foram trabalhados com utilização de canções folclóricas, com e sem texto; canções em modos diversos (maior e menor, modos gregos dórico e mixolídio); exploração vocal, exploração de instrumentos musicais, como tambores com timbres variados, claves, xilofone, metalofone, maracas, chocalhos variados, pandeiros, piano e violão, entre outros; atividades de movimento corporal; apreciação de obras diversificadas em termos de gênero e estilo, cantos melódicos, cantos rítmicos etc. Embora as aulas fossem planejadas, havia alguma flexibilidade para improvisar e modificar ações conforme os interesses e respostas dos bebês.

1.3.6 Amostra e natureza dos conteúdos/dados

Os dados coletados para a pesquisa consistem em gravações audiovisuais das aulas de música realizadas no CMI - Centro de Musicalização Integrado da UFMG e na escola regular, no Colégio Cristão Ebenézer. Todas as aulas foram filmadas e, ao final, cenas das aulas foram editadas conforme as “escolhas explícitas do pesquisador, a partir das necessidades do seu estudo” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 216). A amostra foi determinada por critérios de tipicidade e oportunidade, o que se justifica pela natureza do estudo (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 216). Uma seleção randômica poderia eliminar justamente os casos mais típicos e representativos da faixa etária selecionada. As cenas escolhidas foram as mais relevantes e expressivas em relação ao comportamento dos pais e ao desenvolvimento musical dos bebês no decorrer das aulas.

Dessa forma, foram elaborados dois vídeos de cada turma (Turmas A, B e C), com duração de até 3 minutos cada, contendo cenas das aulas iniciais e cenas das aulas finais. Essas cenas foram submetidas à avaliação de seis jurados independentes, conforme será descrito a seguir.

1.3.7 Jurados especialistas

Colaboraram com essa pesquisa seis jurados amplamente qualificados e experientes em Educação Musical, inclusive, na primeira infância. Todos os jurados possuem formação acadêmica em Educação Musical, quatro deles Mestres nessa área. Os seis jurados foram distribuídos em dois grupos de três jurados cada um: Grupo A e Grupo B. Os jurados do Grupo A foram denominados nesta pesquisa: **1A**, **2A** e **3A**; os jurados do Grupo B foram denominados: **1B**, **2B** e **3B**. Dividimos os jurados em dois grupos para que a análise dos vídeos das aulas ficasse mais viável para todos os membros do júri, uma vez que uma análise cuidadosa pode demandar muitas horas de trabalho a todos os envolvidos. Cada um dos jurados analisou quatro vídeos, com duração de, aproximadamente, quatro minutos cada um, contendo cenas das aulas iniciais e finais das turmas: Os jurados do Grupo A analisaram os vídeos da Turma A (CMI) e da Turma C (escola regular) e os jurados do Grupo B analisaram os vídeos da Turma B (CMI) e da Turma C (escola regular). Assim, os dois grupos de jurados analisaram vídeos de uma das duas turmas da escola especializada de música e vídeos da turma da escola regular de música.

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

Os seis vídeos contendo cenas das aulas iniciais e finais de cada turma foram analisados pelos seis jurados experientes em Educação Musical na primeira infância, empreendendo-se assim a Análise de Produto. Essa abordagem permite que observadores ou jurados 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).

Os jurados foram orientados a analisar o desenvolvimento musical dos bebês e comentar as relações dos adultos presentes nas aulas com os bebês e dos bebês com os adultos. Esta foi a única orientação fornecida aos jurados, para evitar uma possível indução de categorias e qualidades observáveis. Nas Turmas A e B, os adultos presentes eram os pais e a professora de música. No caso da Turma C, como a aula era em escola regular, os adultos presentes eram a professora regente da turma, uma auxiliar e a professora de música (esta pesquisadora).

Os vídeos foram distribuídos entre os jurados de modo que os três jurados que analisassem os vídeos da turma A (com os pais) também analisassem os vídeos da Turma C (sem os pais), bem como os que analisassem os vídeos da turma B, analisassem também os da turma C.

O Quadro 1 a seguir sintetiza as informações a respeito dos sujeitos de pesquisa e sobre a relação das Turmas A, B e C com os respectivos jurados

Quadro 1: Informações sobre sujeitos de pesquisa e jurados analistas

Nome do bebê	Turma	Escola	Acompanhante	Idade nas aulas iniciais	Idade nas aulas finais	Jurados que analisaram
Taís	A	CMI	Pai	14 meses	17 meses	1A, 2A e 3A.
Sara	A	CMI	Mãe	12 meses	15 meses	1A, 2A e 3A.
Mateus	B	CMI	Tia	8 meses	11 meses	1B, 2B e 3B.
Rafael	B	CMI	Mãe	8 meses	11 meses	1B, 2B e 3B.
Júlio	B	CMI	Mãe	6 meses	9 meses	1B, 2B e 3B.
Ana	C	Colégio Cristão Ebenézer	Professora e auxiliar com toda a turma	6 meses	9 meses	1A, 2A, 3A, 1B, 2B e 3B.
César	C	Colégio Cristão Ebenézer	Professora e auxiliar com toda a turma	6 meses	9 meses	1A, 2A, 3A, 1B, 2B e 3B.
Jéssica	C	Colégio Cristão Ebenézer	Professora e auxiliar com toda a turma	15 meses	18 meses	1A, 2A, 3A, 1B, 2B e 3B.
Maria	C	Colégio Cristão Ebenézer	Professora e auxiliar com toda a turma	9 meses	12 meses	1A, 2A, 3A, 1B, 2B e 3B.

Fonte: Silva, 2018.

1.3.9 Análises dos dados – Análise de Conteúdo

A partir daí, foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo. Esse tipo de análise, de natureza qualitativa, tem como objetivo explorar a estrutura e os elementos do conteúdo (nesse caso, os dados fornecidos pelos jurados), visando esclarecer suas diferentes características e extrair sua “significação” (LAVILLE e DIONNE, 1999). Esse procedimento metodológico implica um “estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases, procurando encontrar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo” (LAVILLE e DIONNE, 1999). O pesquisador agrupa as unidades de “significação aproximada” para obter um grupo inicial de “categorias rudimentares” as quais, ao longo do processo, serão refinadas em direção às “categorias finais”. Esse tipo de Análise de Conteúdo é denominado “modelo aberto”, uma vez que as categorias “emergirão no curso da própria análise” (LAVILLE e DIONNE, 1999).

O objetivo da Análise de Conteúdo foi identificar categorias de desenvolvimento musical que pudessem ser apontadas pelos jurados e, posteriormente, investigar a relação

desse desenvolvimento com o comportamento dos adultos (pais, tia, professores, acompanhante) durante as aulas. Como veremos oportunamente, além das categorias referentes ao desenvolvimento musical dos bebês, surgiram também categorias referentes ao comportamento dos pais.

1.3.10 Interpretações dos dados

A interpretação das categorias encontradas a partir do “modelo aberto” da Análise de Conteúdo seguirá a estratégia qualitativa denominada “construção iterativa de uma explicação” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.227). Segundo Laville e Dionne (1999, p. 227-228), a construção 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. As categorias e subcategorias encontradas, bem como suas interpretações, serão fundamentadas nessa estratégia qualitativa.

Os dados fornecidos pelos seis jurados foram, então, submetidos à Análise de Conteúdo. A partir dessa análise, observamos que alguns comportamentos dos pais/acompanhantes durante as aulas se manifestaram de modo mais evidente. Esses padrões recorrentes de comportamento foram agrupados por afinidade e três categorias emergiram: **“Participação efetiva”**, **“Participação não efetiva”** e **“Não participação”**.

A partir dos padrões apontados pelos jurados em relação ao desenvolvimento musical dos bebês, quatro categorias emergiram: **“Desenvolvimento rítmico”**, **“Desenvolvimento vocal”**, **“Percepção e exploração sonora”** e **“Movimentação corporal”**. Essas categorias serão discutidas no Capítulo 4 desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

2. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Nesse capítulo, abordaremos o desenvolvimento cognitivo da criança nos dois primeiros anos de vida, procurando relacionar os pressupostos teóricos de Jean Piaget (1896-1980) e alguns conceitos de Lev Semionovich Vygotsky (1896- 1934) à Educação Musical na primeira infância e a esta pesquisa.

2.1 A Teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget

A teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo tornou-se uma referência incontestável para os estudiosos do desenvolvimento e, a partir da década de oitenta, passou também a servir de fundamentação teórica para o estudo do desenvolvimento musical (HARGREAVES, 1986, p. 31). Com pensamentos distintos, porém que se complementam aos de Piaget, a Teoria de Vygotsky dará suporte às questões que tangem ao desenvolvimento por meio das interações sociais, assunto que também se relaciona diretamente a esta pesquisa.

Jean Piaget (1896-1980), renomado biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, passou grande parte da sua carreira dedicando-se a estudar o processo de desenvolvimento da inteligência da criança. Publicou vários estudos sobre a psicologia da criança e desenvolveu uma teoria que descreve o desenvolvimento espontâneo da inteligência prática, baseada na ação.

O conhecimento, na concepção piagetiana, não provém do sujeito nem do ambiente, mas da interação de ambos por intermédio da ação (FARIA, 1998, p. 22). Os estudos piagetianos revelaram que o pensamento da criança se manifesta em suas ações observáveis, portanto, em seu comportamento (ZIMMERMAN, 1984, p. 31).

Para Piaget, o desenvolvimento acontece em quatro estágios: *sensório-motor* (do nascimento até os dois anos), *pré-operatório* (dos dois aos sete anos), *operações concretas* (dos sete aos onze ou doze anos) e *operações formais* (dos onze ou doze em diante). Segundo Zimmerman (1984, p. 31) “o pensamento é um reflexo direto da ação que um indivíduo é capaz de realizar de forma explícita no estágio *sensório-motor*, ou sutil, no estágio das *operações formais*”. De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas quatro fases na mesma sequência, porém, o início e o término de cada uma delas podem sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido (TERRA, 2015, p.4). Descreveremos com mais detalhes, no próximo item deste capítulo, o estágio *sensório-*

motor, uma vez que os bebês participantes da pesquisa, com idades de 6 a 18 meses, se inserem nessa etapa.

Para compreendermos a Teoria Piagetiana, torna-se importante estudar os conceitos de *esquemas*, *assimilação* e *acomodação*, fundamentais no estudo do desenvolvimento cognitivo. Esses conceitos são amplamente utilizados pela Psicologia Cognitiva, inclusive em estudos sobre o desenvolvimento musical. Estímulos musicais são percebidos pela criança através de seus *esquemas musicais* disponíveis (PARIZZI, 2009, p. 40), por isso a relevância desses conceitos para a presente pesquisa.

Segundo Hargreaves (1986, p. 33), *esquemas* são estruturas cognitivas construídas pelo indivíduo através das quais as informações sensoriais (os estímulos) são processadas e identificadas. Wadsworth (1993, p. 2) os define como um conjunto de registros dentro do sistema nervoso. Segundo o autor, eles constituem “estruturas internas das quais brota o comportamento” (WADSWORTH, 1993, p.5). Os *esquemas* podem ser criados, ampliados, modificados ao longo da vida. Seu grau de refinamento reflete o nível de compreensão que a pessoa tem do mundo (WADSWORTH, 1993, p. 2). O desenvolvimento cognitivo é visto por Piaget como resultado da diferenciação crescente e dinâmica dos “esquemas” cognitivos (HARGREAVES, 1986, p.33).

Ao estudarmos a obra de Piaget, fica claro que o desenvolvimento cognitivo não se dissocia do afetivo e do social. Para Piaget (1995, p.265), afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e interdependente, em que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações ou das estruturas inteligentes. Os esquemas afetivos levam à construção do caráter e os esquemas cognitivos conduzem à formação da inteligência; eles consistem num conjunto de ações interligadas que formam uma totalidade organizada, que funciona por si mesma (FARIA, 1998, p. 9).

Os dois processos responsáveis pela transformação e desenvolvimento dos *esquemas* ao longo da vida são a *assimilação* e a *acomodação*, considerados por Piaget aspectos indissociáveis de qualquer aquisição motora ou cognitiva (WADSWORTH, 1993, p.4). Segundo Piaget, assimilação é o processo cognitivo pelo qual o indivíduo integra uma nova informação perceptual, motora ou conceitual nos esquemas já existentes (PIAGET, 1982, p.41-42). Ela incorpora os objetos aos esquemas já disponíveis, ou “um esquema a outro esquema – pegar e puxar”, por exemplo (FARIA, 1998, p. 8). O processo de *assimilação* permite que um novo dado, perceptual, motor ou conceitual, seja integrado imediatamente aos *esquemas* já existentes. Ela resulta, pois, no crescimento ou na ampliação desses *esquemas*

(WADSWORTH, 1993, p.5). A *assimilação* amplia os *esquemas* existentes sem transformá-los (PARIZZI 2009, p. 39).

A *acomodação*, por outro lado, modifica os esquemas assimilativos em função das peculiaridades dos objetos, ou de outros esquemas que o indivíduo está tentando assimilar (FARIA, 1998, p. 16). Wadsworth (1993, p.6) explica que o processo de acomodação ocorre quando um estímulo não pode ser prontamente assimilado. Neste caso, o indivíduo tem que criar um novo *esquema* ou transformar um *esquema* prévio para acomodar este novo estímulo (PARIZZI, 2009, p. 39). Os processos de assimilação e acomodação vão se diferenciando e assumindo funções distintas no decorrer do desenvolvimento cognitivo. Eles passam de um estado indiferenciado e antagônico (enquanto a assimilação visa conservar, a acomodação quer transformar) para um estado diferenciado e complementar à medida que a criança vai amadurecendo e se relacionando com o meio (PIAGET, 1982, p.260).

2.1.1 O estágio sensório-motor

O estágio *sensório-motor* acontece antes da aquisição/desenvolvimento da linguagem e do pensamento próprio. Nesse estágio, as primeiras manifestações de inteligência do bebê se manifestam em suas percepções sensoriais e em suas atividades motoras (PULASKY, 1986, p. 32). Segundo Elkind (1982, p. 38), esse estágio compreende a evolução das capacidades necessárias para construir e reconstruir objetos, principalmente através de imagens mentais e não através da linguagem. Durante os vinte e quatro meses compreendidos nesse período, a noção de objeto vai sendo construída. Piaget (*apud* FARIA, 1998, p. 23) afirma:

[...] a criança ignora, nessa fase, o mecanismo das suas próprias ações e não as dissocia, pois, das próprias coisas; conhece apenas o esquema total e indiferenciado – a que demos o nome de ‘esquema de assimilação’ – que engloba num ato único os dados de percepção exterior e as impressões internas de natureza afetiva, sinestésica etc. Enquanto o objeto está presente, é assimilado a esse esquema e não pode ser concebido, portanto, fora dos atos a que dá lugar (PIAGET *apud* FARIA, 1998, p. 23).

Piaget descreve e organiza as aquisições cognitivas dessa etapa da vida do bebê em seis fases, com a seguinte nomenclatura: exercício dos reflexos (0-1 mês); primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária (1-4 meses); reações circulares secundárias e os processos destinados a fazer durar os espetáculos interessantes (4-8 meses); coordenação de esquemas secundários e sua aplicação às novas situações (8-12 meses); reação circular

terciária e a descoberta de novos meios por experimentação ativa (12-18 meses) e invenção de novos meios por combinação mental (18-24 meses) (PIAGET, 1987, p. 5-6).

O primeiro subestágio, exercício dos reflexos, vai do nascimento ao final do primeiro mês. Os reflexos são reações físicas desencadeadas involuntariamente por um estímulo específico (BEE *apud* CARNEIRO, 2006, p. 43). O exercício dos reflexos inatos e casuais, manifestados pelo bebê, por meio da repetição e de sua interação com o meio ambiente, são fatores essenciais para a modificação e para o aperfeiçoamento dos esquemas reflexos (BEE *apud* CARNEIRO, 2006, p. 43). Os esquemas do recém-nascido são basicamente sensório-motores, como por exemplo, o ato de sugar. Eles se tornam mais elaborados e diferenciados ao longo do desenvolvimento do bebê e, conseqüentemente, uma rede mais complexa é construída (PARIZZI, 2005, p. 15).

No segundo subestágio ocorrem as reações circulares primárias (1-4 meses). A reação circular é um exercício funcional adquirido, que prolonga o exercício reflexo e tem, por efeito, alimentar e fortificar não um mecanismo inteiramente montado, apenas, mas todo um conjunto sensório-motor de novos resultados, os quais foram procurados com a finalidade, pura e simples, de obtê-los (PIAGET, 1987, p. 73). As reações circulares são padrões de respostas. Sua função principal é trazer uma previsibilidade ao esquema, por meio de repetições dos atos que estão envolvidos no mecanismo de ações e reações de comportamento da criança (BALDWIN *apud* CARNEIRO, 2006, p. 44). O bebê, nesta fase, procura acompanhar os objetos à sua volta, porém não há um interesse pelo objeto como algo significativo, pois o bebê vê quadros sensoriais sem significado, que não estão coordenados com a sucção, nem com a preensão, ou qualquer outra coisa que possa ser uma necessidade, a não ser o de alimentar a atividade ocular, como um exercício reflexo (PIAGET, 1987, p. 72). A fonação e a audição são estudadas simultaneamente por Piaget (1987, p. 78), por que, segundo suas observações, a audição e a fonação são utilizadas de forma integrada pela criança, que normalmente regula a sua própria produção sonora, por causa dos efeitos acústicos que percebe.

Duas características principais são observadas nas ações do bebê durante o desenvolvimento do terceiro subestágio (4-8 meses): sua atenção amplia-se, seu corpo e o meio externo são focados (WADSWORTH, 1993; PULASKY, 1986); a criança intencionalmente repete suas ações sobre os objetos (PIAGET, 1987). Nesse estágio, o bebê descentraliza a sua atenção de si para o ambiente que o cerca (WADSWORTH, 1993; PULASKY, 1986). Nessa fase, Piaget (1987, p.148) afirma que o bebê começa a demonstrar

uma conduta aparentemente intencional. O bebê consegue produzir sons vocais e repeti-los várias vezes, quando estes lhe chamam a atenção (CARNEIRO, 2006, p.45). A segunda característica é a intenção que a criança manifesta em *fazer durar os espetáculos interessantes* (PIAGET, 1987, 152-154). Esta é a primeira etapa do aprendizado do bebê para acomodar-se ao mundo ao seu redor (PULASKI, 1980, p.34). Inicialmente, a reação circular secundária gera novos fenômenos imprevisíveis para o bebê, o que o leva a buscar ou reencontrar as condutas que provocaram aquele resultado interessante (CARNEIRO, 2006, p. 45). As condutas principais nessa fase são: chacoalhar objetos pendurados; bater em objetos para balançar e bater em objetos seguros na mão e esfregar objetos sobre superfícies diversas (CARNEIRO, 2006, p.68).

Em geral, é nessa faixa etária que os bebês começam a fazer aula de música, pois nela, tanto pais como bebês, estão mais adaptados à rotina de alimentação e sono, o que facilita que saiam regularmente de casa.

O conhecimento dessa etapa do desenvolvimento infantil traz implicações diretas na metodologia utilizada pelo educador nas aulas de música. Uma vez que o bebê busca reencontrar os resultados descobertos por acaso, esse “precisa ser colocado na presença de novos objetos para que a assimilação generalizadora para fazer durar espetáculos interessantes seja acionada” (PIAGET *apud* CARNEIRO, 2006, p.68). Essa afirmação reforça a ideia de que instrumentos musicais devem ser oferecidos às crianças a partir dos quatro meses de idade, por exemplo, instrumentos idiofones do tipo chocalhos, como maracas, caxixis, guizos, além de clavas, tambores e pandeiros com pele de couro etc. Segundo Carneiro (2006, p.68), é no contato com instrumentos variados que o bebê terá a oportunidade de aplicar seus esquemas e refiná-los.

Ainda nessa fase, o bebê já capaz de identificar rostos, ainda não lhes atribui a origem da voz que ouve. Ele procura, em certo sentido, “ouvir o rosto e ver a voz”, fenômeno perceptivo descrito como “quadro visio-sonoro” (PIAGET, 1987; CARNEIRO, 2006; PARIZZI, 2010). Isso implica uma conduta consciente do professor em tocar os instrumentos e cantar olhando para o bebê, posicionando-se frente a frente ao rosto da criança e se valendo de sua máxima expressividade vocal e motora, como reforça Carneiro (2006, p. 70). É importante que o educador estimule também os acompanhantes das aulas (pais, avós etc.) a agirem de tal forma, uma vez que serão também modelo de imitação para os infantes.

No quarto subestágio, que vai dos 8 aos 12 meses de idade, há um desenvolvimento na coordenação das reações circulares secundárias. O bebê já possui intencionalidade em seus

atos. Ele conduz ações voltadas a um objetivo e consegue coordenar esquemas elementares para conseguir algo que quer.

O aparecimento de coordenação mútua dos esquemas, segundo Piaget, é a característica que determina o nível de desenvolvimento do bebê no quarto estágio (dos 8 aos 12 meses), que pode ser identificada quando o sujeito se propõe a atingir um fim que não é diretamente acessível e coloca em ação esquemas que antes eram relativos a outras situações. Neste momento, a ação é exercida pela criança, para obter um resultado específico, diferente da fase anterior, onde a ação está limitada na reprodução de resultados interessantes (PIAGET, 1987, p. 203).

A criança, a partir de oito meses, começa a ser capaz de adaptar suas condutas a novas situações. Ela começa a perceber que seus atos podem “modificar o mundo”. Esse processo, em termos de condutas sensório-motoras, significa que há um desejo (intenção) do bebê de conseguir um resultado que, inicialmente, está inacessível (PARIZZI e CARNEIRO, 2011).

Sobre esse estágio, Piaget (*apud* FARIA, 1998, p. 29) afirma que: “[...] a criança já não se limita a seguir com os olhos ou com a mão qualquer coisa em movimento: passa a unir a exploração visual à exploração tátil”. Ou seja, há um progresso na consolidação dos objetos quanto à acomodação de uma série de esquemas visuais, táteis etc., que implica a coordenação de muitos esquemas primários. Agora, os meios são escolhidos em função de fins desejados na exploração do objeto, e não aleatoriamente (PIAGET *apud* FARIA, 1998, p. 29), o que reforça a constatação da intencionalidade da ação do bebê.

A criança, aqui, já é capaz de comportar-se deliberadamente, dotada de intencionalidade, e desenvolvem essa capacidade à medida que vão coordenando esquemas previamente aprendidos e a usar comportamentos anteriormente aprendidos para atingir seus objetivos (como engatinhar pela sala para pegar um brinquedo), podendo inclusive antecipar acontecimentos (PAPALIA *apud* MENESES⁵ 2012).

A ação elaborada do bebê nesta fase representa os primeiros atos de inteligência (PIAGET, 1987). Essa maturação se reflete também no interesse crescente do bebê por sons variados, pelo reconhecimento de sons diferentes e pela exploração de objetos sonoros através da adaptação de condutas motoras já conhecidas (CARNEIRO, 2006). Segundo Moog (1976), bebês, a partir de sete ou oito meses, ao serem estimulados pela audição de obras vocais e

⁵ MENESES, Hélem Soares de. O Período Sensório-Motor de Piaget, 2012, Disponível em: < <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/o-periodo-sensorio-motor-de-piaget> > acessado em: 05 de outubro de 2015.

instrumentais, costumam reagir a este estímulo sonoro balançando o corpo de um lado para o outro, quando assentados, e movimentando-se para cima e para baixo, se estiverem de pé. Esta fase, considerada um marco importante para o desenvolvimento da fala, inicia-se por volta dos oito meses, prolongando-se até em torno dos onze meses de idade. Nas aulas de música, instrumentos diversos deverão ser oferecidos aos bebês, pois, conforme elucida Carneiro (2006):

As propriedades sonoras dos instrumentos quando variadas e diversificadas podem gerar provocações ou desafios auditivos que são fundamentais nessa fase para gerar um desejo (intenção) de aplicar seus esquemas cognitivos às novas situações na exploração e manipulação de instrumentos (CARNEIRO, 2006, p. 76).

Carneiro (2006, p.76) explica ainda que nessa fase o educador deve trabalhar propriedades do som que incluem timbre, intensidade, duração, altura, andamento, densidade, textura, repetição e alternância de som e silêncio.

No quinto subestágio, que vai dos 12 aos 18 meses, a elaboração da noção do objeto como algo separado do sujeito é concluída, devido à mobilidade e à interiorização dos esquemas, afirma FARIA (1998). Nessa fase, os bebês apresentam reações circulares terciárias, em que testam ações a fim de obter resultados parecidos, ao invés de apenas repetir movimentos que trouxeram satisfação. Há uma interação das reações primária e secundária, existindo então um foco nos objetos e no próprio corpo (MENESES, 2012). Conforme afirma Piaget (1987), a quinta fase pode ser identificada no desenvolvimento da inteligência do bebê, quando as ações deste apresentam as seguintes características: a acomodação progressiva e a elaboração do objeto (PIAGET, 1987, p. 250). Piaget define essas duas características:

A primeira foi também definida por Piaget como “coordenação dirigida pela busca de novos meios”, isto é: o sujeito organiza intencionalmente suas ações para atingir um resultado desejado. Para tal, experimenta e ordena ações conhecidas (uso de mais de um esquema) e elabora uma nova possibilidade de ação (cria um novo esquema) para alcançar o fim desejado. A segunda, a da elaboração do objeto, que é a consequência da junção da acomodação às coisas e da coordenação de esquemas, capacidade adquirida na fase anterior (PIAGET, 1987, p.250).

Nessa fase, “os comportamentos exploratórios mais ou menos causais cedem lugar a comportamentos exploratórios nitidamente intencionais” (FARIA, 1998, p. 31). Segundo FARIA (1998, p. 32), “além de combinar uma ação com outra para conhecer ou usar o objeto, a criança combina sequências de ações, acompanhando os deslocamentos do objeto. Caso ele esteja escondido, poderá encontrá-lo se refizer seu percurso”. Inicia-se nesse período o

desenvolvimento do pensamento simbólico, em que a criança possui a capacidade de representar simbolicamente uma realidade mental, ela realiza imagens mentais. A novidade nessa fase, afirma Carneiro (2006, p. 77), “são as modificações dos gestos motores para gerar variações e graduações no resultado sonoro”. Durante as aulas de música, instrumentos diversos deverão ser oferecidos aos bebês e explorados pelo professor de maneira cada vez mais refinada. “Tambores, maracas, guizos, carrilhão, piano [...], pratos, escaleta, violão, xilofone, metalofone e outros podem ser utilizados nessa exploração”, afirma Carneiro (2006, p.78).

No sexto subestágio, de invenção de novos meios por combinação mental, a inteligência começa a ser sistematizada e a estar no controle do sujeito, que passa a ter consciência das relações e não apenas das explorações empíricas (PIAGET, 1987, p. 311). Há o surgimento de um momento essencial no desenvolvimento da inteligência nessa fase. Piaget afirma que a sistematização da inteligência na sexta fase do estágio sensório-motor é a consequência do conjunto de condutas e da sucessão de aquisições ocorridas nas fases anteriores (PIAGET, 1987, p. 312). Carneiro (2006) afirma:

O caráter repetitivo das reações circulares e suas sucessivas acomodações ao meio exterior através da audição podem culminar, aproximadamente, ao final dos 24 meses de vida, em **condutas sensório-motoras de produção musical**. Ou seja, a coordenação auditiva dos gestos motores e o resultado sonoro decorrente deles vão se tornando cada vez mais refinados (CARNEIRO, 2006, p. 81).

Neste sentido, o professor, atento às manifestações de expressões rítmicas repetidas do bebê, deverá imitá-lo, reforçando essa conduta. É importante também que o professor realize improvisações instrumentais com ritmos variados (CARNEIRO, 2006, p. 83). Além disso, “com o objetivo de estimular a expressão vocal do bebê, a performance vocal com improvisos, o canto e as gravações são colocados em sala de aula” (CARNEIRO, 2006, p. 83). 1

Conforme afirma Santos (2013, p. 24), “podemos concluir que segundo a teoria de Piaget, desde o nascimento até os vinte e quatro meses, a criança se exercita e consequentemente se desenvolve”. Santos (2013, p. 24) explica:

A partir de reflexos inatos e casuais, as estruturas cognitivas – os esquemas comportamentais - são edificadas, ampliadas e modificadas, graças aos processos de desenvolvimento: organização, adaptação, assimilação e acomodação, que são exercitados pelo bebê, durante o período sensório-motor (SANTOS, 2013, p. 24).

O Quadro 2 abaixo sintetiza as principais características dos seis subestágios do período sensório-motor, concebidas por Piaget.

Quadro 2: Os Seis Subestágios do Estágio Sensório-Motor do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget

SUBESTÁGIO	DESCRIÇÃO
1° Subestágio (Nascimento até 1 mês) Uso de reflexos	Os bebês exercitam seus reflexos inatos e ganham certo controle sobre eles. Não coordena informações dos sentidos. Não pegam um objeto que estão olhando.
2° Subestágio (1 a 4 meses) Reações circulares	Os bebês repetem comportamentos agradáveis que primeiramente ocorrem por acaso (como sugar o polegar). As atividades focalizam-se no corpo do bebê mais que nos efeitos do comportamento sobre o ambiente. Os bebês fazem as primeiras adaptações adquiridas, isto é, sugam objetos de maneiras diferentes. Eles começam a coordenar informações sensoriais e a agarrar objetos.
3° Subestágio (4 a 8 meses) Reações circulares secundárias	Os bebês interessam-se mais pelo ambiente e repetem ações que trazem resultados interessantes (como sacudir um chocalho) e prolongam experiências interessantes. As ações são intencionais, mas inicialmente, não são orientadas a metas.
4° Subestágio (8 a 12 meses) Coordenação dos esquemas secundários	O comportamento é mais deliberado e proposital (intencional) à medida que os bebês coordenam esquemas previamente aprendidos (como olhar e pegar um chocalho) e usam comportamentos anteriormente aprendidos para atingir seus objetivos (como engatinhar pela sala para pegar um brinquedo). Eles podem antecipar acontecimentos.
5° Subestágio (12 a 18 meses) Reações circulares terciárias	Os bebês demonstram curiosidade e experimentação; variam propositalmente suas ações para obter resultados (por exemplo, sacudir diferentes chocalhos o ouvir seus sons). Eles exploram ativamente seu mundo para saber em que aspecto um objeto, um acontecimento ou uma situação são novos. Experimentam novas atividades e usam o método de tentativa e erro para resolver problemas.

FONTE: PAPALIA, OLDS, FELDMAN (2006, p. 198).

2.2 Piaget e Vygotsky

Ao longo dos anos, alguns autores têm criticado a teoria de Piaget. Um dos aspectos apontados nas críticas diz respeito a imprecisões relacionadas ao desenvolvimento em períodos bem definidos (SHAFFER *apud* CARNEIRO, 2006, p. 35). No entanto, Piaget não desconsidera as diferenças individuais que podem influenciar o tempo de entrada e saída de cada período. Ao contrário, reconhece que fatores culturais e ambientais são capazes de adiar ou antecipar o desenvolvimento cognitivo. Ele considera as limitações de faixa etária como

conjecturas que caracterizam o desempenho das crianças dentro dos quatro períodos (CARNEIRO, 2006, p. 36).

Outro ponto assinalado nas críticas é que Piaget subestimou os efeitos dos aspectos sociais e culturais no processo de desenvolvimento cognitivo. Na prática com os bebês, podemos observar que as aquisições em cada fase do desenvolvimento não são fechadas, dependendo dos estímulos externos, como a influência dos pais, irmãos, educador etc., essas fases podem ser antecipadas.

Neste sentido, a teoria de Vygotsky se complementa à de Piaget, pois afirma que o desenvolvimento da inteligência na infância se dá por meio das interações sociais, ou seja, de sua interação com os outros indivíduos e com o meio, e das condições de vida. “É clara a posição do autor quando afirma que o desenvolvimento é favorecido pelas interações da criança com as pessoas do seu ambiente e pelos aspectos socioculturais existentes nestas interações” (PARIZZI, 2009, p.69).

Elucidar as influências das interações sociais para o desenvolvimento infantil é de extrema relevância para esta pesquisa, uma vez que trata das consequências dos estímulos dos adultos que participam das aulas de música no desenvolvimento musical dos bebês. Lev Seminovich Vygotsky (1896-1934) foi um dos pensadores que mais contribuiu para o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança a partir da interação social. Para o autor, os indivíduos compartilham de duas características: a relação do homem com a espécie humana e com sua cultura. O ser humano não existe, pois, dissociado da sua cultura (BRANDE, 2006, p. 48). O desenvolvimento humano deve ser entendido a partir do contexto social e cultural no qual ele ocorre:

A construção do conhecimento é um processo de internalização de estruturas culturais de modos de pensar e agir, iniciada nas relações sociais, em que os adultos e as crianças mais velhas, por meio da linguagem, do jogo, do “fazer junto”, compartilham com a criança em estágio de desenvolvimento anterior ao daqueles, seus sistemas de pensamento e ação. Portanto, ao internalizar instruções, as crianças acabam por modificar suas funções psicológicas, tais como a percepção, a atenção, a memória e a capacidade de solucionar problemas (DAVIS *apud* DECKERT, 2005, p. 177).

O aprendizado acontece, segundo Vygotsky, de forma plena, quando mediado por outros indivíduos, dentro de um mesmo contexto cultural. Ele acreditava que crianças, quando auxiliadas por adultos ou por outras crianças em tarefas complexas, poderiam atingir níveis de desenvolvimento superiores ao que conseguiriam agindo isoladamente (PARIZZI, 2009, p.

69). Um conceito novo criado por Vygotsky define essas extensões de possibilidades cognitivas, o de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que se baseia nos conceitos de “nível de desenvolvimento real” e “nível de desenvolvimento potencial”. Assim o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é definido:

É a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução independente de um problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela solução do problema através da orientação de um adulto ou da colaboração de outras crianças mais experientes (VYGOTSKY, 1978, p.86).

O nível de desenvolvimento real é o que a criança já alcançou quando consegue realizar uma tarefa sozinha, sem nenhum tipo de ajuda, ou seja, quando o processo de desenvolvimento já foi consolidado e o indivíduo é capaz de realizar a tarefa utilizando seus próprios conhecimentos. O nível de desenvolvimento potencial pode ser atingido quando a criança consegue realizar uma atividade com a intervenção de um adulto ou de um colega que já está em um estágio superior de desenvolvimento em relação ao seu (VYGOTSKY, 1991, p. 96).

Assim, o homem age e dialoga com seu ambiente, desde o seu nascimento, e consequentemente se desenvolve, já que as informações que adquire é de um ambiente organizado e estruturado (OLIVEIRA *apud* SANTOS, 2013, p.25).

Uma das implicações da Zona de Desenvolvimento Proximal na pedagogia é o papel do professor como agente metacognitivo.

...o professor atua, inicialmente, como agente metacognitivo ao monitorizar e dirigir, sutilmente, a atividade do aluno em direção à conclusão da tarefa ou da resolução do problema, trabalhando, efetivamente, como regulador do processo e analista do conhecimento. Quando o aprendiz interioriza o comportamento cognitivo, o professor transfere para ele a responsabilidade e o controle metacognitivo (MORRISON *apud* FINO, 2001, p.8).

No contexto da Educação Musical para bebês, o professor assume essa função de mediador das atividades, para que o bebê possa chegar ao seu desenvolvimento potencial. Os pais também assumem esse papel de mediadores, inicialmente de forma intuitiva, por meio da “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK, 1996), assunto que abordaremos no próximo capítulo. Com o decorrer das aulas, essa mediação dos pais, predominantemente intuitiva, passa a ser também conduzida pelas ações do educador, que são imitadas pelos pais. Gordon (2008), ao tratar da educação musical na primeira infância, mostra a importância da participação dos pais

no processo de desenvolvimento musical do bebê, como veremos adiante no próximo capítulo.

Vygotsky aproxima-se de Piaget quando sustenta a relação de interação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento, mas se distancia, quando diz que essa relação não é uma relação direta, e sim, mediada pelo outro através da linguagem e da cultura (GOMES, 2002, p.43). Piaget (1987) centra-se nas reações sensório-motoras progressivas baseadas em sua interação com o objeto, enquanto Vygotsky (1991), na competência inata do bebê em dialogar com o meio ambiente, mediada por uma pessoa mais experiente, um adulto ou uma criança mais velha. Ambas as teorias são de grande relevância para esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA E OS CONCEITOS DE “PARENTALIDADE INTUITIVA” E DE “MUSICALIDADE COMUNICATIVA”

3. O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA E OS CONCEITOS DE “PARENTALIDADE INTUITIVA” E DE “MUSICALIDADE COMUNICATIVA”

Nesse capítulo, discorreremos acerca do desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de vida tomando como referências principais as ideias de Edwin Gordon (1925-2015) e de François Delalande (1941). Esses autores se dedicaram a estudar o desenvolvimento musical nas primeiras fases da infância, algumas delas em que se encontram os bebês enquanto participantes da pesquisa. Pela relevância das ideias desses autores para o presente trabalho, apresentaremos neste capítulo um estudo mais detalhado acerca de suas teorias, buscando relacioná-las entre si e às teorias do desenvolvimento cognitivo abordadas no Capítulo anterior.

Abordaremos ainda, acerca do desenvolvimento musical, outras três importantes pesquisas que se relacionam com o assunto do presente trabalho: “O desenvolvimento das vocalizações e do canto espontâneo nos primeiros anos de vida” (PARIZZI, 2009), “A relação mãe-filho no projeto “Música para bebês”: um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês” (STIFFT E BEYER, 2003) e “A música e o desenvolvimento do bebê” (PARIZZI *et al.*, 2015). Apresentaremos também uma tabela que sintetiza o desenvolvimento musical da criança, estabelecido por Kenney (2008), que também servirá como referência para a posterior análise do desenvolvimento musical dos bebês participantes da pesquisa. As teorias desses autores inspiraram e ajudaram a orientar o trabalho realizado com os bebês durante esta pesquisa, bem como em toda minha trajetória como educadora.

Por fim, estudaremos nesse capítulo os conceitos de “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK, M.; PAPOUSEK, H.; 1996) e “musicalidade comunicativa” (MALLOCH, 1999/2000), relacionando-os ao desenvolvimento musical do bebê.

3.1 Considerações iniciais

Nas últimas décadas, cientistas de diversas áreas têm se dedicado a estudar o desenvolvimento musical que acontece desde a primeira infância. A expressão *desenvolvimento musical* pode ser pensada como um conceito multifacetado, como elucidado por ILARI (2009, p. 25-26):

Por um lado, podemos pensar no desenvolvimento musical como as mudanças que ocorrem no fazer musical dos bebês, crianças e adolescentes, de maneira mais ou menos espontânea, isto é, pela exposição cotidiana aos sons e à música da cultura da qual fazem parte. Por outro, podemos pensar em desenvolvimento musical como as mudanças que ocorrem no fazer musical em virtude da educação musical formal que as crianças recebem por meio de aulas de música em escolas e conservatórios. Também podemos pensar em desenvolvimento musical tendo por base o aprimoramento de habilidades em atividades específicas da área de música como cantar, tocar particular (ILARI, 2009, p. 25-26).

A autora explica ainda que “o que há em comum entre todas essas definições é a ideia de transformações que ocorrem no fazer musical no decorrer do tempo” (ILARI, 2009, p. 26).

No passado, os bebês eram vistos como seres passivos e incompetentes. John Locke (1632 - 1704) afirmava que o bebê, quando nasce, é uma “tábula rasa”, um quadro em branco. Ao contrário disso, desde seu nascimento, se mostra um ser ativo que possui diversas competências, inclusive musicais. Desde o ambiente intrauterino, o bebê escuta diversos sons. Sabe-se que ele já nasce com competências auditivas. Desde o estágio pré-natal já escuta e reage de maneiras variadas ao ouvir sons de fala e música. (ILARI 2002, 2009). Do útero aos primeiros dias de vida, os bebês ouvem melhor os sons graves que os sons agudos. Poucos dias após o nascimento, a percepção se inverte, e eles passam a ouvir melhor os sons agudos que os graves, sugerem Lecanuet *et al.* (*apud* ILARI, 2009, p. 36).

Diversas pesquisas mostram que o bebê possui memória musical de seu período pré-natal. Aos três dias de idade, identifica o som da voz materna e o prefere à voz de outra mulher, lembra-se de histórias e canções ouvidas no último trimestre da gestação (ILARI 2002, 2009). Bebês expostos à música durante a gravidez exibem mudanças em batimentos cardíacos e movimentos corporais quando a mesma música é tocada após o nascimento (HEPPER, 1991; WILKIN, 1995 *apud* ILARI, 2002, 2009). Ao nascerem, os bebês demonstram capacidade auditiva de perceber alturas (sons graves e agudos), possuem relação afetiva com contornos melódicos, distinguem ritmos contrastantes os e associam a diferentes atividades do dia a dia. Durante o primeiro ano de vida, os bebês já mostram preferência e memória musical de longo prazo. (ILARI, 2002, 2009). 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.

Portanto, o bebê, desde seu nascimento, é um ouvinte sofisticado e muito competente. Como afirma ILARI (2009, p. 40), “a ciência já mostrou que bebês e crianças pequenas são músicos competentes, que ouvem, memorizam, cantam, dançam, se divertem (e também se

aborrecem) com as músicas que aprendem com os adultos”. Suas capacidades devem ser estimuladas, então, o mais cedo possível, respeitando-se os limites da criança.

3.2 A Teoria do aprendizado musical de Edwin Gordon

Edwin Gordon, destacado pesquisador do campo da Psicologia da Educação Musical, desenvolveu importantes estudos sobre a forma como a criança aprende música. Assim, a ênfase de sua Teoria de Aprendizagem Musical está em como a música é aprendida, e não em como deve ser ensinada. Gordon procura estabelecer uma estrutura de competências musicais, na qual explica como as crianças aprendem música e oferece informações de como a música deve ser ensinada (FREIRE e SILVA *apud* FOLONI, 2010, p. 52). Gordon (2000; 2008) desenvolve sua teoria partindo da comparação entre o aprendizado da música com o aprendizado da língua materna.

Segundo o autor (2008, p.6), o que se perde no período em que os alicerces da aprendizagem não estão a se estabelecer é irreparável, pois não é possível oferecer educação remediativa, apenas podemos oferecer educação compensatória.

A educação remediativa não é possível porque aquilo que a criança não desenvolveu nas primeiras fases da vida não pode ser desenvolvido mais tarde com o mesmo alcance que poderia ter sido atingido se tivesse ocorrido mais cedo. O que está perdido não pode ser reavido (GORDON, 2008, p.6).

Durante o seu primeiro ano de vida, o bebê produz “balbucios musicais” (MOOG *apud* SLOBODA, 1985, p. 201) muito semelhantes aos sons utilizados por ele em sua comunicação pré-verbal. Para Gordon (2008, p.10): “Quanto mais cedo uma criança emergir de uma fase de balbucio musical, mais musical se espera que venha a ser durante sua vida”. No balbucio musical, existem pelo menos duas fases, a fase tonal, em que as crianças tentam cantar com uma voz falada, e as relações entre os sons que produzem têm pouco ou nada em comum com o contexto que foi estabelecido pela cultura musical. Isso acontece porque as crianças ouvem muito mais a voz falada que a voz cantada, portanto experimentam mais a sua voz de acordo com aquilo a que estão mais familiarizadas, ou seja, a fala. A outra fase é a do balbucio rítmico, em que as crianças “... produzem diferentes sons e movimentos numa forma errática. Estes sons e movimentos não têm um tempo consistente, são muito próximos uns dos outros, e não têm continuidade textual em termos das métricas que são naturais na sua cultura musical” (GORDON, 2008, p.11). Segundo Moog (1976):

O ‘balbucio musical’, típico deste período, está relacionado ao fascínio da criança pelo som e ao prazer de dominá-lo e de controlá-lo. Os bebês parecem usar sua voz como seu brinquedo favorito e passam a ser capazes de repetir sons descobertos por acaso e de repetir ou modificar, com alegria, sua própria produção vocal (MOOG, 1976, p. 62).

As novas condutas que caracterizam essa fase de desenvolvimento não podem ainda ser consideradas intencionais, embora exista aí o que poderia ser chamado de “germe da intencionalidade” (PIAGET, 1987, p.154). É importante que os pais e os professores cantem para os bebês, para que estes possam deixar as fases de balbucio e desenvolver vocabulários básicos de audição tonal e rítmica e para que a música possa ocupar um importante lugar na vida da criança, assim como o será a linguagem.

Sem terem desenvolvido vocabulários musicais de audição, de canto e de entoação, as crianças encontrarão dificuldades em perceber e se relacionar com a música da sua cultura. A não ser que tenham um contato rico e variado com 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).

Deve-se, portanto, dedicar tempo para cantar para o bebê, expressivamente, cantar padrões tonais e entoar padrões rítmicos, esperar que o bebê participe e encorajá-lo a aprender a cantar padrões tonais e entoar padrões rítmicos.

Gordon (2008, p. 17) ressalta a necessidade de perceber o papel importante da aptidão na aprendizagem e no ensino de música. Aptidão, segundo o autor, é a medida do potencial de uma criança para aprender música; representa “possibilidades interiores”. Aptidão musical é diferente de desempenho musical, segundo Gordon. Desempenho musical é o resultado do que uma criança aprendeu relativamente à sua aptidão musical; representa “realidade exterior” (GORDON, 2008, p. 17.). A aptidão musical é inata a todo ser humano, segundo Gordon (2000, p. 9; 2008, p. 18), mas precisa ser nutrida pelo ambiente, para se desenvolver e favorecer o desenvolvimento musical; a aptidão musical é o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais. Por isso, se o nível de aptidão musical com que uma criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, diminuirá (GORDON, 2008, p. 18).

Quanto mais cedo uma criança começar a beneficiar de um ambiente musical rico, mais cedo a sua aptidão musical começará a aumentar em direção ao nível do nascimento e mais próxima ficará de o atingir e de nele permanecer através da vida (GORDON, 2008, p. 18-19).

Nesse sentido, é recomendável que o bebê possa receber aulas formais de música o mais cedo possível. Isso porque o educador musical poderá ajudar os pais a proporcionar um ambiente musical mais rico e diversificado aos bebês. As aulas ministradas nesta pesquisa, por exemplo, vão ao encontro dessa consideração. Procuramos utilizar obras musicais ricas, expressivas, de alta qualidade de performance e muito diversificadas em modos, ritmos, instrumentação etc. Muitas das músicas utilizadas nas aulas não eram de conhecimento dos pais, bem como cantos melódicos, escalas e canções tonais e modais.

Gordon (2008, p.18) chama de “aptidão musical em desenvolvimento” aquela que acontece durante os primeiros anos de vida, até os nove anos de idade e é produto do potencial inato e da influência do meio ambiente dos primeiros tempos de vida. É nesta fase em relação à sua aptidão musical que os bebês participantes da pesquisa se encontram. Sua aptidão musical está em desenvolvimento e precisa ser estimulada da forma mais rica e plena possível nesta primeira fase da infância. Portanto, segundo o autor, devemos proporcionar ao bebê um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua aptidão musical, um ambiente musical rico e estimulante, o mais cedo possível.

O termo “audiação”, criado por Gordon (2008, p. 29), é descrito como “a base da aptidão musical”. Segundo o autor, a “audiação” ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, quando o som da música já não está ou nunca esteve fisicamente presente (*ibid.*). Ele explica:

A audiação é para a música o que o pensamento é para a linguagem. Audiar enquanto se executa uma música é como pensar enquanto se fala e audiar durante a escuta musical é como pensar naquilo que alguém disse e está a dizer, enquanto se ouve essa pessoa falar (GORDON, 2008, p. 29).

Gordon (2000, p. 19) compara o processo de “audiação” ao processo de comunicação oral. No processo de “audiação”, a música é o resultado da necessidade de comunicar, a execução é o como essa comunicação acontece e a “audiação” é a ideia musical que é comunicada. No processo de comunicação oral, a linguagem é também o resultado da necessidade humana de comunicação, a fala é o modo pelo qual a mensagem é transmitida e o pensamento é a ideia que é comunicada. Para Gordon, compreender a música enquanto a escuta é como escutar a fala e compreender o que é dito (GORDON, 2000, p. 16). Em ambos os processos ocorrem duas ações, uma física e uma mental. “A linguagem e a música têm suas raízes na biologia, enquanto o pensamento e a “audiação” as têm na psicologia” (GORDON, 2008, p. 29).

As crianças podem audiar enquanto ouvem música, quando relembram uma música ouvida antes, quando executam música (cantando, entoando, movimentando-se ou tocando um instrumento) e quando criam ou improvisam música (GORDON, 2008, p. 30). A “audiação” pode ocorrer simultaneamente ao ato de escutar, lembrar, executar, interpretar, criar, compor ou improvisar, assim como o pensamento ocorre quando as palavras são ouvidas enquanto alguém as fala (GORDON, 2000, p. 16).

3.2.1 Audiação preparatória: aculturação, imitação e assimilação

Entre zero e seis anos de idade ocorre o período de audiação preparatória, que se divide em três tipos: aculturação, imitação e assimilação, e serve de preparação para a audiação propriamente dita (GORDON, 2008, p. 44). A aculturação acontece desde o nascimento até aos 2-4 anos de idade; a imitação ocorre dos 2-4 aos 3-5 anos e a assimilação acontece dos 3-5 aos 4-6 anos.

Nos primeiros anos de vida, que são de importância decisiva para o desenvolvimento musical, a criança deve ser posta em contato com a música através da voz humana, pois, dessa forma, a compreensão musical, associada à audiação preparatória, desenvolve-se mais eficiente e efetivamente (GORDON, 2008, p. 45). Pais ou professores devem cantar e entoar em tantas tonalidades e métricas quanto for possível. “A atenção prestada à diversidade musical cantada e entoada por pais e/ou professores terá como resultado o desenvolvimento do seu desempenho musical” (*ibid.*). Trataremos a seguir dos três tipos de audiação preparatória, com maior foco na aculturação, na qual, em razão da sua idade, os bebês participantes da pesquisa se encontravam quando fizeram as aulas de música.

A ênfase na aculturação acontece desde o período do nascimento até a fase compreendida entre 2 e 4 anos. Na aculturação, as crianças são postas em contato com a música de sua cultura e, assim, são capazes de basear os seus balbucios musicais e seus movimentos nos sons musicais que ouvem no seu ambiente (GORDON, 2008, p. 48).

Quanto mais diversificada e rica for a linguagem que as crianças ouvem, melhores capacidades de comunicação elas terão quando forem mais velhas. O mesmo acontece com a música. Quanto maior for a diversidade e a riqueza dos estímulos musicais aos quais as crianças forem expostas nos primeiros anos de vida, maior será seu desenvolvimento musical (GORDON, 2008, p. 49).

A aculturação possui três estágios: absorção, resposta aleatória e resposta intencional. Durante o primeiro estágio da aculturação, o da “absorção”, a criança pequena escuta os estímulos musicais de seu ambiente, mas ainda não é capaz de imitá-los (GORDON, 2008, p.

49). Nesse período, o bebê “ouve e colecciona auditivamente os sons da música ambiente” (GORDON, 2008, p. 47). Idealmente, esse primeiro estágio da aculturação musical desenrola-se desde o nascimento até aos doze meses (GORDON, 2008, p. 49).

Gordon (2008, p. 57) enfatiza que nesse período o principal contato da criança com a música deve ser através do canto dos pais ou professores, especialmente dos pais, ao invés da música gravada, semelhantemente ao processo de aprendizado da fala, em que a criança está exposta à fala humana ao vivo, e não gravada. Para Gordon (2008, p. 57), é válido o uso de gravações ao longo do desenvolvimento das crianças, mas não é comparável ao benefício de pais e professores cantarem e entoarem para elas. No entanto, em alguns momentos, a utilização de gravações pode ser bastante útil para ampliarmos ainda mais o repertório apresentado aos bebês. Além disso, “possibilita ao professor trabalhar atividades de performance corporal e movimentação com o bebê” (CARNEIRO, 2006, p. 83). Em alguns casos, podemos cantar ou tocar algum instrumento enquanto ouvimos a gravação, interagindo com o bebê, para aumentar seu interesse no que está ouvindo. Em outros, apenas deixar que o bebê ouça enquanto nos movimentamos para ele ou com ele no colo, por exemplo. É necessário aclarar que qualquer gravação apresentada aos bebês deve ser de alto nível de performance e expressividade e que, sempre que possível, a música ao vivo cantada ou tocada, deve ter a primazia em relação à gravada. Gordon (2008, p. 60) recomenda que as canções devem ser cantadas sem letras, com sílabas neutras de fácil pronúncia para o bebê, pois o mais importante é manter a atenção do bebê na música e não na linguagem (*ibid.*).

A atuação dos pais é fundamental nesse período. Segundo Gordon (2008, p. 8), os pais não precisam ser músicos profissionais para orientarem e instruírem seus filhos no desenvolvimento da compreensão musical, basta que cantem com afinação razoável e movimentem seus corpos de forma flexível com movimentos livres e fluidos, e que disso tirem prazer.

O segundo estágio da aculturação é denominado “resposta aleatória, durante o qual a criança produz sons de balbucios e movimentos que não estão particularmente relacionados com o ambiente” (GORDON, 2008, p. 49). Tal reação ocorre aproximadamente entre os 12 meses e os 18 meses (GORDON, 2003, p. 58). Gordon (2008, p. 66) recomenda que as ações preconizadas na fase anterior da “aculturação” – da “absorção” - continuem a ser oferecidas à criança. Porém, mesmo oferecendo ao bebê experiências musicais de audição, neste novo estágio – o da “resposta aleatória”- seja dada ênfase na participação livre da criança, sem que os adultos lhes ofereçam respostas específicas e nem esperem que elas os imitem. O adulto

deve apenas “encorajar os sons e movimentos aleatórios em que crianças se envolvam voluntariamente” (GORDON, 2008, p. 67).

As atividades realizadas nesse estágio podem ser feitas no ensino pré-escolar ou em casa. Porém, experiências pré-escolares têm um valor especial no estágio de resposta aleatória, “porque é através da interação de grupo que as crianças aprendem muito acerca da música, em resultado de ouvirem e observarem outras crianças da mesma idade a tentar cantar, entoar e movimentarem-se” (*ibid.*). Essa afirmação reforça a teoria de Vygotsky, que destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento infantil.

Assim como no estágio da “absorção”, embora devam continuar ouvindo música instrumental gravada e ao vivo, no estágio de “resposta aleatória” as crianças se beneficiam mais se os pais e os professores cantarem e entoarem para elas, movendo expressivamente seus corpos.

Em minhas aulas, a prática do canto é constante. Desde a primeira aula, procuro cantar para os bebês, em vários modos (maior, menor, mixolídio, dórico etc.) da forma mais expressiva possível, olhando fixamente para os bebês. Da mesma forma, oriento aos pais ou cuidadores que o façam de maneira expressiva, e procurem olhar para seus bebês e interagir com eles, dada a importância do quadro “visio-sonoro” (PIAGET, 1987; CARNEIRO, 2006; PARIZZI, 2010) para a criança nessa faixa etária.

Nessa fase, Gordon desaconselha o uso de instrumentos, para que a atenção do bebê esteja voltada apenas para a melodia (GORDON, 2003, p. 61). No entanto, outros autores vão de encontro a esse parecer. Carneiro (2006, p. 90) indica que os bebês devem manipular e explorar instrumentos musicais, pois isso abre caminhos para manifestar sua expressividade com gestos motores traduzidos em expressão musical. Carneiro (2006, p. 71) elucida:

O desenvolvimento cognitivo musical do bebê acontece pelo jogo de assimilações e acomodações envolvendo as condutas caracterizadas pelas reações circulares secundárias e pelo desejo de fazer durar os espetáculos interessantes. Enfim, na vivência musical do bebê a audição de timbres variados e os próprios resultados gestuais e sonoros de suas improvisações instrumentais podem implicar em imprevistos que funcionam como uma *provocação* auditiva gerando intenções e desejos nos bebês de prolongar os espetáculos interessantes. Mais ainda, a sonoridade poderá servir de provocação auditiva, que se relaciona com o que Piaget (1982/1966) chama de fenômenos imprevistos. Os resultados sonoros motivarão os bebês a prolongar as condutas de exploração e manipulação dos instrumentos com um interesse diferenciado, em função da busca intencional que se inaugura nessa fase (CARNEIRO, 2006, p. 71).

Assim sendo, a autora conclui que a consciência do objeto (no caso, do objeto sonoro) e as coordenações entre apreensão e audição, abrem novas possibilidades de explorações,

experimentações e manipulações em níveis mais refinados no ponto de vista sensório-motor (CARNEIRO, 2006, p. 89). Portanto, as propriedades sonoras dos instrumentos, quando variadas e diversificadas, podem gerar no bebê “provocações” ou desafios auditivos que são fundamentais nessa fase para gerar um desejo (intenção) de aplicar seus esquemas cognitivos às novas situações na exploração e manipulação de instrumentos (*ibid.*).

Delalande (1995) acredita que os instrumentos devem ser explorados pela criança, desde o início da vida, dado que afirma que a criança pequena toma conhecimento do mundo exterior por meio de suas mãos e seus gestos. Para ele, a exploração do objeto sonoro e investigação do som são parte muito importante do desenvolvimento musical da criança. Segundo sua Teoria, que estudaremos mais detalhadamente a seguir, um dos níveis visíveis de desenvolvimento musical é a “exploração”, que pode ser observada desde os primeiros meses de vida. Como vimos no Capítulo Metodologia, nas aulas de música ministradas durante a pesquisa, diversos instrumentos foram oferecidos aos bebês, que mostraram grande interesse em manipulá-los e explorá-los.

Em geral, as crianças entram no terceiro estágio da aculturação, o de “resposta intencional”, entre os dezoito meses e os três anos de idade, logo que começam a ter reações intencionais em relação ao meio (GORDON, 2008, p. 72). Durante esse estágio, a criança produz sons de balbúcio musical em resposta ao ambiente (GORDON, 2008, p. 49). A criança demonstra que está no estágio de resposta intencional quando procura responder às atividades sonoras propostas pelo adulto (GORDON, 2003, p. 64). Para Piaget (1987, p. 148), entre 4 e 8 meses de idade o bebê começa a demonstrar uma conduta aparentemente intencional, e no período de 8 a 12 meses, o bebê já possui, de fato, intencionalidade em seus atos (PIAGET, 1987, p. 203).

Nesse estágio, atividades que visem os padrões tonais e rítmicos são mais indicadas. O objetivo de tais atividades é que as crianças participem delas, vivenciem com movimentos do próprio corpo tais variações (GORDON, 2003, p. 65) A criança deverá ouvir canções pelo menos nas tonalidades maior, menor harmônica, mixolídia e dórica e cantos rítmicos⁶ em, pelo menos, métrica usual binária e usual ternária (GORDON, 2008, p. 72). Quanto maior for a variedade de tonalidades e métricas ouvidas pelas crianças, melhor elas acabarão por aprender a audiar qualquer outra tonalidade e métrica (GORDON, 2008, p. 73).

Cantos rítmicos podem ser definidos como trechos com sequência rítmica, sem altura definida, falados sem letra, apenas com alguma sílaba (“bá”, “bam”, “má”, “tá”, “dá”), com repetição de células rítmicas didaticamente organizadas. Gordon (2008, p. 60-63) expõe diversos exemplos que podem ser utilizados durante as aulas ou pelos pais em casa.

Geralmente nesse estágio, quando as crianças começam a cantar padrões tonais, cantam ao mesmo tempo em que os pais ou o professor. Não tardará que comecem a cantar padrões tonais sozinhas, geralmente numa tentativa de copiar ou imitar aquilo que estão ouvindo (GORDON, 2008, p. 77). É importante salientar que o objetivo nesse estágio não é ensinar as crianças a imitar padrões tonais e rítmicos, mas simplesmente a participar cantando padrões tonais e entoando padrões rítmicos (GORDON, 2008, p. 73).

Gordon afirma que os movimentos livres e fluidos ajudam a criança a aprender mais cedo e melhor os padrões rítmicos (GORDON, 2008, p.81).

...quando as crianças são encorajadas a responder ao mesmo movimento e a movimentos diferentes numa variedade de tempos, estarão aptas a desenvolver a prontidão necessária para tentar entoar padrões rítmicos simples no estágio 3 da audição preparatória e entoar padrões rítmicos mais complexos nos estados mais avançados da audição preparatória (GORDON, 2008, p. 82).

Para que a criança tente executar movimentos livres e fluidos, que a favorecerão em seu aprendizado rítmico, os pais ou professores devem movimentar diante da criança diferentes partes do seu corpo, como braços, quadris e pés, estimulando-a a fazer o mesmo, sem, contudo, esperar que elas imitem seus movimentos com precisão (GORDON, 2008, p. 81). Ainda que não haja precisão nas ações das crianças, Gordon destaca que o mais importante é a tentativa da criança de imitar (GORDON, 2003, p. 73).

A segunda fase da audição preparatória - a imitação - compreende o período dos 2 a 4 aos 3 a 5 anos de idade, em que a criança participa com pensamento consciente e concentrado primariamente no meio ambiente (GORDON, 2008, p. 47). Esse tipo de audição preparatória é dividido em dois estágios: o do “Abandono do Egocentrismo” e o da “Decifragem do Código” (*ibid.*). No primeiro estágio, do Abandono do Egocentrismo, a criança reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente (*ibid.*). Esse estágio tem lugar “fora” da criança; esta começa a comparar seu próprio desempenho com o de outras pessoas (GORDON, 2008, p. 83). Esse estágio serve de preparação e transição para o próximo estágio, o “decifrar do código”. No segundo estágio da Imitação, o de decifragem do código, a criança imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos (GORDON, 2008, p. 47).

A terceira fase da audição preparatória – a assimilação - acontece dos 3 a 5 aos 4 a 6 anos de idade. Nessa fase, a criança participa com pensamento consciente concentrada em si própria (GORDON, 2008, p. 47). A principal característica que diferencia este tipo de audição do tipo anterior é que na imitação “as crianças imitam padrões que ouvem ou os

movimentos e respiração que vêm sem atribuírem significado àquilo que fazem...” (GORDON, 2008, p. 106). Já na fase da assimilação, “as crianças tomam, sobretudo, consciência da forma como respiram e movem o corpo em coordenação com o ato de cantar padrões tonais e entoar padrões rítmicos” (GORDON 2008, p. 52). O tipo de audiação preparatória “assimilação” é dividido em dois estágios, a “introspecção” e a “coordenação” (GORDON, 2008, p. 47). No estágio da introspecção, a criança reconhece a falta de coordenação entre canto, entoação, respiração e movimento (*ibid.*). Esse estágio serve de transição para o próximo. Já no estágio da coordenação, a criança coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento (GORDON, 2008, p. 47). O Quadro 3 abaixo sintetiza os três tipos da audiação preparatória e os estágios de cada fase.

Quadro 3: Tipos de audiação preparatória e estágios de cada fase

TIPOS	ESTÁGIOS
1. ACULTURAÇÃO Desde o nascimento até aos 2-4 anos: participa com pouca =consciência do meio ambiente.	1. ABSORÇÃO: ouve e coleciona auditivamente os sons da música ambiente. 2. RESPOSTA ALEATÓRIA: movimenta-se e balbucia em resposta aos sons da música ambiente, mas sem estabelecer relação com os mesmos. 3. RESPOSTA INTENCIONAL: tenta relacionar movimento e balbucio com os sons da música ambiente.
2. IMITAÇÃO Dos 2-4 aos 3-5 anos: participa com pensamento consciente/concentrado primariamente no ambiente.	1. ABANDONO DO EGOCENTRISMO: reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente. 2. DECIFRAGEM DO CÓDIGO: imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos.
3. ASSIMILAÇÃO Dos 3-5 aos 4-6 anos: participa com pensamento consciente concentrada em si própria.	1. INTROSPECÇÃO: reconhece a falta de coordenação entre canto, entoação, respiração e movimento. 2. COORDENAÇÃO: coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento.

Fonte: GORDON, 2008, p. 47

A ênfase da teoria de aprendizagem musical de Gordon para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar é maior no aspecto vocal, contemplando também a movimentação corporal. Já a teoria do autor François Delalande, que passaremos a expor mais detalhadamente a seguir, dá maior ênfase ao desenvolvimento rítmico através da exploração de instrumentos musicais.

3.3 François Delalande: Conduitas da produção sonora da criança

François Delalande (1941) realizou importantes estudos sobre o desenvolvimento musical da criança. O pesquisador, compositor e educador francês ampliou a concepção a respeito da música produzida pela criança.

Sua pesquisa foi influenciada pela mudança de pensamento em relação à própria música ocorrida no século XX (CARNEIRO, 2006, p. 20). O conceito de música estava ligado à construção de melodias e ritmos, distinguindo-se fortemente o som musical do ruído (DELALANDE, 1999, p.48). O uso do ruído por compositores eletroacústicos em suas obras foi um fator fundamental para a mudança de pensamento com relação à música da criança. Essas composições foram consideradas muito parecidas com a produção sonora de uma criança pequena. Além dessas, a música vocal africana, asiática e esquimó também se aproximavam das produções vocais feitas pelas crianças, o que também impulsionou a mudança na forma como a produção sonora da criança pequena era vista (DELALANDE, 1995, p. 14- 15).

Delalande (1995, p. 8) entende que a educação do ouvido da criança deve ir além do tonalismo, devendo esse campo ser ampliado para, por exemplo, músicas não europeias e músicas contemporâneas. O objetivo disso não seria simplesmente abrir as crianças a outras músicas, linguagens e técnicas, mas formar a criança em tudo que pode preceder as aquisições técnicas (DELALANDE, 1995, p. 8).

A pesquisa de Delalande foi desenvolvida em centros educacionais da França e da Itália e abrange desde bebês até crianças de doze anos de idade (BRITO, 2003, p. 36). O autor parte da ideia de que “a música é um jogo de crianças” (1995). A palavra “jogo” aqui está relacionada à palavra “execução” e “exercício”. Embora o jogo e a execução, para uma criança pequena, sejam espontâneos e a execução de uma obra ao piano por um pianista demande trabalho e tempo de estudo, em ambos os casos, as palavras têm função parecida, segundo Delalande (1995, p. 17). O jogo sensório-motor dos pequenos, ou jogo de exercício, tem uma função de adaptação. A criança pequena toma conhecimento do mundo exterior por meio de suas mãos e seus gestos. Ela adquire um certo número de esquemas motores que lhe dão domínio sobre seu ambiente. Da mesma forma o pianista adquire, por meio de exercícios, automatismos motores (*ibid.*). Delalande (2017, p. 19) afirma:

As crianças habitualmente produzem ruídos e, quando surge uma singularidade sonora que lhes detém a atenção, têm vontade de repeti-los. A partir de certa idade, a variação se soma à repetição e isso pode constituir o princípio dos processos de invenção musical na infância (DELALANDE, 2017, p. 19).

A partir da concepção da música como um “jogo”, Delalande relaciona os aspectos da prática musical às formas de atividade lúdica infantis sugeridas por Jean Piaget (1995, p. 15). A exploração do objeto sonoro e investigação do som e do gesto é um *jogo sensório-motor*, a significação do discurso e a expressão correspondem ao *jogo simbólico*; a organização e estruturação da linguagem musical correspondem ao *jogo com regras* (DELALANDE, 1995, p. 16). Cada tipo de jogo corresponde a idades diferentes da criança. O *jogo sensório-motor* predomina antes dos dois anos, o jogo simbólico aproximadamente aos quatro ou cinco anos e o jogo com regras aos seis ou sete anos (DELALANDE, 1999).

O autor relaciona cada uma dessas atividades lúdicas sugeridas por Piaget a três níveis visíveis de desenvolvimento musical, aos quais ele se refere como “condutas”: a *exploração*, a *expressão* e a *construção*. O autor relaciona a atividade sensório-motora do bebê na fase de *exploração* de sons e gestos e nos primeiros meses de vida, à exploração de materiais, tendo como produção sonora, inclusive o ruído. Aproximadamente, aos oito meses, observam-se comportamentos mais refinados nos quais a mudança dos gestos provoca modificações na produção sonora, por exemplo, na questão tímbrica (DELALANDE, 1999, p.49).

Com crianças de aproximadamente quatro ou cinco anos, na fase da *expressão* ou *jogo simbólico*, a “representação do real pelo som” é fortemente ligada à vivência afetiva; a expressividade sonora é o que move a conduta de produção sonora da criança (DELALANDE, 1995, p. 21; 1999, p. 49-50). Nessa fase, os gestos são características das emoções e estão registrados na música (DELALANDE, 1995, p. 22).

Observando as produções de crianças entre cinco e seis anos, Delalande (2017, p. 24) nota algo novo e muito interessante: “nessa idade, elas são capazes de construir. E a capacidade de construir se deve, simplesmente, à capacidade de antecipar”. O autor explica que a ideia de finalizar - preparar deliberadamente um fim para a improvisação - é típica aos quatro anos em meios muito favoráveis, porém, em geral, é sobretudo por volta de cinco ou seis anos que as crianças demonstram a consciência da forma. Isso se deve à habilidade de antecipação e a outras razões (*ibid.*). A criança, nessa idade, está entrando na fase que Delalande chama de *construção* ou jogo com regras.

Na fase da *construção*, ou do jogo com regras, há então uma necessidade de organização da música. Delalande (2017, p. 25) elucida que a capacidade de organizar uma forma está ligada a vários motivos. O primeiro, do qual já falamos, é o fato de que as crianças passam a ter a capacidade de antecipar. Eles podem projetar-se no futuro e pensar: “Encontrei

algo interessante, então vou fazer evoluir e conduzirei ao fim”. O segundo motivo é a comunicação com as demais pessoas através da música, o que denomina como componente retórico da forma. Por exemplo: quando há gravação, elas escutam novamente o que fizeram, o que incita uma atitude de desenvolvimento e finalização (*ibid.*).

O autor explica ainda que, em música, isso existe em forma de brincadeiras cantadas, como as fórmulas de escolha, quando fazemos uma frase entrar em uma estrutura melódico-rítmica. “É uma forma de jogo de encaixe, como aqueles que consistem em inserir triângulos dentro de triângulos e círculos dentro de círculos. Essas ideias estão na base da música ocidental polifônica, como nas formas de cânone e fuga, por exemplo” (*ibid.*). O jogo com regras, para Delalande, é tudo que pode constituir uma fonte de prazer na aplicação do sistema musical (DELALANDE, 1995, p. 22). 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 (DELALANDE, 1995).

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” (DELALANDE *apud* BRITO, 2003, p.40; DELALANDE, 2017, p. 16-17.).

O fato de que os jogos sensório-motor, simbólico e de regras se desenvolvam durante a infância favorece muito nosso trabalho em educação musical. Contribuir para o desenvolvimento de tais jogos, propiciando situações nas quais essas condutas possam se manifestar e se aprimorar é o suficiente para promover um perfeito desabrochar de músicos. Basta refletirmos sobre a constatação de que os jogos observados na infância estão intimamente ligados às condutas que definem a atividade musical de uma maneira geral (DELALANDE, 2017, p. 26).

Delalande (2017, p. 20) lembra que o educador deve estar pronto para guiar e fazer com que as crianças progridam em processos que são originalmente espontâneos, pois, se permanecemos no estágio da espontaneidade, não caminhamos e as crianças logo se detêm. “Acredito na importância de conduzir as pesquisas das crianças, de maneira a enriquecê-las para que se tornem formas de invenção e composição” (*ibid.*).

3.4 Considerações sobre Gordon e Delalande

Entendemos que a Teoria de aprendizagem musical de Gordon e as concepções de condutas da produção infantil de Delalande são de grande aplicabilidade para a prática do educador musical e para a compreensão do desenvolvimento musical da criança pequena. A ênfase da Teoria de Gordon (2008) está em como a música é aprendida; já Delalande (1995) coloca maior ênfase nos processos criativos, em como a música pode ser criada.

Gordon se distancia de Delalande em considerar que inicialmente a criança pequena, ou o bebê, tem o perfil de observador, pois, até os 18 meses, está em fase que chama de “absorção” e “resposta aleatória”, enquanto Delalande entende que desde os primeiros meses o bebê está na fase que denomina “exploração”, em que o bebê, pela exploração dos sons e gestos, inclusive exploração de objetos sonoros, já é capaz de criar. No entanto, as teorias dos autores não se contradizem, ao contrário, se complementam posto que Gordon, por exemplo, recomenda o canto de músicas e cantos modais e tonais maiores e menores, enquanto Delalande entende que esse campo deve ser expandido para músicas não europeias e músicas contemporâneas. O primeiro enfatiza a importância do canto e do contato do bebê com a música através da voz humana, enquanto o segundo, o desenvolvimento rítmico através da exploração dos objetos sonoros. Ambos se preocupam com a diversidade no repertório que deve ser apresentado à criança.

3.5 KENNEY (2008), PARIZZI (2009), STIFFT E BEYER (2003) e PARIZZI (2015)

Algumas pesquisas relevantes sobre o desenvolvimento do bebê têm sido feitas nas últimas décadas. Apresentaremos, primeiramente, uma síntese do desenvolvimento musical típico da criança entre zero e três anos de idade proposta pela autora norte americana Susan Kenney (2008). Falaremos a seguir sobre três pesquisas que retratam estudos que se relacionam com o assunto da presente pesquisa: “As vocalizações e o canto espontâneo”, de Betânia Parizzi (2009) e “A relação mãe-filho no projeto “Música para bebês”: um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês”, de Stiff e Beyer (2003) e “A música e o desenvolvimento do bebê, de Parizzi *et al.*, (2015).

A autora Kenney em seu texto “*Birth to six: Music Behaviors and How to Nurture Them*” propõe uma síntese do desenvolvimento musical da criança, apresentada em forma de quadro. Esta síntese é relevante para a presente pesquisa, pois traz parâmetros do desenvolvimento musical esperados em cada faixa etária, que serão considerados na etapa da

análise dos dados desta pesquisa. O período cronológico aqui apresentado vai do nascimento até os três anos de idade.

Quadro 4: Desenvolvimento musical típico da criança entre zero e três anos de idade

Idade	Desenvolvimento típico
De 0 a 3 meses	<p>São acalmados pela música.</p> <p>Podem ouvir estruturas melódicas e rítmicas.</p> <p>Vocalizam em resposta ao canto ou música gravada.</p> <p>Podem responder ao tom e ao contorno melódico cantado pela mãe.</p> <p>Mostram prazer em fazer sons.</p>
Dos 3 aos 8 meses	<p>Batem palmas, chutam e balançam objetos para fazer continuar sons agradáveis.</p> <p>Saltam para pedir ao adulto a repetição de uma música.</p> <p>Aproximam-se do cuidador quando este canta.</p> <p>Mostram preferência por certas músicas, em geral, pelas que ouvem mais.</p> <p>Imitam respostas de movimento rítmico musical.</p> <p>Brincam em tessituras vocais que, muitas vezes, ultrapassam três oitavas.</p> <p>Antes de 1 ano, as crianças conseguem distinguir músicas de seu cotidiano.</p>
Dos 8 aos 18 meses	<p>Reproduzem o que é ouvido.</p> <p>Começam a desenvolver a consciência do passado e do futuro, criando a memória necessária para o desenvolvimento musical.</p> <p>Tentam combinar os próprios movimentos ao ritmo da música.</p> <p>Tornam-se mais atentas, podem mover-se menos e concentrar-se mais na audição.</p> <p>Os movimentos passam a ter mais variedade e tornam-se mais expressivos.</p> <p>Começam a fingir.</p> <p>Gostam de explorar sons.</p> <p>Gostam de brincar com níveis extremos.</p> <p>Podem começar a correr.</p>
Dos 18 meses aos 3 anos	<p>O alcance vocal depende da estimulação do cuidador.</p> <p>Atentam-se mais ao som das palavras que ao significado das mesmas.</p> <p>Palavras, ritmo e contorno melódico costumam ser mais precisos que o passo, quando cantam/dançam músicas.</p> <p>Apresentam regulação temporal.</p> <p>Floresce a canção espontânea.</p> <p>Gostam de improvisar com instrumentos de percussão simples. <i>A improvisação é a chave para o desenvolvimento musical criativo.</i></p> <p>Aumento na capacidade de explorar o canto e a dança.</p>
3 anos	<p>Começam a dominar as estruturas de som típicas de sua cultura.</p> <p>Canções espontâneas tornam-se cada vez mais imaginativas. <i>Aos 3 anos, torna-se evidente a</i></p>

	<p><i>diferença entre as crianças que tiveram contato com o canto e aquelas que não tiveram.</i></p> <p>Conseguem identificar músicas pela melodia sozinhos.</p> <p>Maior variedade de movimentos em resposta às músicas gravadas. Os movimentos são mais controlados.</p> <p>Conseguem imitar o ritmo com a voz e com baquetas.</p> <p>Começam a criar padrões através da repetição rítmica de idéias.</p> <p>Experimentam sons curtos e longos.</p> <p>Pulam, galopam, equilibram-se sobre um pé, combinam dois movimentos locomotores.</p> <p>Fascinam-se com ressonâncias.</p> <p>Conseguem executar movimentos ritmos constantes e, por vezes, padrões rítmicos.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: Kenney, 2008.

Em sua tese de doutorado, Parizzi (2009) teve como objetivo verificar as relações entre o canto espontâneo e o desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos. A pesquisa de Parizzi (2009) constitui um importante referencial para o presente trabalho, pois apresenta com detalhes as aquisições vocais dos bebês em seu primeiro ano de vida, mostrando a relevância da participação dos pais e cuidadores nesse processo.

Tratando sobre a origem do canto espontâneo da criança, Parizzi (2009, p. 107) afirma que os sons musicais dos bebês durante seu primeiro ano de vida podem ser utilizados com finalidades musicais ou de comunicação. A alteração da função desses sons pode ser notada através de mudanças de timbre, altura, intensidade e duração.

No primeiro mês de vida, estão presentes no choro do bebê, que é sua primeira manifestação vocal, elementos da prosódia como variações de intensidade e altura, “padrões” rítmicos e fraseados (WELCH *apud* PARIZZI, 2009, p. 112). Nesse período, as vocalizações dos bebês são dependentes de seu padrão respiratório (PARIZZI, 2005a, p. 76). Em torno dos dois meses, “a criança torna-se capaz de produzir e de modular, através de vogais, seus primeiros sons melódicos vocais” (PARIZZI, 2009, p. 113).

Do quarto ao sexto mês de idade, o bebê passa a ser capaz de produzir consoantes e de brincar com a voz utilizando alturas, intensidades e timbres diferentes (PARIZZI, 2009, p. 114). Dos sete aos onze meses de idade, cresce o interesse do bebê por sons variados, pelo reconhecimento de sons diferentes e pela exploração de objetos sonoros (CARNEIRO *apud* PARIZZI 2009, p. 116). Nessa fase, ele passa a dominar “balbucios canônicos”, como “má, má, má” ou “dá, dá, dá” (PARIZZI, 2009, p. 116). Nessa idade, é comum os bebês apresentarem movimentos rítmicos regulares (*ibid.*). Ao ouvirem obras vocais ou instrumentais, reagem balançando o corpo de um lado para o outro e movimentando-se para

cima e para baixo se estiverem de pé. Parizzi reafirma que “após completar um ano de idade, as vocalizações dos bebês começam a trilhar dois caminhos distintos, visando ora a fala, ora o canto” (PARIZZI, 2009, p. 117).

No segundo ano de vida, os sons que os bebês utilizam para cantar e falar vão se diferenciando (DOWLING *apud* PARIZZI, 2009, p. 118). Próximo a um ano e meio de idade a diferenciação da utilização da fala e do canto fica nitidamente expressa (SLOBODA *apud* PARIZZI, 2009, p.118). “A fala passa a ser utilizada pela criança com finalidade de comunicação e as vocalizações passam a ser claramente percebidas como cantos espontâneos” (PARIZZI, 2009, p. 118). Por volta dos dezoito meses o vocabulário do bebê aumenta consideravelmente. Os cantos espontâneos têm semelhança à fala (*ibid.*). “Não existe a ênfase em direcionamentos rítmico-melódicos, como pontos culminantes, cadências, fraseado, quadratura ou outras formas de organização” (PARIZZI, 2009, p. 119).

Em relação aos bebês participantes da pesquisa, houve uma gradual diferenciação de suas falas e do canto. Apesar de não falarem perfeitamente as palavras, no início de seu segundo ano de vida, era possível perceber que os bebês, em geral, utilizavam claramente a fala e o canto em momentos e contextos diferentes, que tinham a ver com a função social de um e de outro comportamento.

A partir dos dezoito meses, intervalos melódicos distintos começam a aparecer, segundo Gardner (*apud* PARIZZI, 2009, p. 119). Os mais comuns são os de segunda e terça, maiores e menores. A afinação ainda não é precisa, ou temperada (PARIZZI, 2009, p. 119). Sloboda (1985, p.202) destaca o importante fato de que, mesmo que a criança após um ano de vida já comece a falar, raramente ela utiliza palavras em seu canto espontâneo inicial. Parizzi (2009) cita Moog (1976) que afirma uma palavra ou partes de palavras podem ocorrer “espalhadas em um fluxo de sílabas sem sentido”, ou no início de um canto espontâneo, o qual normalmente se desenvolve apenas com a repetição de uma única sílaba desta palavra.

Dessa fase até os dois anos de idade, com o empenho dos pais em ensinar as canções de sua cultura, a criança passa a tentar imitar trechos das canções que escuta, porém a imitação da melodia e dos ritmos de canções conhecidas somente deverá ocorrer por volta dos dois anos (PARIZZI, 2009, p. 121).

A pesquisa de Stiff e Beyer (2003) investigou e analisou a relação entre mãe e filho durante as aulas de música. Para isto, propôs o projeto “Música para bebês” como atividade de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em que bebês de até vinte e quatro meses puderam se matricular e receber aulas de música semanais, com duração

de 60 minutos, durante um semestre. A criança vinha acompanhada de sua mãe nas aulas ou de alguém que assumisse o papel de mãe (pai, tia, avó, babá etc.). O adulto deveria interagir com o bebê durante as atividades propostas em aula (BEYER, 2001, p. 616). As aulas foram registradas em fitas de vídeo. Da observação dos vídeos extraíram-se padrões de ação característicos da relação entre mãe e filho durante as aulas. Tal foco surgiu de repetidas observações empíricas sobre diferentes atitudes e comportamentos adotados pelas mães em sala de aula: algumas conversavam entre si; outras, tímidas, nunca cantavam para seus bebês; ainda outras mães, explosivas, ralhavam frequentemente com a criança; algumas outras extremamente preocupadas que seu filho fizesse “tudo certo” (*ibid*).

Stiff e Beyer (2003, p. 94 -96) discorrem sobre a formação do apego entre mãe e filho, apresentando elementos de interação da formação deste apego, desde a gestação até o pós-nascimento, tanto na direção da mãe para o bebê, como na direção do bebê para a mãe. Alguns dos elementos de interação mencionados são: toque, contato olho a olho, a voz da mãe, emparelhamento (comunicação humana através de movimentos), função de aguardar, entre outros (*ibid.*). As autoras explicam que alguns elementos dessa interação inicial permanecem por mais algum tempo e, assim sendo, poderia se utilizar desses elementos para intensificar o vínculo mãe-bebê nos encontros do “Música para Bebês”, resultando em maior aproveitamento das atividades e desenvolvimento musical.

Stiff e Beyer (2003, p. 97) sintetizam as ações ocorridas entre mães e bebês em quatro modos típicos de ação e interação. As autoras esclarecem que os tipos de interação são apresentados de forma a permitir uma sistematização das características mais comuns neles encontradas, porém, as mães interagem com seus bebês em um misto entre dois ou mais modos (*ibid.*). Os perfis de interação das mães sistematizados por Stiff e Beyer (2003) são:

- 1) Mãe retraída ou distraída:** é a mãe (ou pai) que por razões diversas não quer cantar ou dançar junto, ou então realiza o mínimo de atividades. Muitas vezes canta muito baixinho, quando solicitada a dançar, restringe-se a balançar de leve a criança.
- 2) Mãe hiper-participante:** esta mãe participa intensamente de todas as atividades, ela mesma quer experimentar todos os brinquedos e materiais, e assim às vezes até esquece de seu bebê. Neste modo de interação frequentemente ocorrem competições e conflitos entre mãe e bebê pelo uso dos materiais.
- 3) Mãe perfeita:** esta mãe que está sempre ocupada que seu bebê faça todos os exercícios corretamente. Se nesse caso o bebê não souber bater ou balançar “certo”, ela mesma se ocupa de fazer a atividade corretamente pelo bebê, ou então de tomar seu braço ou perna balançá-lo

corretamente. Note-se que o bebê tem poucas opções para experimentos: ou ele acerta na primeira tentativa – o que em geral é difícil – ou a mãe age por ele ou sobre ele.

4) Mãe equilibrada: ela estimula que seu bebê participe, mas também permite que o mesmo explore e demore para acertar. Em determinados momentos, cutuca e chama sua atenção quanto à atividade que está acontecendo, mas está sensível a certos momentos que o bebê está cansado, ou simplesmente parou para observar outros.

Stiff e Beyer (2003, p. 99) chegam à conclusão que o modo que mais dava espaço para o desenvolvimento musical do bebê era o da *mãe equilibrada* e que o modo de interação ia se modificando durante as aulas, rumo a ações mais equilibradas, onde o bebê tinha espaço para explorar livremente e também “errar” e a mãe estava disponível para assessorar o bebê quando ele precisava.

A pesquisa evidencia que, se o comportamento da mãe é estimulador, atencioso e sensível às necessidades do bebê (conversa com o bebê, olha para ele etc.), o bebê responde com maior interesse e tem um aproveitamento mais satisfatório da aula. Ainda, se a mãe se mostra mais distante, menos participativa, o bebê torna-se mais agitado, distraído, e tem o aproveitamento prejudicado, e, conseqüentemente tem menor desenvolvimento musical (*ibid.*). As autoras reforçam:

A apatia de alguns bebês durante as aulas de música está relacionada à falta de envolvimento do adulto com as atividades propostas pelo professor de música e com o próprio bebê. Por isso, Beyer ressalta a importância do trabalho sistemático e em grupo da educação musical para bebês. Dessa forma, outros bebês, pais e o professor podem desempenhar o papel de estimuladores dos infantes que têm um adulto não participativo nas aulas de música (BEYER *apud* SANTOS, 2013, p. 72).

Isso reforça a Teoria das Zonas de Desenvolvimento de Vygotsky, que aponta que por meio da interação com o outro e por meio da imitação, as crianças podem desenvolver conhecimentos que, sozinhas, dificilmente conseguiriam, ou que senão, levariam um tempo muito maior (VYGOTSKY *apud* FINO, 2001, p. 277).

Stiff e Beyer (2003) concluem ainda que os vínculos entre mãe e filho são estabelecidos num processo, que se inicia antes do nascimento e continua durante toda a vida. Assim sendo, as aulas de música para os bebês configuram uma oportunidade de desenvolver o apego, sendo possível, posteriormente, canalizar os resultados de uma relação de apego forte entre mãe e bebê para obtermos um maior desenvolvimento musical dos bebês.

Baseada na teoria de Piaget (1987), Beyer (*apud* SANTOS, 2013, p. 72) reconhece que a aquisição do saber musical também acontece mediante a ação do sujeito sobre o objeto e a reorganização interna do mesmo. “Assim, para que haja construção de estruturas no

cérebro, é preciso que haja interação sobre o objeto musical, permeado por vínculos importantes com os pais ou cuidadores” (*ibid.*) Além disso, a música é considerada também por Beyer como um elemento terapêutico que mobiliza as emoções e motiva a relação entre os bebês e os adultos. Entretanto esse trabalho não relacionou especificamente o comportamento dos adultos ao desenvolvimento musical dos bebês, o que é justamente o objetivo central da presente pesquisa.

Os resultados da investigação “A música e o desenvolvimento do bebê”, de Parizzi *et al.* (2015) vão ao encontro do estudo de Stiff e Beyer (2003), confirmando os perfis de mães apontados pelas autoras e a relação de seus comportamentos com o desenvolvimento musical dos bebês durante as aulas de música. A pesquisa foi desenvolvida no Ambulatório da Criança de Risco – ACRIAR, do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais e teve por objetivo investigar se a educação musical pode acelerar o desenvolvimento de bebês nascidos muito prematuros, considerando-se, principalmente, o desenvolvimento vocal e de interação social (PARIZZI *et al.*, 2015, p. 3).

Os resultados finais da pesquisa apontaram para um maior desenvolvimento dos bebês do grupo experimental em relação aos do grupo controle, considerando os requisitos investigados: respostas vocais e de interação social (PARIZZI *et al.*, 2015, p. 5). No entanto, os resultados observados em relação às crianças do grupo experimental referem-se principalmente a dezessete dos vinte bebês integrantes. Os jurados unanimemente constataram que três bebês, embora tenham participado deste grupo, não demonstraram o mesmo desenvolvimento atingido pelas demais crianças (PARIZZI *et al.*, 2015, p. 7).

Ao refletirem sobre as possíveis razões que possam ter contribuído para este resultado e observando atentamente os vídeos das aulas desses três bebês, os pesquisadores constataram que dois deles tinham algo em comum. Suas mães, mesmo inicialmente tendo demonstrado interesse em que seus filhos participassem das aulas de música, não se comportaram durante as aulas como as mães das outras dezessete crianças do grupo experimental. Essas mães interagiram pouco com os filhos e tinham uma aparente dificuldade em atender nossas solicitações (como, por exemplo, cantar com a professora alguma canção, movimentar pela sala com os bebês nos braços). Demonstavam certo estado de apatia ou timidez em relação ao que acontecia durante as aulas (*ibid.*). Segundo Parizzi *et al.* (2015, p. 8) foi possível identificar que essas duas mães se enquadram perfeitamente na categoria das “mães retraídas” (STIFFT e BEYER, 2003), pois durante as aulas elas mantiveram uma interação muito tímida

com seus filhos, com verbalizações pouco frequentes, quase inaudíveis, e uma movimentação corporal limitada e pouco expressiva.

O comportamento dos pais do terceiro bebê que não conseguiu atingir o nível de desenvolvimento dos demais do grupo experimental apresentou um padrão diferente. Pai e mãe participavam sempre das aulas de música com a criança e, apesar das constantes recomendações dos pesquisadores, estes não conseguiam evitar cobranças em relação ao desempenho do bebê, exigindo do filho um “comportamento exemplar”. Eles davam comandos verbais à criança, como “faça isso, filhinho”, “olhe para a tia”, “toque direitinho” e interpretavam, à sua maneira, qualquer tipo de comportamento ou mudança de humor da criança. Se ele não se interessava por um instrumento musical, por exemplo, eles diziam: “desse eu não gosto, tia, prefiro o tambor”. Se ele não movimentava o corpo a partir de um estímulo sonoro, eles diziam: “agora eu não estou com vontade, tia”. Entretanto, mesmo concordando com os pesquisadores sobre essa atitude inadequada, os pais não conseguiam mudar seu comportamento. A criança foi adquirindo uma atitude mais passiva ao longo do trabalho, o que acabou por comprometer seu desenvolvimento (*ibid.*). Os pais deste bebê foram inseridos na categoria da “mãe (e pai) perfeita (o)” (STIFFT e BEYER, 2003). Sua ansiedade em relação ao bom desempenho da criança nas aulas fez com que eles agissem por ela, o que provavelmente contribuiu para o comportamento passivo do bebê (*ibid.*).

3.6 A “parentalidade intuitiva” e a “musicalidade comunicativa”

Os conceitos de “parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”, propostos por Papousek M. (1996) e Stephen Malloch (1999/2000), respectivamente, explicam o comportamento dos pais com seus bebês em fases e situações variadas. Essas teorias, que serão apresentadas a seguir, servirão de referência para as discussões dos resultados apresentados acerca do comportamento dos pais nas aulas de música ministradas para esta pesquisa.

A importância da atuação dos pais e cuidadores como “professores competentes” da língua materna e como mediadores de influências tem sido elucidada em estudos realizados no contexto sociocultural das crianças, como afirma Papousek, M. (1996, p.38). Esse comportamento dos adultos é denominado por alguns autores como “parentalidade intuitiva” e pode ser definida como uma “habilidade dos adultos para proteger, alimentar, estimular e ensinar as características de uma dada cultura a seus bebês” (SHIFRES, 2007, p.15). Conforme Parizzi (2009, p.108), essa atuação dos adultos ocorre de forma inconsciente

através de intervenções intuitivas e é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de comunicação da criança. Um exemplo dessa pré-disposição inconsciente é a maneira como pais e cuidadores alteram sua forma de falar quando se dirigem aos bebês (PARIZZI, 2009, p. 109). Segundo Shifres:

As interações entre adultos e bebês exibem uma série de características que, em princípio, evocam modos de produção, organização, recepção e comunicação musical. Por essa razão, têm sido vistas como manifestações “protomusicais” (SHIFRES, 2007, p.15).

A “parentalidade intuitiva” se expressa na fala dirigida ao bebê por meio de um conjunto de características claramente musicais que podem ser analisadas em termos formais, rítmicos, melódicos, timbrísticos, contrapontísticos etc. (SHIFRES, 2007, p. 13). A esse respeito, Papousek (1996) afirma:

Pais e cuidadores demonstram propensão intuitiva para falar ao recém-nascido e para lhe propiciar o primeiro contato com a educação musical. Eles ajustam os estímulos vocais, visuais, gestuais e táteis de forma a ir ao encontro das capacidades perceptuais e cognitivas do bebê, enquanto respeitam as preferências e limitações da criança. Essa atuação facilita e colabora para o desenvolvimento das primeiras competências musicais da criança (PAPOUSEK M., 1996, p.90).

Dessa maneira, pais e cuidadores das mais diversas culturas, por meio da “parentalidade intuitiva”, apresentam aos bebês modelos de sons vocais, estimulam a imitação desses sons, recompensam os bebês por sua atuação e, didaticamente, ajustam essa intervenção às possibilidades de vocalização da criança naquele momento (PAPOUSEK M., 1996, p. 97). Essa universalidade aponta para uma pré-disposição biológica comportamental de pais e bebês ao invés de tendências de comportamento transmitidas através da cultura (PAPOUSEK, M., 1996, p. 97).

Essas características musicais da fala dirigida aos bebês têm também grande importância na comunicação não linguística do bebê, “assim como na experiência de si mesmo e do mundo, através de uma predisposição de compartilhar impulsos, interesses, ações e significados com o adulto” (SHIFRES, 2007, p. 13). Segundo o autor, os movimentos altamente sofisticados de membros, cabeça e rosto, que se manifestam em bebês muito pequenos, demonstram essa predisposição para tal abordagem. Esses comportamentos são uma manifestação da significativa atividade de um sistema neural que funciona desde o nascimento - a Formação Motora Intrínseca - que suporta a atuação regulada no tempo, de

acordo com um pulso (ou padrão regularidade) chamado Pulso Motor Intrínseco (evidente em grande parte do comportamento dos infantes: movimentos, orientações da atenção, respostas expressivas etc.) (*ibid.*). Esse sofisticado controle temporal dos movimentos explícitos tem levado Colwyn Trevarthen (TREVARTHEN, 2000, *apud* PARIZZI, 2009, p. 111) a falar de uma “musicalidade de condutas”, ao considerar que os movimentos dos bebês decorrem muito mais da capacidade inata de comunicação e de imitação do que pela locomoção e manipulação - habilidades que emergem mais tardiamente nos bebês humanos (*ibid.*).

A partir desse contexto, Stephen Malloch (1999/2000) chegou ao conceito de “musicalidade comunicativa: uma 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” (MALLOCH, 1999/2000, p. 29-52). Desta maneira, o autor cria “limites importantes entre a “musicalidade comunicativa”, uma característica da espécie, e a música em si, uma característica da cultura” (MALLOCH 1999/2000, p. 111).

A “musicalidade comunicativa” proporciona condições suficientes para que ocorra uma rica interação entre mães e bebês. Apesar de o bebê não estar familiarizado, nem ter desenvolvimento cognitivo suficiente para compreender as regras de sintaxe e de gramática que regem a linguagem, ele é capaz de interagir com sua mãe, às vezes como receptor, outras vezes, como emissor em um processo de comunicação (MALLOCH, 1999/2000, p. 29).

Portanto, a base da comunicação humana é a “musicalidade comunicativa”, deflagrada e incentivada pela “parentalidade intuitiva”, e muito evidente nas condutas comunicativas dos primeiros meses de vida do bebê, como aponta Parizzi (2009, p. 111). Muitos dos aspectos identificados nessas condutas são altamente explorados na música, como pulso, melodia, timbre e narrativa (SHIFRES, 2007, p. 16).

O pulso refere-se à recorrência temporalmente regular de eventos na interação. A partir de uma análise espectrográfica, Malloch (1999/2000) provou a natureza pulsátil de interações Mãe-Bebê. Como concluíram Colwyn Trevarthen e Kenneth J. Aitken (2001, *apud* ILARI, 2009, p. 37), a comunicação entre mães (ou cuidadores) e bebês é naturalmente rítmica: os bebês vocalizam e as mães respondem, sempre obedecendo a um padrão rítmico, como se cada um soubesse sua vez de participar da “conversa”. Por isso, segundo Ilari (2009,

p. 37) é comum que bebês já consigam distinguir ritmos contrastantes e aprendam a associá-los às diferentes atividades cotidianas.

Os contornos melódicos e timbrísticos da vocalização definem a qualidade, ou o caráter expressivo da comunicação que pode ser percebido nos contornos modulares expressivos que se movem durante e através do tempo, e que consistem de atributos psicoacústicos das vocalizações - a altura e o timbre -, e dos atributos de direção e intensidade dos movimentos corporais realizados no momento da interação (MALLOCH, TREVARTHEN, 2008, p. 4).

A integração da qualidade (contornos melódicos e timbrísticos) e do pulso resulta em expressões e intenções, nomeadas como 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 lapso de tempo (*ibid.*). A narrativa, segundo Shifres (2007, p. 14), se refere a um modo de construir encadeamentos significativos de eventos organizados em um pulso e com determinados valores de qualidade em um jogo concertante que adquire, pela mesma criação conjunta, um significado compartilhado. Malloch (1999/200, p. 45) afirma que essas narrativas “são a própria essência da sociabilidade humana e comunicação”.

No contexto da Educação Musical dedicada aos bebês, os pais exercem a sua “parentalidade intuitiva”, recorrendo para isso à sua “musicalidade comunicativa” e à dos bebês por meio de gestos expressivos; movimentos de cabeça e membros; balbucios; falas ritmadas e repetitivas, num registro agudo. A forma como essa interação ocorre pode ser decisiva em seu processo de desenvolvimento musical.

Nas aulas de música ministradas para a pesquisa, já podemos observar essa interação. Os pais, de modo geral, estavam atentos às necessidades e eventuais choros dos bebês, procurando atendê-los com carinho e esmero. Por vezes, observamos trocas de olhares e sorrisos entre pais e filhos, deixando-os alegres e confiantes a participarem da aula. É notável, ainda, as alterações na forma de falar ao se dirigirem aos bebês, utilizando timbres mais agudos e uma fala mais pausada, e os “exageros” nos gestos para incentivar a participação do bebê na atividade proposta.

CAPÍTULO 4
RESULTADOS E DISCUSSÃO

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Capítulo Metodologia ficou estabelecido que a Análise de Produto e a Análise de Conteúdo seriam as abordagens metodológicas utilizadas nessa pesquisa.

Na etapa Análise de Produto, seis jurados, divididos em dois grupos de três, analisaram vídeos de cenas iniciais e finais de aulas de música dos bebês envolvidos na pesquisa. Os jurados deveriam analisar o desenvolvimento musical dos bebês e comentar as relações dos adultos presentes nas aulas com os bebês e dos bebês com os adultos.

Como já mencionado no Capítulo Metodologia, os três jurados do primeiro grupo foram identificados como **1A**, **2A**, **3A** e os três jurados do segundo grupo foram identificados como **1B**, **2B** e **3B**.

Conforme já apresentado no Quadro 1, no Capítulo Metodologia, participaram desta pesquisa 9 bebês, de 6 a 18 meses de idade. A Turma A, do CMI, foi composta por dois bebês: Taís (14 meses), acompanhada por seu pai, e Sara (12 meses), acompanhada por sua mãe. A Turma B também do CMI, foi composta por três bebês: Mateus (8 meses) acompanhado por sua tia, Rafael (8 meses) acompanhado por sua mãe, e Júlio (6 meses), acompanhado por sua mãe. A Turma C, do Colégio Cristão Ebenézer, foi composta por quatro bebês: Ana (6 meses), César (6 meses), Jéssica (15 meses) e Maria (9 meses), todos acompanhados pela professora regente e uma auxiliar durante as aulas. Os nomes de todos os participantes são fictícios, servindo para identificação dos componentes de cada turma.

Os jurados **1A**, **2A**, **3A** analisaram os vídeos das aulas iniciais e finais das Turmas A (CMI) e C (Colégio Cristão Ebenézer) e os jurados **1B**, **2B** e **3B** analisaram os vídeos das aulas iniciais e finais das Turmas B (CMI) e C (Colégio Cristão Ebenézer). A amostra foi determinada por critérios de tipicidade e oportunidade. Portanto, as cenas escolhidas foram as mais relevantes e expressivas em relação ao comportamento dos pais (MALLOCH, 1999; e MALLOCH e TREVARTHEN, 2009; CARNEIRTO e PARIZZI, 2011; STIFFT e BEYER, 2003), e ao desenvolvimento musical dos bebês no decorrer das aulas (GORDON, 2008; DELALANDE 1995; KENNEY, 2008; CARNEIRO, 2006; PARIZZI, 2009; PARIZZI, 2013; CARNEIRTO e PARIZZI, 2011).

Os jurados foram orientados a analisar o desenvolvimento musical dos bebês e comentar as relações dos adultos presentes nas aulas com os bebês e dos bebês com esses adultos. Esta foi a única orientação fornecida aos membros do júri para evitar uma possível

indução de categorias e qualidades observáveis. Nas Turmas A e B, os adultos presentes eram os pais, uma tia e a professora de música. No caso da Turma C, como a aula era em escola regular, os adultos presentes eram a professora titular da turma, uma auxiliar e a professora de música (esta pesquisadora). Os educadores musicais que fizeram parte do júri têm ampla experiência com educação musical infantil, inclusive com musicalização para bebês.

As análises fornecidas pelos jurados foram, então, submetidas à Análise de Conteúdo, com o objetivo de identificar se havia padrões recorrentes nas falas dos seis jurados e se esses padrões poderiam ser agrupados por afinidades. Assim, as falas mais significativas dos seis jurados sobre o desenvolvimento musical dos bebês e sobre o comportamento dos adultos (pais, tia, professora de música e professoras da Turma C) nas aulas de música serão aqui apresentadas e posteriormente analisadas, com vistas a criar relações entre os padrões delineados e o aporte teórico da presente pesquisa.

Assim, por meio da Análise de Conteúdo foi possível constatar que havia padrões de comportamento dos adultos presentes nas aulas (professora de música, pais, tia, professora da escola regular e auxiliar na escola regular), bem como no comportamento musical dos bebês, o que será apresentado a seguir.

4.1 Análise de Conteúdo

Os comentários dos jurados serão apresentados turma por turma, sendo organizados da seguinte maneira: (1) comentários sobre os comportamentos dos adultos em sala (professora de música, mãe, pai, tia - na escola de música, e professora de música, a regente de classe e a auxiliar - na escola regular); e (2) comentários sobre o desenvolvimento musical dos bebês nas primeiras e últimas aulas. Em ambos os casos, serão apresentados neste momento do trabalho os padrões delineados pelos jurados (em negrito) a partir de seus comentários.

Turma A

Como já explicitado anteriormente, as aulas da Turma A aconteciam em ambiente de escola de música especializada e os bebês eram acompanhados pela mãe (Sara-12 meses) e pelo pai (Taís-14 meses).

Acerca da participação dos acompanhantes nas aulas da Turma A, os jurados identificaram que os pais de modo geral eram **atentos** e atuavam como **modelo a ser imitado**

pelos bebês. No entanto, o pai de Taís **interferia** nos comportamentos da filha, enquanto a mãe de Sara a deixava reagir de forma **mais livre e autônoma**.

O pai da Taís interferia mais nas aulas e no jeito da criança fazer as coisas (JURADO 3A).

O pai da Taís canta diversas vezes olhando para ela, como se estivesse dizendo “olha, estou cantando com você”. Esse contato visual é realizado várias vezes pelo pai (JURADO 2A).

A mãe de Sara participava, e deixava sua criança com mais autonomia (JURADO 3A).

Responsáveis participam de forma mais efetiva, foram modelo a ser imitado pelos bebês, o desenvolvimento fica muito mais nítido. É gritante a diferença da outra turma em que os pais não participam (JURADO 1A).

Acerca da participação da professora de música nas aulas da Turma A e da relação desta com os bebês e dos bebês com ela, os comentários dos jurados apontam que a professora se mostrou **atenta** às respostas dos bebês, com o **olhar voltado para as crianças e provocativa**, e que Sara interagiu mais com a professora que Taís.

A professora demonstrou atenção às manifestações das crianças, imitando suas vocalizações e propondo outras novas (JURADO 3A).

Gostaria de ressaltar o olhar atento da professora, provocando as crianças no momento certo, a partir do que elas próprias traziam (JURADO 3A).

De modo geral, Taís parece ainda não estabelecer diálogos musicais com a professora ou outros integrantes, estando atenta a seu próprio instrumento ou atenta, por meio do olhar, à professora e às outras crianças (JURADO 2A).

Sara utiliza essa ferramenta mais de uma vez, já demonstrando saber o resultado de sua ação. De forma geral, Sara demonstra estabelecer mais diálogos desde o início das aulas, provocando e respondendo a provocações de forma natural. Sara provoca a professora, por meio da voz ou do instrumento, e volta a tocar sem surpresa, como se o retorno da professora à atividade fosse algo esperado (JURADO 2A).

Apresentaremos, a seguir, os comentários dos jurados acerca do desenvolvimento musical dos bebês da Turma A nas aulas iniciais e nas aulas finais, bem como os padrões delineados por esses comentários (em negrito).

Aulas iniciais da Taís: A partir das falas dos jurados, ficou claro que Taís nas aulas iniciais tinha o **pulso interno estabelecido, movimentos corporais contidos, não balbuciava, era observadora e não imitava** com frequência as ações propostas pela professora.

Nas aulas iniciais Taís demonstra ter um pulso interno bem estabelecido, bem como uma percepção da presença/ausência de som (som/silêncio) (JURADO 3A).

Durante as primeiras aulas a Taís permanece mais observadora e quase não apresenta alguma imitação. Os momentos em que ela toca o instrumento dá a impressão de que não está imitando, mas explorando. No entanto, a professora e os adultos parecem atrair mais a atenção dela do que o instrumento em si, de forma que se percebe que ela está interagindo com a aula, mas por meio da observação. Não há manifestações vocais e mesmo as manifestações corporais são poucas, aparecendo apenas na música marcha soldado – Quando ela levanta e mexe as pernas parece demonstrar que não é uma música estranha a ela, talvez por isso seja a única que ela interaja mais com o corpo (JURADO 2A).

Taís é mais introspectiva (JURADO 1A).

Aulas finais da Taís: os jurados observaram que a criança mantém sua característica **observadora**, mas apresenta **um comportamento mais ativo** nas aulas principalmente pelo **aumento de sua movimentação corporal**.

Mantém os itens citados anteriormente e demonstra mais atenção e maior imitação dos gestos feitos pelos adultos (JURADO 3A).

Durante as aulas finais, Taís parece continuar mais observadora que participativa. Podemos ver que está mais solta por meio dos seus movimentos corporais. Apesar de ainda não demonstrar diálogos por meio dos instrumentos, voz ou mesmo pelos movimentos, ela já dança e se mexe enquanto observa. É interessante ressaltar que não dá para perceber se esses movimentos remetem à dinâmica da música, parecem ser apenas movimentos afetivos demonstrando que ela está mais solta e gostando da aula (JURADO 2A).

Não conseguimos perceber tanto desenvolvimento da Taís, sendo que o que mais ressalta é uma maior soltura dos movimentos corporais. No entanto, ela parece estar participando mais como expectadora do que

como alguém que está realmente interagindo com o grupo (JURADO 2A).

Não podemos dizer quanto ao que Taís apreendeu. Acredito que ela é daqueles bebês que não são de demonstrar visivelmente, mas interiormente estão apreendendo tudo, pois acredito ser ela mais tímida (JURADO 1A).

Aulas iniciais da Sara: a partir dos comentários dos jurados, percebemos que Sara nas aulas iniciais é **ativa, percebe contraste de som e silêncio, vocaliza, interage e imita a professora, toca os instrumentos e se movimenta corporalmente.**

Nas aulas iniciais apresenta percepção da presença e ausência do som (som/silêncio). Demonstra grande engajamento na aula, vocalizando, chamando a música de novo, nos momentos em que a mesma era interrompida, e interagindo com a professora vocalmente (JURADO 3A).

Sara parece interagir mais do que apenas observar. Desde o início os gestos motores e vocais dela demonstram interesse claro em interagir com a professora. A imitação também é clara, pois, diferente da Taís, que parecia estar imersa no seu próprio instrumento, Sara alterna entre observar e tocar/cantar. Olha para a professora e imita, olha e imita (JURADO 2A).

Sara é mais expansiva, responde musicalmente por meio do corpo, principalmente (JURADO 1A).

Aulas finais da Sara: Os jurados observaram que Sara mantém sua atitude muito **ativa, demonstra maior capacidade de imitação, faz interferências rítmicas, reconhece contrastes de andamento, antecipa a ocorrência desses contrastes e percebe que a música alterna momentos vocais e instrumentais.**

Além da manutenção dos itens observados no início, Sara demonstra maior capacidade de imitação da professora, inclusive imitando o glissando no xilofone feito pela mesma; vocaliza com “Nhén-nhém”, consegue realizar interferência rítmica na música Dó, Ré, Mi, Fá; reconhece mudanças de andamento (rápido/lento) e pede pra música continuar (JURADO 3A).

Sara continua muito participativa. Em todas as aulas ela interage de diversas formas com a professora e com os outros adultos. Responde às provocações, imitando a professora, e também cria provocações para que a professora e os adultos a acompanhem. Um aspecto muito

interessante foi que, nas aulas finais, Sara não apenas provoca e imita, mas também antecipa. Alguns momentos, como na música “Dona Tartaruga”, ela toca e faz os movimentos da música antes mesmo dos adultos, demonstrando já saber o que vai acontecer na canção e que não está presa ao que os adultos estão fazendo. Outro aspecto a se notar foi a percepção de alternância entre voz e instrumento. Em alguns momentos do vídeo Sara demonstra perceber que a música alterna momentos vocais e instrumentais. Seus gestos e provocação são diretamente relacionados a esses momentos (JURADO 2A).

Sara faz intervenções com respostas além, quando se expressa vocalmente na música “Pinguim”, e no andamento da música “Tartaruga” (JURADO 1A).

Turma B

Os três bebês da Turma B eram Mateus (8 meses), acompanhado pela tia, e Rafael (8 meses) e Júlio (6 meses), acompanhados pelas mães

Acerca da participação dos acompanhantes nas aulas da Turma B, os jurados identificaram que mães, em geral, eram **ativas, atentas, cantavam** e se dispunham a participar das atividades propostas. No entanto, a mãe de Rafael se destaca como **muito ativa e atenta às respostas do filho**, enquanto a mãe de Júlio se **mostra menos participativa**. A tia de Mateus também é **participativa, segundo** observações dos jurados.

A mãe de Júlio tem um perfil menos participativo. No entanto, apesar de ser menos interativa, tinha uma participação melhor em algumas atividades (JURADO 2B).

A mãe de Júlio participa, porém com pouca animação e expressividade durante as atividades. Em alguns momentos deixa de incentivar o filho por não reproduzir o que a professora estava propondo. Não estava presente em algumas aulas (JURADO 3B).

A tia de Mateus tem um perfil mais participativo (JURADO 2B).

A tia de Mateus participa ativamente e demonstra interesse ao procurar reproduzir o que a professora propõe durante as atividades (JURADO 3B).

Rafael tem uma mãe mais participativa, que canta, e que busca interação com o filho através do olhar. Quando tem mais estímulos, Rafael para pra observar, aprendendo através da observação. Esta mãe tem uma atitude muito interessante que é de sempre buscar o olhar dele e participar de tudo. Essa interação dos dois com certeza foi um dos principais motivos dele ter se desenvolvido tanto musicalmente (JURADO 2B).

A mãe de Rafael participa ativamente durante as atividades com animação e expressividade. É a mãe que mais sorri e faz contato visual com o filho durante as aulas. Estava presente em todas as aulas filmadas (JURADO 3B).

Observando o recorte das aulas, é possível perceber que as crianças que tiveram como acompanhante uma pessoa mais ativa e interativa, nas aulas finais as crianças se manifestaram musicalmente com mais desenvoltura (JURADO 2B).

Todas as mães olharam para o filho, tentaram acompanhar o que a professora faz, estavam atentas, cantaram as músicas que tem canções e/ou melodias com sílabas neutras, participaram ativamente, foram pacientes, compreenderam e respeitaram a forma de seu filho se expressar, contribuíram para a harmonia da aula, evidenciaram uma relação afetiva com seus filhos, incentivaram os filhos a participar, demonstraram alegria quando o filho participava mais, tiveram postura coerente com as propostas pedagógico-musicais, como por exemplo, movimentaram de acordo com a música (última atividade aulas iniciais), estavam atentas às mudanças de andamento, e reagiram à música com expressividade (JURADO 1B).

Acerca da participação da professora de música nas aulas da Turma B, da relação desta com os bebês e dos bebês com ela, os comentários dos jurados apontam que houve **empatia** da professora para com os bebês, e que estes se sentiram **estimulados pelo comportamento expressivo da professora**, o que os levou a estarem mais **atentos e se comunicarem** mais com ela por meio de vocalizações e/ou performance instrumental. Rafael e Mateus foram citados em relação à busca de interação com a professora.

A interação entre a professora e bebês se dá principalmente pela relação empática. No decorrer dos vídeos, a professora demonstra que compreende o comportamento e a forma de comunicação dos bebês, realizando gestos expressivos, direcionando seu olhar para cada bebê, e apresentando uma linguagem apropriada para a faixa etária (JURADO 1B).

O comportamento da professora estimulou reações como a participação ativa dos bebês, e de expressões faciais que demonstraram alegria, atenção, e o olhar do bebê também direcionado para a professora, o que resultou em uma comunicação direta entre o bebê e a professora (JURADO 1B).

O comportamento expressivo da professora e o modo que se aproxima dos bebês atrelados às práticas realizadas e a utilização dos recursos pedagógicos permitiram a construção de vínculos entre professora e bebês. Vale lembrar que, nos vídeos apresentados houve momentos em

que foi perceptível balbucios/vocalização de alguns bebês, que é uma forma também do bebê se manifestar, comunicar e de interagir (JURADO 1B).

Nas aulas iniciais, Mateus e Rafael buscam interação com a professora através de vocalizações e performance nos instrumentos (JURADO 3B).

Mateus, nas aulas iniciais, brinca de pergunta e resposta com a educadora (JURADO2B).

Apresentaremos a seguir os comentários dos jurados acerca do desenvolvimento musical dos bebês da Turma B nas aulas iniciais e nas aulas finais, bem como os padrões delineados (em negrito).

Aulas iniciais do Júlio: A partir dos comentários dos jurados, é possível observar que Júlio nas aulas iniciais é mais **observador, explora pouco os instrumentos**, movimenta mais o corpo nos momentos em que a mãe dança com ele no colo.

Praticamente não explora os instrumentos durante os momentos registrados. É o aluno mais novo, o que pode contribuir para a sua participação ser diferente dos demais alunos. Demonstra maior interesse no momento da dança (JURADO 3B).

Júlio com seis meses tem um perfil mais observador (JURADO 2B).

Dos sete trechos de atividades apresentadas no vídeo das aulas iniciais, Júlio participou de todas. No primeiro aparentou estar disperso, mas no restante estava atento. No segundo, observou sua mãe e os demais integrantes do grupo e estava atento aos sons e ao que acontecia. Apenas no quinto trecho participou tocando de modo mais ativo. E no sétimo, movimentou bastante as pernas no momento que a mãe dançava a música o carregando (JURADO 1B).

Aulas finais do Júlio: Os jurados observaram que Júlio **vocaliza** mais nas últimas aulas, **participa mais, tem percepção de finalização, se comunica movimentando o corpo.**

Canta a palavra “pau” no final da canção “Borboletinha” (JURADO 3B).

Passou a usar mais a voz (JURADO 2B).

Foi perceptível que Júlio desenvolveu escuta ativa, ficou um pouco mais participativo, se expressou com a voz, percepção do fim de uma música, aspectos motores, melhorou sua comunicação por meio do corpo (JURADO 1B).

Aulas iniciais do Rafael: A partir dos comentários dos jurados, é possível observar que Rafael é **bastante ativo, observa atentamente, explora os instrumentos, interage vocalizando e tocando os instrumentos, identifica contraste de andamento, movimenta o corpo e se comunica** para que a professora continue vocalizando.

Explora os instrumentos. Movimenta-se enquanto escuta música. Busca interação com a professora através da performance nos instrumentos. (JURADO 3B).

Quando tem mais estímulos ele para pra observar, aprendendo através da observação (JURADO 2B).

Dos sete trechos de atividades apresentadas no vídeo das aulas iniciais, Rafael participou de todas. Em todos os trechos teve participação bem ativa, esteve atento às sonoridades e às propostas direcionadas pela professora. No primeiro trecho, tocou o instrumento de percussão (ovinhos) de acordo com o andamento da música. No segundo, observava atentamente as mãos e em seguida tocaram os ovinhos e movimentou o corpo expressando a música. Demonstrou interesse pelos instrumentos e objetos que a professora apresentava. No quinto trecho, bateu a mão no chão realizando uma rítmica, em resposta ao silêncio que a professora realizou, foi uma forma de comunicar musicalmente que queria a continuidade da sonoridade que ela estava produzindo (JURADO 1B).

Aulas finais do Rafael: Os jurados observaram que Rafael **continua participativo, interage, toca o chocalho para fazer a música voltar, percebe contraste de andamento, mas ainda não apresenta regulação temporal, vocaliza, faz interferências, percebe e vocaliza movimento sonoro e apresenta senso de finalização.**

Percebe o esquema para “chamar” a música (toca o chocalho). Percebe o andamento da canção e toca adequadamente (ainda sem precisão devido à sua idade). Reproduz o ostinato rítmico tocado no tambor pela professora (canção Dó-ré-mi-fá). Canta um trecho da canção A Barata utilizando as vogais “a” e “o”. Vocaliza enquanto escuta músicas “sem letras”. Imita as vocalizações (movimento sonoro) emitidas pela professora. Reproduz corporalmente o movimento sonoro da canção ouvida durante a aula. Reproduz o ostinato rítmico tocado no piano pela professora (JURADO 3B).

Manifesta-se mais vocalmente, tem um senso de finalização desenvolvido (atividade da música “Dó ré mi fá”) além do que a turma dele manifestou. Percebe andamento, faz interferências e toca

maravilhosamente o piano mostrando muito desenvolvimento musical! (JURADO 2B).

Foi perceptível que Rafael desenvolveu sua comunicação não linguística, sua gestualidade e movimentos ficaram mais musicais, apresentou mais expressividade facial, elevou seu nível de concentração, desenvolveu pequenas ideias musicais, fraseados, percepção de andamento, escuta ativa, percepção do movimento sonoro, diálogo musical (JURADO 1B).

Aulas iniciais do Mateus: A partir dos comentários dos jurados, é possível observar que Mateus é **ativo, explora os instrumentos, demonstra pulso interno, movimenta o corpo, interage através de vocalizações e da performance, percebe som e silêncio e pede para a "música voltar"**.

É o aluno que mais explora os instrumentos. Demonstra o seu pulso interno. Movimenta-se enquanto escuta música. Busca interação com a professora da performance nos instrumentos. Percebe o esquema para fazer a música “voltar” (toca o chocalho) (JURADO 3B).

É mais corporal/instrumental. Muito interativo com a aula, pedindo mais, brincando de pergunta e resposta com a educadora, percebe som e silêncio e toca com desenvoltura (JURADO 2B).

Dos sete trechos de atividades apresentadas no vídeo das aulas iniciais, participou de todas. Demonstrou estar atento e envolvido com as práticas em todos os trechos. No terceiro trecho, respondeu às sequências rítmicas feitas pela professora, executando um ritmo com seu instrumento de percussão. No sétimo, demonstrou estar atento às interrupções, “chamava” a música tocando os ovinhos. Tocou os instrumentos musicais de acordo com as propostas. Vale ressaltar, que no segundo trecho, assim como o Rafael, observou as mãos e em seguida tocou os ovinhos de modo expressivo, movimentando o corpo (JURADO 1B).

Aulas finais do Mateus: Os jurados observaram que nas aulas finais Mateus **percebe contraste de andamento, mas não apresenta regulação temporal, reproduz ostinato no tambor, explora os instrumentos e apresenta escuta ativa**.

Percebe o andamento da canção e toca adequadamente (ainda sem precisão devido à sua idade). Reproduz o ostinato rítmico tocado no tambor pela professora (JURADO 3B).

Foi perceptível que Mateus desenvolveu sua atenção, concentração, escuta ativa, percepção de andamento, percepção do contraste som e

silêncio, melhorou sua expressividade, associação rítmica com gestos, exploração e percepção de diferentes timbres por meio de instrumentos musicais, aspectos motores (JURADO 1B).

Turma C

Os bebês da Turma C eram Ana (6 meses), César (6 meses), Jéssica (15 meses) e Maria (9 meses). As aulas da Turma C não eram acompanhadas pelos pais, pois aconteciam em ambiente de escola regular. No entanto, participavam das aulas da Turma C, além desta pesquisadora, a professora titular da classe e uma auxiliar.

Acerca da participação da professora titular e da auxiliar nas aulas da Turma C, os comentários dos jurados parecem unânimes. É possível observar que as acompanhantes da Turma C **eram mais passivas e observadoras, não participavam ativamente das atividades** propostas pela professora de música e **não interagiam de forma significativa com os bebês** durante as aulas, com exceção de alguns momentos que cantavam e seguravam os instrumentos, mas em geral **não serviam de modelo a ser imitado pelos bebês**.

As adultas, na maioria das vezes, não possuíam uma participação ativa nas aulas. Apesar de estarem próximas dos bebês, não interagiram significativamente com eles durante as práticas musicais. . No terceiro trecho, por exemplo, do vídeo “aulas finais”, as adultas estavam segurando as baquetas, mas tocaram poucas vezes o xilofone, e sem expressividade, e também em nenhum momento acompanharam os movimentos realizados pela professora e ações que a música sugeria. Nesse trecho, estavam próximas dos bebês, mas não interagiram diretamente com eles, e nem os estimulavam a estar mais engajados no fazer musical. Sendo assim, a única referência e modelo musical que os bebês tinham era a professora [de música] (JURADO 1B, turma C).

No quinto trecho do vídeo “aulas finais”, foi o instante em que as adultas demonstraram uma participação mais ativa e efetiva, pois tentaram cantar e acompanhar a música com os ovinhos conforme o andamento, mas não olharam, nem realizaram nenhum tipo de expressão facial e comunicação direta com os bebês, como a professora [de música] estava fazendo (JURADO 1B, turma C).

As acompanhantes mais observam que ajudam. Ficam assim, mais passivas. Uma moça mais jovem [a professora titular] é a que mais tenta engajar as crianças nas atividades (JURADO 3A, turma C).

É um ambiente bem trabalhoso, pois são muitas crianças bem pequenas, que demandam grande suporte dos adultos, para uma pessoa apenas, uma vez que as monitoras não tiveram tanta participação, deixando o trabalho de engajamento praticamente todo para a professora [de música] (JURADO 3A, turma C).

Podemos observar como é importante a participação dos responsáveis; eles ali presentes sem interagir com as atividades, apenas demonstravam para os bebês que era algo qualquer, sem objetivo. Por mais que a professora [de música] tentasse e propusesse algo, ela era apenas uma “recreadora” (JURADO 1A, turma C).

Os bebês só tinham a professora [de música] como modelo, uma pessoa que para eles era “estranha” (JURADO 1A, turma C).

O comportamento das acompanhantes não é o ideal, pois na maioria das vezes não auxiliaram os bebês a se posicionarem de maneira correta diante dos instrumentos e por vários momentos demonstraram-se dispersas. Em uma das atividades com o xilofone, a acompanhante toca sozinha o instrumento ao invés de tentar torná-lo acessível para o aluno César, que ficou sem a oportunidade de participar mais ativamente da atividade (JURADO 3B, turma C).

Acerca da participação da professora de música nas aulas da Turma C e da relação desta com os bebês e dos bebês com ela, os comentários dos jurados apontam que a professora foi o **único modelo a ser imitado pelos bebês**, a professora tentou **interagir expressivamente com todos os bebês**, que reagiam de forma diferente quando esta se dirigia a cada um. Os bebês se mostraram, de modo geral, **atentos** à professora.

A professora interage com todos os bebês tentando dar maior atenção a cada um de tempos em tempos (JURADO 3A).

As crianças demonstram participação ativa a todo momento, mesmo quando não estão fazendo, olham atentamente a professora, em especial Ana e Maria. Até mesmo César esteve sempre observando à sua volta.

Os bebês só tinham a professora [de música] como modelo (JURADO 1A).

Quando a professora interage com César, ele muda a atitude passiva e toca o tambor junto (JURADO 1A).

Os movimentos do corpo e o sorriso aumentam quando a professora interage diretamente com César, demonstrando esse diálogo intersubjetivo (JURADO 2A).

Jéssica em alguns momentos olha atenta para a professora, como se estivesse apreciando o que ela está fazendo (JURADO 2A).

As interações diretas de Maria e Ana com a professora ou outros adultos são poucas, porém elas se mostram muito atentas à professora durante quase todo o vídeo. É importante ressaltar a tentativa de Maria de imitação com palmas como forma de interação que começa a surgir (JURADO 2A, aulas iniciais).

O fato da Ana parecer mais interessada em ver a professora tocar do que ela mesma faz com que ela tenha uma atitude bem diferente dos outros bebês: ela pega a mão da professora e leva ao tambor, duas vezes, como um pedido para continuar. Isso mostra como, apesar de não estar tocando tanto, ela está participando da aula por meio da apreciação e, inclusive, estabelece uma forma de comunicação para continuar algo que acha interessante (JURADO 2A, aulas finais).

O César, apesar de se manter por muitos momentos apenas observando, demonstra estabelecer um diálogo com a professora quando provocado. Parece que todas as vezes que alguém interage diretamente com ele, ele responde. É interessante notar que, mesmo parado, ele mostra-se sempre atento, o que significa que está interessado (JURADO 2A, aulas finais).

A única referência e modelo musical que os bebês tinham era a professora [de música] (JURADO 1B).

O comportamento expressivo da professora e o modo que se aproxima dos bebês atrelados às práticas realizadas e a utilização dos recursos pedagógicos permitiram a construção de vínculos entre professora e bebês. Vale lembrar que, nos vídeos apresentados houve momentos em que foi perceptível balbucios/vocalização de alguns bebês, que é uma forma também do bebê se manifestar, comunicar e de interagir (JURADO 1B).

Alunos que estavam mais próximos da professora [de música], na maioria das vezes, ficavam mais atentos às atividades propostas (JURADO 1B).

Apresentaremos a seguir os comentários dos jurados acerca do desenvolvimento musical dos bebês da Turma C nas aulas iniciais e nas aulas finais, bem como os padrões delineados (em negrito).

Aulas iniciais da Ana: A partir dos comentários dos jurados, é possível perceber que Ana é mais **observadora**, se mostra **atenta** à professora de música, e **demonstra pulso interno**. A maioria dos jurados entendeu que Ana **explora pouco** os instrumentos.

Pouca exploração dos instrumentos. Demonstra seu pulso interno ao tocar o tambor (JURADO 3B).

Demonstra possuir pulso interno definido e uma maior exploração dos instrumentos (JURADO 3A).

Dos oito trechos de atividades apresentadas no vídeo das aulas iniciais, em cinco Ana participou apenas observando e escutando o que acontecia. No quarto trecho estava totalmente dispersa (JURADO 1B).

Ana se mostra pouco interessada no seu instrumento [...] mas está completamente atenta à professora e a uma das crianças no meio do vídeo. Do meio do vídeo para o final, ela parece perceber a possibilidade de fazer som (JURADO 2A).

Atitude passiva, só na observação. Crianças “não sabem o que fazer”, podemos dizer (JURADO 1A).

Aulas finais da Ana: Os jurados observaram que nas aulas finais Ana **movimenta mais o corpo** e de forma mais expressiva, **dança**, demonstra **atenção**, **explora** os instrumentos e **imita** a professora.

Dança durante a canção “Zabelinha come pão”. Observa atentamente o rosto da professora que canta uma melodia “sem letra”. Segura a mão da professora para que ela volte a tocar o tambor (JURADO 3B).

Balanceia o corpo para cima e para baixo no andamento da música cantada pela professora e demonstra bastante atenção, olhando para o rosto da professora e tentando imitá-la. Mantém as habilidades demonstradas no início (JURADO 3A).

Demonstrou muita atenção às melodias ouvidas e às propostas de um modo geral. Em um dos trechos, dançou a música cantada pela professora, se movimentando expressivamente conforme a música. Realizou pulso regular e foi se ajustando ao pulso da música. Em dois trechos tocou o instrumento fornecido pela professora, acompanhando a música com mais expressividade (JURADO 1B).

Foi perceptível que Ana desenvolveu seu nível de atenção, a escuta ativa, pulso regular, associação de ritmo e gesto, expressividade (JURADO 1B).

Começa a demonstrar mais interesse pelo seu próprio instrumento, mais que nas primeiras aulas, em que ela estava atenta ao som dos outros. A participação dela parece mais ativa nessas aulas. Apesar de já começar a tocar mais, continua parecendo mais interessada em ver a professora tocando do que ela mesma tocar (JURADO 2A).

Quando a professora interage, Ana dança e toca ovinho (JURADO 1A).

Aulas iniciais do César: A partir dos comentários dos jurados, é possível observar que nas primeiras aulas César é **observador** e se mostra **atento**. **Explora pouco** os instrumentos, **sorri e movimenta o corpo**, principalmente os pés.

Parece ter a mobilidade reduzida por alguma patologia, já que está sempre no colo ou na cadeirinha diferentemente dos demais alunos. Sorri e movimenta-se ao ouvir a canção “A barata” (JURADO 3B).

Fica a maior parte do tempo deitado no colo ou no bebê conforto, sendo pouco estimulado a participar pelas monitoras (JURADO 3A).

Dos oito trechos de atividades apresentadas, em quatro César apenas observou de modo atento ao que acontecia no decorrer da atividade. Em três trechos estava totalmente disperso. Em uma das atividades teve uma participação mais ativa, pois além de estar atento, estava com a escuta totalmente direcionada à música e reagiu expressivamente movimentando o corpo, principalmente os pés e através do sorriso (JURADO 1B).

O César se mostra muito atento, mas sem muito diálogo no início do vídeo. Isso acontece até a música da “barata”, quando ele claramente se move com intenção de demonstrar que está apreciando a atividade. Os movimentos do corpo e o sorriso aumentam quando a professora interage diretamente com ele, demonstrando esse diálogo intersubjetivo. No restante do vídeo ele, novamente, se mostra apenas observador, mas com menos atenção do que no início (JURADO 2A).

Atitude passiva, só na observação. Crianças “não sabem o que fazer”, podemos dizer (JURADO 1A).

Aulas finais do César: Os jurados observaram que nas aulas finais César **interage mais**, demonstra **pulso interno**, **continua observador e atento**, demonstra **interesse pelos timbres**.

Demonstra seu pulso interno ao tocar o tambor (JURADO 3B).

César interage mais, sendo mais estimulado com instrumentos em suas mãos e mais auxiliado pelas monitoras, ficando menos sozinho (JURADO 3A).

Não estava disperso em nenhum dos trechos. Em três, dois e oito trechos, participou apenas observando e ouvindo o que acontecia. No primeiro, parecia não estar atento a melodia cantada pela professora, mas demonstrou interesse pela sonoridade do pandeiro, ficou observando uma das colegas tocando e em seguida explorou um pouco a sonoridade do instrumento. No sétimo, acompanhou a música tocando o pandeiro. Logo, foi perceptível que César desenvolveu seu nível de atenção, a escuta ativa, e em aspectos de comunicação não linguístico, mais especificamente por meio dos movimentos dos membros inferiores, atenção ao timbre (JURADO 1B).

Quando a professora interage, César muda a atitude passiva e toca o tambor junto (JURADO 1A).

Aulas iniciais da Jéssica: A partir dos comentários dos jurados, é possível observar que nas primeiras aulas **Jéssica é participativa**, mas tem momentos em que predominam a **observação. Movimenta o corpo, demonstra pulso interno, explora os instrumentos, pouca vocalização e pouca imitação.**

Tentativa de regular o pulso durante a canção “Marcha soldado”. Sorri e Movimenta-se ao ouvir a canção “Borboletinha”. Canta a palavra “pau” durante a canção “Borboletinha” (JURADO 3B).

Demonstra certo pulso interno e tentativas de interação física com os colegas (JURADO 3A).

Das oito atividades apresentadas no vídeo, participou da primeira tocando e em alguns momentos tocou realizando os apoios da música. Em outra, ficou totalmente dispersa. Em outras duas apenas observou atentamente, não realizou nenhum tipo de intervenção. Na quinta atividade, dançou, tocou o instrumento e movimentou o corpo de modo expressivo. Na sétima apenas tocou um pouco o instrumento fornecido pela professora. Na oitava realizou apenas uma pequena intervenção (JURADO 1B).

A Jéssica, durante as primeiras aulas se mostra muito interessada nos instrumentos: toca, vira, olha, quer experimentar os instrumentos dos outros. Ela quase não interage vocalmente e parece não estar atenta a isso, mas de repente continua a música que a professora parou, mostrando que, apesar de estar mergulhada na exploração dos seus instrumentos, está atenta à professora e à música em si. É interessante notar que, muitas vezes, ela se mostra mais interessada em observar, virar e conhecer o instrumento do que o som em si. Ao final do vídeo, é o momento onde ela parece mais atenta aos sons vocais que a professora faz e tenta imitá-los ainda de forma tímida e sem sonoridade (JURADO 2A).

Aulas finais da Jéssica: Os jurados observaram que nas aulas finais Jéssica **explora mais os instrumentos, demonstra pulso interno, atenção e interage mais.**

Aparentemente toca o xilofone marcando o final do compasso. Toca as cordas do violão para que a música continue a ser executada pela professora (JURADO 3B).

Jéssica segura suas baquetas, explora o xilofone e mantém os itens presentes nas aulas iniciais (JURADO 3A).

Em três atividades Jéssica acompanhou a música com instrumento de percussão, e realizou uma pulsação regular em determinado momento, mas não estava sincronizado com o da música. Em outra ficou muito dispersa. Mostrou-se atenta às propostas, com o olhar direcionado às ações da professora. Demonstrou curiosidade pelo timbre do violão e explorou sua sonoridade. (JURADO 1B).

Nas aulas finais, Jéssica inicia tocando o pandeiro com bastante liberdade. Ela toca e olha para a professora sem parar de tocar, mostrando que ela já está mais segura. Ao invés de tocar e interagir de forma alternada, como as outras crianças ou como nas primeiras aulas, ela já toca e interage ao mesmo tempo. (JURADO 2A).

Aulas iniciais da Maria: A partir dos comentários dos jurados, é possível observar que nas primeiras aulas **Maria é participativa**, mas em alguns momentos se mostra **observadora**. Demonstra **atenção**, tenta **regular o pulso**, **explora os instrumentos**, **percebe contraste de som e silêncio**.

Toca os ovinhos para a música “retornar”. Tentativa de regular o pulso durante a contagem de um a dez na canção “O foguete”. Bate palmas e raspa a pele do tambor durante um trecho da nona sinfonia de Beethoven cantado pela professora (JURADO 3B).

Vocaliza com "Ahn", balança os ovinhos, bate palmas e pede mais música, quando a mesma é interrompida (JURADO 3A).

Das oito atividades apresentadas, em três Maria ficou apenas observando e ouvindo atentamente. Em duas ficou atenta ao contraste som e silêncio: quando a professora interrompeu a música, ela produziu um som com seu instrumento de percussão como forma de pedir para dar continuidade à música que estava ouvindo. Em uma das atividades acompanhou a melodia cantada pela professora com instrumento de percussão (JURADO 1B).

Nas primeiras aulas, parece menos interessada no seu próprio instrumento, mas atenta ao som dos instrumentos à sua volta. Em vários momentos ela fica atenta à professora, mas se vira com frequência para ver de onde veio algum som. Na música “A Barata” ela se mostra espantada quando a música para e retorna assim que ela toca. Porém, podemos perceber, pela sua surpresa e por não dar continuidade à provocação, que ela ainda não provoca a professora para continuar a música. Ao final do vídeo ela já demonstra estar mais interessada em tocar e tenta uma tímida imitação com palmas quando seu instrumento não está à sua vista (JURADO 2A).

Aulas finais da Maria: Os jurados observaram que nas aulas finais Maria **dança, vocaliza, explora os instrumentos, imita, interage**, tem um **olhar atento**. De um perfil que oscilava entre “participativo” e “observador”, Maria passa a ser predominantemente “**participativa**”.

Movimenta a cabeça e pisca os olhos acompanhando o som da pipoca estourando (poc!). Dança, vocaliza e toca o tambor durante as canções “Roda peão” e “Borboletinha”. Toca as cordas do violão para que a música continue a ser executada pela professora (JURADO 3B).

Imita o gestual da professora inclusive raspando as mãos no pandeiro, segura as baquetas, vocaliza e tenta interagir vocalmente, demonstra um olhar atento para a professora. Maria também mantém as competências iniciais (JURADO 3A).

Maria demonstrou estar muito atenta ao observar e ouvir. Em um momento, após observar a professora tocando o pandeiro, tocou também tentando imitá-la. Em outro, reagiu à proposta realizando movimentos corporais para expressar a música cantada pela professora e realizou balbucios. (JURADO 1B).

A Maria, que antes se mostrava mais observadora, inicia o vídeo das aulas finais respondendo a duas provocações da professora: primeiro ela toca o pandeiro (acompanhando a professora) e logo em seguida ela começa a raspá-lo (também imitando a professora). Começamos a perceber, logo de início, uma aproximação maior dela com o instrumento musical e a presença de imitação clara na mudança de gesto seguindo a professora (JURADO 2A).

4.2 Assiduidade às aulas

Em virtude do fato de alguns pais e bebês serem mais assíduos e pontuais que outros nas aulas de música e de que essas características podem interferir no desenvolvimento musical dos bebês, acreditamos ser relevante apresentar um quadro de frequência de cada um dos bebês das Turmas A, B e C. Comentaremos nas Discussões possíveis interferências dessa frequência no desenvolvimento musical no caso de alguns alunos.

Quadro 5: Frequência dos alunos nas aulas de música

Nome do bebê	Número da aula e frequência												Total de presença	Total de ausência	Porcentagem de aulas assistidas
	P (presente) A (ausente)														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12			
Taís	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P	A	09	03	75%
Sara	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	12	00	100%
Mateus	P	P	P	A	P	P	P	P	A	P	P	P	10	02	83%
Rafael	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	12	00	100%
Júlio	P	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	A	09	03	75%
Ana	A	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	11	01	91%
César	P	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	11	01	91%
Jéssica	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	12	00	100%
Maria	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	12	00	100%

Fonte: Silva, 2018.

Observações: Taís e seu pai chegaram cerca de 10 minutos atrasados em duas das nove aulas em que estavam presentes. Júlio e sua mãe chegaram cerca de 13 minutos atrasados em três das nove aulas em que estiveram presentes.

4.3 Categorias

4.3.1 Comportamento dos adultos

A partir da Análise de Conteúdo, foi possível constatar padrões recorrentes nas falas dos jurados e agrupar estes padrões por afinidade. Dessa maneira, as falas mais significativas dos membros do júri sobre o comportamento dos pais/acompanhantes observado nos vídeos analisados, conduziram a três categorias finais:

- 1) **Participação efetiva**, delineada pelos padrões: interesse, modelo a ser imitado, canta, busca interação, contato visual, incentivo, animação, expressividade, sorriso e alegria;
- 2) **Participação não efetiva**, delineada pelos padrões: interferência, menos participação, menos incentivo, menos interação, pouca animação/entusiasmo, pouca expressividade;
- 3) **Não participação**, delineada pelos padrões: observa mais que participa, ausência de interação significativa, não toca os instrumentos, falta de expressividade, pouca imitação, falta de incentivo, não serve de modelo a ser imitado, ausência de contato visual, dispersão/não engajamento.

O Quadro 6 abaixo sintetiza as categorias de comportamento dos adultos identificadas e os padrões que as delinearão.

Quadro 6: Categorias de comportamentos dos adultos presentes nas aulas de música

CATEGORIAS	PADRÕES
Participação efetiva	Interesse
	Modelo a ser imitado
	Canta
	Busca interação
	Contato visual
	Incentivo
	Animação
	Expressividade
	Sorriso
	Alegria
Participação não efetiva	Maior interferência
	Menos participação
	Menos incentivo
	Menos interação
	Pouca animação/entusiasmo
	Pouca expressividade
Não participação	Observa mais que participa
	Ausência de interação significativa
	Não toca os instrumentos
	Falta de expressividade
	Pouca imitação
	Falta de incentivo
	Não serve de modelo a ser imitado
	Ausência de contato visual
Dispersão/não engajamento	

Fonte: Silva, 2018

4.3.2 Desenvolvimento musical dos bebês

As falas mais significativas dos membros do júri sobre o desenvolvimento musical dos bebês observado nos vídeos analisados delinearam padrões que conduziram às seguintes categorias finais:

- 1) **Desenvolvimento rítmico**, delimitada pelos padrões: contraste de andamento, pulso interno, interferência rítmica, regulação temporal, ostinato, senso de finalização;
- 2) **Desenvolvimento vocal**, delimitada pelos padrões: balbucios, vocalizações;
- 3) **Percepção e exploração sonora**, delimitada pelos padrões: escuta ativa, contraste de som/silêncio, percepção de movimento sonoro, “esquema” para a música voltar, exploração instrumental;

4) Movimentação corporal, delineada pelos padrões: dança, balanço do corpo, movimentação de pernas ou “membros inferiores”;

O Quadro 7 abaixo sintetiza as categorias desenvolvimento musical identificadas e os padrões que as delinearão.

Quadro 7: Categorias de desenvolvimento musical dos bebês

CATEGORIAS	PADRÕES
Desenvolvimento rítmico	Contraste de andamento
	Pulso interno
	Interferência rítmica
	Regulação temporal
	Ostinato
	Senso de finalização
Desenvolvimento vocal	Vocalizações/balbuício
Percepção e exploração sonora	Escuta ativa
	Contraste de som x silêncio
	Percepção de movimento sonoro
	“Esquema” para a música voltar
	Exploração instrumental
Movimentação corporal	Dança/balanço/movimento de pernas

Fonte: Silva, 2018.

Ainda, as falas dos jurados acerca do desenvolvimento musical dos bebês conduziram a duas categorias de perfis de alunos:

1) Participativo, delineado pelos padrões: engajamento, atenção, interações/diálogos, imitação, participação ativa, exploração de fonte sonora, contato visual com professora de música, movimentação corporal ativa;

2) Observador, delineado pelos padrões: predomínio da observação sobre participação, atitude de atenção, pouca imitação, pouca exploração de fonte sonora, pouca interação/diálogo, aluno expectador, introspecção, timidez.

4.3.3 Categorias de comportamento de adultos e perfis dos bebês

O Quadro 8 a seguir apresenta a categoria de comportamento em que cada adulto participante das aulas se enquadra e os perfis de comportamento dos bebês nas aulas iniciais e finais.

Quadro 8: Categorias de comportamento dos acompanhantes e perfil de comportamento dos bebês nas aulas iniciais e finais

Bebê	Categoria de comportamento dos acompanhantes	Perfil de comportamento do bebê nas aulas iniciais	Perfil de comportamento do bebê nas aulas finais
Taís	Participação não efetiva	Observador	Observador
Sara	Participação efetiva	Participativo	Participativo
Júlio	Participação não efetiva	Observador	Observador
Rafael	Participação efetiva	Participativo	Participativo
Mateus	Participação efetiva	Participativo	Participativo
Ana	Não participação	Observador	Observador
César	Não participação	Observador	Observador
Jéssica	Não participação	Participativo	Participativo
Maria	Não participação	Observador e Participativo	Participativo

Fonte: Silva, 2018.

4.4 Síntese do desenvolvimento musical dos bebês segundo as categorias apontadas pela Análise de conteúdo

Apresentaremos a seguir os Quadros de 9 a 18 que sintetizam o desenvolvimento musical atingido por cada um dos bebês das Turmas A, B e C - nas aulas iniciais e nas aulas finais -, conforme as categorias delineadas pelos jurados. As categorias definidas a partir da Análise de Conteúdo foram utilizadas como referência para avaliação do desenvolvimento dos bebês explicitada, de modo que todos os dados referentes ao desenvolvimento musical dos bebês foram apontados pelos membros do júri.

TAÍS (Turma A)

Quadro 9: Síntese do desenvolvimento musical de Taís apontado pelos jurados

TAÍS		AULAS INICIAIS 14 meses		AULAS FINAIS 17 meses	
CATEGORIAS	PADRÕES	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Desenvolvimento rítmico	Contraste de andamento		X		X
	Pulso interno	X		X	
	Interferência rítmica		X		X
	Regulação temporal		X		X
	Ostinato		X		X
	Senso de finalização		X		X
Desenvolvimento vocal	Vocalizações/balucio		X	X	
Percepção e exploração sonora	Escuta ativa		X		X
	Contraste de som x silêncio	X		X	
	Percepção de movimento sonoro		X		X
	“Esquema” para a música voltar		X		X
	Exploração instrumental	X		X	
Movimentação corporal	Dança/balanço/movimento de pernas	X		X	

Fonte: Silva, 2018.

SARA (Turma A)

Quadro 10: Síntese do desenvolvimento musical de Sara apontado pelos jurados

SARA		AULAS INICIAIS 12 meses		AULAS FINAIS 15 meses	
CATEGORIAS	PADRÕES	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Desenvolvimento rítmico	Contraste de andamento		X	X	
	Pulso interno		X	X	
	Interferência rítmica		X	X	
	Regulação temporal		X	X	
	Ostinato		X		X
	Senso de finalização		X		X
Desenvolvimento vocal	Vocalizações/balbuício	X		X	
Percepção e exploração sonora	Escuta ativa	X		X	
	Contraste de som x silêncio	X		X	
	Movimento sonoro		X	X	
	“Esquema” para a música voltar	X		X	
	Exploração instrumental	X		X	
Movimentação corporal	Dança/balanço/movimento de pernas	X		X	

Fonte: Silva, 2018.

JÚLIO (Turma B)

Quadro 11: Síntese do desenvolvimento musical de Júlio apontado pelos jurados

JÚLIO		AULAS INICIAIS 6 meses		AULAS FINAIS 9 meses	
CATEGORIAS	PADRÕES	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Desenvolvimento rítmico	Contraste de andamento		X		X
	Pulso interno		X		X
	Interferência rítmica		X		X
	Regulação temporal		X		X
	Ostinato		X		X
	Senso de finalização		X		X
Desenvolvimento vocal	Vocalizações/balbuício		X	X	
Percepção e exploração sonora	Escuta ativa	X		X	
	Contraste de som x silêncio		X		X
	Movimento sonoro		X		X
	“Esquema” para a música voltar		X		X
	Exploração instrumental	X		X	
Movimentação corporal	Dança/balanço/movimento de pernas	X		X	

Fonte: Silva, 2018.

RAFAEL (*Turma B*)**Quadro 12:** Síntese do desenvolvimento musical de Rafael apontado pelos jurados

RAFAEL		AULAS INICIAIS 8 meses		AULAS FINAIS 11 meses	
CATEGORIAS	PADRÕES	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Desenvolvimento rítmico	Contraste de andamento	X		X	
	Pulso interno	X		X	
	Interferência rítmica		X	X	
	Regulação temporal		X		X
	Ostinato		X	X	
	Senso de finalização		X	X	
Desenvolvimento vocal	Vocalizações/balucio		X	X	
Percepção e exploração sonora	Escuta ativa	X		X	
	Contraste de som x silêncio	X		X	
	Movimento sonoro		X	X	
	“Esquema” para a música voltar		X	X	
	Exploração instrumental	X		X	
Movimentação corporal	Dança/balanço/movimento de pernas	X		X	

Fonte: Silva, 2018.

MATEUS (*Turma B*)**Quadro 13:** Síntese do desenvolvimento musical de Mateus apontado pelos jurados

MATEUS		AULAS INICIAIS 8 meses		AULAS FINAIS 11 meses	
CATEGORIAS	PADRÕES	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Desenvolvimento rítmico	Contraste de andamento		X	X	
	Pulso interno	X		X	
	Interferência rítmica		X		X
	Regulação temporal		X		X
	Ostinato		X	X	
	Senso de finalização		X		X
Desenvolvimento vocal	Vocalizações/balucio		X		X
Percepção e exploração sonora	Escuta ativa	X		X	
	Contraste de som x silêncio	X		X	
	Movimento sonoro		X		X
	“Esquema” para a música voltar	X		X	
	Exploração instrumental	X		X	
Movimentação corporal	Dança/balanço/movimento de pernas	X		X	

Fonte: Silva, 2018.

ANA (Turma C)

Quadro14: Síntese do desenvolvimento musical de Ana apontado pelos jurados

ANA		AULAS INICIAIS 6 meses		AULAS FINAIS 9 meses	
CATEGORIAS	PADRÕES	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Desenvolvimento rítmico	Contraste de andamento		X		X
	Pulso interno	X		X	
	Interferência rítmica		X		X
	Regulação temporal		X		X
	Ostinato		X		X
	Senso de finalização		X		X
Desenvolvimento vocal	Vocalizações/balucio		X		X
Percepção e exploração sonora	Escuta ativa	X		X	
	Contraste de som x silêncio		X		X
	Movimento sonoro		X		X
	“Esquema” para a música voltar		X		X
	Exploração instrumental	X		X	
Movimentação corporal	Dança/balanco/movimento de pernas		X	X	

Fonte: Silva, 2018.

CÉSAR (Turma C)

Quadro 15: Síntese do desenvolvimento musical de César apontado pelos jurados

CÉSAR		AULAS INICIAIS 6 meses		AULAS FINAIS 9 meses	
CATEGORIAS	PADRÕES	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Desenvolvimento rítmico	Contraste de andamento		X		X
	Pulso interno		X	X	
	Interferência rítmica		X		X
	Regulação temporal		X		X
	Ostinato		X		X
	Senso de finalização		X		X
Desenvolvimento vocal	Vocalizações/balucio		X		X
Percepção e exploração sonora	Escuta ativa	X		X	
	Contraste de som x silêncio		X		X
	Movimento sonoro		X		X
	“Esquema” para a música voltar		X		X
	Exploração instrumental		X	X	
Movimentação corporal	Dança/balanco/movimento de pernas	X		X	

Fonte: Silva, 2018.

JÉSSICA (*Turma C*)**Quadro 16:** Síntese do desenvolvimento musical de Jéssica apontado pelos jurados

JÉSSICA		AULAS INICIAIS 15 meses		AULAS FINAIS 18 meses	
CATEGORIAS	PADRÕES	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Desenvolvimento rítmico	Contraste de andamento		X		X
	Pulso interno	X		X	
	Interferência rítmica		X		X
	Regulação temporal		X		X
	Ostinato		X		X
	Senso de finalização		X		X
Desenvolvimento vocal	Vocalizações/balucio	X		X	
Percepção e exploração sonora	Escuta ativa	X		X	
	Contraste de som x silêncio		X		X
	Movimento sonoro		X		X
	“Esquema” para a música voltar		X		X
	Exploração instrumental	X		X	
Movimentação corporal	Dança/balanço/movimento de pernas	X		X	

Fonte: Silva, 2018.

MARIA (*Turma C*)**Quadro 17:** Síntese do desenvolvimento musical de Maria apontado pelos jurados

MARIA		AULAS INICIAIS 9 meses		AULAS FINAIS 12 meses	
CATEGORIAS	PADRÕES	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Desenvolvimento rítmico	Contraste de andamento		X	X	
	Pulso interno	X		X	
	Interferência rítmica		X		X
	Regulação temporal		X		X
	Ostinato	X		X	
	Senso de finalização		X		X
Desenvolvimento vocal	Vocalizações/balucio	X		X	
Percepção e exploração sonora	Escuta ativa	X		X	
	Contraste de som x silêncio	X		X	
	Movimento sonoro		X		X
	“Esquema” para a música voltar	X		X	
	Exploração instrumental	X		X	
Movimentação corporal	Dança/balanço/movimento de pernas		X	X	

Fonte: Silva, 2018.

4.5 Discussão

Apresentaremos aqui a discussão dos resultados obtidos à luz do referencial teórico exposto nos capítulos anteriores, buscando tecer relações entre o comportamento das mães/acompanhantes das aulas de música das Turmas A e B e das acompanhantes das aulas da Turma C (professor regente e auxiliar) com o desenvolvimento musical dos bebês.

Turma A e Turma B

As aulas das Turmas A e B aconteceram em contexto de escola especializada de música. Todos os bebês foram acompanhados por um responsável durante a aula: Taís, por seu pai; Sara, Júlio e Rafael por suas mães; Mateus, por sua tia.

A partir dos comentários dos jurados, foi possível constatar que os adultos que participavam das aulas das Turmas A e B se enquadram em duas categorias de comportamento delineadas: “**Participação efetiva**” (mãe da Sara, mãe do Rafael e a tia do Mateus) e “**Participação não efetiva**” (pai da Taís e mãe do Júlio). Não tivemos nessas turmas nenhum adulto cujo comportamento se enquadra na categoria “**Não participação**”. Foi possível constatar ainda que a professora de música se enquadra na categoria de comportamento “**Participação efetiva**”.

4.5.1 “Participação efetiva” e desenvolvimento musical

A partir das falas dos jurados, é possível observar que a mãe de Sara era participativa, procurava deixar sua filha vivenciar as aulas com autonomia e foi modelo a ser imitado. A mãe de Rafael, segundo os jurados, também foi muito participativa, participava de tudo com animação e expressividade; cantava, interagia, estimulava e sempre buscava o olhar do filho e era a mãe que mais sorria. Os jurados afirmaram ainda que a tia de Mateus participava ativamente das aulas e demonstrava interesse ao procurar reproduzir o que a professora propunha durante as atividades. Esses padrões de comportamento configuram a “**Participação efetiva**”, em que os pais não apenas participam das aulas executando as atividades propostas, mas o fazem com envolvimento e entusiasmo. Essa categoria vai ao encontro do perfil traçado por Stiff e Beyer (2003, p. 97-98) “**Mãe equilibrada**”, que “estimula que seu bebê participe, mas também permite que o mesmo explore e demore para acertar”. Em determinados momentos, “cutuca” e chama sua atenção quanto à atividade que está acontecendo, mas está sensível a certos momentos em que o bebê está cansado, ou

simplesmente parou para observar outros” (*ibid.*). As mães de Sara e Rafael e a tia de Mateus se enquadram nesse perfil traçado por Stiff e Beyer (2003).

Os comportamentos dessas mães, mencionados pelos jurados, evidenciam o exercício da “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK, M., 1996), por meio da qual as mães/tia buscavam incentivar seus filhos, promovendo assim seu desenvolvimento musical: a paciência, a compreensão e respeito da forma de seu filho se expressar, a evidência da relação afetiva que essas mães tinham com seus filhos, demonstração de alegria quando o filho participava mais etc. Além disso, fica nítido que essas acompanhantes se valiam de sua “musicalidade comunicativa” (MALLOCH, 1999/2000) ao atuarem nas aulas com gestos expressivos, movimento de cabeça e membros; balbucios, fala diferenciada ao se dirigirem aos bebês etc. Segundo Malloch (1999/2000, p. 29), “a “musicalidade comunicativa” proporciona condições suficientes para que ocorra uma rica interação entre mães e bebês”. Portanto, a forma como essa interação ocorre pode ser decisiva em seu processo de desenvolvimento musical.

Como apontado no segundo capítulo, para Vygotsky (1978) o aprendizado acontece, de forma plena, quando mediado por outros indivíduos, dentro de um mesmo contexto cultural e que, quando auxiliadas por adultos ou por outras crianças em tarefas complexas, as crianças poderiam atingir níveis de desenvolvimento superiores ao que conseguiriam agindo isoladamente. Nesse aspecto, salientamos o comportamento das mães de Sara e Rafael e da tia de Mateus, que atuaram como mediadoras efetivas entre os bebês e a música.

É interessante observar que o desenvolvimento musical, especialmente de Sara e Rafael, foi muito expressivo, conforme apontam os Quadros 10, 12 e 13. Sara (12 meses), Rafael (8 meses) e Mateus (8 meses), nas aulas iniciais, apresentam escuta ativa, percebendo a presença e a ausência do som e, no caso de Sara e Mateus, pedindo que a música voltasse quando era interrompida. Como já discutido neste trabalho, essas ações caracterizam o terceiro subestágio do período *Sensório-motor* (PIAGET, 1987), de reações circulares secundárias e processos destinados a fazer durar os espetáculos interessantes (de 4 a 8 meses). A intenção de *fazer durar os espetáculos interessantes* é a segunda característica deste subestágio (PIAGET, 1987, 152-154). Nessa fase, Piaget afirma que o bebê começa a demonstrar uma conduta aparentemente intencional (PIAGET, 1987, p. 148). O bebê consegue produzir sons vocais e repeti-los várias vezes, quando estes lhe chamam a atenção (CARNEIRO, 2006, p. 45). É o caso de Sara que, já nas primeiras aulas, cantava, balbuciava e interagiu vocalmente com a professora, algumas vezes na intenção de que a professora continuasse a cantar.

Os três bebês têm o perfil “**participativo**”, exploram os instrumentos e por vezes buscam interação com a professora durante essa exploração. Rafael, por exemplo, toca os ovinhos de acordo com o andamento da música, reproduz ostinato rítmico no tambor e, segundo um dos jurados, “toca maravilhosamente o piano”. Mateus toca os ovinhos movimentando o corpo e também reproduz ostinato rítmico no tambor. Sara imita o “glissando” no xilofone, imitando o movimento sonoro executado pela professora. Como já apontado no Capítulo 3, um dos níveis visíveis de desenvolvimento musical, segundo Delalande (1999, p. 49), é a “exploração”, que pode ser observada desde os primeiros meses de vida. Esse autor acredita que os instrumentos musicais devem ser explorados pela criança, desde o início da vida, pois uma parte muito importante do desenvolvimento musical da criança é a exploração do objeto sonoro e a investigação do som. Espera-se que, aproximadamente aos oito meses, o bebê demonstre comportamentos mais refinados, nos quais a mudança de gestos que provocará modificações na produção sonora, por exemplo, na questão tímbrica (DELALANDE, 1999, p.49), o que de fato ocorreu durante as aulas desses três bebês.

Rafael e Mateus, nas primeiras aulas, demonstram seu pulso interno, ou seja, seu tempo (ou pulsação) ainda não se ajustava ao tempo das músicas ouvidas. O pulso interno é uma característica demonstrada por volta dos seis ou sete meses de vida (CARNEIRO, 2006). A sincronização do pulso da criança à pulsação das músicas ouvidas tende a acontecer de forma gradativa, entretanto, mais precocemente se o bebê for estimulado neste sentido. Além disso, aos oito meses, Rafael já demonstra percepção de contraste de andamento, ao tocar e se movimentar conforme as mudanças de andamento da música, habilidade esperada, segundo Kenney (2008) dos oito aos dezoito meses de idade.

Nas aulas finais, Sara (15 meses) continuava muito “**participativa**” e demonstrava considerável desenvolvimento musical, sobretudo rítmico. Passou a perceber contraste de andamento, a fazer interferências rítmicas, que denotam desenvolvimento de “senso de finalização”, executou movimento sonoro, em alguns momentos demonstrou seu pulso interno e foi a única bebê a atingir a capacidade de “regulação temporal”, que é o ajuste temporal à pulsação proveniente do ambiente externo (PARIZZI e CARNEIRO, 2011). Essa capacidade é esperada dos dezoito meses aos três anos de idade, segundo Kenney (2008) e mais frequentemente observada a partir dos dois anos de idade (*ibid.*). Portanto isso ocorreu com Sara bem antes do tempo previsto.

Rafael, aos 11 meses nas aulas finais, também tem expressivo desenvolvimento musical: faz interferências rítmicas, demonstrando “senso de finalização” e realiza ostinatos; balbucia, canta utilizando vogais, vocaliza durante os cantos melódicos (sem letra), percebe e executa com o corpo movimento sonoro e percebe o “esquema” para a música voltar, o que é esperado por Gordon (2008), que afirma que o bebê apresenta balbucios musicais, melódicos e rítmicos ao longo do primeiro ano de vida, como já apontado neste trabalho.

É notável ainda em Sara e Rafael a expressividade da movimentação corporal. Ambos “apresentam movimentos variados e expressivos ao ouvir uma obra musical” (GORDON, 2003, p. 73), e “tentam combinar os próprios movimentos ao ritmo da música” (KENNEY, 2008), capacidade esperada entre oito a dezoito meses de idade (*ibid.*).

Acreditamos que este notável desenvolvimento rítmico de Sara e Rafael se deva, entre outras razões, à intensa estimulação que receberam no ambiente das aulas, com “atividades de exploração e manipulação de tambores e instrumentos de balançar”, como recomenda Carneiro (2006, p. 80), que “*convidam* a essa expressão rítmica” (*ibid.*) e, especialmente à participação efetiva das mães.

Mateus, aos 11 meses nas aulas finais, reproduz ostinato e passa a perceber contraste de andamento, habilidade esperada entre oito e dezoito meses de idade (KENNEY, 2008). De todos os nove bebês participantes da pesquisa, os únicos que realizaram ostinato rítmico foram Mateus e Rafael. Apesar das notáveis aquisições de habilidades, é possível observar que o desenvolvimento musical de Mateus (Quadro 13) não se mostra tão acentuado quanto o de Rafael e Sara, cujas mães se enquadram na mesma categoria de comportamento.

Refletindo sobre possíveis razões pelas quais o desenvolvimento musical de Mateus tenha sido menos expressivo que de Rafael e Sara, cujos acompanhantes também se enquadram na mesma categoria de comportamento da tia de Mateus, “**participação efetiva**”, é possível que o fato de estar acompanhado pela tia, ao invés da mãe, com o passar das semanas, pode ter interferido no modo como participava e se envolvia com a aula, em sua disposição afetiva para aquele momento e, portanto, em seu desenvolvimento musical. Um fato interessante é que o bebê era trazido à escola de música, na maior parte das aulas, pelos pais e pela tia juntos, mas quem o acompanhava durante as aulas era a tia, enquanto a mãe e o pai esperavam nas dependências externas do CMI. Esse comportamento não é muito convencional, uma vez que, pela minha experiência, observo que as mães sempre optam por participar das aulas com os bebês, revezando com algum parente eventualmente, somente quando necessário. Outro fato intrigante é que no dia em que Mateus realizou um ostinato, sua

aquisição de habilidade musical mais diferenciada, ele estava acompanhado da mãe durante a aula. Além disso, um fator que o diferencia de Sara e Rafael é a assiduidade, posto que faltou a duas das doze aulas ministradas, como podemos ver no Quadro 5, já Sara e Rafael estiveram presentes em todas. Acreditamos que esse possa ter sido um dos fatores para que seu desenvolvimento tenha sido menos evidente.

Segundo Gordon (2008, p. 49), conforme suas idades no final do período analisado, Rafael e Mateus (11 meses) estariam no primeiro estágio da aculturação, o da “absorção”, que se desenrola desde o nascimento até os doze meses, em que a criança reage ao seu ambiente escutando (*ibid.*). Sara (15 meses), segundo o mesmo autor, se encontraria no segundo estágio da aculturação, o de “resposta aleatória”, que ocorre aproximadamente entre os doze e dezoito meses (GORDON, 2003, p. 58), em que a criança produz balbucios e movimentos que não estão particularmente relacionados com o ambiente (GORDON, 2003, p. 49). No entanto, acreditamos que os três bebês demonstram ter entrado antecipadamente no terceiro estágio da aculturação, o de “resposta intencional”, que acontece logo que as crianças começam a ter reações intencionais em relação ao meio, entre os dezoito meses e os três anos de idade (GORDON, 2003, p. 72), logo, bem antes do esperado, sendo que Mateus ainda oscila entre o estágio de “resposta aleatória” e “resposta intencional”, uma vez que suas respostas musicais nem sempre estão totalmente relacionadas com o ambiente. Acreditamos que a antecipação destas etapas está relacionada, entre outras razões, ao fato destes bebês receberem orientação musical formal de uma educadora musical, em que puderam ser estimulados de forma sistemática e adequada para sua idade. No entanto, a orientação formal apenas não garante o desenvolvimento musical do bebê. É preciso também total engajamento dos pais/acompanhantes durante as aulas de música, como ponderaremos a seguir.

Refletindo sobre possíveis conexões entre o comportamento das mães e o desenvolvimento musical dos bebês, podemos observar que o desenvolvimento musical desses bebês confirma o pressuposto de Stiff e Beyer (2003, p. 99) quando afirmam que o modo que mais dá espaço para o desenvolvimento musical do bebê é o da “*mãe equilibrada*” e que “se o comportamento da mãe é estimulador, atencioso e sensível às necessidades do bebê (conversa como bebê, olha para ele etc.), o bebê responde com maior interesse e tem um aproveitamento mais satisfatório da aula” (*ibid.*).

Beyer (2008) aponta a importância do envolvimento familiar para o desenvolvimento musical do bebê, tanto nas aulas, como em casa. Assim como pais e mães têm se mostrado “professores competentes” (PARIZZI e CARNEIRO, 2011, P. 90) da língua materna e como

mediadores culturais, eles o são no que diz respeito ao desenvolvimento musical do bebê. Acreditamos que o sucesso desta mediação se deve à utilização de recursos da “musicalidade comunicativa” (MALLOCH, 1999/2000) durante as aulas para esta interação com os bebês, como, por exemplo, a modificação da voz para se dirigir ao bebê, gestos expressivos ao tocar os instrumentos e movimentar o corpo, a espera da resposta do bebê aos estímulos propostos etc.

Em relação à frequência e pontualidade nas aulas de música, há apontamentos interessantes a serem feitos. Como podemos observar no Quadro 5, os bebês Sara e Rafael e suas mães estiveram presentes em todas as aulas ministradas durante a pesquisa. Além disso, não há ocorrência de atrasos por parte dessas mães. Já Mateus e sua tia faltaram a duas das doze aulas ministradas, estando presentes em 83% das aulas. Também não houve ocorrência de atrasos dessa tia. Como pudemos observar, o desenvolvimento musical de Mateus não foi tão evidente quanto o de Rafael e Sara. É possível que o fator assiduidade tenha influenciado esse resultado.

Sabemos que motivos diversos levam as mães a se ausentarem das aulas de música, e, em se tratando de bebês tão novos, sua ausência é justificável. Porém, é provável que a assiduidade às aulas interfira no desenvolvimento musical dos bebês. Como vimos no capítulo Metodologia, há uma sequência nestas doze aulas ministradas, conteúdos a serem trabalhados em experiências musicais diversificadas. Além disso, pela tenra idade, os bebês necessitam de adaptação ao ambiente, à professora, à rotina da aula, aos colegas etc. Por isso, é importante que o fluxo de aulas semanais não seja interrompido. A importância da assiduidade e da pontualidade ficará ainda mais evidente quando analisarmos os casos dos bebês Taís e Júlio.

Ainda, segundo a fala dos jurados, o comportamento da professora de música nas três turmas (A, B e C), se enquadra na categoria “**Participação efetiva**”. Os jurados ressaltaram o olhar atento da professora às manifestações das crianças, provocando-as a partir do que elas mesmas traziam. A professora realizou gestos expressivos, direcionou seu olhar para cada bebê, demonstrou alegria e apresentou uma linguagem apropriada para a faixa etária. Segundo os jurados, o comportamento expressivo da professora levou a reações afetivas dos bebês, que também demonstraram alegria e interesse. Esses comportamentos evidenciam a “musicalidade comunicativa” da professora, estimulada por sua “parentalidade intuitiva”, expressos no caráter expressivo da comunicação (MALLOCH, TREVARTHEN, 2008, p. 4) entre professora e bebês, a utilização de timbres mais agudos e “exageros” nos gestos para

incentivar a participação dos bebês nas atividades propostas. Assim, a partir dos comentários, podemos constatar que houve uma interação rica entre professora e bebês.

4.5.2 “Participação não efetiva” e desenvolvimento musical

Todas as crianças das Turmas A e B tiveram algum tipo de desenvolvimento musical. No entanto, o desenvolvimento dos bebês Júlio e Taís não foi tão expressivo quanto dos bebês mencionados anteriormente, cujos acompanhantes se enquadram na categoria de comportamento delineada como “**Participação efetiva**”.

A partir das falas dos jurados, é possível observar que a mãe de Júlio e o pai de Taís têm um perfil menos participativo. Mesmo realizando as atividades propostas, esses pais demonstram pouca animação e expressividade durante as atividades e, alguns momentos, deixam de incentivar o filho. Essas características coincidem com os padrões da categoria delineada “**Participação não efetiva**”, em que os pais participam, porém com menos envolvimento e entusiasmo. Algumas características desses pais coadunam com o perfil traçado por Stiff e Beyer (2003, p. 97-98) “**Mãe retraída**”, que muitas vezes realiza as atividades de modo mais contido.

No entanto, apesar de serem menos interativos, ambos os pais tinham uma participação melhor em algumas atividades. Essa afirmação confirma o pressuposto de Stiff e Beyer (2003, p. 99), quando afirmam que o modo de interação se modifica durante as aulas, rumo a ações mais equilibradas, em que a mãe está disponível para assessorar seu bebê quando ele precisa.

Dois dos jurados mencionaram que a mãe do Júlio e o pai da Taís estavam atentos, olhavam para os filhos, cantaram, demonstraram uma relação afetiva com para com seus bebês. No entanto, sua “musicalidade comunicativa”, demonstrada por meio de gestos, expressões faciais e sons realizados com a voz (MALLOCH, 1999/2000) se mostra mais contida, o que fica evidente ao observarmos que não houve uma interação tão rica (MALLOCH, 1999/2000, p. 29) entre esses pais e os bebês em grande parte das aulas. Não houve grande expressividade nos gestos e atitudes para incentivar a participação desses bebês nas atividades propostas.

Em relação ao desenvolvimento musical, como podemos observar nos Quadros 9 e 11, os jurados constataram que, nas primeiras aulas, Júlio (6 meses) explora pouco os instrumentos e participa de modo mais ativo apenas no momento de dança, movimentando os membros inferiores. Júlio manifestou uma “escuta ativa” ao se mostrar atento aos sons e ao movimentar o corpo durante a música. Taís (14 meses) demonstrou ter o pulso interno

estabelecido, comportamento que, como já visto neste trabalho, se manifesta por volta dos seis ou sete meses de vida (CARNEIRO, 2006). Taís não vocalizou durante as aulas iniciais, habilidade esperada nos primeiros doze meses de vida (GORDON, 2008/ KENNEY, 2008) e se manifestou pouco corporalmente. Ambos os bebês demonstram um perfil “**observador**”

Júlio, nas aulas iniciais, aos seis meses, encontrava-se no terceiro subestágio do período *Sensório-motor* (PIAGET, 1987), que acontece dos 4 aos 8 meses de idade. Nessa fase, Piaget afirma que o bebê começa a demonstrar uma conduta aparentemente intencional (PIAGET, 1987, p.148). As condutas principais nessa fase são: chacoalhar objetos pendurados; bater em objetos para balançar e bater em objetos seguros na mão e esfregar objetos sobre superfícies diversas (CARNEIRO, 2006, p. 45). Segundo Kenney (2008), nessa idade (de 3 aos 8 meses) é esperado, entre os padrões apontados pelos jurados, que o bebê balance objetos para continuar sons agradáveis (“esquema padrão” para que a música volte) e brinquem com tessituras (vocalizações/balucio), no entanto não foi possível observar esses comportamentos em Júlio.

Nas aulas finais, Júlio, aos nove meses, apesar de mais participativo que nas aulas iniciais, como podemos observar no Quadro 11, não demonstra desenvolvimento musical expressivo. Júlio mantém as habilidades já demonstradas anteriormente e vocaliza no final de uma canção, passando a usar a voz e demonstrando senso de finalização. Ainda não demonstra pulso interno, não imita respostas de movimento rítmico musical, quase não vocaliza e não responde visando que a música continue, habilidades esperadas para a sua idade, segundo Kenney (2008).

Vale ressaltar que Júlio é mais novo que os demais bebês, por isso não podemos comparar suas habilidades às de outros bebês, no entanto, como vimos, há habilidades musicais esperadas para a idade dele que não foram observadas durante as aulas.

Taís aos 17 meses, nas aulas finais, apesar de apresentar um comportamento mais participativo, mantém o perfil mais “**observador**”. Ela não manifesta interação por meio dos instrumentos, voz ou mesmo pelos movimentos corporais. Um dos jurados mencionou que não é possível perceber se seus movimentos remetem à dinâmica da música, pois aparentam ser apenas movimentos afetivos demonstrando que ela está mais solta e gostando da aula. Taís mantém as habilidades já demonstradas anteriormente e passa a vocalizar durante as aulas. Segundo Gordon (2008, p. 49), entre os doze e dezoito meses o bebê se encontra no segundo estágio da aculturação, o de “resposta aleatória”. Nesse estágio as crianças começam a produzir sons de balucios e movimentos, mas estes não estão coordenados entre si e nem

com aspectos do meio ambiente (GORDON, 2008, p. 66). Entendemos que Taís esteja nesse estágio, o que é compatível com sua idade nas aulas finais.

Como já mencionado anteriormente, a mãe de Júlio e o pai de Taís demonstram o perfil “**Mãe retraída**” (STIFFT e BEYER, 2003) e se enquadram na categoria delineada neste presente trabalho como “**Participação não efetiva**”, em que os pais participam das atividades, porém de maneira contida e pouco expressiva. O desenvolvimento musical de Júlio e de Taís, como vimos, não se mostrou expressivo. Este resultado confirma o pressuposto de Stiff e Beyer (2003, p. 99) quando afirmam que se a mãe se mostra mais distante, menos participativa, o bebê pode tornar-se mais agitado ou distraído, e tem o aproveitamento prejudicado, e, conseqüentemente, menor desenvolvimento musical.

No contexto da Educação Musical para bebês, os pais assumem, juntamente com o professor, o papel de mediadores (VYGOTSK, 1978). Essa mediação, inicialmente intuitiva aos pais, com o decorrer das aulas passa a ser também conduzida pelas ações do educador, que são imitadas pelos pais. Quando não há a interação ideal entre mãe e bebê, de modo que as ações do professor de música não são imitadas e/ou reforçadas pelos pais, o aprendizado musical pode ficar comprometido. Acreditamos que este seja o caso de Júlio e sua mãe e de Taís e seu pai.

Em relação à frequência e pontualidade nas aulas de música, é possível observar no Quadro 5 que Júlio e sua mãe e Taís e seu pai estiveram presentes em nove (75%) das doze aulas ministradas e analisadas. Além disso, das nove aulas em que estiveram presentes, Júlio e sua mãe chegaram atrasados em três, cerca de 13 minutos (lembrando que a duração da aula era de 30 minutos). Taís e seu pai chegaram cerca de 10 minutos atrasados em duas das nove aulas em que estavam presentes.

Como já comentamos, compreendemos que, por se tratarem de bebês tão novos, sua ausência é justificável em algumas aulas. Reiteramos, no entanto, que a não assiduidade às aulas pode interferir no desenvolvimento musical dos bebês. Ademais, em relação à pontualidade, além de perder os conteúdos trabalhados e as experiências musicais proporcionadas, a aula segue uma sequência, uma rotina, e o acolhimento inicial faz parte dela. Esse acolhimento é essencial para que as mães e especialmente os bebês se sintam mais confortáveis e à vontade com o ambiente, com os colegas e com a professora, e isso contribui para que participem mais ativamente das aulas. É possível observar que, quando uma mãe chega atrasada, seu ânimo ou “estado de espírito” é diferente das outras mães, está em geral

mais agitada e desconcertada e, por vezes, constrangida pelo atraso. É muito provável que essa disposição afete negativamente o comportamento do bebê no restante da aula.

Taís, durante as aulas, chamava pela mãe e em algumas chegou a chorar querendo sua presença. É possível que o fato de estar acompanhada do pai, quando queria a mãe, e ver os demais bebês acompanhados das mães, a tenha afetado, de modo que se sentiu menos motivada ou entusiasmada a participar das atividades propostas.

Segundo relatos da mãe, Júlio tinha maior soltura e envolvimento quando realizava as atividades musicais em casa. Carneiro (2006) afirma que contextos variados e a adaptação do bebê podem ser razões plausíveis para as diferenças nas manifestações das explorações vocais dos bebês, por exemplo. Beyer (2005), em seus estudos, constatou que as aulas de música proporcionam uma evolução natural de explorações vocais dos bebês e que essas manifestações aconteciam em três situações e com grau de intensidade diferenciada: pouco em aula individual, mais que a anterior em aula em grupo e com bastante frequência em casa. Isso pode ter acontecido com Júlio. Entretanto, como determinado pela metodologia adotada nesta pesquisa, foram considerados como dados somente as cenas dos comportamentos musicais dos bebês ocorridas em sala de aula.

Turma C

As aulas da Turma C aconteceram em ambiente de escola regular. A turma era composta por seis bebês, sendo que desses, quatro participaram da pesquisa. Acompanhavam as aulas de música a professora regente e uma auxiliar. A partir dos comentários dos jurados, foi possível constatar que os adultos que participavam das aulas da Turma C (professora regente e auxiliar) se enquadravam na categoria de comportamento delimitada “**Não participação**”, em que predomina um comportamento mais passivo.

4.5.3 “Não participação” e desenvolvimento musical

Os jurados relataram que, na maioria das vezes, a professora regente e a auxiliar não tinham participação ativa nas aulas. Apesar de estarem próximas dos bebês, não interagiam com eles de forma significativa, e não os estimulavam a se engajarem no fazer musical. Em um momento, nas aulas finais, um jurado relata que as acompanhantes participaram tentando cantar e acompanhar a música, mas não olharam para os bebês nem realizaram nenhum tipo de expressão facial e comunicação direta com os bebês, como a professora de música estava

fazendo. Os jurados reforçaram que o comportamento das acompanhantes não é o ideal, pois na maioria das vezes não auxiliaram os bebês a se posicionarem de maneira correta diante dos instrumentos e por vários momentos demonstraram-se dispersas. Sendo assim, alguns jurados concluem que o único modelo musical que os bebês possuíam era a professora de música. Esse comportamento se enquadra na categoria “**não participação**”, delineada pelos padrões: observar mais que participar, ausência de interação significativa, não tocar os instrumentos, falta de expressividade, pouca imitação, falta de incentivo, não serve de modelo a ser imitado, ausência de contato visual, dispersão/não engajamento.

Em relação ao desenvolvimento musical dos bebês, não houve neste período um desenvolvimento expressivo. Apesar de atentos e por vezes participativos, podemos observar nos Quadros 14 a 17 que os bebês dessa turma tiveram pouca ou nenhuma aquisição de habilidades musicais durante o período estudado. Jéssica, nas aulas finais, apenas manteve os padrões demonstrados nas aulas iniciais. César, nas aulas finais demonstrou pulso interno e passa a explorar os instrumentos. Ana e Maria passaram a movimentar o corpo.

Segundo os jurados, Ana, nas aulas iniciais (6 meses) tem um perfil mais “**observador**”. Explora pouco os instrumentos e por vezes participa apenas escutando e observando o que acontece, de maneira bastante atenta à professora. Nas aulas finais, Ana (9 meses), se mantém observadora, mas passa a movimentar o corpo, dançando e balançando o corpo para cima e para baixo, de forma expressiva, olhando fixamente para a professora de música. Esse comportamento é esperado a partir de sete ou oito meses de idade, segundo Moog (1976).

Pelas falas dos jurados, podemos apontar que nas aulas iniciais, César (6 meses) também tem um perfil “**observador**”. César se mostra bastante atento, demonstra escuta ativa, mas sem muito diálogo. Os movimentos do corpo e o sorriso aumentam quando a professora interage diretamente com ele, de modo que movimenta o corpo, especialmente pernas e pés, enquanto a professora canta. Não se observa exploração instrumental. Dois jurados mencionaram o fato de ele estar sempre na cadeirinha ou no colo, diferentemente dos demais bebês. César recebia da professora de música instrumentos adequados pra sua idade, porém, apesar de sorrir interessado, não os explorava. A professora regente da turma ou a auxiliar poderiam tê-lo ajudado neste processo de exploração instrumental, insistindo em oferecer mais vezes o instrumento a ele, ajudando-o a segurar ou dando a ele novamente quando deixasse cair. Mesmo dividindo sua atenção com os outros bebês, esse comportamento seria possível por parte dessas acompanhantes, pelo menos em alguns momentos, mas podemos ver

nos comentários dos jurados que essa mediação/auxílio não aconteceu. Assim, acreditamos que César, provavelmente não explorou os instrumentos desde as aulas iniciais por não ter sido auxiliado neste sentido.

Nas aulas finais, César (9 meses) continua atento e passa a participar mais, uma vez que é mais estimulado, segundo a fala dos jurados, mas mantém seu perfil predominantemente “**observador**”. Quando a professora de música interage exclusivamente com ele, passa a explorar o instrumento e demonstra pulso interno, capacidade esperada por volta dos seis ou sete meses (CARNEIRO, 2006).

Os jurados observaram que Jéssica, nas aulas iniciais (15 meses), é “**participativa**”. Jéssica demonstra uma escuta ativa, movimentava o corpo com alegria enquanto a professora canta, vocaliza, demonstra pulso interno e explora os instrumentos. Nas aulas finais, Jéssica (18 meses), continua “**participativa**”, explora mais os instrumentos, já consegue tocar e interagir ao mesmo tempo, no entanto, não demonstra aquisição de nenhuma nova habilidade musical.

Em relação ao desenvolvimento musical de Maria, os jurados comentaram que, nas aulas iniciais, Maria (9 meses) é “**participativa**”, mas em alguns momentos se mostra “**observadora**”. Demonstra escuta ativa, explora os instrumentos, toca os ovinhos para a música que havia sido interrompida retornar, bate palma, vocaliza e percebe contraste de andamento. Nas aulas finais, Maria aos 12 meses, de um perfil que oscilava entre “participativo” e “observador”, passa a ser predominantemente “**participativa**”. Sua nova aquisição nas aulas finais é que passa a movimentar o corpo, segundo os jurados, dançando.

No caso dessa turma, o fator assiduidade não foi definitivo. Jéssica e Maria estiveram presentes em todas as aulas ministradas e Ana e César faltaram em uma das aulas.

É interessante observar que na única turma em que observamos o padrão de comportamento dos adultos “**Não participação**”, o desenvolvimento musical foi pouco expressivo. Essa constatação confirma o pressuposto de Stiff e Beyer (2003, p.99) quando afirmam o acompanhante mais distante e menos participativo, pode acarretar agitação ou distração ao bebê e prejudicar seu desenvolvimento musical. Algumas atitudes das acompanhantes da Turma C podem ser encontradas no perfil traçado por Stiff e Beyer (2003) “**Mãe retraída ou distraída**”. A professora regente da turma e a auxiliar, conforme relataram os jurados, não cantavam, não dançavam ou movimentavam seus corpos, não exploravam os instrumentos e realizavam o mínimo de atividades.

Diferentemente das Turmas A e B, e dos acompanhantes da pesquisa de Stiff e Beyer (2003), na Turma C não se tratavam de mães ou pais acompanhando as aulas, e sim de professoras (professora regente e auxiliar). Acreditamos que, nesse caso, a “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK, M., 1996) se manifestou de maneira diferente da que manifestaram os pais. Durante as aulas, as professoras estavam atentas às necessidades dos bebês, em atendê-los quando choravam, alimentá-los, manter sua higiene, como também às necessidades afetivas de abraços e carinho. No entanto, nas atividades musicais, as professoras não demonstravam efetivamente sua “musicalidade comunicativa” (MALLOCH, 1999/2000), pois não cantavam nem se movimentavam expressivamente. Não “exageravam” seus gestos a fim de estimular os bebês a imitá-las, de modo que apenas a professora de música, com quem os bebês tinham uma relação recente, serviu de modelo musical a ser imitado pelos bebês. Podemos afirmar, portanto, que a mediação (VYGOTSKY, 1978) das acompanhantes dessa turma não produziu efeitos positivos.

Beyer (*apud* SANTOS, 2013, p. 72), ressalta que a apatia de alguns bebês durante as aulas de música está relacionada à falta de envolvimento do adulto com as atividades propostas pelo professor de música e com o próprio bebê. Neste caso, de adultos não participativos, o professor pode desempenhar o papel de estimulador dos infantes (*ibid*). Foi o caso dessa turma. Acerca da participação da professora de música nas aulas da Turma C, os comentários dos jurados apontam que a professora de música interage com todos os bebês, tentando dar maior atenção a cada um de tempos em tempos, demonstra um olhar atento e, segundo alguns jurados, é o único modelo musical a ser imitado pelos bebês. Segundo os jurados, o comportamento expressivo da professora de música e o modo que se aproxima dos bebês atrelados às práticas realizadas e a utilização dos recursos pedagógicos permitiram a construção de vínculos entre professora e bebês. As falas dos jurados apontam que o comportamento da professora de música provocava reações nos bebês, que, olhavam atentamente para ela na maior parte dos momentos, modificavam suas ações quando ela interagiu diretamente com eles, sorrindo, movimentando o corpo, vocalizando e explorando o instrumento de maneira diferente. Portanto, na Turma C, o principal e talvez único mediador entre a música e os bebês foi a professora de música.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo estudar as conexões entre o comportamento dos adultos presentes nas aulas de música para bebês e o desenvolvimento musical dessas crianças. A partir do referencial teórico estudado e dos resultados encontrados, foi possível chegar a relevantes conclusões, válidas para a amostra estudada.

Foi possível verificar que os padrões de comportamento dos adultos que acompanharam os bebês desta pesquisa em suas aulas de música delinearão três categorias: **“Participação efetiva”**, **“Participação não efetiva”** e **“Não participação”**. Além disso, identificamos nas três turmas dois perfis de bebês, em relação às suas ações durante as aulas: **“Participativo”** e **“Observador”**. A partir dos padrões apontados pelos jurados em relação ao desenvolvimento musical dos bebês, quatro categorias emergiram: **“Desenvolvimento rítmico”**, **“Desenvolvimento vocal”**, **“Percepção e exploração sonora”** e **“Movimentação corporal”**. As categorias delineadas a partir da análise de conteúdo mostram-se coerentes com o aparato teórico exposto (PIAGET, 1987; VYGOTSKY 1984; GORDON, 2008; DELALANDE, 1995; STIFFT E BEYER (2003); PARIZZI, 2015; MALLOCH, 1999/2000; PAPOUSEK M., 1996).

Os bebês cujos acompanhantes se enquadram na categoria “participação efetiva” geralmente demonstram um perfil “participativo” nas aulas de música e um desenvolvimento musical mais expressivo, enquanto os bebês cujos acompanhantes se enquadram na categoria “participação não efetiva” e “não participação”, em geral, se enquadram no perfil “observador” e demonstram um desenvolvimento musical menos expressivo. A partir desse cenário, entendemos que as categorias de comportamento de pais que surgiram estão relacionadas aos perfis de participação dos bebês nas aulas e ao desenvolvimento musical dos bebês, de modo que, se o adulto exerce uma “participação efetiva”, as chances de o bebê ser mais “participativo” nas aulas são consideráveis e é muito provável que se desenvolva mais musicalmente. Da mesma forma, se os adultos exercerem uma “participação não efetiva”, há uma tendência de que o bebê seja mais “observador” durante as aulas e é possível que se desenvolva musicalmente, mas não em seu máximo potencial. Por fim, se o comportamento do se enquadra na categoria “não participação”, é possível e provável que o bebê, independentemente de seu perfil, apresente um desenvolvimento musical inexpressivo.

Assim, a partir dessa investigação, foi possível confirmar que há uma relação estreita entre a participação dos adultos nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês. Afirmamos que é muito importante que nos dois primeiros anos de vida o bebê participe das aulas de música acompanhado da mãe, pai ou outro acompanhante, especialmente a mãe. Esse adulto poderá atuar como mediador entre a música e seu bebê de forma efetiva e insubstituível, de modo que sem acompanhantes, o desenvolvimento musical da criança poderá não alcançar o potencial máximo para aquele período.

É importante colocar que a participação das mães/acompanhantes nas aulas de música é um considerável diferencial para o desenvolvimento musical dos bebês. No entanto, a partir dos resultados, é possível afirmar que a simples presença dos pais nas aulas não garante o pleno desenvolvimento musical dos filhos. O comportamento dos pais durante as aulas pode influenciar positiva ou negativamente este desenvolvimento, sendo que quanto mais o acompanhante exerce sua “parentalidade intuitiva” utilizando recursos de sua “musicalidade comunicativa”, mais o bebê tende a se desenvolver musicalmente e quanto menos envolvido o acompanhante se mostrar, é menos provável que o bebê se desenvolva de forma expressiva.

Assim, destacamos a importância dos conceitos de “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK M., 1996) e “musicalidade comunicativa” (MALLOCH, 1999/2000), uma vez que se mostraram essenciais para uma interação rica entre pais e bebês e entre professor e bebês durante as aulas de música e, conseqüentemente, para o desenvolvimento musical dos bebês. Ao exercerem sua “parentalidade intuitiva”, utilizando os recursos musicais da “musicalidade comunicativa”, pais e educadores contribuíram para oferecer aos bebês um ambiente favorável ao aprendizado musical e repleto de oportunidades de significativas vivências musicais.

Foi possível concluir também que a performance do Educador Musical durante as aulas se mostra muito importante para a mediação da aprendizagem musical. Se o professor não se enquadrar no perfil de comportamento “Participação efetiva”, não exercer vigorosamente sua “parentalidade intuitiva”, se valendo ao máximo dos recursos da “musicalidade comunicativa”, atuando com expressividade, entusiasmo, alegria e “exageros” de gestos e contrastes, não moverá os pais a essa disposição, e, conseqüentemente, não provocará afetos no bebê que o movam a esse envolvimento. Dessa forma, o professor é o principal mediador entre a música e os pais e entre a música e os bebês durante as aulas e o sucesso dessa mediação está diretamente ligado ao desenvolvimento musical dos bebês.

Acreditamos, no entanto, que o professor desamparado e sozinho na mediação entre a música e os bebês, sendo o único modelo a ser imitado musicalmente, não é suficiente para que os bebês se desenvolvam em sua máxima plenitude. Reiteramos que a participação dos pais é muito importante para potencializar a mediação que o professor exercerá no contexto da aula de música.

Reforçamos aqui que os resultados desta pesquisa referem-se à amostra estudada por meio da metodologia utilizada neste trabalho. Em pesquisas futuras, poderemos ampliar a amostra e a forma de coleta de dados, com utilização, por exemplo, de entrevistas com os pais e com a utilização de filmagens dos bebês não apenas no contexto das aulas de música, mas também em outros contextos.

Afirmamos a importância da educação musical orientada por um profissional desde os primeiros meses de vida, pois essa educação tem caráter ímpar na formação musical do sujeito. Mas para ser capaz de realizar um trabalho sério e consciente, que considere cada etapa do desenvolvimento cognitivo do bebê, é necessário que o educador conheça as possibilidades pedagógicas da educação musical para essa faixa etária e como acontece o desenvolvimento musical da criança na primeira infância. Ressaltamos, então, a importância dos cursos de Licenciatura em Música e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Musical, e de que esses cursos se mobilizem ainda mais em direção à abordagem desse tema tão relevante.

Esperamos que esse trabalho possa mover educadores musicais a uma reflexão crítica acerca do desenvolvimento musical do bebê e de suas práticas em sala de aula e que, munido de conhecimento e referências acerca da importância da atuação de pais e professores durante as aulas, possa refinar essas práticas, atuando de forma cada vez mais expressiva, com total entusiasmo e entrega. Ainda, que esse envolvimento possa persuadir os pais a se moverem em direção a serem modelos musicais mais expressivos para seus filhos durante as aulas. Os pais nem sempre têm uma percepção clara da importância de sua participação ativa nas aulas. É importante que o educador tente ajudá-los a compreender essa importância e incentivá-los a superar suas limitações, a fim de que busquem essa interação rica e essencial com seus filhos durante as aulas de música e durante a vida.

REFERÊNCIAS

- BEYER, Esther. **Interagindo com a música desde o berço: Um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses.** Anais do XIII encontro da ANPPOM, Belo Horizonte, 2001.
- BEYER, Esther. **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. **Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula.** In: Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição em Artes Musicais. Curitiba: Deartes, 2005.
- BEYER, Esther. **A importância da interação no desenvolvimento cognitivo musical: um estudo com bebês de 0 a 24 meses.** Anais do SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, São Paulo: USP/FFLCH, 2008, p. 271-276.
- BRANDE, Carla Andréa. **Revista do Professor.** Porto Alegre, 22 (85) p.46-48, jan/mar. 2006.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil.** São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.
- CARNEIRO, Aline Nunes. **Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: Relações teóricas e implicações pedagógicas.** Dissertação de mestrado – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.
- DECKERT, Marta. **Desenvolvimento cognitivo musical através de jogos e brincadeiras.** Anais III Fórum de Pesquisa Científica em Arte - Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em:
<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/marta_deckert.pdf>. Acesso em: 04 out. 2015
- DELALANDE, F. **La música es un juego de niños.** Ricordi Americana S. A.E.C. Buenos Aires. 1995.
- DELALANDE, F. **A criança do sonoro ao musical.** Anais do VIII Encontro Anual da ABEM: a formação de professores para o ensino de música. Curitiba: ABEM, 1999. p. 48-51.
- DELALANDE, F. **Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além.** Orfeu, V2, n2, Dezembro de 2017, 30p.
- ELKIND, David. **Crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- FARIA, Anália R. de. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** 4ª edição. São Paulo: Ática, 1998. 144p.
- 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.

- FOLONI, Taís Palhares. **O desenvolvimento cognitivo-musical de dois bebês entre 3 e 18 meses de idade: um estudo de caso**. 2010, 223f. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas Editora, 2002.
- GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.8, n. 45, p. 35-49, maio/jun, 2002.
- GORDON, Edwin E. **Teoria de Aprendizagem Musical, competências, conteúdos e padrões**; tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- GORDON, Edwin E. A. **Music Learning Theory for Newborn and Young Children**. Chicago, GIA publication, 2003.
- GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 3ª edição revista e aumentada. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. 182p.
- HARGREAVES, David J. **The developmental psychology of music**. Londres: Cambridge Press, 1986.
- ILARI, Beatriz Senoi. **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida**. In: Revista da ABEM, n. 7, set, 2002.
- ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.
- ILARI, Beatriz Senoi. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. Curitiba: Ibplex, 2009.
- KENNEY, Susan. **Birth to six: Music Behaviors and How to Nurture Them. General Music Today**. Volume 22(1). Out/ 2008.
- LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A música e as primeiras aprendizagens da criança**. Flores, Maria Luiza Rodrigues; Albuquerque, Simone Santos de (org). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 119-126.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Musicalidade Comunicativa e senso de eu**. Orfeu, v.2, n.2, DEZ. 2017. P. 133 de 146.
- 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.

MENESES, Hélem Soares de. **O Período Sensório-Motor de Piaget**, 2012. Disponível em: <<https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/o-periodo-sensorio-motor-de-piaget>>. Acesso em: 04 out. 2015.

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

PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R.; **Desenvolvimento humano**. São Paulo: Artmed, 2006.

PAPOUSEK, Hanus. **Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality**. In: Deliége I.; Sloboda J. (Ed.) *Musical beginnings*. New York: Oxford University Press, 1996, cap. 2, p. 38-55.

PAPOUSEK, Mechthild. **Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy**. In: Deliége I.; Sloboda J. (Ed.) *Musical beginnings*. New York: Oxford University Press, 1996, cap. 4, p. 88-112.

PARIZZI, M. Betânia. **O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música. UFMG, 2005.

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

PARIZZI, M. Betânia. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo**. 2009. 226f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

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.

PARIZZI, Betânia; FONSECA, João Gabriel Marques, BARBOSA, Andreia Polignano; OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PEIXOTO, Altamar Dutra, PEIXOTO, Vanilce Rezende; MOREIRA, Sarah Reis. A música e o desenvolvimento do bebê. IN: KUPFER, Maria Cristina; SZAJER, Myriam. **Luzes sobre a Clínica e o desenvolvimento de bebês: novas pesquisas, saberes e intervenções**. São Paulo: Editora Instituto Langage 2015, p. 119-137.

PARIZZI, M. Betânia et al. **Música para a Saúde do bebê**. In: III Seminário Internacional sobre o bebê. Instituto Langage: Paris, 2013.

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

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. 4ªed. Rio de Janeiro: LTC, Científica Editora S.A. 1987.

PIAGET J.; INHELDER, B. **A psicologia da Criança**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. 14º ed. Bertrand Brasil S.A. 1995.

PULASKI, Mary Ann. **Understanding Piaget: an introduction to children's cognitive development**. New York: Harper & Row, 1980.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES Jr., André José. **A relação entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida** / André José Rodrigues Júnior – 2015. 119 f., enc. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Marcy de Lima. **As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida** [manuscrito] / Marcy de Lima Santos. – 2013. 112 f., enc. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, Belo Horizonte, 2013.

SHIFRES, Favio. **La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas**. Anais do VI encontro da SACCOM: Universidade de La Plata, Argentina, 2007, p. 13-17.

SILVA, Dalila Mayara. **O desenvolvimento musical do bebê de zero a dois anos de idade: um estudo exploratório**. Belo Horizonte, 2015. 67f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música) Escola de Música– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Dalila Mayara. **Conexões entre o comportamento dos adultos presentes nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês nos dois primeiros anos de vida**. Belo Horizonte, 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música. UFMG, 2018.

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

SLOBODA, John. **The musical mind: the cognitive psychology of music**. Oxford: Claredon Press, 1985.

STIFFT, Kelly e BEYER, Esther. **A relação mãe-filho no projeto “música para bebês: um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês**. Educação v. 28 - n° 01 – 2003

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

TERRA, Mácia R. **O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em 04 out. 2015.

TREVARTHEN, Colwyn. **What Is It Like To Be a Person Who Knows Nothing? Defining the Active Intersubjective Mind of a Newborn Human Being**. For "The Intersubjective Newborn", Infant and Child Development, Special Issue, Edited by Emese Nagy, in press 2010.

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.

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1991. V.1.

VYGOTSKY, Lev. S. **Mind in society: The development of higher mental processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget.** São Paulo: Pioneira Editora, 1993.

ZIMMERMAN, Marilyn Pflederer. **The relevance of piagetian theory for music education.** International Journal of Music Education, Londres, v. 3, mai. 1984, p. 31-34.

ANEXO

ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DE PAIS E BEBÊS EM PESQUISA
Título da pesquisa: Conexões entre o comportamento dos pais nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês nos primeiros anos de vida

Pesquisadores responsáveis: Dalila Mayara Caetano Werneck Silva, Prof^a. Dra. Maria Betânia Parizzi

Prezados Pais,

O Sr. (a) e seu bebê estão sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Conexões entre o comportamento dos pais nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês nos primeiros anos de vida”, juntamente com seu bebê. Esta pesquisa está vinculada ao programa de Mestrado em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais e será realizada no âmbito do Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Colégio Cristão Ebenézer. O objetivo da pesquisa será investigar as conexões do comportamento dos pais durante as aulas de música para bebês e o desenvolvimento musical dessas crianças e compará-lo ao desenvolvimento musical de bebês que frequentam aulas de música sem a presença dos pais. A coleta de dados se dará por meio da ministração de aulas de música para os bebês participantes e filmagens dessas aulas. Você e seu bebê participarão dessas aulas de música. Todos os dados coletados serão arquivados, ficando de posse das pesquisadoras, e poderão ser utilizados em pesquisas, divulgações científicas e publicações em revistas da área de música e educação. Passados cinco anos de término da pesquisa, os dados coletados serão destruídos. Os responsáveis pela pesquisa se comprometem a manter sigilo sobre sua identidade e sobre as informações que possam identificá-los, assim como a cumprir os demais requisitos éticos, de acordo com a Resolução nº 196, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde. Esclarecemos que a participação na pesquisa é voluntária e vocês podem se recusar a participar ou podem retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Poderá ser considerado risco o constrangimento dos pais ao serem filmados durante as aulas de música. Para minimizar estes riscos, nos comprometemos a não utilizar essas imagens para nenhum outro fim, além desta pesquisa, e não divulgar as filmagens produzidas. Além disso, poderá ser considerado risco os bebês se machucarem com algum dos instrumentos musicais durante as aulas de música. Para minimizar tais riscos, orientamos os pais sobre a melhor forma de utilizar os instrumentos e pedimos que os mesmos tomem os cuidados necessários com seus bebês na manipulação destes instrumentos. Se concordarem em participar desse estudo, é necessário que preencham e assinem o Termo de Consentimento, abaixo. O termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas. O COEP poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas. Agradecemos pela preciosa colaboração. Atenciosamente,

 Dalila Mayara Caetano Werneck Silva
 Mestranda - Escola de Música da UFMG
 Telefone: (31) 99354-5041
dalilamayara@yahoo.com.br

 Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca
 Dep. Teoria Geral da Música da Escola de Música da UFMG
 Telefone: (31) 3221-6772 betaniaparizzi@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – UFMG – Tel: (31) 3409-4592 Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901
coep@prpq.ufmg.br

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa da UFMG, “Conexões entre o comportamento dos pais nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês nos primeiros anos de vida” e devidamente esclarecido(a) pelos profissionais responsáveis por ela, ciente dos procedimentos e sem nenhuma dúvida, eu, _____, responsabilizo-me pelas informações fornecidas e dou consentimento à Dalila Mayara Caetano Werneck Silva e à Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca para minha participação e a de meu bebê na referida pesquisa. Concordo que os dados e avaliações sejam utilizados para fins de ensino, pesquisa e publicações, preservado o direito de não identificação.

Assinatura do Responsável: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.